

El cuento como mediación pedagógica para el fortalecimiento de la lectoescritura*

The story as pedagogical mediation for the strengthening of literacy

Autor:

Myriam Soto Reatiga **

* Proyecto de grado para optar por el título de Maestría en Educación.

** Licenciada en educación básica primaria, Especialista en pedagogía para el desarrollo de la inteligencia, Especialista en informática educativa, Especialista en gerencia de la informática educativa, Especialista en lúdica educativa. Docente en el Colegio Víctor Félix Gómez Nova de Piedecuesta, Santander.

Título abreviado: Los cuentos y la lecto-escritura

Resumen

Investigación acción realizada con el objetivo de fortalecer el proceso lecto-escritor de estudiantes de tercer grado de la básica primaria del Colegio Víctor Félix Gómez Nova de Piedecuesta, mediante un aprendizaje significativo usando el cuento como recurso pedagógico en el desarrollo de las competencias para el saber pensar; saber hacer y saber hacer.

En el desarrollo metodológico, se partió de una prueba diagnóstica virtual, luego se aplicaron 10 talleres, y se documentó la experiencia a través del diario de campo y la producción de los estudiantes en forma de textos, dibujos y expresión artística. Los resultados mostraron avances en el proceso de comprensión lectora, identificación de un problema, caracterización de personajes, identificación de ideas principales y secundarias, y realización de inferencias, además de la producción textual y gráfica; se observó creciente motivación e interés en las actividades, la apropiación y contextualización del cuento y la generación de conocimientos.

Abstract

Action-type research with the objective of strengthening the literacy-writing process of third-grade primary school students from Colegio Víctor Félix Gómez Nova in Piedecuesta, through meaningful learning using stories as pedagogical resources in the development of competencies for Being, Knowing to do and Knowing to be.

In the methodological development, a virtual diagnostic test was started, then 8 workshops were designed and applied, and the experience was documented through the field diary and the students' production in the form of texts, drawings and artistic expression. The results showed advances in the process of reading comprehension, identification of a problem, characterization of characters, identification of main and secondary ideas, and realization of inferences, besides textual and graphic production; There was growing motivation and interest in activities, the appropriation and contextualization of the story and the generation of knowledge.

1. Introducción

A pesar que los educadores muchas veces hacen uso de guías, revistas y libros escolares, la conformación de herramientas pedagógicas que motiven verdaderamente al estudiante, no dependen, necesariamente de qué tantas tareas o compromisos escolares se diseñen, sino de la forma en que estas actividades se compongan de nuevos recursos y modos de incorporar al aula y de cuál sea su propósito verdadero.

Así por ejemplo, Rousseau sostenía que la educación era el camino idóneo para formar ciudadanos libres conscientes de sus derechos y deberes en el nuevo mundo que se estaba gestando, así mismo, para Ausubel el aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo, mientras que para Montessori, Dewey, Decroly o Piaget el niño era el centro de interés o el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Payer, 2010 ; Dorantes & Matus, 2007).

Frente a este panorama, en esta investigación se buscó la introducción del cuento como forma de motivar en mayor medida a los estudiantes de 3° de la básica primaria del Colegio Víctor Félix Gómez Nova de Piedecuesta, Santander y fortalecer, con ello, las competencias lectoras de los estudiantes, dado que en su mayoría, presentaban dificultades para afrontar el proceso lecto-escritor, evidenciándose en los resultados de las Pruebas Saber 3° y en las evaluaciones realizadas por el docente. Dentro de las causas de este desmejoramiento académico se encontró falta de hábito lector, apatía hacia el leer y escribir; lectura literal sin trascender esto a una lectura comprensiva y el uso de metodologías de aprendizaje tradicionales, rutinarias y memorísticas, factores que en conjunto explicaban el porqué de los bajos desempeños en las evaluaciones realizadas.

En definitiva, esta investigación acción, no sólo tiene como objetivo fundamental mejorar el rendimiento académico de los educandos, sino de proponer un nuevo enfoque de aprendizaje que cambie el paradigma mecanicista de la lectura tradicional y

modifique de sobre manera, la forma en la que los estudiantes de 3º observan el acto de leer significativamente.

2. Marco Teórico

2.1. El cuento como herramienta pedagógica

Se denomina cuento a la narración perteneciente al género narrativo cuya intención es contar algún suceso real o fantástico de manera breve. La Federación de Enseñanza de Andalucía (2009) ratifica esta definición al aseverar que:

El cuento infantil es una serie simple y lineal con escenarios descritos muy brevemente, cuyos personajes están brevemente caracterizados y realizan acciones muy claras para el niño y niña y con un final adecuado a la sucesión de los hechos. Los cuentos se irán adaptando a la edad del lector porque cada edad necesita una motivación diferente. (p.2)

Alberca (1985) afirma que el cuento:

. . .es, ante todo, la narración cuyo argumento se reduce a un único suceso o hecho en estado puro, es decir, reducido a su síntesis y desprovisto de pormenores anecdóticos. Este rasgo del cuento, sin ser el más importante, es la base sobre la que se van a ir superponiendo el resto de elementos, con los que mantiene una fuerte interrelación. (p. 207)

En este sentido, los elementos que debe tener todo cuento son: un suceso único, brevedad, tensión, efecto, narración y tiempo y personajes.

La utilización del cuento como herramienta pedagógica plantea varias ventajas, de hecho, Pérez, Pérez, & Sánchez (2013) reiteran que:

En la Educación Primaria las habilidades lingüísticas de los niños van incrementando de acuerdo a su edad. El recurso del cuento dispone de una gran flexibilidad en lo que respecta a la complejidad lingüística y la variedad

conceptual y discursiva del contenido por lo que es fácilmente adaptable a todo tipo de público de acuerdo a su nivel de comprensión (p.19).

Así mismo, Martínez (2011) afirma que los cuentos “responden a las necesidades de magia que poseen los niños en contraposición al mundo real en el que nos movemos los adultos. . .Significa un momento de diversión que debe estar emparentado con la dramatización, lo que supone una participación activa por parte de los niños. . . Es un texto corto, pero muy completo para ser introducido en la escuela. . . Preparan para la vida y contribuyen al desarrollo del aprendizaje”.

En síntesis, el cuento se instala como un recurso propicio para el acercamiento del estudiante a la lectura imaginativa y creadora. Por ende, su valor educativo se reconoció de manera, significativa, en el transcurso de la presente investigación.

2.2. Modelo constructivista de aprendizaje

El constructivismo desde un enfoque psicológico, se basa en los trabajos de Piaget, Ausubel, Bruner y Vigotsky, entre otros.

Piaget (1980) afirma que el conocimiento se produce a través de procesos de asimilación y acomodación; un nuevo conocimiento llega y es procesado, confrontándolo con conocimientos anteriores, lo cual da lugar a la conformación de nuevas estructuras cognitivas. De esta manera:

Piaget en sus estudios sobre epistemología genética, en los que determina las principales fases en el desarrollo cognitivo de los niños, elaboró un modelo explicativo del desarrollo de la inteligencia y del aprendizaje en general a partir de la consideración de la adaptación de los individuos al medio (Pérez, Pérez, & Sánchez, 2013)

En consecuencia, este modelo se basa en la construcción del propio conocimiento mediante la interacción constante con el medio.

Lo que se puede aprender en cada momento depende de la propia capacidad cognitiva, de los conocimientos previos y de las interacciones que se pueden

establecer con el medio. En cualquier caso, los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención (Pérez, Pérez, & Sánchez, 2013).

Así pues, la educación constructivista implica la experimentación y la resolución de problemas y considera que los errores no son antitéticos del aprendizaje sino más bien la base del mismo.

En este orden de ideas, el proceso de Enseñanza-Aprendizaje según Piaget (1980) es el conjunto de prácticas, métodos y procedimientos mediante el cual se modifica una conducta y se produce la asimilación y acomodación de información, en una nueva estructura de conocimiento. Según este autor es el aprendizaje el que permite dar respuestas a las necesidades de adaptación del individuo, para lo cual debe desarrollar un proceso cognitivo.

2.3. Modelo constructivista social

Este modelo se nutre del constructivismo Piagetiano y se forma a partir de:

. . . las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la ecuación: Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean (Payer, 2010)

Así mismo, Pérez, Pérez, & Sánchez (2013) afirman que:

El aula debe ser un campo de interacción de ideas, representaciones y valores. La interpretación es personal, de manera que no hay una realidad compartida de conocimientos. Por ello, los alumnos individualmente obtienen diferentes interpretaciones de los mismos materiales, cada uno construye (reconstruye) su conocimiento según sus esquemas, sus saberes y experiencias previas su contexto, etc. (p.20)

En consecuencia, un modelo pedagógico bajo este enfoque opera con actividades en las que se relacionan los contenidos con los saberes anteriores o con todo aquello relacionado con la vida cotidiana y se refiere a un aprendizaje significativo.

2.4. Influencia del modelo pedagógico de Escuela Nueva en la educación

Como Escuela Nueva se denomina a la filosofía educativa construida por psicólogos y pedagogos en el siglo XX como respuesta a la pedagogía conductista y al modelo tecnocrático de enseñanza impuesto en Europa y USA.

En consecuencia, M. Montessori, configuró su modelo pedagógico se basa en los principios de ambiente, amor, niño-ambiente; entendiendo el concepto de amor como respeto, la libertad con responsabilidad con límites y estructura, valoración, paciencia y confianza con sus actitudes (Serrano & Pons, 2011). Esta pedagoga considera que la capacidad cognitiva de los niños es grande y de ahí la posibilidad de que ellos construyan su conocimiento.

Por su parte, Dewey (citado en Dorantes & Matus, 2007), considera que el aprendizaje es activo, que requiere un estudiante activo, que construya el conocimiento, pues este no viene dado, por lo tanto es necesario la educación experimental y el aprendizaje significativo.

2.5. La lectura como proceso inherente al desarrollo social y educativo

La lectura puede definirse como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etc., y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política ideológica y estética particulares y que postula un modelo de lector; elementos estos inscritos en un contexto: una situación de comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. (MEN, 2014)

De esta concepción de la lectura, aportada por el mismo Ministerio de Educación Nacional, se desprende una consideración del lector como un agente activo en el proceso. Un lector no es una vasija desocupada que se llena con el contenido del texto

sin opción de elección, sino alguien que debe llegar al texto porque tiene un propósito definido; si se lleva al niño a la lectura de algo por imposición, que no le sea significativo, lo que se está haciendo es perder tiempo y esfuerzos. Es decir que es indispensable reflexionar sobre qué tan significativos son los textos que se están llevando a la clase, si no se ha indagado por los gustos e intereses de los estudiantes.

Un lector posee un bagaje de conocimientos lingüísticos, culturales, sociales, etc., los cuales confronta con el texto que está leyendo y a su vez, el texto lo provee con significados, sentidos, definiciones, informaciones, concepciones, ideas y argumentaciones, las cuales están intencionadas para ese tipo de lector en particular. Leer un texto es confrontar dos intencionalidades, la del lector y la del texto, lo cual se da si dicho encuentro ocurre en un escenario sociocultural y se sitúan paso a paso, elemento por elemento, o sea que la lectura es un proceso a la inversa; quien lee de construye y en esa deconstrucción se encuentra con todos los elementos que el constructor le incluyó (los ideológicos, políticos, etc.), además se encuentra con una forma especial de organizar esa información, lo que en lingüística textual se conoce como macro estructura temática y superestructura organizativa del texto. Esto demuestra lo intrascendente que es reducir la lectura a la sola decodificación de signos lingüísticos.

El acto de leer debe ser entonces un acto cultural (semiótica) que tiene que trascender los límites de la lengua (el significado), hasta llegar a los sentidos que están ocultos en el mismo texto. Ahora, piénsese que no todos los textos se pueden leer de la misma manera porque no fueron escritos del mismo modo, ni el lector tiene el mismo interés frente a todos los textos (Atehortúa, 2015). Parte importante de la competencia comunicativa es la capacidad para saber reconocer los tipos de texto y así mismo practicar un tipo de lectura en particular, en vista de que los diferentes tipos de textos manejan tipologías discursivas particulares que corresponden a las intenciones que se tuvieron en cuenta al escribirlos. Así por ejemplo, al texto expositivo, que maneja un discurso científico o pedagógico (porque fue escrito para presentar información técnica o científica o para enseñar), le corresponde una lectura del tipo comprensivo; ese texto es para comprenderlo, para aprender de él, no es para conocimiento sobre el tema, en

cambio, a un texto argumentativo que maneja discurso argumentativo (porque fue escrito para “vender” una idea o para convencer), le corresponde una lectura crítica; este texto es para pelear con él, para estar de acuerdo o no, para desarrollar el sentido crítico, para dejarse convencer de la argumentación que le presentan o no. En definitiva, desarrollar competencia para leer equivale a aprovisionarse de un par de ojos distintos para cada vez que se enfrente a un tipo de texto (Atehortúa, 2015).

2.6. El docente como sujeto mediador

2.6.1. ¿Qué es mediación?

El acto de mediar se define como intervenir en un suceso, proceso o acontecimiento (RAE, 2015). En este sentido, un proceso de mediación escolar tiene que ver con la forma en la que el docente interviene en el proceso de aprendizaje, de esta manera, María Montessori ratifica que:

El medio es diseñado por el educador para satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño. . . pero el educador debe abstenerse totalmente de participar de este proceso, y deslizarse como una "sombra" en lo que los niños aprenden por sí solos (Serrano & Pons, 2011).

Dicho de otro modo, el educador debe asegurarse que su enfoque de aprendizaje sea constructivista, en la medida en que el conocimiento no sólo sea parte de un proceso de transferencia lineal docente-estudiante, sino que se conforme un proceso de construcción temática, en el que el educador sea un guía y el estudiante, el dueño de su propio aprendizaje.

Los mediadores también son las herramientas o cosas materiales; los signos, como el lenguaje. Así el aprendizaje es el proceso de internalización de la cultura, y en cada individuo da significado a lo que percibe en función de su propia posibilidad de significación. La internalización se produce a través de una actividad que implica la reconstrucción y re-significación del universo cultural.

De esta forma, La Psicología genético-dialéctica considera que existe una distancia óptima entre lo que se sabe y lo que se puede saber. Recorrer esta distancia necesita

de la acción docente, es decir la mediación del educador. Esta concepción concede importancia fundamental al lenguaje, puesto que la palabra es el instrumento más rico de transmisión social.

3. Diseño metodológico

3.1. Tipo de Investigación

Proyecto de tipo investigación-acción que implica procesos de observación, diseño, implementación, evaluación y reflexión pedagógica respecto a la intervención educativa tendiente a mejorar el proceso lectoescritor de niños y niñas participantes en el estudio

Según Elliot (1937), este tipo de investigación acción se sitúa en un contexto social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

Para Bartolomé (1986), es un proceso reflexivo que vincula la investigación, la acción y la formación, realizado por profesionales –en este caso docente- acerca de su propia práctica. De acuerdo con Kemmis (1988), en la investigación acción se observa la realidad y sus problemas, se desarrolla un plan de acción para mejorar las prácticas actuales; se actúa para implementar el plan; se realiza seguimiento y observación de la acción, documentándola y finalmente se reflexiona sobre la acción realizada, se retroalimenta el proceso y se sientan las bases para una nueva acción.

3.2. Población

La población participante estuvo compuesta por 144 personas, distribuidos entre 6 directivos, 30 docentes y 108 estudiantes del Colegio Víctor Félix Gómez Nova de Piedecuesta, Santander. De ellos se tomó una muestra de 34 estudiantes del grado tercero de educación básica primaria.

3.3. Proceso de Investigación

3.3.1. Etapa de observación

El proceso de investigación se apoyó en los diarios de campo como el instrumento directriz, que permitió reconocer, analizar y categorizar la práctica pedagógica del aula y contemplar cómo se desarrollaba el proceso de aprendizaje sobre lectura en la institución educativa. Conformándose así, una fase de observación directa respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la lectoescritura y respecto al ambiente de aula en el desarrollo de la práctica pedagógica, generados por el docente desde la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.

En esta etapa se evidenciaron falencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje en lectura impartidos por docentes en torno a la lectura, especialmente, por la aplicación de guías de lectura y textos extensos que propiciaban el carácter mecánico y memorístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pregunta 1 de 13 👤 1



Un título apropiado para la secuencia de imágenes presentada es:

Selecciona una de las siguientes respuestas posibles:

-
-
-
-

Figura 1. Pregunta inicial en la evaluación diagnóstica realizada sobre lectura a estudiantes de tercero. Fuente: Autora

Así mismo, se realizó una prueba diagnóstica virtual (figura 1) que mostró un bajo rendimiento académico de los estudiantes de la muestra, especialmente, en el dominio de las competencias argumentativas e inferenciales.

3.3.2. Etapa de desarrollo

Esta etapa comprendió el análisis de las actividades pertinentes para el desarrollo del objetivo propuesto en este estudio, en los cuales se plantean actividades de inicio, desarrollo y finalización, enfocados en la construcción de sentido y de conocimiento.

Se diseñó como estrategia pedagógica para fortalecer el proceso lecto-escritor diez talleres que utilizando el cuento literario, se enfocaban en tres aspectos principales: construir conocimiento a partir de la temática y actividades relacionadas con el cuento; desarrollar procesos cognitivos en donde el estudiante interpretara, comprendiera, analizara e hiciera inferencias; desarrollar competencias de comprensión lectora a partir del cuento, las cuales en su conjunto permitieron mejorar el proceso lecto-escritor.

Se implementó la estrategia pedagógica utilizando el cuento literario, desarrollándolo como un proyecto de aula, con un enfoque vivencial, integrando las diferentes áreas, el cual contempló actividades de inicio, desarrollo y finalización, producción de textos cortos, dibujos, representaciones escénicas y el trabajo colectivo de producción escrita y gráfica.

Tabla 1. Actividades de enseñanza-aprendizaje realizadas en la investigación.

Taller aplicado	Desarrollo	Competencia desarrolladas
Taller 1 “La Mazorca de Oro”	Lectura grupal Dibujos y representaciones Conversatorio	Interpretación Saber Hacer
Taller 2 “El monstruo del Lago”	Lectura grupal Dramatización Conversatorio Recortes alusivos	Propositiva Saber Hacer Saber Ser
Taller 3 “Los cuatro amigos”	Lectura individual Dibujos y representaciones Exposición en clase	Saber Hacer Argumentación
Taller 4 “El mono y el tiburón”	Lectura grupal Dibujos y representaciones Conversatorio	Argumentación Saber Hacer
Taller 5 “La niña de la caja de cristal”	Lectura grupal Juego de títeres Conversatorio	Saber Ser Saber Hacer Proposición e inferencia
Taller 6 “El león y la liebre”	Lectura individual Conversatorio Resumen explicativo	Argumentación Saber Hacer

Taller 7 “El león y la cigüeña”	Lectura individual Conversatorio Resumen explicativo	Argumentación Saber Hacer
Taller 8 “El cerdito verde”	Lectura grupal Juego de títeres Conversatorio	Saber Ser Saber Hacer Proposición e inferencia
Taller 9 Hablemos de cuentos	Mesa redonda Lectura grupal Visita a biblioteca	Saber Ser Saber Hacer Proposición e inferencia
Taller 10 Escribo mi cuento	Mesa redonda Escritura de cuentos Dibujos y representaciones	Saber Hacer Proposición Composición de textos

Fuente: Autora

3.3.2.1. Análisis de los resultados de etapa de desarrollo

A continuación se muestran el análisis del desarrollo de la propuesta pedagógica teniendo en cuenta la categorización de los resultados.

Tabla 2. Categorización de los resultados

Categorización de los resultados	
Categoría	Subcategoría
Disposición del ambiente de aula	Motivación Creatividad Seguridad Autoestima
Reconocimiento del aprendizaje	Comprensión Análisis Inferencia
Conversatorio en el aula	Dialogo Libertad Proponer Construcción
Juego de roles	Dinamismo Modernidad Didáctica Colaboración

Fuente: Autora

3.3.2.1.1. Disposición del ambiente del aula

Esta categoría da cuenta de la necesidad del educador por transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional en una atmosfera de aprendizaje más motivadora y dinámica. En este sentido, a través de la utilización de recursos narrativos en los diferentes talleres pedagógicos, se propició el carácter puerocentrista del modelo pedagógico de Montessori al ratificarse que:

El medio es diseñado por el educador para satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño. . . pero el educador debe abstenerse totalmente de participar de este proceso, y deslizarse como una "sombra" en lo que los niños aprenden por sí solos (Serrano & Pons, 2011).

En este orden de ideas, los tipos de aprendizaje de enseñanza que se privilegiaban en el aula, al enseñar utilizando cuentos, se relacionaban con el saber pensar, es decir, construir sentido a partir de un tema, identificar una problemática, caracterizar personajes y derivar mensajes e inferencias; igualmente se buscaba desarrollar competencias para el saber hacer: construir textos, gráficos, ilustraciones; competencias para el saber hacer: inculcar valores, como respeto por las opiniones ajenas, controvertir y pensar de manera positiva.

En efecto, tras la disposición de un ambiente de aprendizaje mucho más constructivista, los estudiantes no sólo se limitaban a leer mecánicamente los cuentos planteados en los talleres, sino que ponían en practica su capacidad para inferir nuevos finales, identificar personajes, contextos, situaciones problema y demás competencias del aprendizaje significativo planteado por Ausubel (Rodríguez, 2004).

3.3.2.1.2. Reconocimiento de los aprendizajes.

Vigostky (1980) afirma que el aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, y estimula procesos internos. El desarrollo sigue al aprendizaje, pues el aprendizaje crea el área de desarrollo potencial. Es así como el aprendizaje sería una condición previa al proceso de desarrollo.

Los mejores escenarios para el aprendizaje de los estudiantes son aquellos en donde se crea una situación de aprendizaje que caracterice y represente las realidades del estudiante a partir de una reflexión de una comprensión que le permita al estudiante realizar sus propias estructuras de pensamiento para la vida en un ambiente de libertad en el que el estudiante fluya en su potencial creativo (Payer, 2010).

El reconocimiento de los aprendizajes forma parte del procedimiento de evaluación dado que nos muestra el nivel alcanzado por el estudiante en los aprendizajes propuestos o sea es valorar la competencia que el estudiante sustenta. En este sentido, esta categoría podía observarse, cuando el estudiante se apropiaba de los conceptos y los relacionaba en su contexto; identificando una problemática o cuando extraía ideas principales y secundarias.

Sin embargo, una de las características más notables del reconocimiento del aprendizaje, es cuando se evidencia su carácter significativo. Así, se pudo observar esta cualidad al percatarse de que los educandos realizaban inferencias sobre los diferentes cuentos leídos, además de proponer situaciones parecidas a las historias desde las vivencias de cada estudiante. De esta manera, las enseñanzas que dejaba cada cuento tuvieron un impacto positivo en el Saber Ser y el Ser de los estudiantes de la muestra.

Sin duda, a través de la evaluación continua se reconocían los diferentes indicadores de desempeño en cada educando. Así por ejemplo, si un estudiante no demostraba fluidez en la lectura, no se calificaba de forma negativa, sino que se le orientaba y proponían nuevas formas de leer, es decir, a través de la lectura junto con otro compañero o la lectura pausada, en la que se leía cada párrafo y se le preguntaba sobre el contenido del mismo.

3.3.2.1.3. Conversatorio en el aula

El dialogo es una forma de hacer frente al carácter conductista del proceso de enseñanza aprendizaje (Payer, 2010), de esta manera, los talleres no sólo proponían la lectura de cuentos, sino que promovían conversatorios en el aula acerca de los mismos. Estos conversatorios de aula configuraban una metodología de aula más

activa, donde el estudiante no se asimilaba como una figura pasiva dentro del aula, sino como un sujeto en continua relación no solo con el docente sino con los demás educandos (Dorantes & Matus, 2007).

La realización de conversatorios de aula, motivaban a los estudiantes a proponer nuevos finales para los cuentos, criticar las acciones de los personajes, inferir acerca de los paisajes o el tiempo de cada historia y a dimensionar las enseñanzas de cada cuento en torno a su vida personal. Así por ejemplo, al hablar del robo o las mentiras, los estudiantes podían reorientar las enseñanzas, ratificando la importancia de no decir mentiras y las consecuencias posibles si se le hace caso omiso a los padres.

3.3.2.1.4. Juego de Roles

EL modo en que los estudiantes se manifiestan es de suma importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, en efecto, la configuración de juegos de roles promovía el dinamismo metodológico, en la medida en que el educando no sólo leía historias, sino que a través de un proceso de introspección mental, adoptaba el rol de un personaje y lo caracterizaba.

Esta forma de hacer pedagogía se apoya en los planteamientos de Decroly (citado en Dubreucq & Choprix, 2012) quien asumía que el estudiante debía estar inmerso en un método global, caracterizado por la observación y las vivencias. De esta manera, no se trataba de obligar al estudiante a leer, sino a transformarse en protagonista activo del proceso de aprendizaje.

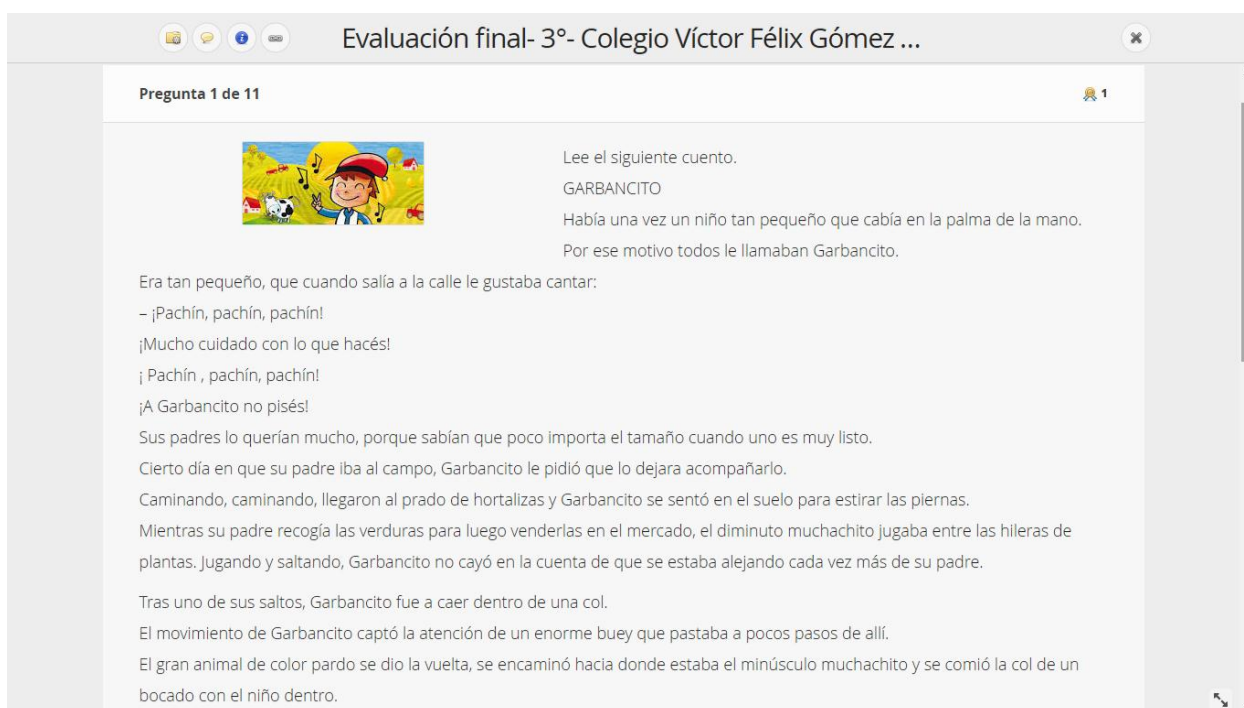
En síntesis, se buscó estructurar al educando como el centro de interés dentro del aula, convirtiendo la metodología de clase en una forma de enseñanza mucho más activa y constructivista.

Además, los padres de familia jugaron un papel importante dentro de estos juegos de roles, puesto que se motivó al educando a interactuar con cada uno de ellos. En efecto, contar las historias aprendidas usando títeres, dramatizar en casa las historias e invitar a los padres a las aulas a hacer parte de las clases de lectura se convirtió en una forma constructivista social de hacer pedagogía (Payer, 2010).

Los resultados de los juegos de roles usando títeres, fueron, verdaderamente, positivos, puesto que se ratificó el modelo montessoriano del aprendizaje (Serrano & Pons, 2011), al configurar un modelo pedagógico más ligado al estudiante y que propiciara el pensamiento creativo e imaginativo del mismo.


3.2.3. Etapa de validación

Para esta etapa se realizó una evaluación virtual de lectura en la plataforma educativa online *Goconqr*. En esta evaluación los estudiantes debían poner en práctica los conocimientos aprendidos sobre lectura y análisis de cuentos durante los cuarenta (40) que tardó la prueba



Evaluación final- 3°- Colegio Víctor Félix Gómez ...

Pregunta 1 de 11



Lee el siguiente cuento.
GARBANCITO
Había una vez un niño tan pequeño que cabía en la palma de la mano.
Por ese motivo todos le llamaban Garbancito.

Era tan pequeño, que cuando salía a la calle le gustaba cantar:
- ¡Pachín, pachín, pachín!
¡Mucho cuidado con lo que haces!
¡ Pachín , pachín, pachín!
¡A Garbancito no pisés!
Sus padres lo querían mucho, porque sabían que poco importa el tamaño cuando uno es muy listo.
Cierta día en que su padre iba al campo, Garbancito le pidió que lo dejara acompañarlo.
Caminando, caminando, llegaron al prado de hortalizas y Garbancito se sentó en el suelo para estirar las piernas.
Mientras su padre recogía las verduras para luego venderlas en el mercado, el diminuto muchachito jugaba entre las hileras de plantas. Jugando y saltando, Garbancito no cayó en la cuenta de que se estaba alejando cada vez más de su padre.
Tras uno de sus saltos, Garbancito fue a caer dentro de una col.
El movimiento de Garbancito captó la atención de un enorme buey que pastaba a pocos pasos de allí.
El gran animal de color pardo se dio la vuelta, se encaminó hacia donde estaba el minúsculo muchachito y se comió la col de un bocado con el niño dentro.

Figura 2. Prueba final de lectura aplicada a los estudiantes. Fuente: Autora

Durante esta etapa, se procedió a usar la sala de informática de la institución educativa y a proveer a los estudiantes del link al que debían dirigirse para completar la prueba de validación de la propuesta.

Los resultados encontrados, mostraron que el 80% de los estudiantes evaluados tuvo un rendimiento sobresaliente (8 preguntas acertadas de 11 posibles) en la prueba, mientras que un 20% logró alcanzar un rendimiento excelente (11 preguntas acertadas

de 11 posibles), ratificando el mejoramiento significativo de las competencias lectoras de la muestra de investigación.

Adicionalmente, durante esta etapa, se observó cuáles habían sido los principales avances del proceso de enseñanza-aprendizaje usando los cuentos, a través del registro de sucesos en diarios de campo. La síntesis de los resultados de estos instrumentos demostró que:

- La mayoría de los estudiantes participantes de la propuesta lograron mejorar su proceso lectoescritor. Sin duda, la mejor actividad fue donde representaron escenas del cuento con títeres puesto que se evidenció el trabajo colaborativo y hubo gran interacción entre docente, estudiantes y padres de familia. Adicionalmente, los estudiantes compartieron ideas para luego redactar un cuento propio del trabajo en grupo realizado
- Es importante anotar que se mejoró la actitud de los estudiantes frente a la lectoescritura; ya que, al principio se notaba apatía frente a la escritura lo cual fue superada por mayoría de los participantes
- Otro aspecto a resaltar fue el mejoramiento de la participación en clase, observándose que más fluidez en la lectura por parte de mayoría de los estudiantes.
- Adicionalmente, el gusto por la lectura mejoró. Algunos estudiantes traían al aula libros de cuentos que sus padres les compraron a petición de ellos mismos y otros en las horas de descanso se dirigían a la biblioteca a leer cuentos.
- Finalmente, es importante afirmar que se mejoró la comprensión lectora. Así por ejemplo, al ilustrar los cuentos o representarlos con dibujos lo hacían con agrado y resaltando las enseñanzas dejadas o los hechos que más llamaban la atención.

4. Conclusiones

El uso de cuentos como herramienta pedagógica es conveniente para el fortalecimiento de la comprensión lectora, en la medida en la que se hacen parte del medio diseñado por el educador para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, se consideró lo propuesto por Montessori, al afirmar que:

El medio es diseñado por el educador para satisfacer las necesidades de autoconstrucción del niño. . . pero el educador debe abstenerse totalmente de participar de este proceso, y deslizarse como una "sombra" en lo que los niños aprenden por sí solos (citado en Serrano & Pons, 2011).

En este sentido, la investigación puso de relieve el enfoque de aprendizaje constructivista, en la medida en que el conocimiento no sólo hacía parte de un proceso de transferencia lineal docente-estudiante, sino que se conformaba un proceso de construcción temática, en el que el educador era un guía y el estudiante, el dueño de su propio aprendizaje.

Indudablemente, los cuentos sirvieron como recurso para fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes, dado que afianzó de manera significativa aspectos como la fluidez en la lectura individual y la comprensión de situaciones en contexto. Adicionalmente, se mejoraron las competencias del Ser, el Saber Hacer y el Saber Ser dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación permitió observar que la implementación de la propuesta pedagógica utilizando cuentos permitió el mejoramiento del proceso lecto-escritor de los estudiantes del grado 3º, el cuento permitió desarrollar procesos cognitivos como: Identificar una problemática, sintetizar el argumento, caracterizar los personajes; establecer una secuencia: inicio, desarrollo y final del cuento; reconocer y definir palabras desconocidas, explorar presaberes y generar producción de textos, gráficos, dibujos y representación escénica respecto al contenido y mensaje del texto, reconocimiento de valores y asunción de compromisos personales.

En síntesis, el fortalecimiento de las competencias lectoras a través de una metodología ideo-visual de aprendizaje usando cuentos como herramienta pedagógica

constituye una forma distinta de hacer pedagogía. Sin duda, la utilización de libros, revistas y guías escolares, a pesar de estar referenciadas en los planes curriculares de los docentes, constituyen formas monótonas de enseñar lectura y propician el enfoque conductista y memorístico del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, hacer uso de los cuentos y las dramatizaciones de historias, además de los conversatorios de aula y los juegos de roles, como parte del apoyo a las acciones pedagógicas propuestas en el siglo XX por Decroly, Dewey, Ausubel o Montessori, descongela, por así decirlo, la evolución de la pedagogía y la didáctica del aprendizaje, posibilitando la entrada en vigencia de nuevos recursos para enseñar y aprender.

Definitivamente, permitirle al estudiante observar, jugar, interactuar, escuchar y vivir historias, involucra, sin duda, nuevas experiencias para el educador, dotándole de herramientas ideo-visuales y de nuevos conocimientos sobre la enseñanza de lectura en el aula.

5. Recomendaciones

Es importante la utilización de otros recursos narrativos como la fábula, la novela, la poesía o las obras de teatro como formas de afianzar las competencias lectoras de los estudiantes. Sin embargo, para ello, sería bueno empezar a recolectar estos recursos desde portales educativos confiables como Colombia Aprende o Educar Chile.

La incorporación de cuentos y demás recursos narrativos necesita que los estudiantes lleven materiales como tijeras, cartulinas, pegantes y colores al aula. Es importante que estos recursos, se soliciten con tiempo, para evitar que algunos educandos se queden sin realizar las actividades de aula.

Es importante que todos los cuentos o historias que se incorporen al proceso de aprendizaje no sean tradicionales, así por ejemplo, cuentos como la caperucita roja o Los Tres Cerditos, son historias poco llamativas para los educandos, por estar publicadas en innumerables páginas web, libros e incluso programas de TV habituales.

6. Referencias

- Alberca, S. M. (1985). Aproximación didáctica al cuento moderno. *Revista de Filología y su didáctica*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce08/cauce_08_010.pdf
- Atehortúa, J. A. (2015). Mediador de lecto-escritura y técnicas de estudio. *Universidad Católica de Oriente*. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/articles-250250_recurso_1.pdf
- Castillo, L. (2005). Análisis documental. *Biblioteconomía*. Obtenido de <http://www.uv.es/macass/T5.pdf>
- Colegio Víctor Félix Gómez Nova. (s.f.). Recurso 2: Planilla de Análisis y Diagnóstico de Competencias/Habilidades Críticas, Grado 3, Lenguaje.
- Dorantes, R. C., & Matus, G. G. (2007). La Educación Nueva: la postura de John Dewey. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*. Obtenido de <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/print/dorantes-matus-dewey.pdf>
- Dubreucq, F., & Choprix, M. F. (2012). Ovide Decroly. *Revista de Pedagogía*, 1-4. Obtenido de <https://medull.webs.ull.es/pedagogos/DECROLY/decroly.pdf>
- Federación de Enseñanza de Andalucía. (2009). EL CUENTO: SU VALOR EDUCATIVO EN EL AULA. *Revista Digital para los profesionales de la enseñanza*. Obtenido de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5950.pdf>
- Martínez, L. A. (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. *Revista Datateca UNAD*. Obtenido de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf

- Martínez, U. N. (2011). El cuento como instrumentos educativo. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8. Obtenido de http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/NATALIA_MARTINEZ_URBANO_01.pdf
- MEN. (Abril de 2014). Una llave maestra Las TIC en el aula. *Al Tablero*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87408.html>
- Payer, M. (2010). TEORIA DEL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL DE LEV VYGOTSKY EN COMPARACIÓN CON LA TEORIA JEAN PIAGET. *Revista de Psicología*. Obtenido de <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>
- Pérez, M. D., Pérez, M. A., & Sánchez, S. R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Revista de Investigación*.
- Rivero, M. (2009). Teoría génética de Piaget: Constructivismo cognitivo. *Universitat de Barcelona*. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf>
- Rodríguez, P. M. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Theory, Methodology & Technology*. Obtenido de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Serrano, G.–T. J., & Pons, P. R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*.

Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001

Valera, J. (1972). *Literatura infantil*. 26-100

Vigotsky, L. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. 30-110