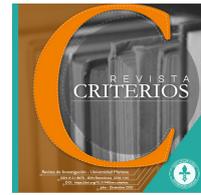

El cuento como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de cuarto grado

The story as a didactic strategy to strengthen critical reading in fourth-grade students

A história como uma estratégia didática para fortalecer a leitura crítica nos alunos da quarta série

Galindo Guerra, Diomedes Alfonso; Martínez Becerra, Yuly Mercedes



Diomedes Alfonso Galindo Guerra
diomedesgalindo@hotmail.com
Institución Educativa Francisco de Paula Santander,
Colombia
Yuly Mercedes Martínez Becerra
yumabe80@hotmail.com
Institución Educativa Francisco de Paula Santander,
Colombia

Revista Criterios
Universidad Mariana, Colombia
ISSN: 0121-8670
ISSN-e: 2256-1161
Periodicidad: Semestral
vol. 29, núm. 2, 2022
editorialunimar@umariana.edu.co

Recepción: 13 Octubre 2021
Revisado: 08 Febrero 2022
Aprobación: 28 Abril 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/659/6593565010/>

DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.2-art8>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Resumen: El artículo tiene como objetivo, fortalecer la lectura crítica por medio del cuento, como estrategia didáctica en estudiantes del grado cuarto 2 de la sede Camilo Torres de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander del municipio de Codazzi, Cesar. Se ubicó en el paradigma cualitativo, en el enfoque sociocrítico, con el método de Investigación Acción Pedagógica que se desarrolló en tres fases: diagnóstico y planificación de las acciones; aplicación de las acciones y, evaluación de los logros. La unidad de trabajo estuvo constituida por 27 estudiantes. Los resultados indicaron que estos alcanzaron el nivel crítico, porque establecieron inferencias complejas, contextualizando los textos, adoptando una posición crítica, involucrando su bagaje cultural y social. Se concluyó que el cuento, como estrategia didáctica, fortaleció la lectura crítica en ellos.

Palabras clave: lectura crítica, cuento, método de enseñanza, estrategias didácticas, argumentos.

Abstract: The objective of the article is to strengthen critical reading by means of the story as a didactic strategy in students of the fourth grade 2 of the Camilo Torres branch of the Francisco de Paula Santander Educational Institution of the municipality of Codazzi, Cesar. It was located in the qualitative paradigm, in the socio-critical approach, with the method of the Pedagogical Action Research which was developed in three phases: diagnosis and planning of the actions; application of the actions, and the evaluation of the achievements. The work unit consisted of 27 students. The results indicated that they reached the critical level because they established complex inferences, and contextualized the texts, adopting a critical position, involving their cultural and social background. It was concluded that the story as a didactic strategy strengthened critical reading in students.

Keywords: critical reading, story, teaching method, didactic strategies, arguments.

Resumo: O artigo visa reforçar a leitura crítica através da narração de histórias como estratégia didática nos alunos da quarta classe 2 da seção Camilo Torres do Instituto Educativo Francisco de Paula Santander, no município de Codazzi, Cesar. Situava-se no paradigma qualitativo, na abordagem sociocrítica, com o método de Investigação Ação Pedagógica

que foi desenvolvido em três fases: diagnóstico e planejamento de ações; a implementação de ações e, avaliação de realizações. A unidade de trabalho era composta por 27 estudantes. Os resultados indicaram que os estudantes atingiram o nível crítico porque estabeleceram inferências complexas, contextualizando os textos, adotando uma posição crítica, envolvendo os seus antecedentes culturais e sociais. Concluiu-se que a história como estratégia didática reforçou a leitura crítica nos estudantes.

Palavras-chave: leitura crítica, história, método de ensino, estratégias didáticas, argumentos.

1. INTRODUCCIÓN

La lectura crítica [LC] es parte fundamental dentro del proceso de aprendizaje, porque el estudiante debe ser capaz de analizar y construir textos comprensibles para sí mismo, desde el entendimiento de los contenidos que se expone en el aula de clases y desde la acción formativa que realiza el docente, en cuanto a las temáticas de cualquier área del conocimiento (Páez y Rondón, 2014). Es decir, en el quehacer educativo, el docente, en el momento que realiza exposiciones, redacta o presenta alguna evaluación como parte de la dinámica de la didáctica recurre a la LC para hacer más efectiva la aprehensión de conocimientos.

Sin embargo, según comenta Flórez (2012, citado por Álvarez, 2016), a pesar de que la LC constituye una herramienta de formación del pensamiento crítico, muy poco se toma en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que los estudiantes enfrenten la diversidad y complejidad de los textos que tienen que leer y, mucho menos, en consecuencia, asumen un rol de lectores críticos; también señala que, en el marco de una didáctica desarrolladora y emancipadora del sujeto que aprende y enseña, la comprensión crítica es aún una tarea pendiente. En opinión de Delgado (2013), el lector crítico debe:

Ser capaz de identificar quién es el autor del texto que lee, cuáles son sus intenciones, cuál es su ideología; debe ser capaz de construir su exégesis y confrontarla con la interpretación de los otros lectores, de modo que logre penetrar hasta el sentido profundo del texto. (párr. 11)

Sobre este referente, Serrano y Madrid (2007) expresan que la LC permite acceder al pensamiento crítico, el cual cumple un papel fundamental en la formación de ciudadanos conscientes y responsables; permite la comunicación, a la vez que inserta a los estudiantes en su cultura como forma de realización personal y espiritual, de progreso social y desarrollo económico; la investigación consigue un asidero valioso, puesto que representa la ventana para que el estudiante, como ser social, desarrolle y mejore su capacidad crítica, situación que es primordial para el sistema educativo colombiano, como lo reflejan los estándares de competencias básicas del lenguaje (García, 2016). Como quiera que sea la LC, como forma de lenguaje:

Obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de su propia expresión. (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2006, p. 6)

Ante estas ideas, resalta lo planteado por Cassany y Castellá (2010, citados por Romero-Olarte y Ramírez-Rojas, 2020), quienes expresan que,

La lectura crítica sabe ser elaborada, compleja, cargada de matices y razonamientos, capaz de discutir e incluso, de cambiar de opinión de forma razonada. Ésta es la lectura que pretende comprender la complejidad de lo humano, lo psicológico y lo social y, transformarlo si es preciso. (p. 11)

Para Cassany (2006), hay tres planos dentro de la LC: uno, que denomina las líneas, la comprensión literal del texto; otro, entre líneas, comprensión implícita del texto; y, el tercero, que denomina “detrás de las líneas” (p. 1), el cual permite comprender un texto a partir de evidenciar la ideología del mismo, el propósito del autor, las razones que lo llevaron a escribirlo y la interrelación con otros textos. Ahora bien, a pesar de lo señalado, Gómez (2018) manifiesta que Colombia:

Sigue ocupando puestos de deshonra en las mediciones internacionales sobre la calidad educativa en el país, como las pruebas Pisa. Es de resaltar que los ejes transversales de estas pruebas son el razonamiento y la comprensión, siendo este último factor, tristemente, el que más se da por sentado en las escuelas y, por consiguiente, el que menos se trabaja. Así como se plantea que el sentido común es el menos común de los sentidos, la comprensión de lectura y la lectura crítica son las áreas menos comprendidas de la educación. (párr. 2)

En consonancia, Romero-Olarte y RamírezRojas (2020), afirman que la mayoría de los estudiantes presentan dificultades en la LC dado que, al acercarse a los procesos relacionados con la realidad social y cultural, logran confrontar muy poco su significado, con sus saberes y experiencias, sus vivencias, creencias y las situaciones de carácter social; y, tampoco adoptan una postura crítica ni realizan una negociación interactiva entre el texto y sus creencias u opiniones para llegar a una interpretación más consistente.

Al acercarse al contexto de la investigación en las instituciones educativas del departamento del Cesar, en diferentes encuentros de docentes de los distintos municipios, en las capacitaciones se ha conversado sobre la problemática de las falencias que presentan los estudiantes en lectura. Un ejemplo de esto es la problemática de la sede Camilo Torres de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander del municipio de Codazzi, donde el reporte de resultados de la aplicación del examen Saber 11 (ICFES, 2019), respecto a la LC indicó que, los estudiantes lograron un 55 % en el nivel mínimo; un 24 % alcanzó el nivel satisfactorio; un 16 % el nivel insuficiente y, el 4 % el nivel avanzado, indicando con esto, la dificultad para identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, así como comprender cómo son articuladas las partes de un texto, para darle un sentido global.

Se interpreta que existe la necesidad de investigar acerca de la LC en los estudiantes mencionados, para llegar a implementar estrategias didácticas que accionen a favor de ella, especialmente en los de cuarto grado, lo cual también significa innovar en la práctica pedagógica del docente, para crear actividades que favorezcan la interacción con los cuentos del escritor colombiano Gabriel García Márquez (2015) que, de alguna manera, contribuyen al conocimiento de una parte de la cultura colombiana. Ante esta fundamentación, vale la pena marcar la importancia de la actuación de los docentes ante estas problemáticas que evidencian los estudiantes, pues se entiende que deben aunar esfuerzos y contar con los medios apropiados para hacerles frente, por medio de estrategias didácticas idóneas.

Como resultado de los planteamientos desarrollados en los párrafos anteriores, emergen las siguientes interrogantes de investigación:

- ¿Cómo contribuye el cuento como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC en estudiantes del cuarto grado?
- ¿Cuáles son las falencias que tienen los estudiantes del cuarto grado?
- ¿Cómo es la dinámica de una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC por medio del cuento?
- ¿Qué caracteriza la implementación del cuento como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC?
- ¿Cuáles son los logros de la aplicación del cuento como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC?

Para operacionalizar estas interrogantes se acudió al objetivo general de fortalecer la LC por medio del cuento como estrategia didáctica, el cual se desarrolló a través de los objetivos específicos:

- Describir las falencias que tienen los estudiantes del grado cuarto 2 en lo relacionado con la LC
- Diseñar una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC por medio del cuento
- Implementar el cuento como estrategia para el fortalecimiento de la LC

- Evaluar los logros de la aplicación del cuento como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC.

Teniendo claros los objetivos, se procede a relatar la justificación del estudio, teniendo en cuenta que, actualmente, existen algunas acciones transformadoras que, si son empleadas correctamente, orientarán la educación hacia la excelencia. Cabe destacar que, además de ser innovadoras, deben ser creativas y productivas, puesto que son tomadas como soporte del desarrollo curricular, ya que previamente se debe hacer un trabajo reflexivo referente a los desempeños y competencias de los estudiantes. Allí resalta la importancia de la LC que, según Vigotsky (1988, citado por Delgado, 2013), se concibe “como una práctica social y un proceso interactivo y dinámico en el que el lector dialoga con un autor a través del texto” (párr. 3), para desarrollar una actitud crítica frente a la vida y al mundo. Delgado concluye diciendo que: “la lectura crítica y el pensamiento crítico son construcciones culturales que necesitan educación, esfuerzo y cultivo” (párr. 7).

Por ello se justifica el presente artículo, dado que supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, en aras de encontrar estrategias que puedan ofrecer una respuesta pertinente a la problemática de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de transformar las falencias en oportunidades de mejoramiento, lo que conlleva entender la labor del docente, como un elemento esencial que constituye la propia actividad educativa en la escuela.

Estas premisas toman más preponderancia, cuando en el Proyecto Educativo Institucional de la institución que sirve de contexto al estudio, se puede leer que el trabajo se fundamenta en el modelo pedagógico constructivista que permite que cada estudiante alimente individual, social y grupalmente su conocimiento, en el entendido de que esa visión permite el desarrollo de procesos curriculares innovadores para el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Sobre la base de este principio institucional, la investigación adquiere relevancia, puesto que la LC es la que ayudará a descubrir el contexto histórico, social, económico, político y cultural de los textos. Según la UNESCO (1998, citada por Delgado, 2013),

La alfabetización crítica entraña el desarrollo de todas las capacidades básicas de comunicación que le permitan al hombre insertarse en el mundo del trabajo y en su cultura, como formas de realización personal y espiritual, de progreso social y desarrollo económico. (párr. 6)

De esa forma, lograr que los estudiantes logren una visión amplia de la información recibida; de allí que, se espera impactar a los 27 estudiantes del grado cuarto 2 y así, mejorar su desempeño académico y, por ende, aumentar los niveles de desempeño en las pruebas Saber 11, donde los resultados han sido poco favorables.

De ello se desprende que es pertinente y factible desarrollar la investigación; a esto se suma que la utilización del cuento como estrategia didáctica también contribuye para que se dé a conocer a las nuevas generaciones la cultura del país, para que reconozcan su identidad cultural, así como para preservar tan importante género literario, donde destacan los cuentos del autor colombiano Gabriel García Márquez.

Al dinamizar la estrategia didáctica, se espera impactar a los 27 estudiantes de cuarto grado, para que consoliden la LC, con lo cual se justifica el estudio desde la perspectiva teórica, dado que los investigadores realizaron un arqueo de las teorías pertinentes para aportar al conocimiento desde los enfoques que sirven para validar sus afirmaciones y, posteriormente, contrastarlos con los resultados para que, en un futuro, sirvan como referentes a otros estudios que se vinculen a la misma temática.

Desde la perspectiva metodológica, adquiere especial notabilidad, entendiendo que el hacer investigativo se sustenta en la aplicación del método de la investigación acción pedagógica (IAP) que busca, incesantemente, generar conocimiento que transforme la praxis pedagógica, para ser más innovadora y dinámica, en función de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes y, con ello, acercarse a la calidad educativa que se expresa en las políticas educativas de Colombia. De esto se desprende que también se construirá los instrumentos necesarios para poder dar cumplimiento a los objetivos de la investigación y con ello, los análisis respectivos que den cuenta de la efectividad del diseño metodológico de la misma. En el ámbito práctico, la investigación se justifica, pues parte de la existencia de una problemática real que es la necesidad de mejorar la LC en los

estudiantes, superando las barreras que caracterizan la consolidación de la cultura lectora como un medio de superación personal.

Para conocer el comportamiento de las categorías del estudio en otros contextos, se procedió a la revisión de trabajos previos, resaltando a nivel internacional el estudio realizado por Sierra (2019), cuyo objetivo fue identificar y describir los niveles de comprensión lectora y sus dimensiones. En cuanto a la metodología, presentó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo simple, con una muestra de 85 estudiantes. Los resultados indican que el 85 % de la muestra se sitúa en el nivel bajo de la dimensión literal. Su autor concluye que, los estudiantes no alcanzaron la comprensión lectora, por no haber adquirido las competencias del nivel literal e inferencial. Su aporte correspondió a una serie de referentes teóricos que sirven de apoyo a los investigadores para la elaboración del marco teórico y conceptual.

En el contexto nacional, se localizó el estudio realizado por Morales y Villalobos (2020), quienes se propusieron diseñar lineamientos pedagógicos que contribuyeran al fortalecimiento de la LC en los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Básica Primaria (LEBP) de la Universidad de la Costa. La metodología estuvo fundamentada en el enfoque mixto, con técnicas de recolección de la información como entrevistas semiestructuradas y encuestas, aplicadas a los docentes y estudiantes del sexto semestre.

Los resultados permitieron identificar que los estudiantes, al enfrentarse a escenarios complejos, afectan su análisis crítico; asimismo, los docentes en sus didácticas, implementan estrategias soportadas en los tres momentos de lectura: antes, durante y después (Solé, 2001). Frente a estos hallazgos, diseñaron lineamientos pedagógicos que aportaron de manera transversal al fortalecimiento de la LC a través de: estrategias, acciones y recursos que permiten despertar el interés de los estudiantes por el hecho lector. Este trabajo proporcionó una guía sobre el proceder metodológico y los referentes teóricos de la LC. En síntesis, las instituciones, a través de los docentes, deberán generar ambientes innovadores que fomenten la participación activa de los estudiantes por la LC.

Por su parte, Tobar y Álvarez (2018) desarrollaron una investigación con enfoque cualitativo, con el fin de identificar posibles debilidades de enseñanza y comprensión lectora en unos estudiantes, logrando promover el perfeccionamiento de competencias comunicativas dirigidas a la lectura y escritura, a través de elementos sociales, económicos y culturales, encaminadas al diseño de nuevas estructuras del arte, con las cuales los estudiantes no solo aprendieran a reconocer y diferenciar la música como una estrategia de enseñanza, sino que, a partir de esos conocimientos previos y adquiridos, empezaran a generar y construir nuevos textos a nivel cultural y artístico, apuntados a fortalecer su comprensión de textos y expresión oral.

El estudio aportó una forma didáctica y creativa para lograr que los estudiantes alcancen el nivel de comprensión lectora y, a partir de allí, desarrollar la LC, lo que implica generar nuevas metodologías que impacten positivamente al proceso de aprendizaje desde una manera más atractiva y amena. Con esta investigación se confirmó la necesidad de crear estrategias que motiven en los estudiantes el amor por la lectura, como casi la única opción de superar las falencias que en la LC existen.

Teniendo claro el panorama de las categorías en los diferentes contextos, fue necesario ubicar los aportes de los teóricos, quienes le dan relevancia científica al estudio; como primera temática, se estudió el cuento, consultando a Ortiz (2021), quien manifestó que este es una narración breve y sencilla, basada en eventos imaginarios, que se edifica y difunde a través de la escritura; entre las características de este género, presenta una temática variable, contenido estable, proyección individual, complejidad estructural y discursiva.

En cuanto a estrategias didácticas, se consultó a Jiménez y Robles (2016) y Limas (2018), quienes manifestaron que las estrategias didácticas ofrecen grandes posibilidades y expectativas para mejorar la práctica educativa y promover la adquisición, elaboración y comprensión de los estudiantes.

Para LC se revisó los postulados de Serrano y Madrid (2007), Cassany (2009), Jurado (2014), Cubides et al. (2017) y el MENICFES (2015), quienes la consideran como la capacidad de un individuo para reconstruir el significado e intencionalidades implícitas en los textos producidos por otros; es el nivel más alto de lectura

evaluado por el MEN colombiano, mediante las diferentes pruebas estandarizadas que aplica el ICFES. En estos modelos de evaluación nacional se asocia la LC con la intertextualidad o la capacidad del lector para reconocer diversos textos en el texto, describir intencionalidades de los mismos y, reconocer las voces dialógicas entre el texto y otros textos.

2. METODOLOGÍA

Ugalde y Balbastre (2013) sostienen que:

[...] bajo la etiqueta de “metodología de investigación” se hace referencia a todas las decisiones que el investigador toma para alcanzar sus objetivos, las cuales se enfocan en aspectos tales como el diseño de la investigación, la estrategia a utilizar, la muestra a estudiar, los métodos empleados para recoger los datos, las técnicas seleccionadas para el análisis de la información y los criterios para incrementar la calidad del trabajo, entre otras.

Los diseños de investigación actuales giran en torno a dos grandes paradigmas, y no existen bases epistemológicas suficientes para establecer cual es mejor que el otro. (p. 179)

Por su parte, Ricoy (2006) manifiesta que: “el conocimiento de los paradigmas de investigación nos ayuda a situarnos y conocer mejor el modelo o modelos metodológicos en los que nos proponemos encuadrar un estudio empírico” (p. 12). Según Pérez Serrano (1994), la investigación de la realidad social ha de ser una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consistirá en proporcionar información para la toma de decisiones, con vista a mejorar o transformar la realidad, facilitando los medios para llevarla a cabo; “el paradigma puede señalar, orientar o avanzar en niveles diferentes a los métodos, instrumentos a utilizar y a las cuestiones de investigación que queremos contrastar” (p. 14). El o los paradigmas en el que se sitúa un investigador presentarán las características y singularidades de la investigación abordada, que deberán ser considerados oportunamente a lo largo del desarrollo de dicho proceso. En este orden de ideas, la presente investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo,

de esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (Martínez, 2006, p. 128)

Para Pérez Serrano (1994), este paradigma posee:

Un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida, determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción social. (p. 4)

Al respecto, Badilla (2006) comenta que “la investigación cualitativa en el campo de la educación es un tema de interés actual, lo que ha permitido su expansión, pero, a la vez, la profundización en las teorías y las metodologías que la sustentan” (p. 42). Se deduce entonces que esta clase de investigación reconoce más cuestiones de interés educativo-pedagógico, porque está inmersa en las prácticas profesionales educativas cotidianas. “Este intercambio investigativo permite reconstruir, articular y reflexionar sobre algunos tópicos que fundamentan el enfoque cualitativo de investigación y que están relacionados con nuestros escenarios habituales de trabajo” (p. 42).

El trabajo investigativo se basó en observaciones realizadas en el aula de clases, como contexto de trabajo donde se atendió la reflexión y se hizo el análisis de manera integral en aras de mirar las acciones lo más objetivamente posible, para considerar los elementos que surgen en los momentos investigativos en la cotidianidad del hecho pedagógico.

Ahora bien, con respecto al enfoque de la investigación, de acuerdo con el hacer investigativo que proyectan los autores, se ubica en el enfoque mixto. Según Hernández y Mendoza (2018), la meta de la investigación

mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. Por lo tanto,

los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández y Mendoza, 2018, p. 32)

Algunos autores los definen como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio, con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno y, señalan que estos pueden ser combinados de tal manera que los enfoques cuantitativo y cualitativo conserven sus estructuras y procedimientos originales; o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y lidiar con los costos del estudio. “En resumen, los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias [...]” (Obez et al., 2018, p. 595).

Conforme a la naturaleza del hacer que perfilan los investigadores de acuerdo con el tema, el método que marca el camino, es el de la IAP; en este sentido Graves (2000), señala que:

La investigación-acción-pedagógica es la búsqueda continua de la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo. Al hablar de la estructura de la práctica nos referimos a que ésta consta de ideas (teoría), herramientas (métodos y técnicas) y ritos (costumbres, rutinas, exigencias, hábitos), susceptibles todos de deconstrucción. (p. 54)

Cabe destacar que la IAP aporta “una forma de generar conocimiento y soluciones en realidades complejas, cuyos contextos son complejos a su vez” (Dugarte, 2006, p. 101), al indicar que este método

...debe situar a la persona y el acontecimiento en su contexto, comprender cómo es modificado, tomar en cuenta todos los elementos que forman parte de él e identificar relaciones entre la situación puntual y el contexto, de manera que las soluciones a los acontecimientos-problema se produzcan, bajo el enfoque de pensamiento complejo. (p. 157)

Del mismo modo, como sostiene Vargas (2009), en la IAP

Elegir el escenario que sirve de fuente de información y observación, es clave para la aplicación de modelos, estrategias e instrumentos por ser empleados en la práctica orientadora y en el área de interés, para mejorar la calidad de la atención que, como profesionales, brindan a las poblaciones en sus distintos entornos. (p. 164)

Según Restrepo (2002) la IAP se orienta a la transformación de las prácticas sociales. En este sentido, Kurt (1962, citado por Restrepo, 2004), como fuente original del conocimiento, postuló que esta metodología se desarrolla en tres fases:

La primera, la fase de deconstrucción, “es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta” (Restrepo, 2004, p. 51). La segunda, “es la reconstrucción de la práctica con la propuesta de una práctica alternativa más efectiva” (p. 51) y, la tercera:

tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. (p. 52)

Con relación a esto último, Restrepo (2004) comenta:

En el ámbito pedagógico, por otra parte, se investiga y construye el saber hacer, para lograr apropiación del saber disciplinar por parte de los estudiantes (enseñar), así como el saber hacer para que el estudiante interiorice actitudes y valores (saber formar, saber mostrar caminos, saber convencer). (p. 48)

Lo anterior motivó a los docentes investigadores a realizar una autorreflexión de su práctica pedagógica, reconociendo de esa forma, debilidades y fortalezas, para lograr transformar su hacer pedagógico, modificándolo para adaptarse a la realidad que les es imperante y, desarrollar a través de una estrategia didáctica, la LC a través del cuento, el cual se representa en la Figura 1:



FIGURA 1
Representación gráfica del diseño metodológico de la IAP

Fuente: Restrepo (2002).

La unidad de análisis estuvo conformada por los 207 estudiantes de la IE Camilo Torres Tenorio, sede anexa de la IE Francisco de Paula Santander, ubicada en el barrio Camilo Torres del municipio de Agustín Codazzi, a un costado de la variante. El estrato socioeconómico de los estudiantes es bajo; provienen de barrios y sectores aledaños, como La Guitarra, Camilo Torres, El Juguete, Las Palmeras, El Millón, entre muchas invasiones; en su mayoría, son desplazados por la violencia.

La muestra para la unidad de trabajo quedó conformada en su totalidad por 27 estudiantes de grado cuarto de primaria, que se encuentran en el rango de edades entre 9, 10 y 11 años; 13 son del género masculino y 14 de género femenino.

A diferencia del muestreo probabilístico, la muestra no probabilística no es un producto de un proceso de selección aleatoria. Los sujetos en una muestra no probabilística generalmente son seleccionados en función de su accesibilidad o a criterio personal e intencional del investigador. (Explorable. com, 2009, párr. 4)

Por conveniencia, fue importante señalar unos criterios de selección para conformar la unidad de trabajo perteneciente al grado cuarto 2.

Las estrategias de recolección de la información, según Sierra Bravo (1994), consisten “en aplicar a un universo definido de individuos, una serie de preguntas o ítems sobre un determinado problema de investigación del que deseamos conocer algo” (p. 194); puede tratar sobre un programa, una forma de entrevista o un instrumento de medición. En esta dirección, el instrumento utilizado fue una prueba diagnóstica que permitió conocer las falencias de los estudiantes del grado cuarto 2. Al respecto, el Gobierno Vasco (2008) manifiesta:

La evaluación de diagnóstico que se plantea no se queda exclusivamente en determinar el grado de desarrollo de competencias que ha alcanzado el alumnado, sino que obliga a proporcionar información rigurosa y válida a todos los agentes educativos para que puedan introducir cambios y mejoras en los aspectos deficitarios y consolidar y reforzar sus fortalezas. Es decir, las evaluaciones de diagnóstico no sólo pretenden aportar información sobre los resultados, sino también sobre los procesos y los contextos de aprendizaje. (p. 6)

De igual forma, para recoger la información durante el desarrollo de la información, se utilizó la sistematización que, según Jara (2018), “es una forma para la reconstrucción ordenada de las experiencias,

procesos productores de conocimientos, conceptualizar la práctica para darle coherencia a todos sus elementos; es un proceso participativo” (p. 43).

Según esta afirmación, el diario de campo es una estrategia de recolección de información muy adecuada a la investigación aplicada.

Llevar un diario de campo requiere tiempo; la contrapartida es que nos permite reflexionar, describir y evaluar los eventos diarios. El diario fuerza al profesorado o al alumnado a asumir una actitud reflexiva. No solo se reflexiona sobre acontecimientos, sino que se produce la confrontación física con el diario. (Latorre, 2005, p. 62)

Para esta investigación, los instrumentos de recolección de información requirieron cumplir con el criterio de calidad y de credibilidad, para lo cual se contó con el juicio de un experto, por ser un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación, definido por Escobar-Pérez y Cuervo (2008) como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29), cuyo propósito fue demostrar la pertinencia, lo cual garantizará la validación del tema con exactitud.

3. RESULTADOS

Este apartado recoge los resultados, a partir de los cuales se realizó un examen a profundidad de los aspectos que involucró la investigación, considerando lo expuesto en la matriz de categorías y en el proceder de la sistematización como herramienta científica investigativa plasmada en el diario de campo. Bajo esas consideraciones preliminares, seguidamente se entrega los resultados de la investigación, considerando para ello las etapas del método de la IAP.

En la realización de la fase de diagnóstico y planificación para la indagación, los investigadores necesitaron tener conocimiento de la situación problemática planteada, con datos válidos que les permitieran diagnosticar las falencias que tienen los estudiantes del grado cuarto respecto a la LC. Con ese propósito, diseñaron una prueba diagnóstica, a modo de instrumento de recolección de información, que les fue aplicada a los estudiantes, como unidad de estudio, cuyos resultados permitieron construir una descripción con relación a la LC.

Así, los resultados de la prueba diagnóstica aplicada indican que los estudiantes desconocen la información abstracta contenida en el texto; tampoco establecen inferencias que les permitan responder las preguntas; desconocen el contenido argumentativo del texto; no crean algunas inferencias contenidas en el relato; tienen debilidad para reconocer relaciones semánticas o formales dentro de un texto y, no relacionan la información contenida en el texto con información, como se puede evidenciar en la Figura 2:

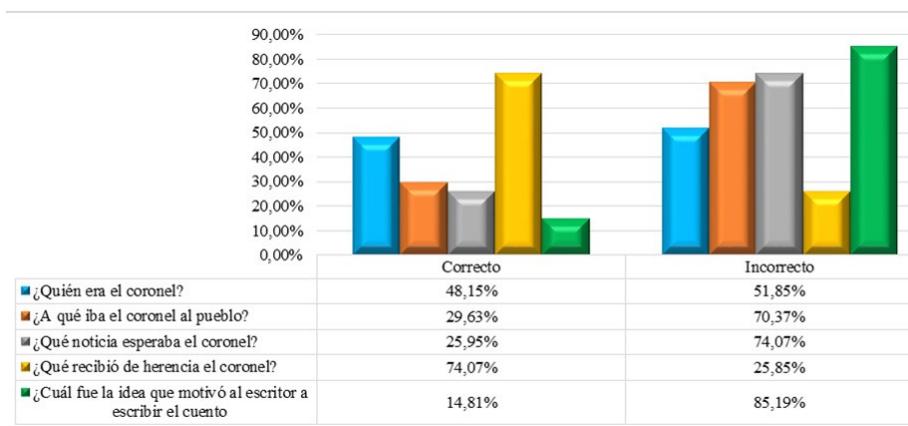


FIGURA 2
Prueba diagnóstica

Los resultados obtenidos avalan el problema del estudio; ante esto, los docentes investigadores, cumpliendo con el objetivo de diseñar una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC por medio del cuento, planificaron una actividad que solventase la situación y fortaleciese la LC, utilizando los cuentos peregrinos del autor colombiano Gabriel García Márquez.

Las actividades referidas al segundo y tercer encuentro fueron desarrolladas con mucha dificultad, porque los estudiantes se ubicaban en el nivel inferencial, con mediana comprensión lectora; por ello, requirieron ayuda. Con las explicaciones y las relecturas del cuento lograron solventar la situación, respondiendo satisfactoriamente todas las actividades; así, descubrieron la importancia de la lectura para entender el contenido, realizaron inferencias y pudieron escribir su propio cuento. Los recursos utilizados fueron apropiados.

A partir de la cuarta jornada se observó mayor serenidad en las competencias de lectura y escritura, lo cual les permitió responder correctamente casi todas las actividades; tuvieron un poco de dificultad para localizar la información explícita en el texto, porque no conocían el significado de las palabras según el contexto. La jornada terminó en un tiempo menor que las anteriores, con buenos resultados, realizando inferencias un poco más complejas y contextualizadas.

A medida que las estrategias con los doce cuentos peregrinos eran aplicadas, los estudiantes daban sus primeros pasos para lograr una LC, porque evaluaron la estructura y el contenido argumentativo del cuento, construyeron sus propios cuentos atendiendo los sucesos de la historia, establecieron relaciones lógicas entre las premisas y los argumentos, como también, relación entre las estrategias discursivas y los contextos socioculturales específicos; señalaron que el mensaje del cuento radica en que la vida no solo hay que dedicarla a una cosa, como fue el caso de Frau Frida quien solo se dedicó a soñar, obvió que los años transcurrían y ella se quedaba sola; pasó su vida soñando y muriendo sola. Este comentario permitió vislumbrar su avance, al emitir argumentos con juicio crítico. Con estos cuentos, crearon inferencias más complejas, contextualizaron adecuadamente un texto y adoptaron una posición crítica frente a este.

Aunado a todos estos logros, los estudiantes respondieron asertivamente las preguntas planteadas por los docentes investigadores, localizaron información explícita o concreta como lugares, nombres y fechas, usados en el cuento; entendieron el significado de las palabras según el contexto, así como la idea general; identificaron las partes del cuento y reconocieron su función, así como las voces presentes, la función de los conectores lógicos, las estrategias discursivas de un texto, las ideas o afirmaciones manifiestas o sugeridas por el autor y el propósito de enunciados específicos del cuento. También, adquirieron mayores destrezas comunicativas, desarrollaron la capacidad de redacción para escribir relatos de forma crítica y, afianzaron los valores de amistad, respeto, solidaridad, compromiso y trabajo en equipo.

Al finalizar las actividades planificadas a través de las estrategias, los estudiantes desarrollaron los ejercicios sin complicaciones, por haber adquirido seguridad en el aprendizaje y, dominio de la LC; instauraron relaciones semánticas o formales rápidamente, relacionaron la información del texto con aquella que no estaba en él, de acuerdo con su bagaje cultural; evaluaron la estructura y el contenido argumentativo del cuento, identificaron los argumentos que respaldan una tesis o forjaron relaciones lógicas entre premisas; es decir, ya reconocían los elementos ocultos del cuento y las intenciones del escritor.

Es importante acotar que la implementación de la estrategia se fundamentó en el Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2015-2 del MEN e ICFES (2015), el cual mostró todos los indicadores que son evaluados en las pruebas estandarizadas a los estudiantes de 3° y 5° de primaria, con la finalidad de conocer su capacidad para entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrar tanto en la vida cotidiana como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque carezca de un conocimiento previo del tema tratado.

Es necesario recordar que la prueba de LC evalúa tres competencias: 1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; 2) comprender cómo son articuladas las partes de un texto,

para darle un sentido global; y 3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Estas competencias representan, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico. “Las dos primeras se refieren a la comprensión del contenido de un texto, ya sea local o global, y la tercera a la aproximación propiamente crítica frente al texto” (Construyendo méritos, s.f., párr. 4). Ahora bien, las competencias fueron evaluadas mediante textos que difieren en su tipo y propósito. Recordando que la LC exige el ejercicio de las competencias mencionadas, éstas son fortalecidas de diferentes formas, en función de las características particulares del texto que se trate (MEN e ICFES, 2015).

TABLA 1
Sistematización de los logros de los estudiantes a través de la estrategia del cuento, atendiendo los criterios de lectura crítica Saber Pro 2015-2

Niveles	Lecturas	Logro	Nº estudiantes	
Nivel I	Biografía del autor	Los estudiantes identificaron y comprendieron los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto	100 %	
	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Buen viaje señor presidente	Comprendieron el significado de palabras, expresiones o frases que aparecían explícitamente en el texto	100 %
Nivel II	La santa. El avión de la bella durmiente	Los estudiantes localizaron la información explícita o concreta, identificaron lugares, nombres y fechas en un texto	66,67 %	
	El estudiante que alcanza este nivel identifica y entiende contenidos explícitos de un texto, tiene una comprensión general de este y reconoce estrategias discursivas y su propósito.	El avión de la bella durmiente. Me alquilo para soñar	Entendieron el significado de las palabras según el contexto.	62,97 %
		El avión de la bella durmiente. Me alquilo para soñar	Reconocieron la idea general del cuento	66,67 %
	Sólo vine a hablar por teléfono. Espantos de agosto.	Me alquilo para soñar	Identificaron las partes del texto y reconocieron la función de ellas	59,26 %
			Reconocieron las voces presentes en un texto, la función de los conectores lógicos que lo estructuran y, las estrategias discursivas usadas por el autor para convencer, refutar, informar.	66,67 %
		María dos Prazeres	Reconocieron ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor, así como el propósito de enunciados específicos en el texto.	66,67 %
	Nivel III	Además de lograr lo definido en el nivel precedente, el estudiante que alcanza este nivel establece inferencias más complejas, contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este. En su ejercicio lector, involucra todo su bagaje cultural y social.	Reconocieron información implícita en el texto.	48,14 %
Diecisiete ingleses envenenados. Tramontana			Identificaron y caracterizaron información abstracta, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, contenidos en el cuento.	48,14 %
El verano feliz de la señora Forbes. La luz es como el agua. El rastro de tu sangre en la nieve.		Lograron evaluar la estructura, identificaron los argumentos que respaldan una tesis o establecieron relaciones lógicas entre premisas y argumentos.	40,74 %	
		Reconocieron las relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis - ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en el texto.	48,14 %	
		Relacionaron la información del texto con aquella que no estaba, pero que formaba parte del bagaje cultural; además, contextualizaron el estilo y el contenido de un texto, establecieron las estrategias discursivas en su contexto sociocultural y caracterizaron las voces presentes en el texto.	48,14 %	

TABLA 2
Triangulación. Aplicación de las acciones

Acciones/logros	Reflexiones de los investigadores	Postura de los teóricos
<p>Las aplicaciones de las acciones fueron ejecutadas en 13 encuentros, divididos en tres escenarios: el primero, antes de la pandemia, con el diagnóstico y los primeros cuatro talleres; el segundo, con la pandemia, a un menor grupo de participantes, acatando las medidas de bioseguridad; el tercero, a distancia, desarrollando tres encuentros por medio de la red social <i>WhatsApp</i>.</p> <p>Entre los logros obtenidos están:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aumento del vocabulario. -Descubrimiento de la importancia de la lectura. -Localización de información explícita en el texto. -Realización de inferencias más complejas y contextualizadas. -Evaluación de la estructura y el contenido argumentativo del cuento. -Establecimiento de relaciones lógicas entre las premisas y los argumentos, relación entre las estrategias discursivas con los contextos socioculturales específicos. -Distinción de las estrategias discursivas usadas por el autor. -Reconocimiento de ideas o afirmaciones explícitas o sugeridas por el autor. -Relación de la información del texto con aquella que no estaba en él, de acuerdo con su bagaje cultural. -Mayor destreza comunicativa. -Desarrollo de la capacidad de redacción para escribir relatos de manera crítica. -Establecimiento de relaciones semánticas o formales. -Identificación de los argumentos que respaldan una tesis o instauración de relaciones lógicas entre premisas y argumentos. -Alcance del nivel de LC, porque demostraron la capacidad de refutar, cuestionar, objetar conscientemente y defender sus propios puntos de vista con argumentos. -Capacidad para describir las intencionalidades de los mismos y reconocer las voces dialógicas del texto. 	<p>A pesar de los inconvenientes que estuvieron presentes en la aplicación de la estrategia didáctica causada por factores externos como la pandemia y la conectividad, los investigadores vivenciaron el refrán popular "cuando se quiere se puede"; de esta manera, realizaron las actividades planificadas, que resultaron sustanciosas, porque los estudiantes fortalecieron la LC. Los cuentos utilizados fueron idóneos y pertinentes, y les permitieron desarrollar el hábito lector.</p>	<p>La aplicación se avaló en los postulados de Ortiz (2021), cuando manifiesta que el cuento literario "es una narración breve y sencilla, basada en eventos imaginarios, que se edifica y difunde a través de la escritura" (párr. 1); por ello, se utilizó los cuentos peregrinos de Gabriel García Márquez.</p> <p>También se consideró lo expresado por Jiménez y Robles (2016), para quienes las estrategias didácticas son elementos de reflexión para la propia actividad docente, que ofrecen grandes posibilidades y expectativas de mejorar la práctica educativa.</p> <p>En cuanto a la LC, se utilizó la estrategia didáctica acorde a ello. Jaramillo et al. (2014), consideran que son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos a cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio.</p> <p>En cuanto a la LC, la aplicación utilizó los parámetros de Serrano y Madrid (2007), quienes describen la LC como la capacidad de un individuo para reconstruir el significado e intencionalidades implícitas en los textos producidos por otros.</p>

En la fase de evaluación de los logros se aplicó las actividades desarrolladas; es decir, los 12 cuentos peregrinos de García Márquez (2015), con la finalidad de responder la pregunta principal de la investigación ¿Cómo contribuye el cuento como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC en estudiantes de cuarto grado? que se operacionalizó con el objetivo general de fortalecer la LC por medio del cuento.

Se puede decir que, mediante la aplicación de las actividades planificadas, paulatinamente los estudiantes fueron fortaleciendo las competencias cognitivas, pragmáticas y culturales valorativas y afectivas, que permitieron la adquisición de las competencias de LC, la categorización de las competencias requeridas para comprender críticamente, al ordenar los componentes de la alfabetización crítica en sus dimensiones: descifrar el código de los textos escritos, participar en la comprensión y composición de significados, usar los textos funcionalmente en variados entornos culturales y sociales y, finalmente, analizar críticamente y transformar su significado. Todo esto conllevó expresar que los estudiantes de grado cuarto 2 en la sede Camilo Torres, fortalecieron la LC.

4. DISCUSIÓN

En este apartado se presenta la discusión, a modo de interpretación de los resultados obtenidos a través del proceso indagatorio, que dan respuesta a la pregunta de investigación. En este sentido, para Hernández et al. (2014), estos constituyen el producto del análisis de datos. Es el momento cuando el investigador puede comparar, contrastar y discutir los resultados y procedimientos y, al mismo tiempo, reconocer debilidades o limitaciones, así como fortalezas y aportes del estudio a la situación problemática que dio origen al

interrogante de investigación, enmarcando los mismos dentro de ese contexto, para finalmente, a partir de allí, extraer conclusiones y ofrecer recomendaciones, en función de lo indagado.

En consecuencia, considerando los resultados obtenidos en la sistematización y análisis de los datos y, teniendo como norte la pregunta de investigación, para dar respuesta a la misma, se partió de un diagnóstico inicial, se revisó la literatura y las investigaciones preliminares alrededor de la temática; a partir de allí, se diseñó y aplicó la estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC, de donde se obtuvo los resultados que a continuación se discute, centrándose en aquellos aspectos considerados relevantes, provenientes de la interpretación de los datos obtenidos.

Los resultados de la prueba diagnóstica respondieron al primer objetivo planteado, en cuanto a describir las falencias de los estudiantes del grado cuarto 2 en lo relacionado con la LC, indicando que no habían llegado a este nivel, porque desconocían la información abstracta contenida en el texto, el contenido argumentativo y las relaciones semánticas o formales, como tampoco establecían inferencias que les permitieran responder las preguntas planteadas, dada su debilidad para reconocer relaciones semánticas o formales.

Estos resultados guardan similitud con los obtenidos por Sierra (2019), quién encontró que los estudiantes, en un 85 % de la muestra, no habían logrado la comprensión lectora, por sus limitaciones en la decodificación de la información, dificultades en la construcción de significados a partir de sus experiencias y su escasa capacidad de estructurar esquemas para lograr la comprensión lectora. De otro lado, los resultados del diagnóstico difieren a los argumentos teóricos de Serrano y Madrid (2007), quienes describen la LC como la capacidad de un individuo para reconstruir el significado e intencionalidades implícitos en los textos producidos por otros.

Estos hallazgos condujeron a la necesidad de indagar teorías relevantes sobre la LC, su conceptualización, definiciones, características, formación de lectores críticos, elementos, proceso de enseñanza y las competencias de lector crítico, así como las estrategias didácticas pertinentes para fortalecerla y, realizar la planificación de las actividades.

En el diseño de la planificación de la estrategia didáctica se acudió a los planteamientos de Quintana (2006), quien plantea que, en el uso de las estrategias se debe considerar las siguientes implicaciones:

- a) Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos.
- b) Si las estrategias son procedimientos de orden elevado, implican lo cognitivo y lo metacognitivo y, en la enseñanza, no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que, al utilizar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas. (párr. 38-39)

Estas consideraciones permitieron el diseño de las estrategias didácticas a través de la lectura de los 12 cuentos peregrinos de Gabriel García Márquez; el diseño estuvo conformado por la biografía del escritor, los doce cuentos y las actividades de desarrollo para los estudiantes, que permitieron a los docentes investigadores, ir evaluando el proceso. El diseño fue similar al planteado en la investigación de Morales y Villalobos (2020), quienes diseñaron unos lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la LC en los estudiantes, de suerte que aportaran de manera transversal al fortalecimiento de la misma, a través de estrategias, acciones y recursos que lograron despertar el interés por el hecho lector.

También, hubo semejanza en el estudio realizado por Durán et al. (2018), quienes, a través de la LC, hicieron una propuesta didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes, con el fin de lograr lectores críticos, con manejo y dominio de los componentes sintáctico, semántico y pragmático, con capacidad para generar una postura argumentativa sobre lo que leen, piensan o vivencian en su entorno; para ello, sugieren que los docentes deben utilizar diversos textos en sus clases, que les permitan a los estudiantes, contextualizar su aprendizaje en la criticidad de su realidad actual frente a la ciencia, la tecnología y la sociedad.

De igual forma, el diseño de la estrategia didáctica se avaló en los planteamientos de Jiménez y Robles (2016), quienes sostienen que, las estrategias didácticas como elemento de reflexión para la propia actividad docente, ofrecen grandes posibilidades y expectativas de mejorar la práctica educativa. El docente, para comunicar conocimientos, utiliza estrategias encaminadas a promover la adquisición, elaboración y comprensión de los mismos; es decir, las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente, de forma sistemática, para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes. Estos planteamientos se relacionaron con el diseño propuesto, porque el docente decide cómo organizar los contenidos de enseñanza a través de las estrategias utilizadas.

Esta estrategia didáctica permitió acudir al cuento porque, según Ortiz (2021), es una narración breve y sencilla, basada en eventos imaginarios, que se edifica y difunde a través de la escritura; su fin es entretener al receptor lírico y, al mismo tiempo, llevar un mensaje de carácter moral y ético que pueda generar un cambio en el aprendizaje. Esos planteamientos permitieron realizar el diseño con la obra de los doce cuentos peregrinos de García Márquez (2015).

Una vez clara la planificación del diseño de la estrategia didáctica, la cual se apoyó en la revisión de los referentes teóricos, atendiendo las temáticas involucradas en la investigación, se continuó la segunda fase de la IAP, que fue la aplicación de las acciones, donde los estudiantes del grado cuarto emprendieron la realización de las actividades a través de la práctica continua y sostenida en el tiempo de la lectura, posibilitando generar espacios de socialización y aplicación del conocimiento a través de los textos trabajados en los cuentos propuestos en la estrategia, los cuales presentaban contenidos que ellos debían leer y comprender, para poder resolver las interrogantes derivadas de estos.

En el transcurso de las jornadas de aplicación de las actividades, diseñadas con un criterio progresivo en dificultad, se evidenció el afianzamiento del proceso lector tanto para las competencias que implicaban conocimiento, evidenciadas por su asertividad en las respuestas, como para las competencias procedimentales, demostradas a través de los aprendizajes de los procesos lectores. Igualmente, se evidenció el desarrollo de competencias actitudinales, a través de comportamientos y valores como la responsabilidad, la atención a las directrices, el cumplimiento de las medidas de bioseguridad por el tema de la pandemia, entre otras que, en conjunto, reflejaban el aprendizaje adquirido a partir de los conocimientos previos.

Esto va en consonancia con lo expresado por el MEN e ICFES (2015) cuando indican que, “el estudiante que alcanza este nivel establece inferencias más complejas, contextualiza adecuadamente un texto y adopta una posición crítica frente a este. En su ejercicio lector, el estudiante involucra todo su bagaje cultural y social” (p. 5), planteamientos que fueron evidenciados en la aplicación de la estrategia porque, paulatinamente, los estudiantes fueron fortaleciendo su nivel crítico en la lectura.

A lo largo del trabajo desarrollado se demostró el interés de los estudiantes por comprender y comunicar la idea principal en cada uno de los cuentos, evidenciado a través de la complejidad de la lectura y de las actividades a desarrollar, lo cual demostró significativos avances en el proceso lector. En ese sentido, se logró interesarlos a través de los cuentos, con un contenido aplicable a sus vidas, pudiendo ellos conocer el relato, distinguir sus partes y relaciones y entender la finalidad en el contexto de su vida cotidiana, cuestionando con argumentos, aquellos elementos que consideraron negativos. Esto demuestra la aplicabilidad de la estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC.

Considerando el aspecto cognitivo, al finalizar la aplicación de la estrategia, la mayoría de los estudiantes fueron capaces de demostrar competencias para correlacionar los mensajes de los relatos al contexto de sus acciones cotidianas, posibilitando la interpretación y criticidad ante situaciones planeadas en los relatos, habilidades estas que devienen de una comprensión lectora más avanzada, como la que se adquiere en el nivel de LC, lo cual halla fundamento en lo expuesto por Cubides et al. (2017), quienes la consideran como una habilidad que surge del ejercicio de hacer inferencias complejas entre el conocimiento del lector y los conocimientos que propone el texto. Por ello, es fundamental afianzar los conocimientos del lector, aunando la diversidad textual que usen en el aula, como textos, periódicos, revistas, poesía, cuentos, ensayos, crónicas,

entre otros, junto con una formación docente consistente, que puede garantizar la formación de lectores críticos.

Asimismo, los resultados obtenidos son similares a lo manifestado por Cassany (2009) cuando expresa que:

El único texto que puede ser criticado es el que se ha entendido. Por eso la lectura crítica se asocia con una comprensión profunda de la información. Cuando se alcanza este grado de comprensión, el lector puede aceptar o rechazar la idea del autor con la responsabilidad de su decisión. Para alentar el pensamiento crítico, primero, se deben proporcionar las habilidades necesarias en lectura crítica el único texto que puede ser criticado es el que se ha entendido. Por eso la lectura crítica se asocia con una comprensión profunda de la información. Cuando se alcanza este grado de comprensión, el lector puede aceptar o rechazar la idea del autor con la responsabilidad de su decisión. Para alentar el pensamiento crítico, primero, se debe proporcionar las habilidades necesarias en lectura crítica. (p. 1)

Los resultados observados y registrados en los diarios de campo van de la mano con lo explicado por Limas (2018), cuando afirma que la estrategia didáctica se puede entender como un proceso planificado de la enseñanza, en el cual el docente selecciona los métodos, técnicas y actividades de las cuales puede hacer uso para lograr los objetivos de aprendizaje, el diseño y utilización de estrategias didácticas de naturaleza flexible, adaptable y contextualizada a los escenarios donde se desenvuelven los estudiantes, las cuales pueden ser utilizadas en los tres momentos y/o fases de una clase: inicio, desarrollo o cierre.

En el caso de los cuentos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC en los estudiantes de cuarto grado, su diseño respondió a estos tres momentos: fase de inicio, donde se explicaba la actividad, su finalidad y dinámica, a través de una técnica didáctica; fase de desarrollo, donde se realizaba la lectura del texto propuesto para cada actividad y se respondía posteriormente a las preguntas, que incluían una o dos claves para la resolución; fase de cierre, donde se revisaba las respuestas, se hacía una reflexión sobre el mensaje contenido en cada relato y se relacionaba con el contexto de la vida diaria, donde los estudiantes ilustraban con ejemplos extraídos desde su cotidianidad, demostrando su aplicabilidad.

Por otra parte, se evidenció, a través del desarrollo de los doce cuentos peregrinos que, el trabajo con el acto lector constituyó una herramienta de suma valía para fortalecer la LC, que permitió al docente propiciar en sus estudiantes el desarrollo de niveles de pensamiento de orden superior como el reflexivo, crítico, emotivo, comunicativo, participativo, creativo e imaginativo, resultados estos que están vinculados con lo expresado por Jiménez y Robles (2016), cuando se refieren a las estrategias didácticas como un conjunto de procedimientos y recursos que el docente utiliza intencionalmente en su hacer educativo, para promover el logro de aprendizajes significativos a través del procesamiento de un nuevo contenido cada vez más profundo y consciente, considerando para ello los conocimientos previos.

Cabe señalar que, los investigadores se sometieron a un proceso reflexivo, analítico y crítico de su hacer, para emprender el diseño de la estrategia didáctica, buscando comprender la temática, seleccionar los textos de las lecturas, organizar los recursos, manejar las actividades y el tiempo, en función de los objetivos preestablecidos, cuyo propósito estuvo orientado por el interés de estimular en los estudiantes el agrado y entusiasmo por lograr las competencias para alcanzar la LC, especialmente al relacionarlas con aspectos diarios en sus vidas.

Ese proceso reflexivo y propositivo que condujo al diseño del cuento como estrategia didáctica, consideró criterios de flexibilidad, dadas las actividades planificadas, en un contexto de pandemia que era adverso y que podía impedir el logro de los objetivos, lo cual no sucedió, gracias a que se tomó las medidas de bioseguridad exigidas y se trabajó semanalmente. Este modo de proceder es validado por las afirmaciones de Limas (2018), cuando señala que:

Una estrategia didáctica debe ser coherente, planificada e intencional y debe estar sustentada teóricamente en diferentes prácticas pedagógicas. La estrategia didáctica debe partir de la reflexión y trazar el camino por el cual, quien enseña como quien aprende, deberán transitar para construir y reconstruir el conocimiento, y alcanzar las metas y objetivos propuestos. (p. 39)

Por ello, el docente debe utilizar las estrategias didácticas de modo reflexivo y abierto, para promover el logro de aprendizajes significativos en sus estudiantes, reforzando su conocimiento y praxis en el diseño, manejo y aplicación de estrategias didácticas, contextualizándolas al entorno geográfico, social y cultural de la escuela.

En el contexto de la tercera fase de la IAP, evaluación de los logros, en cada sesión de trabajo con los estudiantes se llevó a cabo un proceso de observación evaluativa de las actividades desarrolladas donde, a través de la elaboración de las actividades, estos lograron responder asertivamente, resaltando el hecho de que comprendieron los cuentos y, posteriormente, fueron capaces de argumentar similitudes y diferencias con el autor, creando su propio desenlace y hasta escribiendo su propia historia.

Esa oportunidad de vincular sus saberes de entrada con el nuevo conocimiento que iban desarrollando en el transcurrir de los doce cuentos permitió dar respuesta al objetivo general de la investigación, posibilitando a los estudiantes y a los docentes-investigadores, explorar sus potencialidades a favor de la LC.

5. CONCLUSIONES

Al término de la investigación, se procede a compartir las conclusiones derivadas de la misma. Para tal fin, los investigadores consideraron los resultados obtenidos en el desarrollo de cada uno de los objetivos específicos propuestos para la indagación.

Con relación al objetivo de describir las falencias que tienen los estudiantes del grado cuarto 2 en cuanto a la LC, los resultados se apoyaron sobre la base de la prueba diagnóstica aplicada a ellos, en la cual la mayoría mostró debilidades para responder acertadamente los ítems planteados, dado que aún no habían logrado avanzar a la LC, evidenciando dificultades para realizar inferencias, plantear argumentos y evaluar los contenidos en los diferentes cuentos.

Este diagnóstico permitió la reflexión de los docentes, quienes diseñaron una planificación para cumplir con el objetivo de diseñar una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC por medio del cuento, con el fin de lograr que el diseño se ajustara a las necesidades e intereses de los docentes investigadores y estudiantes. La planeación se basó en los 12 cuentos peregrinos de García Márquez que, por su contenido, cautivaron a los estudiantes, por estar llenos de magia, imaginación, expectativas que les invitaban a formar parte de la narrativa; adicionalmente, por actividades que reforzaban la lectura, estimulándolos a fortalecer paulatinamente las competencias lectoras, hasta llegar a la LC.

Una vez concreta la planificación de las acciones, se procedió a cumplir el objetivo referido a implementar una estrategia didáctica para el fortalecimiento de la LC por medio del cuento, cuyos resultados fueron contundentes, pues los estudiantes adquirieron las bases que cimientan la LC.

Implementadas las acciones, se procedió a cumplir el objetivo de evaluar los logros de la aplicación de la estrategia didáctica. Los resultados del diagnóstico condujeron a los docentes investigadores a reflexionar y comprender la importancia que tiene el cuento, como estrategia didáctica para fortalecer la LC. Ante esta situación, los investigadores planificaron 13 encuentros, con la finalidad de solventar las falencias y, gradualmente, ir alcanzando el nivel de LC; para ello, tomaron en cuenta los saberes previos de los estudiantes y sus contextos de vida, enfrentándolos a situaciones que podían tener en su cotidianidad, de suerte que ellos mismos fueran capaces de visualizar la aplicabilidad del conocimiento.

En ese sentido, la evaluación de la estrategia permitió demostrar su gran potencial, pues se hizo de forma reflexiva, organizando el contenido y desarrollo de las actividades, considerando la estrategia didáctica que imprimió dinamismo y entusiasmo en el hacer educativo, sustentada sobre bases diagnósticas y teóricas que permitieron validar esa práctica, con la finalidad de generar entornos de clase participativos que posibilitaron a los estudiantes, involucrarse en diferentes actividades para el alcance de aprendizajes con niveles de complejidad cada vez mayores.

Bajo estas consideraciones y resultados, se puede afirmar que los logros alcanzados que dieron respuesta a los objetivos, estuvieron orientados por el método IAP, con la participación entusiasta y motivadora de los 27 estudiantes participantes.

6. CONFLICTO DE INTERESES

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

REFERENCIAS

- Álvarez, B. Y. (2016). *Estrategias para el mejoramiento de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado del colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca* [Tesis de Maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/14785?show=full&localeattribute=en>
- Badilla, L. (2006). Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud* 4(1), 42-51. 10.15517/PENSARMOV.V4I1.411
- Cassany, D. (2006). *Leer tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama S. A.
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. Marco ELE. *Revista de didáctica español como lengua extranjera* (9), 47-66.
- Construyendo méritos. (s.f.). Competencias genéricas evaluadas en el Examen Saber Pro 2021. <https://www.construyendomeritos.com/blog/competencias-genericasevaluadas-en-el-examen-saber-pro-2021>
- Cubides, C. P., Rojas, M. y Cárdenas, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Pedagogía y Sociología de la Educación*, 12(2), 184197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>
- Delgado, C. (2013). La lectura crítica, una herramienta de formación del pensamiento crítico en la universidad. <https://www.redem.org/la-lectura-critica-una-herramienta-deformacion-del-pensamiento-critico-en-launiversidad/>
- Dugarte, A. (2006). Repensar en la investigación educativa de la nueva era. *Ciencias de la Educación*, (27), 99-108.
- Durán, C. A., Rodríguez, M., Díaz, S. C. y Conde, Y. (2018). *Lectura crítica: una propuesta didáctica para las habilidades comunicativas de los estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora de Iquira – Huila* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12929/Durancarlos2018.pdf?sequence=1>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Explorable.com. (2009). Muestreo no probabilístico. <https://explorable.com/es/muestreo-no-probabilistico>
- García, E. L. (2016). *Evaluación de la comprensión crítica en los estándares de competencias básicas del lenguaje en Colombia* [Tesis de Especialización, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2191/Garciaelisa2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Márquez, G. (2015). *Doce cuentos peregrinos*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Gobierno Vasco. (2008). La evaluación diagnóstica en Euskadi: propuesta para su desarrollo y aplicación. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/206655>
- Gómez, R. A. (2018). La importancia de la lectura crítica: Un tema dejado en el cuarto de atrás. <https://blog.ipler.edu.co/importancia-lectura-critica>
- Graves, B. (2000). *Discurso político. Teorías del colonialismo y el poscolonialismo: deconstrucción*. Universidad de Brown.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- ICFES. (2019). *Guía de orientación Saber 11° 2019-2*. <https://es.scribd.com/document/409228207/Guia-de-orientacionde-saber-11-2019-2-pdf>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE
- Jaramillo, A., Oliveros, C. M., Fernández, E. E. y Díaz, M. C. (2014). *Estrategias para fomentar la lectura crítica en estudiantes de quinto y sexto grado* [Tesis de Pregrado, Corporación Universitaria Adventista]. <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/333/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, A. y Robles, F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *EDUCATECONCIENCIA*, 9(10), 106-113.
- Jurado, F. (2018). La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Ruta Maestra Santillana*, 8(1), 10-15.
- Kurt, L. (1962). *La Teoría de Campo en las Ciencias Sociales*. Editorial Graó.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.ª ed.). Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Limas, N. A. (2018). *Estrategias didácticas- de la teoría a la práctica en la administración estrategia* [Tesis de Maestría, Universidad Libre de Colombia]. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15972/TESIS%20%20FINAL%20NELSON%20LIMAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Formar en lenguaje: Apertura de caminos para la interlocución. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) e ICFES. (2015). *Guía de orientación. Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2015-2*. MEN, ICFES.
- Morales, Y. y Villalobos, L. (2020). *Lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6493?show=full&locale-attribute=en>
- Obez, R. M., Avalos, L. I., Steier, M. S. y Balbi, M. M. (2018). Técnicas mixtas de recolección de datos en la investigación cualitativa. Proceso de construcción de las prácticas evaluativas de los profesores expertos en la UNNE. *Investigação qualitativa em educação*, 1, 587-596.
- Ortiz, J. (2021). Cuento literario. <https://www.lifeder.com/cuento-literario/>
- Páez, R. M. y Rondón, G. M. (2014). Investigación y formación de un lector crítico. En Rondón, G. M. y Páez, R. M. (ed.), *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 165-189). Kimpres, Universidad de La Salle.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Editorial La Muralla S. A.
- Quintana, H. E. (2006). Comprensión lectora. (Parte V). <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/1220/compreensionlectora-parte-v.html>
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação, Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- Romero-Olarte, B. y Ramírez-Rojas, M. I. (2020). Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes. *Revista Pensamiento y Acción*, (30), 6-20. <https://doi.org/10.19053/01201190.n30.2021.12110>

- Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Editorial Paraninfo.
- Sierra, C. (2019). *Niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa pública del Callao* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/bec91011-397f-4091-b145-1405e5966046>
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Tobar, A. S. y Álvarez, O. (2018). *La música como estrategia de enseñanza y comprensión lectora* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. <https://acortar.link/o2sc2o>
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Vargas, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 33(1), 155-165. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.538>