

Comprensión lectora y experiencia estética para la reflexión del mundo

Rosa Esperanza Muñoz Morera

Proyecto de investigación presentado para optar el título de
Licenciado en Español e Inglés

Asesor: Sonia Salgado

Universidad Pedagógica Nacional.

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas.

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ DC.

2017

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca central
Título del documento	Comprensión lectora y experiencia estética para la reflexión del mundo
Autor(es)	Muñoz Morera, Rosa Esperanza
Director	Sonia Salgado
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 70 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	COMPRESIÓN LECTORA, EXPERIENCIA ESTÉTICA, EXPERIENCIA DE LECTURA, LECTURA EN VOZ ALTA.
2. Descripción	
<p>Tesis de grado en la cual el autor da cuenta de cómo potenciar la comprensión lectora y propiciar experiencias estéticas en las estudiantes a través de la implementación de la lectura en voz alta de cuentos y fábulas. Este estudio se sustentó principalmente en los planteamientos de Ferreiro (1982), Colomer (1997) y lo estipulado por el ministerio de educación (1998) en los lineamientos curriculares en lengua castellana sobre la lectura y niveles de comprensión de lectura. A su vez, en los planteamientos de Larrosa (2003), Bruner (1988) y Jauss (1986) sobre la experiencia de lectura y experiencia estética y finalmente, los planteamientos de Trelease (2001), Aguilar (2000) y Vásquez (2006) respecto a la lectura en voz alta como estrategia metodológica. Siendo una investigación-acción educativa se realizó con un grupo de 31 estudiantes del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño en el cual se identificó una dificultad, y se diseñó y aplicó una intervención pedagógica que buscó solucionar dicha dificultad.</p>	
3. Fuentes	
<p>- Aguilar, L (2000). La prosodia. En Morales, V. La expresión oral (p. 89 - 114). Barcelona, España: Editorial Ariel.</p>	

- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Cassany, D; Luna. M y Sanz. G (2003) *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ. Barcelona.
- Colomer, T (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. En: Signos. Nº 20.
- Colomer, T (2001) *Enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. En: *Lectura y vida, revista latinoamericana de literatura*, vol. 22 Nº 1.
- Elliot, J. (2010) *La investigación-acción en educación*. Sexta edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Ferrero y Gómez Palacio. (1982). *El Proceso De Lectura: Consideraciones A Través De Las Lenguas Y Del Desarrollo*. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (p. 13 - 28). México: Siglo XXI.
- Galindo Cáceres, J. (1998). *Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México
- Iser, W. (1987). *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid, España: Editorial Taurus S.A.
- Jauss, H, R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid, España: Editorial Taurus S.A.
- Kalmbach, D., & Carr, K. (2006). *Becoming a Teacher Through Action Research*. New York: Routledge.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor, S.A. Barcelona.
- Rubio de Contreras, A. (1969). *Didáctica de la lectura oral y silenciosa*. Mexico: Ediciones Oasis S.A.
- Spiner, Ester. (2009). *Taller de lectura en el aula. Cómo crear lectores autónomos*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

- Strauss, Anselm. & Corbin, Juliet. (1998). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Ediciones Universidad de Antioquia.
- Trelease, Jim. (2001) *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá: Editorial Fundalectura.
- Vásquez, Fernando. (2006) *La enseñanza Literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres.

4. Contenidos

La presente tesis de grado inicia con la presentación y contextualización de la dificultad identificada en las estudiantes del curso 401 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Con base en lo anterior, se planteó una pregunta problema y unos objetivos para dar solución a la misma, todo esto seguido de su justificación. Tras establecer el problema se presentan los antecedentes con más relevancia para la investigación y se exponen los referentes teóricos con los que se sustenta. La elaboración del apartado anteriormente mencionado, marco teórico, se realizó con base en cuatro categorías, las cuales fueron: lectura y comprensión, lectura en voz alta, competencia literaria y la experiencia estética. Posterior a esto, se hace la presentación del diseño metodológico en el que ubica la investigación dentro de la investigación acción bajo el paradigma de la investigación cualitativa, además se presenta la matriz de análisis, las técnicas e instrumentos, una descripción de la población y el cronograma de actividades. En la parte final de la presente tesis, se hace la presentación de la propuesta de intervención, el análisis de resultados y conclusiones.

5. Metodología

La metodología empleada a lo largo de la investigación estuvo acorde con las fases de la investigación-acción, puesto que se identificó un problema en una población de 31 estudiantes, se diseñó una propuesta de intervención pedagógica, y se aplicó con el objetivo de dar solución al problema identificado. Dentro de los instrumentos de recolección de datos estuvieron los diarios de campo, las encuestas, y los talleres de clase. Con lo anterior, se realizó el análisis de datos a través de la triangulación de los datos.

6. Conclusiones

- La modalidad de la lectura en voz alta propició el desarrollo de los diferentes niveles de lectura, dado que ésta despierta el interés en los estudiantes, desarrolla la capacidad de escucha analítica, incrementa la comprensión auditiva, muestra una percepción más clara del texto y su contenido, permite la creación de imágenes durante la lectura y se ponen en práctica habilidades tales como: predecir, analizar, relacionar e inferir.

- Además de esto, la lectura en voz alta le permite al lector contagiar la pasión por un autor, por un libro, por la lectura como tal, juega un papel fundamental en la motivación y gracias a las cualidades prosódicas de la voz transmite un sin fin de sensaciones y emociones, tales como la seguridad. Esto último permitió que las estudiantes sintieran la seguridad de explorar sus propias emociones, y reflexiones sobre los cuentos y fábulas leídos durante la clase y así alcanzar la aisthesis y catarsis definidas por Jauss.

Elaborado por:	Rosa Esperanza Muñoz Morera		
Revisado por:	Sonia Salgado		
Fecha de elaboración del Resumen:	22	05	2017

Tabla de contenido

Resumen Ejecutivo	8
El Problema.....	8
1.1 Contextualización del problema y delimitación.....	8
1.2 Pregunta de investigación	13
1.3 Interrogantes de apoyo.....	14
1.4 Objetivos.....	14
1.4.1 Objetivo general.....	14
1.4.2 Objetivos específicos	15
1.5 Justificación	15
Marco Teórico.....	17
2.1 Antecedentes del problema.....	17
2.2 Referentes teóricos.....	20
2.2.1 Lectura y Comprensión lectora.....	21
2.2.2 Lectura en voz alta.....	24
2.2.3 Competencia literaria.....	28
2.2.4 La experiencia estética.....	29
Diseño Metodológico.....	34
3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	35
3.2 Matriz Categorial	37
3.3 Hipótesis	38
3.4 Población.....	39
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información	40
3.6 Cronograma.....	42
Propuesta De Intervención Pedagógica	43
4.1 Fase de diagnóstico.....	43
4.2 Segunda fase: ¡Vamos a leer juntos!.....	44
4.3 Tercera fase: Leer y comprender	46
4.4 Cuarta fase: La literatura y yo.....	49
Análisis de datos	52
5.1 Primer análisis: diagnóstico	52

5.2 La comprensión de lectura	53
5.2.1 Nivel de comprensión literal	53
5.2.2 Nivel de comprensión inferencial	56
5.2.3 Nivel de comprensión crítico intertextual.....	58
5.3 La experiencia estética	60
5.3.1 La aisthesis	61
5.3.2 La catarsis: un cambio de visión de mundo	65
5.4 Resultados	70
Conclusiones	71
Recomendaciones	72
Bibliografía	73
Anexos	75
Anexo 1	75
Anexo 2.....	77
Anexo 3:.....	79
Anexo 4.....	80
Anexo 5: Encuesta grupal	80
Anexo 6: encuesta individual.....	82
Anexo 7: Taller de comprensión.....	84
Anexo 8: Taller de comprensión.....	88
Anexo 9: Taller de comprensión.....	89

Tabla de figuras

Figura 1	59
Figura 2	59
Figura 3	63
Figura 5	64
Figura 5	64
Figura 6	66
Figura 7	67
Figura 8	68

Resumen Ejecutivo

El presente documento es el resultado de un trabajo de investigación - acción educativa, desarrollado dentro del paradigma cualitativo, en donde se propone la implementación de la lectura en voz alta para potenciar la comprensión lectora y propiciar experiencias estéticas a través de cuentos y fábulas.

La investigación tuvo lugar en la institución educativa distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño con el curso 401 de la jornada de la tarde. En este grupo se identificó en primer lugar, una ausencia de la literatura en la dinámica de la clase y, por lo mismo una falta de contacto de las estudiantes con ella. Adicionalmente, se identificó un problema en la comprensión lectora ya que las estudiantes no alcanzaban el nivel literal de comprensión. Esta investigación buscó innovar propiciando que las estudiantes rompieran con las ideas presupuestas del mundo en el que viven y cambiaran su visión partiendo de las reflexiones surgidas con la lectura de los cuentos y fábulas. Igualmente, aportó a la institución un plan de implementación de la estrategia didáctica de lectura en voz alta en el aula de clase.

El Problema

1.1 Contextualización del problema y delimitación

Esta investigación titulada “Comprensión lectora y experiencia estética para la reflexión del mundo” fue realizada en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Inició en febrero del año 2016 con las estudiantes de 301 jornada de la tarde y finalizó en junio del 2017 con la misma población cursando cuarto de primaria. La institución es de carácter

femenino y tiene como PEI: *Liceísta, reflexiva y autónoma, transformadora de la sociedad con perspectivas científicas y tecnológicas*; además está vinculada con diferentes programas institucionales, tales como *Piensa Plus* con el cual se busca que las estudiantes lean textos literarios.

Considerando lo anterior, se inició un proceso de observación de la población con el fin de detectar dificultades en el desarrollo de la clase de literatura. En un primer momento, las observaciones e indagaciones evidenciaron que no existía un plan lector establecido para las estudiantes del curso 301 y al realizar una indagación del plan de estudios se evidenció la ausencia de la literatura dentro del mismo; solo desarrollaban temas de carácter gramatical del español como el sustantivo, adjetivo, etc. Además, durante las observaciones de la clase de *Piensa plus*, que como ya se mencionó tenía como objetivo promover la lectura y el gusto por la misma, se encontró que únicamente se aplicaban guías de trabajo que contenían pequeños fragmentos aislados de textos, no siempre literarios, con los que las estudiantes debían responder una serie de preguntas.

Con base en lo anterior, se pudo afirmar que una primera problemática dentro de la población fue precisamente que no existía un contacto significativo entre la literatura y las estudiantes, es decir, que existía una ausencia parcial de la misma en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta situación contradujo lo estipulado en los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998), puesto que, en la sección concerniente a la literatura, Alfonso Reyes nos hace referencia a que la escuela se debe orientar hacia la formación del ciudadano a través de la literatura. Lo anterior porque es, a partir de ésta, que los estudiantes se pueden acercar a la cultura pues la literatura es una representación de la misma, un lugar de convergencia de las

manifestaciones humanas, de la ciencia, artes y un testimonio de momentos históricos, tendencias, autores y demás.

Adicional a lo anterior, en las observaciones realizadas se pudo identificar dificultades respecto a la comprensión de lectura de las estudiantes. Para poder evidenciar claramente dichas dificultades en la comprensión se hizo necesario establecer en qué nivel se encontraban las estudiantes del curso 401, y con éste objetivo se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica. Para esto, se consideraron los tres niveles de comprensión de lectura estipulados en los lineamientos curriculares en lengua castellana, los cuales son: literal, inferencial y crítico intertextual.

Para el diseño de este diagnóstico también se tuvo en cuenta el nivel cognitivo de las estudiantes cuyo rango de edad se encontraba entre los 8 y 11 años. Según Piaget (1991) esta población se encuentra en el estadio de las operaciones concretas que comprende entre los siete y los doce años de edad. Allí, el pensamiento de los niños se vuelve más lógico y se extiende desde lo real hacia lo potencial; están en la capacidad de comprender los diferentes aspectos de una situación o texto y de resolver problemas, asimismo, desde el punto de vista cognitivo, pueden hacer hipótesis e inferencias sobre situaciones, textos, y demás.

Esta referencia busca establecer un punto de comparación entre la situación real de las estudiantes, que será evidenciada en el diagnóstico, y lo estipulado por Piaget y los lineamientos curriculares en lengua castellana y así tener mayor claridad respecto a las dificultades presentadas por las estudiantes. Cabe aclarar que, aunque esta investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, fue necesario cuantificar los resultados del diagnóstico para posteriormente realizar el análisis interpretativo.

El diagnóstico se diseñó y aplicó con una población de 30 estudiantes y constó de dos partes. La primera tuvo como objetivo analizar si las estudiantes alcanzaban el nivel literal de comprensión; ahí se diseñaron preguntas para que ellas identificaran información localizada y explícita, así como aspectos específicos en el texto leído (nivel literal de comprensión). En esta primera parte, las estudiantes leyeron un cuento corto titulado: “Caperucita y las aves” (de autor anónimo) y con base en éste respondieron 10 preguntas que daban cuenta de lo explícito del contenido del texto (Ver anexo 1). Las preguntas tenían tres opciones de respuesta y las estudiantes debían seleccionar la opción que ellas consideraran que respondía a la información específica del cuento. Como resultado, el 75% de las estudiantes respondió información que no se requería con la pregunta y que no coincidía con los aspectos explícitos del texto, es decir información incorrecta. Lo anterior se puede apreciar con exactitud al observar el porcentaje de respuestas incorrectas por pregunta: en la primera pregunta ¿Qué querían robar de la aldea de Caperucita los habitantes del pueblo próximo?, el 75% de respondió incorrectamente; la segunda, ¿Con qué ropa se cubrían los cosacos?, tuvo un 70% de respuesta incorrectas; la tercera, ¿Cuántos días pasaron sin tener noticias de la paloma mensajera?, un 74%; la cuarta ¿Quién venía tras los cosacos?, un 83%; la quinta ¿Quién ponía granos y miguitas de pan en la ventana? un 80%; la sexta ¿Quiénes llevaron la peor parte de aquel duro invierno?, un 67%; la séptima ¿Quiénes cercaron la aldea de Caperucita Roja? un 75%; la octava ¿Quién llevó el mensaje de socorro en una de sus patas?, un 62%; la novena ¿En las manos de quién murió la paloma blanca mensajera?, un 74%; y la última, en la que debían identificar una oración textual del cuento que estuviera mal copiada tuvo un 87% de respuestas no acertadas.

La segunda parte del diagnóstico tuvo el objetivo de identificar si las estudiantes llegaban a un nivel inferencial de comprensión. Allí debían responder de forma oral a tres preguntas

referidas al sentido global del texto y hacer inferencias a partir de la lectura. Las preguntas eran: 1) Con sus propias palabras resume el cuento, 2) ¿Qué paso con la aldea de Caperucita después de que murió la paloma blanca?, 3) ¿Por qué se murió la paloma blanca? En la primera pregunta solo el 40% de las estudiantes presentaron los aspectos básicos del cuento y su sentido global. La segunda pregunta daba cuenta de información implícita en el texto y ninguna de las estudiantes la respondió, afirmaron no recordar, no saber o que en el cuento no se decía nada al respecto. Finalmente, sólo el 20% de las estudiantes respondió la tercera pregunta diciendo que la paloma blanca murió porque estaba cansada, porque se estrelló, o respuestas similares, y ninguna de estas respuestas fue acertada.

Para realizar el análisis de los resultados del diagnóstico se partió desde la concepción de lectura como un acto interpretativo que consiste en llevar una serie de razonamientos a la construcción de la interpretación de un mensaje escrito a través de la información proporcionada por el texto y de los conocimientos previos del lector. También se incluyen los razonamientos que controlan el proceso de interpretación durante la lectura y evitan incomprendiones o confusiones en la misma. (Colomer, 1997)

Luego, para medir los niveles de comprensión de lectura de las estudiantes se hace uso de los tres niveles de comprensión que se estipulan en los lineamientos curriculares de lengua castellana, estos se desarrollan de forma lineal cada uno sirviendo como llave para acceder al siguiente. El primer nivel es el literal que refiere a lo explícito en el texto, el siguiente nivel de comprensión es el inferencial, en el que el lector logra establecer deducciones y presuposiciones, y el último nivel es el crítico-intertextual en el que se adopta una postura crítica frente al contenido del texto.

Con base en lo anterior, los resultados del diagnóstico ponen en evidencia dificultades en el nivel literal de comprensión lectora, debido a que el 75% de las estudiantes no pudieron dar cuenta de datos explícitamente dados en el cuento. Muchas estudiantes tuvieron dificultades a la hora de comprender el significado o sentido de diversas palabras y frases, y no llegaron a comprender en su totalidad el mensaje literal del cuento. Al no haber un desarrollo óptimo del este primer nivel de comprensión las niñas no pudieron dar cuenta de las preguntas que referían al nivel inferencial. Paralelamente a las dos dificultades ya identificadas, se observó que las estudiantes presentaban altos niveles de desatención y dispersión en el aula, aspecto se tuvo en cuenta al momento de diseñar la propuesta de intervención.

Así pues, en concordancia con las observaciones realizadas, las diferentes interacciones con las estudiantes del curso 401 de la jornada tarde y el análisis del diagnóstico realizado, se evidenciaron claramente dos problemáticas. En primer lugar, la ausencia de la literatura en la dinámica de la clase de español y en segunda instancia, las dificultades respecto a la comprensión de lectura: nivel literal, nivel inferencial y el nivel crítico intertextual. Así entonces, esta investigación estuvo enfocada en el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora y en el acercamiento a la literatura a través de la lectura de textos narrativos, especialmente cuentos cortos y fábulas. Con lo anterior se pretende propiciar experiencias significativas de carácter estético en las estudiantes, para que a su vez cambien la visión de mundo a través de la literatura.

1.2 Pregunta de investigación

Al haber identificado las dos problemáticas en las estudiantes de 401, jornada tarde: la ausencia de la literatura en la clase y las dificultades de las estudiantes respecto a la comprensión

de lectura, esta investigación buscó solventarlas proponiendo la lectura en voz alta como estrategia didáctica en el aula en la enseñanza de literatura. Esta herramienta respondió a los altos niveles de desatención y dispersión en el aula de clase que presentaron las estudiantes.

Dado lo anterior se estableció la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo potenciar la comprensión de lectura y propiciar experiencias estéticas que permitan un cambio en la visión de mundo de las estudiantes a través de la implementación de la lectura en voz alta de cuentos y fábulas en el curso 401 jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.3 Interrogantes de apoyo

- ¿Cómo la implementación de talleres de lectura en voz alta de cuentos y fábulas potencia los procesos de comprensión de lectura en las estudiantes?
- ¿Cómo diseñar y aplicar talleres de lectura en voz alta de cuentos y fábulas propicia experiencias estéticas en las estudiantes con la literatura?
- ¿Cómo la implementación de los talleres de lectura en voz alta mejora la desatención y dispersión de las estudiantes en el aula?
- ¿Cómo potenciar la comprensión lectora a través de talleres de lectura en voz alta?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Potenciar los procesos de comprensión de lectura propiciando experiencias estéticas con ayuda de la lectura en voz alta de cuentos y fábulas que permitan un cambio en la visión de mundo.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Aplicar un diagnóstico para identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se encontraban las estudiantes.
2. Implementar la lectura en voz alta como estrategia didáctica en el aula de clase.
3. Diseñar y aplicar talleres literarios en torno a la lectura en voz alta que determinen los niveles de comprensión de lectura de las estudiantes y la experiencia estética con la literatura (cuentos y fábulas).
4. Evaluar y analizar los resultados de las actividades y el progreso de las estudiantes respecto a la comprensión de lectura, su experiencia de lectura de literatura.

1.5 Justificación

Ya habiendo establecido el objeto de esta investigación, se hace necesario referir las razones que llevaron a ésta hacia las dos problemáticas ya anteriormente referidas. En un primer momento el interés investigativo estuvo centrado en el papel que tiene la literatura en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, específicamente en el curso 401 de la jornada de la tarde, este interés surgió debido a que en la actualidad es recurrente escuchar en los estudiantes expresiones de pesar ante la posibilidad de leer una obra literaria como tarea para el colegio. Los estudiantes no establecen una relación de disfrute con la literatura, sino que esta, se limita a ser una obligación. El investigar y querer incentivar una relación entre la literatura y las estudiantes tuvo relación directa con lo estipulado en los lineamientos curriculares de lengua castellana en la sección referida a la literatura, puesto que Alfonso Reyes afirma que la escuela se debe orientar hacia la formación del ciudadano a través de la literatura. Además de esto, los estándares básicos de competencia del lenguaje, hablan de una pedagogía de la literatura que apunta al desarrollo de

una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario. De acuerdo con estos estándares un niño que se encuentra en el grado tercero debe estar en la capacidad de comprender textos literarios para propiciar su capacidad creativa, lúdica, interpretativa, etc. Lo anterior muestra la razón por la cual se identificó la comprensión de lectura como parte de la problemática global de la población, ya que en un primer momento los estudiantes deben alcanzar un nivel óptimo de comprensión para luego establecer una relación con la literatura a través de experiencias significativas con la misma.

Ahora bien, la implementación de la lectura en voz alta como estrategia propiciadora de mejoramiento se basó inicialmente; además de en los problemas de dispersión de las estudiantes, en lo que dice Colomer (2001). Puesto que para esta autora a través de la literatura se puede estructurar y reestructurar los recursos del lenguaje de diferentes posibilidades:

“Entender la educación literaria como un aprendizaje de interpretación de los textos ha renovado su enseñanza en las aulas. Centrarse en la lectura literaria conlleva una práctica educativa que se desarrolla a través de dos líneas de fuerza: la lectura directa de los textos por parte de los aprendices y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos.” (Colomer, 2001)

Es a través de lo que Colomer denomina lectura guiada, y que en esta investigación se tomó como lectura en voz alta, que se buscó mejorar los niveles de comprensión y propiciar experiencias estéticas en las estudiantes con la literatura. Esto para lograr un cambio en la visión de mundo de las estudiantes a través de las reflexiones realizadas en momentos posteriores a la lectura de literatura. Esta investigación buscó innovar motivando a las estudiantes a romper con las ideas presupuestas del mundo en el que viven y a estructurar el mismo a través de la literatura. Esta innovación les permitió cambiar su visión del mundo partiendo de reflexiones del

contenido de los textos narrativos que leyeron y comprendieron. Igualmente, aportó a la institución un plan de implementación de la estrategia didáctica de lectura en voz alta para mejorar no solo los procesos de comprensión de lectura, sino además para propiciar experiencias de lectura, las cuales les permitieron a las estudiantes reflexionar sobre el mundo y establecer una relación de disfrute con la literatura, específicamente con cuentos y fábulas.

Marco Teórico

2.1 Antecedentes del problema

Para realizar la presente investigación fue necesario consultar diez investigaciones recientes, ya que desarrollaron temas relevantes que fueron tratados en ésta investigación. Estos fueron: la lectura en voz alta, la comprensión lectora y la enseñanza de literatura. En este apartado serán presentados dos de estas diez investigaciones consultadas, ya que fueron las más relevantes para esta investigación. El primer antecedente es una tesis de grado titulada *La lectura en voz alta como estrategia didáctica, empleada para despertar el interés por la literatura en los estudiantes del colegio distrital Prado Veraniego 2*. Esta tesis fue realizada en el año 2010 en la universidad de la Salle por: Alan Silva Ramos, Clemencia Romero Baquero, Diana Alexandra Quintero, Eliana Villalobos Pérez, Juan Manuel Sanabria, Katerin Moreno, Laura Vargas Olarte, Liliana Martelo Vallejo y Viviana Mujica Duarte, para optar por el título de Licenciado en Lengua Castellana, inglés y francés, del Programa de Lenguas Para este proyecto es relevante lo referente a la lectura en voz alta y a la literatura.

El segundo antecedente, desarrolla el tema del mejoramiento de la comprensión lectora el cual es uno de los temas importantes a desarrollar en este proyecto. Esta es una tesis de maestría titulada *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria*

mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic realizada en el año 2014 en la Universidad de la Sabana por Andrea Aláis Grillo, Deissy Viviana Leguizamón Sotto y Jessika Irina Sarmiento Ceballos, para optar por el título de Maestría en pedagogía.

En el primer antecedente, *La lectura en voz alta como estrategia didáctica, empleada para despertar el interés por la literatura en los estudiantes del colegio distrital Prado Veraniego 2*. se trabaja la relación entre la lectura en voz alta y la enseñanza de la literatura en los colegios, el propósito principal era emplear la lectura como estrategia didáctica para despertar el interés por la literatura en los estudiantes y a partir de ahí abordar ésta en el aula. Respecto a la parte teórica, en marco conceptual se desarrollaron a través de diversos autores categorías como la literatura, la lectura, lectura en voz alta, lectura expresiva, motivación, e interés. Los autores definen la literatura “como forma de lenguaje expresivo que emplea la palabra como vehículo de comunicación y como creación que brinda la posibilidad de imaginar, de convertir en imágenes todas aquellas palabras que componen una obra literaria, las cuales están llenas de emoción y busca re-crear la realidad que vive el autor.” (Ramos, Romero, Quintero y otros, 2010) Con esta definición los autores establecen el nivel de importancia de la literatura en la educación y proceso de aprendizaje de los estudiantes y es por esto que los autores definen la lectura en voz alta como estrategia para enseñar literatura ya que para ellos “el ejercicio de lectura en voz alta permite al lector transmitir emociones a sus oyentes, y recrear escenas descritas en el texto, las cuales, se hacen más atractivas gracias al uso de las tonalidades sonoras al momento de realizar esta actividad.” (Ramos, Romero, Quintero y otros, 2010). Esto es relevante para el presente proyecto de investigación, ya que proporciona aportes teóricos y perspectivas propias de los investigadores (ya mencionadas) respecto a la lectura en voz alta y la literatura que son dos elementos importantes para el desarrollo de este estudio.

Esta tesis de pregrado se hace relevante para el presente proyecto porque desarrolla en primer lugar; cómo despertar el interés por la literatura en las estudiantes, y, además, se desarrolla la implementación de la lectura en voz alta y sus beneficios a la hora de enseñar literatura y como ya se presentó en la formulación del problema ésta será un elemento central en la realización de esta investigación.

En cuanto al segundo antecedente, *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic* se desarrollan estrategias para llegar a un mejoramiento de la comprensión lectora y como ya se estableció en el planteamiento del problema de este proyecto de investigación, éste fue uno de los problemas encontrados en la población. Es por esto que esta tesis de maestría se hace relevante, El objetivo principal de este antecedente era “mejorar la comprensión lectora, en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Roberto Velandia, mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. Dicha intención surge de la necesidad por mejorar el nivel de comprensión lectora.” (Grillo, Leguizamón y Sarmiento, 2014).

En el apartado del marco teórico, se desarrollan una serie de categorías con relación a la situación problémica, estas son: procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la capacidad de comprender, modelos en comprensión lectora, la comprensión de lectura como competencia y los niveles de comprensión lectora. En este apartado las autoras definen la lectura como “un proceso dialéctico durante el cual el lector interactúa con el texto, actualiza sus conocimientos previos y pone en funcionamiento múltiples estrategias con el fin de interpretar, entender, crear nuevos conocimientos a partir de lo leído e integrar dichos conocimientos en sus esquemas mentales.” (Grillo, Leguizamón y Sarmiento, 2014). Estos referentes teóricos abordados en este

antecedente son relevantes para el presente estudio en la medida en que se desarrolla y aborda ampliamente todos los aspectos de la comprensión lectora, estrategias, niveles y demás; los cuales serán tratados de igual manera en el desarrollo de este proyecto.

En términos generales, esta investigación de maestría es relevante para el presente proyecto de investigación porque hace un análisis de cómo se enseña la lectura y de cómo se desarrollan los diferentes niveles de comprensión lectora. Además, se hace una exploración de diferentes estrategias para lograr un mejoramiento en la comprensión lectora de los estudiantes y éste es precisamente uno de los aspectos relevantes del presente proyecto.

2.2 Referentes teóricos

El presente apartado pretende realizar una presentación de los referentes teóricos en los que se ubicó la investigación. Para lograr esto, se buscó dejar claros conceptos claves para el desarrollo de la misma. Para definir las categorías de este marco teórico se tomó en consideración la pregunta problema en la que se basa la investigación: ¿Cómo potenciar la comprensión de lectura y propiciar experiencias de lectura que permitan un cambio en la visión individual de mundo de las estudiantes a través de la implementación de la lectura en voz alta de textos narrativos en el curso 401 jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Con base en lo anterior se establecieron cuatro categorías, en primer lugar, se abordará la lectura y la comprensión lectora, ésta categoría fue desarrollada a partir de lo establecido por Ferreiro (1982), Colomer (1997) y lo estipulado por el ministerio de educación (1998) para los lineamientos curriculares en lengua castellana. Como segunda categoría se estableció la lectura en voz alta, la cual se desarrolló con base en Trelease (2001), Aguilar (2000) y Vásquez (2006).

La competencia literaria fue la tercera categoría trabajada a partir de Cassany (2003), y finalmente, la experiencia estética se definió principalmente con base en Larrosa (2003), Bruner (1988) y Jauss (1986).

2.2.1 Lectura y Comprensión lectora.

En los últimos años ha surgido la preocupación de acabar con el analfabetismo y promover la lectura entre niños y jóvenes, es por esto que la concepción de lectura ha venido cambiando. Respecto a esto Ferreiro y Gómez Palacio (1982) muestran cómo en los años 20 se creía que la tecnología y la ciencia podrían ayudar y mejorar todos los problemas en el ámbito de la educación y es por ello que, para esta época, se concebía la lectura como un proceso mecánico que consistía en identificar palabras y ponerlas juntas. Se consideraba como lectura la habilidad de reconocer palabras y adquirir vocabulario. Esa concepción mecánica fue cambiando con los años y se empezó a considerar el acto de leer como una interacción de varios factores que llevaban a una interpretación y comprensión del texto leído, “Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen.” (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982, p. 18)

En concordancia con esto, Colomer (1997) define la lectura como un acto interpretativo en el que se debe emplear una serie de razonamientos para llegar a la construcción de la interpretación de un mensaje escrito, a través de la información proporcionada por el texto y de los conocimientos previos del lector. A su vez se incluyen los razonamientos que controlan el

proceso de interpretación durante la lectura y que evitan incomprensiones o confusiones en la misma. Desde esta perspectiva se concibe el acto de leer como interpretar y definir una realidad:

“Ello favorece la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano ya que permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás, o incluso por nosotros mismos, en algo material y articulado que puede ser gozado, contrastado, conceptualizado e integrado en nuestro conocimiento del mundo. [...] A menudo, el discurso sobre la lectura parece muy complejo porque se está hablando, en realidad, de cómo los humanos interpretamos la realidad.” (Colomer, 1997)

Respecto a la comprensión lectora se retomará la concepción que se tiene en los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998), Los cuales definen la lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Es a partir de esta interacción que el lector puede llegar a comprender un texto. Respecto a la comprensión, ésta se define como un proceso interactivo en el cual el lector construye coherente y organizadamente representaciones sobre el contenido del texto, relacionando toda la información que le proporcione el texto con los conocimientos previos que se tengan del mundo. La comprensión de lectura es un proceso de construcción de significados.

En cuanto a los niveles de comprensión de lectura, los lineamientos en lengua castellana postulan tres categorías de análisis de la comprensión, que además serán tomadas para el presente proyecto de investigación. Estas categorías se dividen en el nivel A: literal, nivel B: inferencial, y el nivel C: crítico-intertextual. Cada nivel funciona como una llave de acceso al siguiente nivel. Lo anterior significa que sin haber desarrollado satisfactoriamente un nivel, al lector no le será posible (cognitivamente hablando) alcanzar el siguiente nivel de comprensión.

El nivel literal se refiere al hecho de retener lo leído. Es una mera transcripción grafemática y frásica para identificar el significado del mensaje del texto y resumirlo. Este nivel cuenta con dos variantes; la primera es la literalidad transcriptiva, en la que se realiza una identificación, reconocimiento y asociación de todas las palabras y frases con sus correspondientes significados y usos; la segunda es la literalidad en modo de paráfrasis en la cual el lector hace una traducción semántica en donde palabras similares a las empleadas en el texto original, ayudan a comprender el sentido del texto. El nivel inferencial, es aquel en el que el lector logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados para lograr la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc. En este nivel los estudiantes comprenden ideas no dichas en el texto a través de deducciones y suposiciones. Finalmente, el nivel crítico-intertextual es en el que el lector pone en relación todos sus saberes previos con el texto. El lector identifica las intenciones y puntos de vista del autor, y adopta una postura crítica frente al contenido del texto para así generar juicios, conjeturas y evaluaciones del texto. (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Las definiciones que componen esta primera categoría son importantes para establecer la investigación sobre una base epistemológica específica. Respecto a lo anterior, para esta investigación se entendió la lectura como un proceso de interpretación a través del cual se quiere llegar a comprender el mensaje del texto escrito, y esta comprensión e identificación del mensaje se da por niveles, los cuales son nivel literal, inferencial y crítico intertextual. Partiendo de esto, se diseñaron las actividades e instrumentos y se analizaron los resultados de la investigación respecto a lo entendido por comprensión lectora, que es uno de los aspectos relevantes dentro del problema de investigación.

2.2.2 Lectura en voz alta.

Este tipo o modalidad de lectura denominada también lectura oral inicialmente era utilizada como estrategia formativa en el ámbito educativo y se apreciaba únicamente de forma mecánica, bajo una perspectiva meramente instrumental. En la actualidad esta concepción se ha modificado completamente para abrir paso a una visión de la lectura en voz alta como fuente de motivación para la comprensión y para despertar el interés de los estudiantes por la lectura. Respecto a la lectura en voz alta, Vásquez (2006) afirma que es un medio para enganchar el interés de los estudiantes. Es a través de la voz que se seduce y se encanta al oyente sumergiéndolo en la magia de la palabra y el texto mismo. Por otro lado, Trelease (2001) afirma que la lectura en voz alta hace parte de la naturaleza misma de leer:

[...] que al leer oímos sonidos, aunque tengamos los labios cerrados y hagamos una lectura mental; esos sonidos provienen del fondo de nuestro ser consciente y el cerebro “escucha” las palabras leídas, como sonido. Al leer de viva voz se da un retorno al origen de la palabra, permitiendo por lo tanto una mejor y más nítida percepción de lo escrito. [...] Pero es el sonido de las palabras y su eufonía lo que las convierte en poesía. El lector deberá reconocer el valor que cada una posee dentro del texto y rescatar con su voz la atmósfera, el clima que alienta desde el fondo y que debe ser entregado al leer. (p. 26)

Es así como la lectura en voz alta motiva, despierta el interés en los estudiantes, desarrolla la capacidad de escucha analítica, incrementa la comprensión auditiva y a su vez ayuda a la comprensión de lectura ya que se tiene una percepción más clara del texto, su contenido, crea imágenes durante la lectura y se ponen en práctica habilidades tales como: predecir, analizar, relacionar e inferir. (Trelease, 2001).

La prosodia.

Al hablar de lectura en voz alta, es indispensable tomar en consideración las características y condiciones de la voz del lector, es decir; la prosodia. Puesto que los rasgos prosódicos son aquellos recursos vocales que expresan significados de contenido semántico y de interpretación pragmática (Aguilar, 2000). Estos recursos vocales son: la entonación, el acento, las pausas, el tono, la intensidad y la velocidad de elocución y el ritmo. Cada uno de ellos se encuentra intrínsecamente relacionados con la comprensión, a este respecto, Aguilar (2000) afirma:

La imagen que atribuimos a un determinado personaje suele estar asociada con las condiciones de su voz, y muy específicamente, con su prosodia: como oyentes, utilizamos indicios fónicos, en ocasiones diferentes o incluso opuestos a las claves de contenido del mensaje, para evaluar a nuestro interlocutor. (p. 89)

Teniendo en cuenta lo anterior fue relevante para la investigación definir cada uno de los rasgos prosódicos partiendo desde lo establecido por Aguilar (2000):

La entonación. Es la sensación perceptiva de las variaciones de tono, duración e intensidad a lo largo de un enunciado. Es decir, es la composición de las diferencias melódicas típicas de la modalidad oracional, estas sirven para evidenciar las conexiones entre unidades sintácticas, y permiten expresar emociones y actitudes del hablante.

El acento. Es una prominencia de una sílaba de la palabra, pone de relieve dicha sílaba con respecto a las restantes y para remarcar la sílaba acentuada se utiliza en mayor medida la intensidad. El acento permite diferenciar y/o contrastar significados, además, el tipo de acento

enfático permite realzar el interés de un fragmento de discurso ya sea en una sílaba tónica o una átona.

Las pausas. Son organizadores prosódicos del discurso. Existen pausas silenciosas y vocalizaciones, las primeras son detenciones en el habla, y las segundas son en su mayoría vacilaciones que se dan mayormente en el habla no planificada. Las pausas sirven para separar constituyentes con poco grado de cohesión, o para crear una sensación de suspense sobre el tema del que se habla.

El tono. Sensación perceptiva que se provoca por las variaciones de la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales. Con el tono se puede crear la ilusión de voces femeninas o masculinas a la hora de la imitación.

La intensidad. Sensación perceptiva del volumen de la voz a causa del tipo de esfuerzo respiratorio, y la cantidad de energía en el mismo. Se produce al salir el aire a través del tracto vocal. La intensidad participa activamente en la distribución melódica de las unidades del habla, al formar grupos de intensidad. “Asimismo, la regulación de la intensidad es muy importante para conseguir una comunicación real entre el emisor de un mensaje oral y sus destinatarios.” (Aguilar, 2000, p. 108)

La velocidad de elocución (tempo de expresión). Cantidad de sonidos que se pronuncian en una unidad de tiempo determinada. En la velocidad de elocución deben tomarse en consideración las pausas ya que estas determinan si el hablante tiene un habla más lenta en comparación a otro. Si se excluyen las pausas, se denomina velocidad de articulación. “Asimismo es una propiedad que denota actitudes, además de transmitir emociones.” (Aguilar, 2000, p. 101)

El ritmo. Sensación perceptiva de estructuras rítmicas diferentes causadas por la sucesión periódica de elementos marcados y no marcados por algún rasgo contrastivo en intervalos regulares de tiempo.

Considerando lo anterior, se valida la implementación de la lectura en voz alta de textos literarios, específicamente en este caso de cuentos y fábulas, como estrategia en el aula para dar solución a la problemática de la presente investigación. Frente a todo lo anterior, Vásquez (2006) exalta el papel de lectura en voz alta y por ende de la voz del maestro y lector en el aula:

Es que saber leer, saber crear con la palabra una magia, una seducción con la voz, es uno de los aspectos que más genera en los estudiantes el gusto, el deseo por leer. Si uno como maestro usa los miles de recursos que posee su garganta, esa orquesta maravillosa que a bien tuvo la naturaleza regalarnos, lo que pasa en el auditorio, lo que logra en sus alumnos, es contagiar una pasión por un autor, por un libro, por la lectura como tal. [...] Allí nos jugamos la motivación. (p. 23)

Ahora bien, la voz del maestro/lector propicia una conexión entre los estudiantes/oyentes y el cuento o fábula, o cualquier otro texto literario. Esta conexión motiva a los estudiantes a sumergirse en los textos y mejora en gran medida la comprensión y atención de los mismos. (Vásquez, 2006)

Las anteriores definiciones aportan a la investigación un referente en cuanto a cómo entender la lectura en voz alta, así pues, se entendió la lectura en voz alta como una estrategia didáctica que estimula y motiva a los estudiantes para alcanzar la comprensión de los textos leídos. Además, en esta investigación se hizo uso de la lectura en voz alta como intermediario

entre la literatura y la población, lo que propició en ellos experiencias significativas de lectura de literatura, específicamente cuentos y fábulas.

2.2.3 Competencia literaria.

El término de competencia literaria es definido por los lineamientos en lengua castellana (1998) como “la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y el análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas”. Sin embargo, Cassany, Luna y Sanz (2003) cuestionan esa visión historicista ya que según estos autores la competencia literaria no debe estar condicionada exclusivamente por la adquisición de conocimientos, sino que además el desarrollo de habilidades y procesos cognitivos tales como: leer, escuchar, hablar, escribir, interpretar, analizar, relacionar, valorar, comparar, y actitudes como sensibilidad, búsqueda de placer, capacidad de reflexión, etc.

Para estos autores, la competencia literaria es el conjunto de diferentes factores, tales como la comprensión de las significaciones de un texto literario, la comprensión de las convenciones literarias y las técnicas que lo hacen diferente a los textos funcionales, y la apreciación de su valor significativo y estético. Además, se destaca el papel de la literatura como medio de expresión de vivencias y sentimientos, y la búsqueda del placer y gusto por la lectura de textos literarios. A la hora de promover el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes se debe tomar en consideración algunos objetivos de aprendizaje de literatura tales como: comprender textos literarios variados, aprender cosas a través de la literatura, contribuir en la estructuración del mundo del estudiante a partir de los textos literarios, fomentar el gusto

por la lectura, configurar la personalidad literaria del estudiante, y fomentar su interés creativo. (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Esta categoría define lo que se entenderá como competencia literaria para la presente investigación, y además facilita la delimitación de los aspectos a estudiar en lo referente a dicha competencia. Con base a las anteriores definiciones, esta investigación hará énfasis especialmente en varios aspectos de la competencia literaria tales como la comprensión de los textos literarios (que tiene relación directa con la primera categoría), la búsqueda de placer e interés por la lectura de textos literarios, y la estructuración del mundo a partir de la literatura.

2.2.4 La experiencia estética.

Uno de los objetivos de la presente investigación fue propiciar experiencias significativas con la literatura en las estudiantes, y para esto se hizo esencial definir la experiencia de la lectura y la experiencia estética. Para empezar, se partió desde la concepción que Larrosa (2003) tiene de experiencia. Para este autor la experiencia es el conocimiento que los sujetos adquieren a través de estímulos externos y que tiene el poder de transformar, es decir que puede hacer que cambie (dependiendo del sujeto) su sentir, forma de pensar, conducta y demás. Enfocándose específicamente en la experiencia de lectura, este mismo autor señala que las obras literarias pueden apoderarse de la imaginación del lector y explorar sus deseos, ambiciones, sueños, y expectativas- El lector logra un encuentro íntimo con el texto literario y esto le permite liberarse de su cotidianidad y transformarla: "Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos deforma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos." (p. 25, 26) Para este autor debe existir una relación entre el texto y la subjetividad del lector, y dentro de esta relación surge la experiencia siendo "(...) lo que nos pasa. No lo que

pasa, sino lo que nos pasa” (p. 28). El lector debe estar abierto a encontrarse con lo que el texto quiere transmitir y así permitir que éste lo lleve a direcciones desconocidas para atravesar por emociones e impresiones varias.

Así pues, la experiencia del lector con el texto varía conforme a su situación subjetiva y en dicha experiencia, el lector explora los sentimientos y percepciones surgidas a partir de la misma. No toda lectura tiene como resultado una experiencia, ya que ésta no puede planificarse sistemáticamente. Surge una experiencia de lectura cuando se dan determinadas condiciones de posibilidad: “sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia.” (p. 40) Y aunque se establezcan las mismas condiciones para un grupo de personas, la experiencia jamás será la misma, dado que depende de la subjetividad del sujeto y la conexión del mismo con el texto. Por tanto, el papel del profesor de acuerdo con este autor debe ser mostrar cómo el texto se transforma para ellos en una cosa que hay que analizar y no en una voz dogmática y autoritaria que hay que escuchar. Es por esto, que el maestro no puede pretender transmitir su propia experiencia de lectura a sus estudiantes, sino por el contrario propiciar espacios de análisis en los cuales ellos en su subjetividad tengan su propia experiencia de lectura. (Larrosa, 2003).

Por su parte, Iser (1987) señala que en la experiencia estética los lectores interactúan con el texto dándole sentido al mismo, es decir que llena los vacíos de intermediación. El autor expone dos aspectos importantes del texto: el artístico y el estético. “El artístico describe el texto creado por el autor, y el estético la concreción realizada por el lector.” (p. 44) Lo anterior nos remite directamente a la definición de experiencia estética como la serie de experiencias por las que el lector atraviesa cuando se enfrenta al texto, todas estas se encuentran ligadas al placer y fascinación experimentado y las diferentes emociones de carácter estético, en relación con esto,

Jauss (1986) dice: “La apertura a otro mundo -más allá de la realidad cotidiana- es, también en nuestros días, el paso más importante hacia la experiencia estética.” (p. 33)

Dado lo anterior, se puede afirmar que la experiencia estética le permite al lector traspasar las barreras de su propia realidad mediante la literatura y el placer estético, pero esto desborda los límites del placer puesto que para Jauss (1986) el lector debe adoptar una postura “el placer estético necesita un momento más: el del acto de adoptar una postura, que deja de lado la existencia del objeto, convirtiéndolo así en objeto estético.” (p. 71) Una vez se ha adoptado una postura se encuentra satisfacción e interés en el objeto del placer en un momento de contemplación lo cual lleva al lector a una especie de liberación:

Este interés estético se explica por el hecho de que el sujeto -en la medida en que hace uso de su libertad para adoptar una postura frente al objeto irreal- es capaz de disfrutar tanto del objeto, que le va mostrando progresivamente su placer, como del sí mismo, que, al ejercer esta actividad, se siente liberado de su existencia cotidiana. (p. 72)

La experiencia estética tiene tres categorías básicas que, a su vez, son las formas en que ésta se manifiesta: la Poiesis, la aisthesis y la catarsis. Estas son definidas por Jauss (1986) de la siguiente manera: la primera “Se refiere al placer producido por la obra hecha por uno mismo [...] por la consciencia productiva, que crea un mundo como su propia obra.” (p. 75, 76). La segunda “puede designar aquel placer estético del ver reconociendo y del reconocer viendo [...] por la consciencia receptiva, que aprovecha la oportunidad de renovar su percepción interna y externa de la realidad” (p. 76) en otras palabras esta se refiere al placer estético producido por la obra de otros. Y finalmente, la tercera, la catarsis es: “[...] aquel placer de las emociones propias, provocadas por la retórica o la poesía, que son capaces de llevar al oyente y/o al espectador tanto al cambio de sus convicciones como a la liberación de su ánimo.” (p. 76)

Dentro de los parámetros de esta investigación la *aisthesis* y la *catarsis* fueron elementos de vital importancia. Lo anterior debido a que, si las estudiantes lograban alcanzar experiencias significativas con los textos literarios, en un primer momento pasaban por la *aisthesis*. Posteriormente, tras procesos de reflexión y placer estético, alcanzaban una liberación mediante la *catarsis*. Y es respecto a esta última, que esta investigación tomó los cuentos y fábulas como propiciadores de la *catarsis* en las estudiantes tras procesos de reflexión del contenido de los mismos.

El cuento y la fábula para la reflexión del mundo.

En la actualidad los niños y niñas viven en un contexto social con ciertos parámetros de realidad, estos hacen parte de la cultura en la que se encuentran inmersos todo el tiempo y estructuran su forma de ver el mundo y su perspectiva frente al mismo. Respecto a esto, Bruner (1988) afirma que los modelos del mundo que almacenan los individuos en la cabeza se basan mayormente en el conocimiento acumulado de versiones del mundo que se han encontrado con anterioridad.

Bruner (1988) denominó la perspectiva individual del sujeto frente al mundo como el *self*, y respecto a éste afirmó “No puede suceder nunca que haya un *self* independiente de la existencia histórico-cultural propia.” (p. 76). Además, agrega que este *self* surge gracias al funcionamiento de la metacognición (autocontrol y autocorrección) y que está puede llegar a ser irregular ya que varía conforme al marco cultural en el que está inmerso el sujeto. Este autor explica cómo los niños establecen su concepción del mundo que los rodea con lo que él denominó “conceptualismo sin mediación” donde el niño adquiere su conocimiento sobre el mundo a partir de los encuentros y la experiencia que tiene con el mundo mismo, además, afirma que:

Por lo general, no construimos una realidad únicamente sobre la base de encuentros privados con modelos de estados naturales. Casi todos nuestros acercamientos al mundo están mediados por la negociación con otros. (p 71, 78)

Partiendo de esta estructuración del mundo de los individuos a partir de la cultura, es como los estudiantes, siendo grandes consumidores de información constante, viven bajo un indeterminado número de concepciones y estereotipos sociales pertenecientes a la cultura. La literatura, específicamente los textos narrativos, permiten un cambio en estas ideas de mundo preconcebidas por la cultura, ya que los relatos (textos narrativos) son las representaciones de los modelos que tenemos en nuestra mente para describir el mundo.

La narrativa o textos narrativos pueden ser de diversas tipologías. En la presente investigación se hizo especial énfasis en el uso de cuentos y fábulas. Ahora bien, ¿cómo logran textos narrativos, como cuentos y fábulas, un cambio en la visión de mundo ya estructurada de los estudiantes? Esto se logra a través de la catarsis y respecto a esto Bruner (1988) afirma que los personajes de una historia motivan procesos de pensamiento y reflexión en los individuos debido a la capacidad de ‘identificación’, ya que estos personajes representan aspectos que los mismos individuos, los lectores, llevan inconscientemente en el interior.

[...] el lector es ayudado a ingresar en la vida y la mente de los protagonistas: sus conciencias son los imanes que producen la empatía. Además, la correspondencia entre la visión “interior” y la realidad “exterior” constituye uno de los conflictos humanos clásicos. (p. 32)

Al enfrentarse al texto, los estudiantes ven un espejo de su experiencia ya sea por las acciones narradas, por los personajes o por alguna emoción que despierte en ellos la lectura. El

sentirse identificado con el texto permite al lector iniciar un proceso de reflexión en torno a la temática leída en los textos narrativos, estas reflexiones pueden ser de carácter moral o ético en las cuales el lector crítica y adopta una postura frente a las diferentes problemáticas y temas expuestos en la trama de los textos llegando así a una catarsis, y a su vez estructurando sus propias opiniones y actitudes frente a sus realidades a través de la catarsis.

Ahora bien, todo este proceso de reflexión del mundo y sus concepciones que los lectores llevan a cabo durante y posterior a la lectura desembocan, como Bruner (1988) afirma, en una serie de conclusiones que bien pueden concordar con sus concepciones previas del mundo o pueden contradecir las mismas. Es en este momento de conflicto que se propicia el cambio de visión y perspectiva y se genera cuando las conclusiones de los procesos de reflexión del cuento o fabula no concuerdan con las ideas previas que se tenían del mundo, para así alcanzar la catarsis que permite la reestructuración de un mundo ya dado por la cultura.

Es importante dejar claro cómo la lectura, en este caso específico, de cuentos y fabulas permite reflexionar sobre el mundo que rodea a los lectores y cómo estos procesos de reflexión propician una catarsis que a su vez conlleva un cambio en la visión de mundo que se tiene ya preestablecida por la cultura y la sociedad: “Conocemos el mundo de diferentes maneras, desde diferentes actitudes, y cada una de las maneras en que lo conocemos produce diferentes estructuras o representaciones o, en realidad, ‘realidade’.” (Bruner. 1988, p.115)

Diseño Metodológico

Luego de haber visto los conceptos alrededor del problema de investigación, en este apartado, se hará la presentación del desarrollo metodológico de la presente investigación. Se explicará el enfoque y tipo de investigación y se hará la descripción de las fases desarrolladas.

Cabe resaltar que la investigación se realizó bajo la línea de literatura, por lo cual ésta es un aspecto transversal en cada etapa de la investigación.

3.1 Enfoque y tipo de investigación

En primer lugar, es importante ubicar la investigación dentro del paradigma de la investigación cualitativa debido a que los resultados se analizaron desde una perspectiva reflexiva e interpretativa. De acuerdo con lo estipulado por Strauss & Corbin (1998), en la mayoría de los casos este enfoque se centra en investigar sobre la vida y experiencias de las personas, los comportamientos, sentimientos y emociones. Además, suele emplearse para la exploración de temas o situaciones que no han sido abordados con antelación, esto con el fin de obtener un nuevo conocimiento. Ahora bien, aunque la investigación tiene un carácter cualitativo y todos los datos se analizaron de manera interpretativa, el diagnóstico y algunos datos relacionados con la comprensión lectora se cuantificaron para poder realizar el análisis cualitativo.

Este enfoque se refiere al tipo de investigación en la que se analizan los datos de manera interpretativa y no estadística. Claro está que en el enfoque cualitativo es posible cuantificar datos para la realización de censos o encuestas, pero el análisis de esos resultados será netamente interpretativo y no matemático. (Strauss & Corbin, 1998). Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación cuantificó ciertos datos recogidos en encuestas para posteriormente realizar el análisis interpretativo, por tanto, se clasifica como una investigación de enfoque cualitativo.

Ahora bien, es relevante mencionar que la presente investigación se ubicó dentro del tipo de investigación – acción educativa. Para definir éste, se tomó la concepción de Elliott (2010) quien la define como un proceso de reflexiones que buscan analizar las acciones humanas y las

situaciones sociales que el profesor experimenta en el aula. Estas pueden ser: inaceptables en algunos aspectos (problemáticas), susceptibles de cambio (contingentes), o que requieren una respuesta práctica (prescriptivas). La investigación – acción educativa se relaciona con los problemas y situaciones prácticas y cotidianas que experimentan los profesores en el aula: “El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.” (p. 24).

Así pues, en este tipo de investigación se considera y analiza la acción desde el punto de vista de los participantes, lo cual describe lo que sucede en el mismo lenguaje empleado por ellos. Los problemas experimentados por el profesor pueden ser tratados e investigados por él mismo siguiendo una serie de pasos: en primer lugar, se debe identificar y determinar una problemática en el aula y buscar posibles soluciones teóricas y prácticas, luego vendría el análisis del problema y posteriormente la interpretación y divulgación de los resultados obtenidos durante el proceso de investigación. (Elliot, 2010).

Considerando lo anterior, la presente investigación fue desarrollada en tres fases, basadas en el modelo de Elliott (2010) para la investigación acción en educación. La primera fase fue la identificación, en la cual se hizo la indagación, descripción e interpretación del problema que se investigó. Para lograr lo anterior se realizaron observaciones de la clase, y se diseñó y aplicó una prueba diagnóstica para así formular la pregunta, planteamiento y delimitación del problema de investigación

La segunda fase de investigación, fue la exploración en la cual se buscó plantear hipótesis de solución y acciones que llevaran a una posible solución de la problemática ya identificada, esto se realizó con base en las observaciones y talleres exploratorios, a su vez

acompañados de un proceso de reflexión y análisis de los mismos. Finalmente, la tercera fase fue la construcción de la intervención pedagógica, en ésta se diseñaron y aplicaron los talleres y actividades concernientes a la propuesta pedagógica. Para esta parte se hizo necesario establecer tres sub fases: La puesta en marcha del primer paso en la acción, la evaluación y la revisión del plan general. Para la realización del análisis, reflexión y evaluación de los resultados se diseñó y aplicó una matriz categorial, la cual se encuentra a continuación.

3.2 Matriz Categorial

La siguiente matriz categorial cuenta con un eje transversal el cual es la lectura en voz alta de textos literarios de carácter narrativo: cuentos y fábulas. Dicha matriz está diseñada con dos categorías de análisis principales: La comprensión de lectura y la experiencia estética.

La primera categoría cuenta con tres subcategorías: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-intertextual, las cuales tienen sustento teórico en la definición de lectura de Colomer (1997) y los tres niveles de comprensión de lectura estipulados en los lineamientos de lengua castellana (Ministerio de Educación Nacional, 1998). La segunda categoría está sustentada principalmente por las afirmaciones teóricas de Larrosa (2003) y Jauss (1986), e igualmente está conformada por dos subcategorías, la primera es la aisthesis que se sustenta en las definiciones de Jauss (1986), y la segunda subcategoría es Catarsis: un cambio de visión de mundo, sustentada principalmente en las afirmaciones de Jauss (1986) y Bruner (1988) sobre los procesos de reflexión desde la literatura que generan cambios conceptuales en los lectores.

Eje	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos
Lectura en voz alta de textos literarios de carácter narrativo: cuentos y fábulas	La comprensión de lectura	Nivel de comprensión literal	-Identifica el sentido global del texto. -Da cuenta de elementos textuales y explícitos en el cuento - Precisa el espacio, tiempo, y personajes	-Talleres de lectura en voz alta -Observaciones -Encuestas
		Nivel de comprensión inferencial	-Realiza inferencias a partir del texto leído. - Deduce enseñanzas y mensajes - Prevé un final diferente - Propone títulos diferentes para el texto	-Talleres de lectura en voz alta -Observaciones -Encuestas -Talleres de comprensión
		Nivel de comprensión crítico-intertextual	- Juzga el contenido de un texto - Juzga la actuación de los personajes -Emite juicios frente a un comportamiento -Relaciona el texto leído con otros textos.	-Talleres de lectura en voz alta -Talleres de lectura y comprensión -Observaciones -Mesas de discusión
	La experiencia estética	La aisthesis	-Expresa oralmente las emociones experimentadas durante la lectura. -Manifiesta sentimientos oral y textualmente -Expresa la afectación subjetiva de la lectura	-Talleres de lectura en voz alta -Ejercicios de lectura grupal -Discusiones grupales y mesas de discusión
		La catarsis: un cambio de visión de mundo	-Relaciona su diario vivir con el contenido de los textos, manifestando cambio de opiniones respecto realidades establecidas. -Reflexiona sobre realidades y estereotipos a partir del contenido del texto -Manifiesta sus opiniones personales posteriores a la lectura contrastándolas con estereotipos o aspectos de su contexto.	-Talleres de lectura -Talleres de interpretación de textos -Juegos y actividades con textos literarios

3.3 Hipótesis

La implementación de la lectura en voz alta de textos narrativos (cuentos y fábulas) puede potenciar los procesos de comprensión de lectura y propiciar experiencias estéticas a partir de la literatura que permitan un cambio en la visión individual de mundo de las estudiantes del curso 401 jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino.

3.4 Población

Esta investigación fue desarrollada en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño, el cual está ubicado en el barrio San José de la localidad Rafael Uribe Uribe en el sur oriente de la ciudad de Bogotá.

Este proyecto de investigación en el aula fue realizado en el curso 401 de la jornada de la tarde, este curso estaba conformado por 31 niñas entre los ocho y los once años de edad, (cabe mencionar que solo hay una niña de once años y la profesora afirmó que ella es un caso especial y que tiene un proceso de aprendizaje más lento). Según Piaget (1991), como ya se mencionó en el apartado de contextualización del problema, la mayoría de las estudiantes se encuentran en el estadio de las operaciones concretas, por tanto, el pensamiento de los niños se vuelve más lógico, se extiende desde lo real hacia lo potencial y están en la capacidad de comprender los diferentes aspectos de una situación o texto, de resolver problemas y están en plena capacidad cognitiva para hacer hipótesis e inferencias sobre situaciones, textos, y demás.

Todas las niñas eran provenientes de familias de estrato 1, 2 y 3 de cinco diferentes localidades: Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal, Tunjuelito, Santa Fe y Usme. Las estudiantes de este curso presentaron problemas de disciplina y de escucha, ya que en el desarrollo de las distintas clases permanecían dispersas y no trabajaban de manera ordenada ni atenta. Este curso presentó inestabilidad con la permanencia de maestros titulares, puesto que, en diez meses, cambiaron tres veces de profesor.

De acuerdo con una encuesta realizada a las estudiantes (ver anexo 2), el 90% no leían en sus casas o en algún otro ambiente diferente al escolar, el 70% afirmó no gustarle leer, y el 99% manifestó que prefería ver televisión, o jugar durante su tiempo libre. Además de esto, con base

en conversaciones informales con el profesor titular el 60% de las estudiantes provenían de hogares con dificultades económicas, de violencia, o de hogares con familias disfuncionales. Por último, las observaciones de la población en diferentes espacios dentro y fuera de la clase evidenciaron que aproximadamente el 80% tienen problemas de inseguridad y baja autoestima.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

En el presente apartado se hará una descripción de cada uno de los instrumentos de recolección de información que fueron utilizados en el proceso y desarrollo de la investigación, los cuales fueron diarios de campo (observaciones), encuestas grupales, entrevistas y talleres de lectura. Además, se mencionará de qué manera fueron aplicados y la relevancia dentro de la investigación.

En primer lugar, considerando que la primera fase de la investigación fue la identificación, el diario de campo fue empleado como primer instrumento de recolección de datos. Elliot (2010) define el diario de campo como apuntes de campo del profesor: “Los apuntes de campo constituyen esencialmente un método de recoger observaciones y reflexiones acerca de los problemas suscitados en clase y de las propias reacciones de los profesores” (p. 136). Ahora bien, el diario de campo posibilitó el registro sistemático de las observaciones realizadas en esta primera fase, que fueron de vital importancia a la hora de identificar y delimitar la situación problemática. A este respecto, Kambalch y Carr (2006) definen la observación como un proceso en el que los investigadores pueden dar su opinión a situaciones específicas en clase, pueden identificar, analizar, criticar y dar su propio punto de vista de las situaciones problemáticas dentro del aula y del desarrollo de la investigación la observación es posible entender y conocer la

dinámica interna de la clase y cómo es el comportamiento, preferencias de los estudiantes y la interacción real con los demás.

En segunda instancia, la encuesta grupal permitió identificar y delimitar aspectos relevantes del problema y su posible solución. Además, este instrumento tuvo gran relevancia para el cumplimiento del segundo y el cuarto objetivo específico de investigación, dado que con esta se recogió información respecto a las respuestas y resultados de la propuesta de intervención pedagógica. Por último, se diseñaron y aplicaron talleres de lectura, Spiner (2009) define éste como un tipo de dinámica grupal que tiene su centro en la característica social del trabajo que facilita el intercambio de ideas sobre el texto y su interpretación, “La posibilidad de reunir distintas miradas en torno a un mismo problema redundará en beneficio de un mejor aprendizaje. Cada integrante del taller realiza su aporte desde su propio punto de vista, poniendo en juego su creatividad y su propia experiencia.” (p. 43)

Finalmente, es relevante mencionar que el análisis de datos se realizó por categorías de análisis ya establecidas en la matriz categorial y se empleó el método de la triangulación, definida por Elliot (2010) como la obtención de relatos acerca de una situación de enseñanza partiendo desde tres puntos de vista distintos, en este caso las encuestas, observaciones y los diferentes talleres realizados durante la intervención pedagógica.

Propuesta De Intervención Pedagógica

Este apartado se dedicará a presentar de forma detallada la propuesta de intervención pedagógica. En ésta se trabajó la problemática centrada en potenciar la comprensión de lectura y propiciar experiencias significativas a partir de la literatura que permitan un cambio en la visión de mundo de las estudiantes a través de la implementación de la lectura en voz alta de textos narrativos. Además, se presentarán las actividades y metodologías propuestas para cada sesión. Esta propuesta de intervención constó de dieciséis sesiones, diseñadas con base en las observaciones realizadas para la caracterización de la población y en la teoría referenciada en el apartado de referentes teóricos. Estas dieciséis intervenciones estuvieron organizadas en cuatro fases: La primera fue la fase de diagnóstico, la segunda fue “¡Vamos a leer juntos!”, la tercera “Leer y comprender”. Finalmente, la cuarta fase tuvo como título “La literatura y yo”.

4.1 Fase de diagnóstico

Esta fase estuvo compuesta por dos sesiones, en la primera se realizó un diagnóstico con el objetivo de identificar el nivel de comprensión de lectura al que llegaban las estudiantes y así delimitar y validar la problemática de la población. Este diagnóstico estuvo compuesto de dos partes, en la primera las estudiantes leyeron un cuento corto y respondieron diez preguntas que daban cuenta del aspecto literal del cuento. La segunda parte, tuvo el objetivo de identificar si las estudiantes llegaban a un nivel inferencial de comprensión, en donde debían responder de forma oral a tres preguntas referidas al sentido global del texto y a las inferencias que ellas podían hacer a partir de la lectura. En la segunda sesión, se realizó la lectura en voz alta del primer capítulo de Don Quijote de la mancha para niños, y las estudiantes resolvieron un taller de

comprensión literal de la lectura compuesto de diez preguntas. Este taller tuvo como objetivo propiciar un primer acercamiento entre las estudiantes y la lectura en voz alta.

4.2 Segunda fase: ¡Vamos a leer juntos!

Esta fase se desarrolló en cuatro sesiones en las que se implementó la lectura en voz alta como metodología de clase. A su vez, tuvo el objetivo de lograr una aproximación a esta modalidad de lectura mediante diferentes ejercicios para así analizar las reacciones y respuestas de las niñas ante la lectura en voz alta. En la primera sesión las estudiantes se organizaron en mesa redonda y participaron de manera oral respondiendo la siguiente pregunta: ¿Te gusta que te lean? ¿Por qué?, con esto se buscó explorar la percepción de las estudiantes a la lectura en voz alta. Posteriormente, manteniendo la misma organización la investigadora realizó la lectura en voz alta de la primera mitad del cuento *El cofre volador* de Hans Christian Andersen, fue de vital importancia las diferentes variaciones en el tono, entonación e intensidad de la voz, además de las pausas para así mantener la atención e interés de las estudiantes en la lectura, todo lo anterior con base a lo estipulado por Vásquez (2006) sobre la importancia de la voz en la lectura y Aguilar (2000) sobre los rasgos prosódicos. Al finalizar, las estudiantes tuvieron la oportunidad de expresarse y responder cómo se habían sentido durante la lectura, y lo que les gustó de la misma. Además, las estudiantes comentaron las acciones narradas en el fragmento del cuento leído.

En la segunda sesión, en un primer momento la investigadora realizó una actividad de apertura en la que las estudiantes compartieron lo que recordaban del fragmento del cuento leído en la sesión anterior. Posterior a esto, las estudiantes recibieron un trozo de tela para que vendaran sus ojos, y mientras estas permanecieron con los ojos cerrados y vendados se realizó la

lectura de la parte final del cuento *el cofre volador*, prestando especial atención a lo ya mencionado sobre las cualidades de la voz. Al finalizar la lectura, las estudiantes dibujaron todos los personajes de la historia dándoles las características que ellas imaginaron durante la lectura mientras estuvieron con los ojos vendados. Cuando todas las estudiantes finalizaron sus respectivas representaciones gráficas de los personajes, se realizó una exposición en la cual cada estudiante compartió su dibujo y expresó su opinión sobre el cuento.

La tercera sesión inició con la participación de las estudiantes en torno al posible tema del cuento que iban a leer. Luego de esto, se les pidió a las estudiantes salir del aula y dirigirse a una de las zonas verdes. Allí se organizaron en grupos de tres personas y se escogió una persona por grupo para hacer la lectura en voz alta. Para tal lectura, las estudiantes lectoras siguieron ciertos parámetros para lograr darle teatralidad a la lectura tal como Vásquez (2006) afirmaba. Establecida la organización de los grupos y dadas las pautas de lectura en voz alta se realizó la lectura del cuento *La princesa y el campesino*. Al finalizar la lectura, cada grupo debatió si les gustó o no el cuento, cuál fue su parte favorita, si les gusto que se realizara la lectura en voz alta y cómo se sintieron durante la lectura. Posterior al debate, las estudiantes compartieron sus opiniones con el curso

Para cerrar esta fase, en la cuarta sesión, el aula de clase se oscureció completamente y las estudiantes se organizaron en un círculo en el suelo del salón. Esta disposición proxémica y espacial de las estudiantes y el aula se debió a la búsqueda de teatralidad en la lectura (Vásquez, 2006). Para introducir el cuento *Barba azul* de Charles Perrault, se realizó una contextualización del mismo a través de preguntas como: ¿De qué crees tú que tratará el cuento? ¿Alguna vez han escuchado quién fue barba azul? Para dinamizar la lectura y debido a la oscuridad del salón se empleó una linterna para la hora de la lectura y las intervenciones de las estudiantes. Cada

estudiante tuvo una copia de la primera mitad del cuento y cada una leyó una parte de la historia siguiendo pautas ya establecidas en sesiones anteriores. La investigadora realizó intervenciones ocasionales para mantener el suspenso y la atención en la trama de la historia. Al finalizar la lectura, las estudiantes de manera oral aportaron posibles finales para el cuento y manifestaron sus sensaciones durante la lectura del mismo.

Por último, las estudiantes en el mismo círculo en el que se encontraban se dieron la espalda entre ellas para quedar mirando las paredes del salón mientras la investigadora, estando en el centro del círculo, leyó la parte final del cuento. Al finalizar por completo el cuento, las estudiantes regresaron a la posición en la que se encontraban anteriormente y respondieron: ¿Esperabas ese final? ¿Te gustó el cuento? ¿Cómo te sentiste con la lectura? Culminada esta segunda fase se aplicó una encuesta grupal con el fin de registrar de manera precisa la percepción de las estudiantes sobre la lectura en voz alta, esta encuesta fue realizada antes del inicio de la tercera fase de intervención.

4.3 Tercera fase: Leer y comprender

Esta fase tuvo como objetivo central potenciar los procesos de comprensión de lectura en cada uno de los niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual. De la misma manera que la fase anterior, ésta estuvo compuesta de cuatro sesiones en las que se trabajaron diversos talleres de lectura y de comprensión a partir de diferentes cuentos. En la primera sesión se trabajó la primera mitad del cuento *La Reina de las Nieves* de Hans Christian Andersen, para dar inicio a esta sesión se realizó un preámbulo al cuento a través de preguntas como: ¿De qué crees tú que tratará el cuento el día de hoy?, esto se llevó a cabo mediante un juego. Posteriormente, la investigadora realizó la lectura del fragmento del cuento tomando en consideraciones las pautas

ya mencionadas para la lectura en voz alta. Culminada la lectura, las estudiantes organizaron parejas para dar solución a un taller de preguntas sobre el cuento, éste estuvo enfocado en el nivel literal de comprensión y por ende se indagaba por información explícita en el cuento. El mencionado taller constaba de una parte que les pidió recordar el cuento de la sesión anterior, y otra que hizo referencia al nivel literal de comprensión, además de una pregunta que indagaba por sus inferencias respecto al final en la que escribieron y dibujaron un posible final. Para culminar esta sesión, las estudiantes socializaron las respuestas del taller y compartieron con sus compañeras los finales que escribieron y dibujaron.

La segunda sesión inició con la narración de los finales que las estudiantes habían escrito con el fin de conectar las sesiones, en ese mismo primer ejercicio expresaron sus opiniones sobre los diferentes finales. Seguidamente, las estudiantes se organizaron en mesa redonda alrededor del aula para finalizar la lectura del cuento *la reina de las nieves*. En esta oportunidad todas tuvieron una copia del fragmento del cuento y la investigadora escogió diez estudiantes para que realizaran la lectura en voz alta, mientras las demás seguían la lectura atentamente. Al terminar la lectura, las estudiantes respondieron de forma oral y en la misma mesa redonda las siguientes preguntas: ¿Esperabas ese final? ¿Te gustó el cuento? ¿Cuál fue tu momento favorito? Después de esto, a cada estudiante se le entregó una copia del taller de comprensión correspondiente para la parte final del cuento. Éste al igual que el taller de preguntas anterior indagaba por aspectos literales e implícitos en el texto. Finalmente, se socializaron las respuestas del taller.

La tercera sesión inició con la socialización de dos preguntas claves: ¿Sobre qué era el cuento que leímos la última clase? y ¿Cuál fue el final del cuento? Estas preguntas dan cuenta de información explícita en el texto y por tanto del nivel de comprensión literal. Seguido a esto, la investigadora cambió varias acciones de los personajes del cuento (*la reina de las nieves*) y las

estudiantes tuvieron que cambiar el final dependiendo de eso ¿Cuál habría sido el final si...? Lo anterior con el objetivo de propiciar la creación de inferencias por parte de las estudiantes.

Finalizada esta actividad, las estudiantes, a través del juego tingo tango, respondieron: ¿Cuál crees que es el tema del cuento de hoy? Para así introducir el tema del cuento para esa sesión el cual fue *La princesa orgullosa* de Patrick Kennedy, luego a esto se inició la lectura en voz alta del cuento por parte de todas las estudiantes, a excepción de las diez que habían leído en la sesión anterior. Cabe resaltar que todas tuvieron una copia del cuento, pero ninguna de esas copias llevaba el título. Al culminar la lectura se le entregó a cada estudiante un ejercicio de preguntas que indagaba por información no explícita en el cuento, para esto las estudiantes debían realizar inferencias y por tanto se propició el desarrollo del nivel inferencial de comprensión. Finalmente, las estudiantes socializaron sus respuestas y comentaron las distintas inferencias.

La última sesión de la presente fase se desarrolló son base en el cuento *La Princesa y El Jazmín*, el cual fue una adaptación de un cuento popular de España. Antes de dar a conocer el título del cuento, las estudiantes respondieron ¿De qué te gustaría que fuera el cuento del día de hoy y por qué? Con el objetivo de hacer una introducción a la lectura. Posterior a esto, la investigadora leyó el cuento siendo la única persona en el aula con una copia del mismo, y al terminar la lectura las estudiantes tuvieron la oportunidad de preguntar algún aspecto del cuento que no les hubiera quedado claro, además, respondieron oralmente las preguntas ¿cuál fue la parte favorita del cuento? y ¿qué otros finales le pondrían al cuento? Seguidamente, cada estudiante recibió una copia del taller de ocho preguntas. Las dos primeras respondían al nivel de comprensión inferencial de las estudiantes y las siguientes seis al nivel crítico intertextual, durante el desarrollo de dicho taller la investigadora explicó pregunta por pregunta para instruir a

las estudiantes y evitar mal entendidos. Finalmente, se hizo la socialización de las respuestas de las estudiantes. Para dar cierre a esta fase de la intervención, se diseñó y aplicó un taller compuesto por preguntas y ejercicios para cada uno de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-intertextual.

4.4 Cuarta fase: La literatura y yo

Esta fase estuvo compuesta por seis sesiones, su objetivo principal fue propiciar experiencias significativas con la lectura de literatura, específicamente cuentos y fabulas, que les permitiera llegar a la *aisthesis* y la *catarsis* (Jauss, 1986) para cambiar su visión de mundo después de procesos de reflexión sobre el contenido de los textos (Brunner, 1988). En la primera sesión se trabajaron todos los cuentos que se leyeron con anterioridad, cada estudiante eligió su cuento favorito y realizó una lista de las partes favoritas de la historia. Después de esto, las estudiantes desarrollaron un taller que buscó relacionar el contenido de los cuentos con la vida real. Este taller dependió del cuento escogido dado que cada cuento tuvo su propio taller. Esta primera sesión tuvo el objetivo de propiciar reflexiones a partir de la literatura, puesto que al comparar el contenido del texto con su mundo real se estableció una relación más estrecha entre las estudiantes y el texto. Para finalizar esta sesión, las estudiantes se reunieron en grupos dependiendo del cuento escogido y socializaron las preguntas del taller.

La segunda sesión inició con una socialización general de lo trabajado la clase anterior y se instruyó a las estudiantes cambiar su disposición proxémica para ubicarse en mesa redonda. La investigadora realizó la lectura de la fábula *el león y el ratón* de Esopo y paso siguiente se realizó un debate en el que se discutió la moraleja de la fábula y se preguntó si alguna vez alguien les había dicho que no servían para algo por ser pequeñas, si era o no correcto creer a una

persona débil por su aspecto físico, y si era o no correcto subestimar a los demás y considerarlos menos que ellas. Al finalizar el debate, las estudiantes realizaron un ejercicio individual en que pusieron la fábula en el contexto real y pusieron las acciones de los personajes bajo reflexión propia. Después del ejercicio individual, las estudiantes organizaron grupos de tres personas y en un octavo de cartulina realizaron un poster en el que escribieron la moraleja que les dejó la fábula y realizaron un dibujo de la fábula.

En la tercera sesión se realizó la socialización de los posters realizados en la sesión anterior y seguido a esto se presentó el tema para la presente sesión preguntándole a las estudiantes sobre el significado de una marca de nacimiento y además si ellas tenían marcas de nacimiento, y cómo eran esas marcas de nacimiento. Luego de esto, las estudiantes cerraron los ojos para escuchar atentamente la lectura de la primera parte del cuento *La marca de nacimiento* de Nathaniel Hawthorne. Es relevante mencionar que el texto leído fue una adaptación realizada por la investigadora del cuento anteriormente mencionado dado que no existía ninguna versión para niños de dicho cuento. Al finalizar la lectura, las estudiantes organizaron una mesa redonda para discutir las siguientes preguntas: ¿Crees que tienes algún defecto físico? ¿Hay algo por lo que la gente te moleste? ¿Cómo te hace sentir que te molesten por eso? Al terminar la mesa redonda, las estudiantes respondieron de manera individual un ejercicio compuesto por una serie de preguntas en las que pusieron en contexto la lectura, y relacionaron la temática con su vida y su experiencia, además, para finalizar esta sesión realizaron un dibujo de cómo se imaginaron a Georgiana (la protagonista del cuento) y escribieron si la consideraron fea o bonita.

En la cuarta sesión se socializaron los dibujos que las estudiantes realizaron de Georgiana en la sesión anterior, posterior a esto, las estudiantes escribieron una carta a Georgiana en la cual le daban consejos y ánimos como si fuera una de sus amigas realmente. Al finalizar la carta, la

investigadora realizó la lectura en voz alta de la parte final del cuento, y las estudiantes respondieron un cuestionario diseñado para que expresaran sus opiniones respecto al cuento, y pasaran por procesos de reflexión. Para finalizar esta sesión, las estudiantes socializaron el cuestionario y discutieron sus opiniones respecto al final del cuento.

La quinta sesión se trabajó en torno al cuento titulado *Las hadas* de Charles Perrault, y se inició con una discusión en torno a la existencia de las hadas y el comportamiento de las estudiantes con sus papás. Seguidamente se realizó la lectura en voz alta de la primera mitad del cuento. Las estudiantes en mesa redonda infirieron posibles finales para el cuento y las compartieron con sus compañeras. Posterior a esto, se realizó la lectura de la parte final del cuento y las estudiantes realizaron un debate sobre la enseñanza que les dejó el cuento, sobre cómo consideraban ellas a una buena y mala persona, y sobre las consecuencias de los actos y comportamientos. Al finalizar el debate, en el cuaderno respondieron un taller compuesto de preguntas que inquirían por los sentires de las estudiantes en el transcurso de la lectura, además, registraron las conclusiones del debate.

La sexta y última sesión de esta fase inició con una mesa redonda en la que cada estudiante expresó y describió lo que se consideraba como persona fea y desagradable. Luego de esta mesa redonda, la investigadora les dio a conocer el título del cuento el cual era *Bestia peluda* de los Hermanos Grimm y les preguntó cuál podría ser el tema central del cuento. Posterior a esto se realizó la lectura en voz alta por parte de la investigadora. Esta lectura tuvo una pausa en la mitad del cuento para que las estudiantes infirieran el posible final y lo compartieran con sus compañeras. Al finalizar la lectura, las estudiantes respondieron un taller compuesto por preguntas que propiciaban procesos de reflexión respecto a cómo se juzgan a las personas por su aspecto físico. Luego de terminar el taller y para dar por terminada la sesión, se realizó de nuevo

la mesa redonda para discutir nuevamente cómo consideraban ellas a una persona fea, pero esta vez teniendo en cuenta las conclusiones a las que ellas llegaron en el taller posterior a la lectura.

Análisis de datos

En este apartado se pretende presentar el análisis de los datos recogidos en el desarrollo de la investigación y así exponer los resultados y conclusiones finales de la misma. Para realizar este análisis, se empleó el método de la triangulación, tal como se mencionó en el apartado de diseño metodológico. Respecto a esta, Elliot (2010) dice que “La triangulación implica la obtención de relatos acerca de una situación de enseñanza desde tres puntos de vista bastante distintos” (p. 150). Por ello, para este análisis se tomaron los datos recogidos mediante las observaciones, encuestas, entrevistas y los diferentes talleres para así realizar la triangulación; este análisis se realizó a través de las categorías establecidas en la matriz categorial.

5.1 Primer análisis: diagnóstico

Como ya se presentó en el apartado de contextualización y delimitación, para el desarrollo de la presente investigación se diseñó y aplicó un diagnóstico con el objetivo de identificar el nivel de comprensión de lectura de la población. Dicho diagnóstico constó de dos partes teniendo como base el cuento *Caperucita y las aves* (autor anónimo). En la primera parte, las estudiantes respondieron diez preguntas que daban cuenta de aspectos explícitos en el cuento, por lo que, el 25% respondió acertadamente la información solicitada en cada pregunta. Por otra parte, el segundo momento del diagnóstico estuvo conformado por tres preguntas que hacían referencia al sentido global del texto y a las inferencias que ellas podían hacer a partir de la lectura. En esta parte, el 20% respondió las preguntas y en algunos casos la información suministrada no fue la requerida de acuerdo con las preguntas.

Referenciando el análisis que se realizó del diagnóstico , el cual tuvo como base la concepción de lectura como un acto interpretativo de Colomer (1997) y los tres niveles de comprensión que se estipulan en los lineamientos curriculares de lengua castellana (Ministerio de Educación Nacional, 1998): resultados del diagnóstico pusieron en evidencia dificultades en el nivel literal de comprensión lectora, dado que el 75% de las estudiantes no dieron cuenta de datos explícitamente dados en el cuento, y por ende no pudieron responder acertadamente las preguntas de la segunda parte del diagnóstico. Adicionalmente, las observaciones realizadas mostraron que no existía una relación significativa entre las estudiantes y la literatura debido a la ausencia parcial de la misma en la dinámica de clase. Dado lo anterior, esta investigación optó por potenciar los niveles de comprensión lectura y propiciar experiencias significativas de lectura de literatura a través de la implementación de la lectura en voz alta de cuentos y fábulas en la dinámica de clase. Esta investigación adoptó la lectura en voz alta como eje transversal de la misma respondiendo a situaciones específicas en el aula de clase, tales como la tendencia de las estudiantes a la desatención y los problemas de escucha y comportamiento en el aula.

5.2 La comprensión de lectura

Siendo esta la primera categoría establecida en la matriz categorial, en la cual se analizó el desarrollo de cada uno de los niveles de comprensión lectora, estuvo compuesta por tres sub categorías: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico – intertextual y fue desarrollada en la tercera fase de la intervención pedagógica titulada: leer y comprender.

5.2.1 Nivel de comprensión literal

En esta subcategoría se analizó cómo se potenció en las estudiantes la identificación de los aspectos explícitos del texto, es decir el nivel literal de comprensión del mismo. Este análisis

se realizó con base en los indicadores para esta subcategoría: Identifica el sentido global del texto, da cuenta de elementos textuales y explícitos en el cuento, y precisa el espacio, tiempo, y personajes.

Así, de acuerdo con los lineamientos curriculares en lengua castellana, los niveles de comprensión de lectura deben desarrollarse uno a uno, esto quiere decir que, si las estudiantes no alcanzan un nivel de comprensión literal del texto les será realmente difícil poder alcanzar el nivel inferencial. Durante las sesiones en las que se incorporó la modalidad de lectura en voz alta, se vio una mejora en este nivel literal de comprensión, indicando que uno de los aspectos que permiten esto es la creación de imágenes y la exploración de la imaginación durante la lectura. Después de cuatro sesiones, periodo de tiempo en el cual las niñas se adaptaron a esta modalidad, se iniciaron nuevamente los ejercicios de comprensión.

Posteriormente, en la sesión número uno de la fase “leer y comprender”, se realizó un ejercicio de comprensión (Ver anexo 3) que daba cuenta de los aspectos explícitos del cuento. Éste constaba de cinco preguntas en las que las estudiantes debían identificar elementos literales del texto. El ejercicio se realizó en parejas y como resultado se identificó que el 40 % de las estudiantes tuvieron 5 de las 5 respuestas correctas. De este modo, en la siguiente sesión, se realizó un ejercicio individual (Ver anexo 4) que constaba de cinco preguntas en las que debían identificar aspectos textuales del cuento y el sentido global del mismo; además, se formuló una última pregunta que abordaba el nivel inferencial. En este ejercicio 18 de 29 niñas tuvieron entre 4, 5 y 6 respuestas correctas. Después de las sesiones se realizó un taller de comprensión (Ver anexo 7) que se tomó como segundo instrumento de análisis, el cual estaba compuesto por tres partes, cada una correspondiendo a un nivel de comprensión: literal, inferencial y crítico-intertextual. Este taller se realizó de manera secuencial, ya que como se hace referencia en el

apartado de marco teórico, los lectores deben pasar por cada nivel para poder acceder al siguiente. En la primera parte del taller se realizó la lectura en voz alta de la primera parte del cuento *Los duendecillos*. Posterior a la lectura, las estudiantes debían responder cinco preguntas que daban cuenta del nivel literal de la lectura, en esta parte 20 de 29 estudiantes tuvieron las cinco respuestas correctas y 8 tuvieron 4 respuestas correctas. Los resultados de los ejercicios de comprensión literal realizados después de la implementación de la lectura en voz alta, evidencian un mejoramiento significativo, pues, aunque no todas las estudiantes tuvieron todas las respuestas correctas, se pudo observar que una mayor cantidad de estudiantes alcanzaron satisfactoriamente el primer nivel de comprensión.

Por otra parte, la información recogida durante los talleres de lectura y comprensión en la fase de intervención “leer y comprender”, se cruzó con las respuestas de las estudiantes durante una encuesta grupal (ver anexo 3). Esta buscó indagar sus percepciones frente a la lectura en voz alta, además de la encuesta individual (Ver anexo 5) que tuvo como objetivo indagar sobre la influencia de este ejercicio para mejorar su comprensión. En adición a lo anterior, frente a la pregunta *¿Les gustó que los cuentos se leyeran en voz alta?*, formulada en la encuesta grupal que se realizó con 29 estudiantes, el 70% respondió que sí, dando razones tales como: “Todas ponían atención”, “Nos ayudaba a entender”, “Las cosas del cuento eran claras” o “entendía más”. A la pregunta *¿Qué te gustó de la lectura en voz alta?*, el 69% de las estudiantes seleccionó: “Que pude entender todo el cuento que se leía” entre las múltiples opciones. Además, en la encuesta individual (Ver anexo 6) que fue aplicada a 31 estudiantes, a la pregunta *¿Qué fue lo que más te gustó sobre los talleres y ejercicios realizados durante las clases?*, el 82% de las estudiantes seleccionó “que pude entender muy bien todos los cuentos”. Finalmente, a la pregunta *¿Sientes que mejoraste tu comprensión de lectura?*, el 90% respondió que sí.

Al finalizar esta fase de la intervención pedagógica, las estudiantes identificaron el sentido global del texto y dieron cuenta de elementos textuales y explícitos del mismo. Además, precisaron el espacio, tiempo y los personajes. Tomando en consideración el apartado de referentes teóricos, se pudo interpretar que el mejoramiento en el desempeño de las estudiantes en el nivel literal de comprensión se debió a que la lectura en voz alta desarrolla la capacidad de escucha analítica. Esta incrementa la comprensión auditiva y a su vez ayuda a la comprensión de lectura ya que se tiene una percepción más clara del texto, su contenido, y crea imágenes durante la lectura (Trelease, 2001).

5.2.2 Nivel de comprensión inferencial

En este apartado se analizó el desempeño de las estudiantes en el nivel inferencial. Este análisis se realizó con base a los indicadores respectivos para esta subcategoría, los cuales fueron: realiza inferencias a partir del texto leído, deduce enseñanzas y mensajes, Prevé un final diferente y propone títulos diferentes para el texto.

Durante los talleres enfocados en el nivel literal de comprensión, las estudiantes respondieron a una pregunta que daba cuenta del nivel inferencial. Además, durante la lectura en voz alta de los diferentes cuentos y fábulas, se hacían preguntas de carácter inferencial que eran respondidas oralmente. En estas primeras aproximaciones a las inferencias, el 50% realizó las inferencias requeridas. Las sesiones número tres y cuatro de la fase de leer y comprender se enfocaron en potenciar esa comprensión inferencial. Se realizó un ejercicio de comprensión (Ver anexo 8) que constaba de dos partes: en la primera, de manera oral las estudiantes debían responder varias preguntas del nivel literal que en su mayoría contestaron correctamente. La segunda parte se realizó un ejercicio individual y escrito de 8 preguntas de la lectura que daban

cuenta del nivel inferencial. En este ejercicio 14 de 19 estudiantes tuvieron entre 6, 7 y 8 respuesta correctas.

De esta manera, las estudiantes pudieron explicar más ampliamente el texto, formular hipótesis y plantear conclusiones del mismo. Las estudiantes pudieron inferir detalles adicionales, ideas principales y secundarias no explícitas. Inferieron secuencias de acciones alternativas a las que presenta el texto; también hicieron relaciones de causa y efecto a través de la formulación de hipótesis sobre las motivaciones de los personajes y sus relaciones con un tiempo o lugar. Además, pudieron suponer las intenciones del autor proponiendo una enseñanza que creían que dejaba el cuento. Es así como se identifican los procesos de lectura propuestos para el segundo nivel de comprensión.

Tal como se mencionó en la subcategoría anterior, al finalizar esta fase se realizó un taller de comprensión (Ver anexo 7) como segundo instrumento de análisis. En la parte del taller correspondiente a lo inferencial, después de la lectura en voz alta de la primera parte del cuento, se propusieron cinco preguntas escritas, en donde 22 de las 29 estudiantes tuvieron entre 4 y 5 respuestas correctas.

Para realizar la triangulación de la información recogida durante los talleres y el taller final se retomó la encuesta ya mencionada (Ver anexo 5). En la encuesta grupal, a la pregunta *¿Qué cosas fueron las que más te gustó que se leyeran los cuentos en voz alta?* El 66% de las estudiantes respondió *nos gustó como la lectora en ocasiones detenía la lectura para ver si nosotras adivinábamos lo que seguía en la historia*". Todo lo anterior se pudo interpretar retomando lo estipulado en los referentes teóricos como cualidades de la voz. Estos rasgos prosódicos permiten transmitir un significado específico no explícito en el discurso, y además propician la creación de imágenes que potencia la comprensión.

Al finalizar esta fase, las estudiantes realizaron inferencias a partir del texto leído. Dedujeron enseñanzas y mensajes, previeron un final diferente y propusieron títulos diferentes para el texto. Así pues, estos resultados ponen en evidencia lo que dice Trelease (2001) sobre cómo la lectura en voz alta propicia la práctica de habilidades tales como: predecir, analizar, relacionar e inferir. La imaginación y la creación de imágenes durante la lectura en voz alta tienen un impacto en todos los niveles de comprensión. Pero es específicamente en la realización de inferencias donde tienen una mayor influencia. Esto se debe a que todas las imágenes que los estudiantes realizan sobre lo que se está leyendo es una inferencia en sí misma.

5.2.3 Nivel de comprensión crítico intertextual.

En este apartado se presentó el análisis realizado del proceso de comprensión a nivel crítico intertextual de las estudiantes. Se tomó en consideración los siguientes indicadores: juzga el contenido de un texto, juzga la actuación de los personajes, emite juicios frente a un comportamiento, y relaciona el texto leído con otros textos. Se observó cómo las estudiantes empezaron a adoptar una postura crítica frente a las acciones narradas en los diferentes textos literarios, esto en momentos posteriores a la identificación de aspectos explícitos e implícitos en el texto.

En el siguiente taller de lectura en voz alta y comprensión de la sesión número cuatro de la segunda fase de intervención (Ver anexo 9), se repitió el ejercicio oral de preguntas del nivel literal de la lectura y nuevamente las estudiantes que participaron respondieron correctamente. Estos resultados evidencian la mejora de los procesos de. La segunda parte era un ejercicio individual de 8 preguntas, las dos primeras indagaban el nivel inferencial de comprensión y las

siguientes 6 daban cuenta del nivel crítico intertextual. En este ejercicio 21 de 31 estudiantes tuvieron entre 6, 7 y 8 respuestas correctas.

En el taller que se realizó al final de esta fase de intervención como instrumento de recolección de datos (anexo 7), estaba compuesto por tres partes: una literal, otra para inferencial y una crítico intertextual. En este taller, al terminar el ejercicio de comprensión inferencial, se realizó la lectura de la segunda y última parte del cuento “Los Duendecillos”. Al finalizar la lectura las estudiantes debían responder a 4 preguntas que daban cuenta del nivel crítico-intertextual. Allí 20 de 29 estudiantes tuvieron las 4 respuestas correctas.

En este ejercicio las estudiantes tuvieron la capacidad de evaluar el cuento desde sus saberes previos, lo que presenta el autor y su criterio personal. Así mismo, emitieron juicios precisos y bien argumentados acerca del texto y de las acciones y eventos que allí se narraban, desde su contexto tomaron una posición crítica y emitieron juicios éticos.

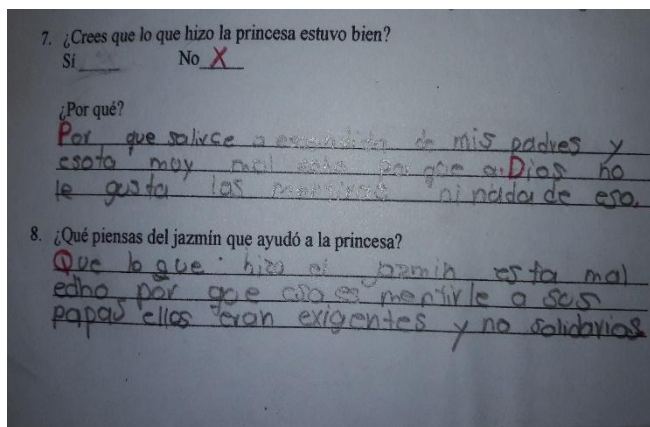


Figura 1.

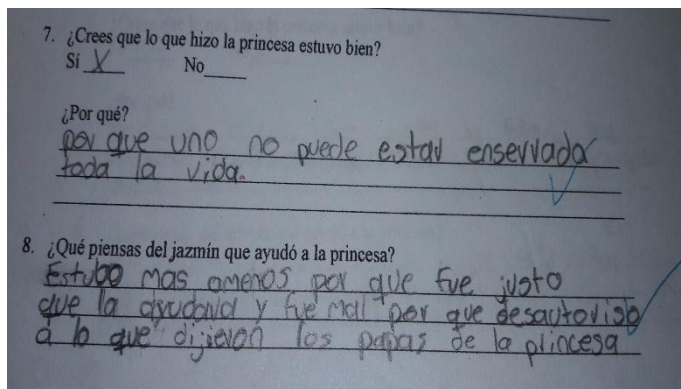


Figura 2.

Finalmente, expresaron posiciones personales sobre el accionar de los diferentes personajes a través de procesos reflexivos (figuras 1 y 2). Todo esto hace parte de la descripción de lo que el lector debe ser capaz de hacer al alcanzar satisfactoriamente este nivel.

Evidentemente no se logró el desarrollo de este nivel en todas las estudiantes en un primer momento, pero sí se pudo observar un avance y una mejora evidente.

Para realizar la triangulación de la información recogida durante los talleres y el taller final se retomaron las encuestas individual y grupal, anteriormente mencionadas (anexo 5). A 20 de 29 niñas les gustó que se usara la modalidad de lectura en voz alta, argumentando que todas prestaron atención, las ayudaba a entender; las pausas las emocionaba e interesaba más en la lectura y que les ayudaba a quitar el miedo a leer y a hablar. Esta última razón dada por las estudiantes, evidenció un aspecto importante que influyó en la comprensión durante las lecturas en voz alta. Al referirse a la pérdida del miedo se ve un aspecto importante: el emocional y éste tiene gran incidencia a la hora de adoptar alguna postura crítica frente al texto.

Estos resultados evidenciaron como todos los factores de la lectura en voz alta tales como los elementos prosódicos, la transmisión de emociones y sentimientos a través de la voz y la creación de imágenes durante la lectura, influyeron de forma positiva en el mejoramiento y desarrollo de los tres niveles de comprensión. Tal como afirma Vásquez (2006) la lectura en voz alta propicia una conexión entre los estudiantes/oyentes y el texto literario. Esta conexión motiva a los estudiantes a sumergirse en los textos y mejora en gran medida su comprensión y atención.

5.3 La experiencia estética

En este apartado se presentará un análisis de la segunda categoría establecida en la matriz categorial que se desarrolló paralelamente en la segunda y en la cuarta fase de intervención pedagógica, haciendo mayor énfasis en la última. Esta categoría se dividió en dos sub categorías, la *aisthesis* y la *catarsis*: un cambio de visión de mundo, que a su vez cuentan con sus respectivos indicadores y que fueron desarrolladas en el apartado de referentes teóricos. Esta categoría

responde a la segunda parte de la problemática tratada en la investigación: propiciar experiencias estéticas a partir de la literatura, que permitan un cambio en la visión individual de mundo de las estudiantes a través de la implementación de la lectura en voz alta de cuentos y fábulas.

5.3.1 La aisthesis

En esta subcategoría se realizó un análisis sobre las reacciones que tuvieron las estudiantes respecto a la lectura de cuentos y cómo surgió en ellos un placer estético compuesto de opiniones, placeres, gustos y sentimientos que renovaron su percepción de lo leído. La aisthesis refiere al placer estético producido por la obra de otros. En la presente subcategoría se desarrollan tres indicadores: expresa oralmente las emociones experimentadas durante la lectura, manifiesta sentimientos oral y textualmente y expresa afectación subjetiva de la lectura.

Al inicio de las intervenciones, varias estudiantes hicieron comentarios como: “No me gusta leer”, “Eso es muy aburrido”, “No quiero leer nada, no me gusta” y demás tipo de comentarios que evidenciaban una apatía respecto a la lectura de textos literarios. La actitud frente a la lectura de cuentos en clase era en su mayoría negativa. En estas circunstancias se inició la fase dos de intervención “¡Vamos a leer!” con los talleres de lectura de cuentos en voz alta. Al finalizar el primer taller, el 50% manifestó un cambio de actitud y participaron activamente en la dinámica, ya que la lectura en voz alta focalizó y capturó su atención. Ellas estuvieron dispuestas a escuchar más por interés y gusto que por obligación. Esto ratifica lo estipulado por Vásquez (2006) quien afirma que la lectura en voz alta logra contagiar una pasión por un autor, por un libro, por la lectura como tal, y es en ese momento que sirve de motivación. El gusto por la lectura de literatura se empezó a desarrollar en conjunto con la escucha

apreciativa y el empleo de pausas y variaciones de voz durante la lectura; lo cual captó el interés y demostró que leer cuentos no era tan aburrido cómo ellas pensaban en un inicio.

Como ya se mencionó anteriormente en el apartado de referentes teóricos y en la categoría de análisis anterior, los rasgos prosódicos de la voz facilitaron procesos de análisis, suposición, reflexión e inferencia. Esto mismo logró que las estudiantes empezaran a desarrollar un mayor interés por la lectura de cuentos durante las clases e inclusive de proponer cuentos para leer en las siguientes sesiones. Además, la oportunidad de participar en el desarrollo de la historia a través de sus inferencias y comentarios en las pausas realizadas en el transcurso de la lectura en voz alta permitió que las estudiantes se conectaran de una manera más profunda con el cuento y junto con esta conexión, se fue desarrollando el placer estético por los cuentos y fábulas leídos en clase. Es decir, la *aisthesis*, estuvo compuesta de emociones y sentimientos surgidos en el transcurso de la lectura.

En la encuesta realizada después de la primera etapa de la intervención (Ver anexo 5), 24 de 29 estudiantes les gustaría que se continuara leyendo en voz alta durante las clases, lo que evidencia que la modalidad de lectura en voz alta permite una conexión entre el estudiante y el texto. Dicha conexión es mucho mayor a la que podrían experimentar en la lectura silenciosa y así mismo propicia la *aisthesis* en el lector. (Jauss, 1986) El aspecto emocional de los estudiantes entra a jugar un papel esencial en el desarrollo de la *aisthesis*. En un primer momento la lectura en voz alta transmite emociones que llegan a las estudiantes para así lograr una conexión con la trama del texto. Después de lograr esta conexión se establece la empatía entre los estudiantes y el cometido del texto, ya que los estudiantes siempre suelen relacionar dicho contenido con su propia vida. (Trelease, 2001)

En la cuarta fase de la intervención pedagógica titulada “la literatura y yo”, las estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar su afectación subjetiva frente a los textos literarios leídos en la clase. En la primera sesión, se trabajaron todos los cuentos que se leyeron en sesiones anteriores. Allí cada estudiante eligió su cuento favorito y realizó una lista de las cosas y partes de la historia que más le gustaron. Después de esto, las estudiantes desarrollaron un taller que buscó relacionar el contenido de los cuentos con la vida real; proyectando las acciones relatadas a la vida cotidiana de las estudiantes. En esta sesión, expresaron el placer estético por la obra al manifestar su parte favorita. Esto se muestra en la figura 3.

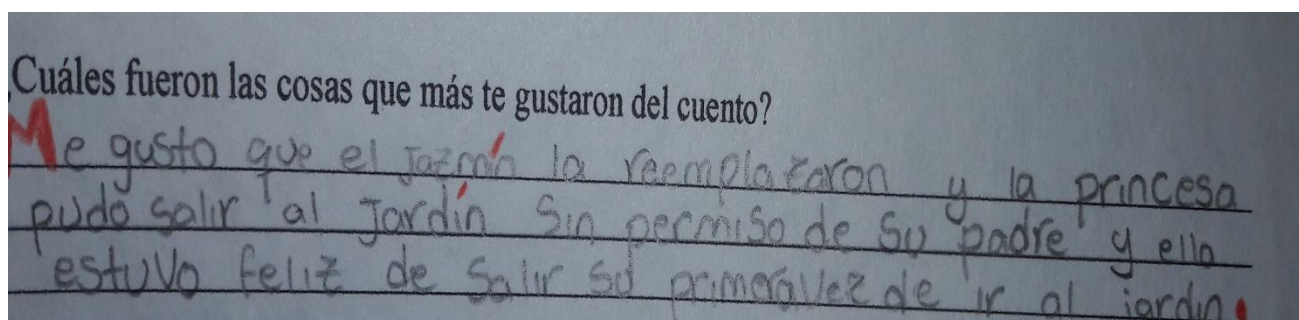


Figura 3.

El nivel de empatía que establecen las estudiantes con el contenido del texto, se hizo evidente cuando las estudiantes lograron expresar su parte favorita y opiniones personales frente al mismo. y cuando empezaron a relacionar el cuento con experiencias personales y proyectarlo a su vida cotidiana. Esta identificación de las estudiantes con el cuento y sus personajes se desarrollará más profundamente en la siguiente sub categoría.

Durante el desarrollo de la tercera y cuarta sesión de la fase “la literatura y yo”, las estudiantes trabajaron con la adaptación del cuento *La Marca de Nacimiento* de Nathaniel Hawthorne y expresaron de forma oral y escrita las emociones suscitadas por la lectura y el

placer estético que encontraron en el cuento. De forma oral algunas estudiantes expresaron: “Me siento igual con Georgiana, pobrecita”, “Me gustó mucho el cuento, pero me dio tristeza”, y “Me cae mal el marido de Georgiana”. Respecto a sus partes favoritas se pueden apreciar algunas opiniones en las figuras 4 y 5.

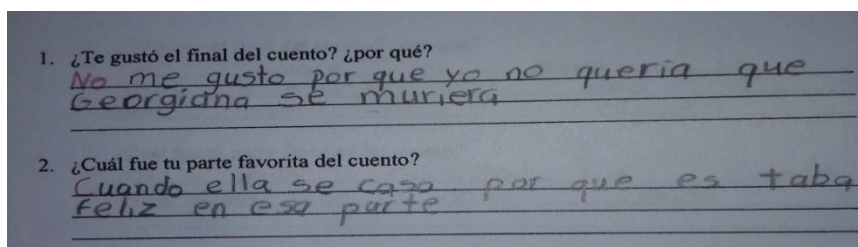


Figura 4

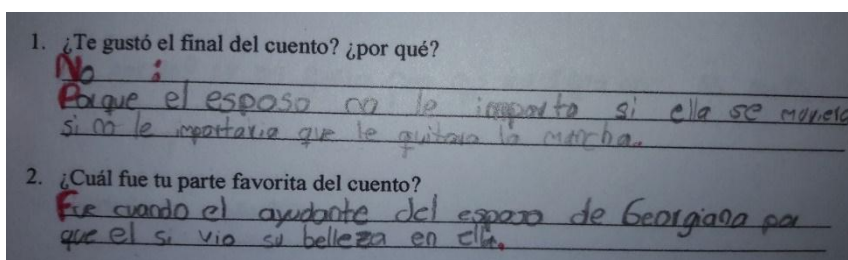


Figura 5.

Al finalizar la última etapa de la intervención e investigación se realizó una encuesta individual en la que 24 de 30 estudiantes manifestaron su interés por seguir leyendo cuentos en clase. 20 de 30 estudiantes respondieron que les gustaría que se realizaran lecturas de cuentos en sus casas. Al intentar justificar ese nuevo interés algunas escribieron cosas como: “Quiero seguir leyendo porque es interesante y me divierte”, “porque me siento feliz”, “porque me gustan los personajes y las princesas”, etc.

Durante el desarrollo de los talleres, se pudo evidenciar cómo las estudiantes expresaban y manifestaban la *aisthesis* de manera oral y escrita dando cumplimiento a todos los indicadores de la presente subcategoría. Así pues, al finalizar la fase “la literatura y yo” las estudiantes de 401 expresaron oralmente las emociones experimentadas durante la lectura, manifestaron sentimientos de forma oral y textual y expresaron afectación subjetiva de la lectura.

5.3.2 La catarsis: un cambio de visión de mundo

Este apartado dedicará su contenido a presentar el análisis de la subcategoría catarsis: un cambio de visión de mundo. Siendo la catarsis el placer de las emociones propias, provocadas por la lectura de literatura que son capaces de llevar al oyente tanto al cambio de sus convicciones como a la liberación de su ánimo. Esta subcategoría estuvo basada en los siguientes indicadores: relaciona su diario vivir con el contenido de los textos manifestando cambio de opiniones respecto realidades establecidas, reflexiona sobre realidades y estereotipos a partir del contenido del texto; y manifiesta sus opiniones personales posteriores a la lectura contrastándolas con estereotipos o aspectos de su contexto.

En esta última fase de la intervención, las estudiantes debían evidenciar por ellas mismas aspectos de su vida presentes en la obra. Esto se logró a través de talleres de lectura en voz alta y talleres reflexivos en torno a temas que calaban sus realidades sociales y personales. Se leyeron cuentos que abordaban temas como la tolerancia o la autoestima. A partir de estos, se realizaron ejercicios de reflexión profunda y crítica frente a dichos temas, alcanzando así reflexiones morales que concientizaron de su propio ser y de su comportamiento con los demás. Al enfrentarse al texto, las estudiantes ven un espejo de su experiencia ya sea por las acciones narradas, por los personajes o por alguna emoción que despierte en ellas la lectura. La identificación del lector en el texto propicia procesos de reflexión que desencadenan en la catarsis. Esta subcategoría se desarrolló mayormente en la cuarta fase de intervención pedagógica titulada “la literatura y yo”. En la primera sesión las estudiantes compararon los sucesos relatados en los diferentes cuentos con su realidad social o familiar. Cumpliendo así el primer indicador, ya que relacionaron su diario vivir con el contenido de los textos. La figura 6 es un ejemplo claro de esto.

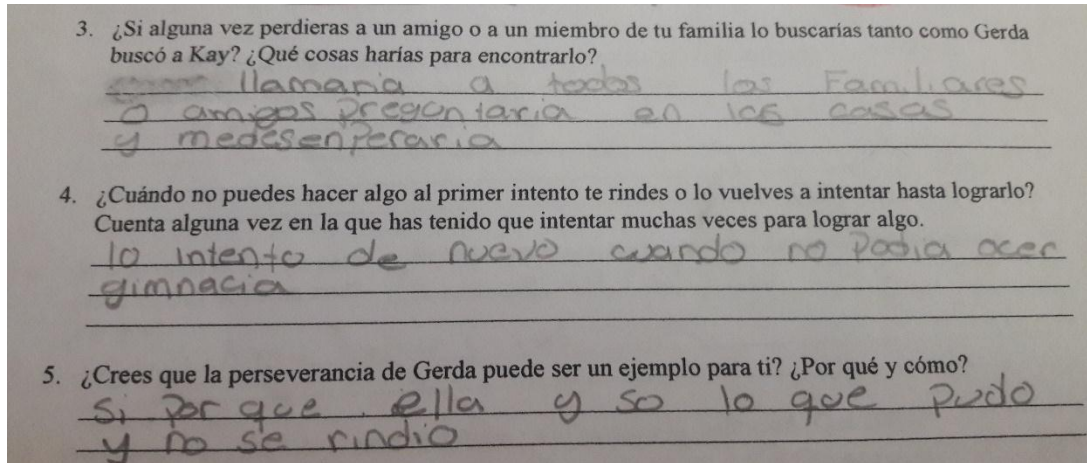


Figura 6.

Para reafirmar lo anterior, Bruner (1988) menciona que los personajes de una historia motivan los procesos de pensamiento y reflexión en los individuos debido a la capacidad de ‘identificación’. Estos personajes representan aspectos que los mismos individuos y lectores, llevan inconscientemente en el interior. Es por lo anterior que vemos como las estudiantes se identifican con los personajes como se ve en la figura 6.

En la segunda sesión de esta fase, se leyó en voz alta una fábula de Esopo titulada El León y El Ratón y se discutió la moraleja que les dejaba la fábula. Además, se compartieron experiencias relatando si alguna vez alguien les había dicho que no servían para algo por ser pequeñas; si era o no correcto creer a una persona débil por su aspecto físico; y si era o no correcto subestimar a los demás y considerarlos menos que ellas. En este ejercicio las estudiantes manifestaron estar en desacuerdo con el estereotipo de que las personas pequeñas son inútiles y débiles. En el taller realizado en clase, se identificaron con el ratón de la fábula (figura 7) y manifestaron que para ellas ese estereotipo social no tuvo sentido. En este momento se evidenció la catarsis, ya que cambió su visión y perspectiva. Es así como se cumplió el segundo indicador

trabajado en esta subcategoría: las estudiantes reflexionaron sobre realidades y estereotipos a partir del contenido del texto.

2. ¿Cómo te sentirías si te pasara lo que le paso al ratón y el león (o una persona más grande que tú) te dijera que no sirves para nada por ser pequeña?
Yo me sentiría mal y ofendida porque al igual que el raton yo sirvo para muchas cosas.

3. ¿Alguna vez te han tratado como si no pudieras hacer las cosas por ser pequeña? Si No

Figura 7.

Las reflexiones morales y éticas a las que llegaban las estudiantes, estructuraban sus propias opiniones y actitudes frente a sus realidades. Un ejemplo claro de esto fue el ejercicio realizado en la tercera y cuarta sesión de esta fase, con el cuento adaptado “La marca de Nacimiento” de Nathaniel Hawthorne- Este cuento trataba temas como los defectos físicos, la aceptación de sí mismo y de otros, y la tolerancia. Con los ejercicios realizados en torno a este cuento se buscó que las estudiantes alcanzaran un nivel de empatía e identificación con la protagonista. Y que esta empatía se proyectara y reflejara en su vida re estructurando así su concepción sobre los cánones de belleza, que se le ha ido impuesto a su corta edad.

Antes de iniciar la lectura del cuento, se realizó un debate sobre lo que las estudiantes consideraban un defecto, qué les decían los demás que era un defecto, si las marcas de nacimiento son defectos y cómo se sentían ellas respecto a todo lo anterior. En esta discusión surgieron afirmaciones como: *“las personas siempre me dicen que estoy gorda y por eso no me gusta comer mucho”*, *“mis primos me molestan por tener pies grandes, ese es mi defecto”*, *“todos me dicen fea por usar gafas”*, entre otras afirmaciones similares que evidenciaron los estereotipos de belleza en su realidad.

Posteriormente, en uno de los ejercicios realizados con este cuento, las estudiantes le escribieron una carta a la protagonista del cuento como si fueran amigas, en la cual le aconsejaron y le

contaron alguna experiencia en la que ellas se sintieron discriminadas por su físico. En este ejercicio las estudiantes exploraron y reflexionaron su propia concepción de belleza y conducta, contrastándola con los sucesos del cuento. Esto propicio que las reflexiones desencadenaran en lo que Jauss (1986) denomina “una liberación” y catarsis. En la figura 8 se vio cómo identificándose con Georgiana (la protagonista del cuento) y tras procesos de reflexión, la autora de la carta cambió muchas de sus concepciones de belleza que todas las estudiantes habían expresado anteriormente en la discusión. En la figura 9 la estudiante escribió:

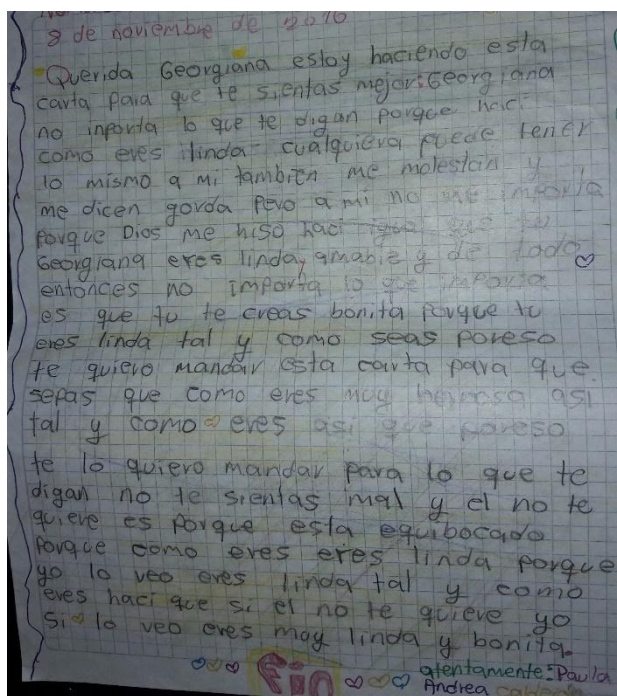


Figura 8.

“Georgiana no importa lo que te digan porque así como eres linda cualquiera puede tener lo mismo. A mí también me molestan y me dicen gorda, pero a mí no me importa porque Dios me hizo así igual que tú Georgina eres linda, amable y de todo”

La anterior afirmación ratificó cómo los procesos de reflexión propiciados por la lectura (Brunner, 1988) generan cambios conceptuales y una catarsis. Esto modificó su forma de ver el mundo.

(Jauss, 1986). En las sesiones cinco y seis de esta fase,

se trabajó el tema de la belleza de nuevo. En la sesión número seis analizaron el cuento la Bestia Peluda y las estudiantes reflexionaron sobre juzgar a las personas por su aspecto físico. Así pues, durante los diferentes ejercicios las estudiantes llegaron a reflexiones profundas que en cierta medida lograron cambiar y re-estructurar su visión de mundo. Con estos talleres se cumplió el último indicador para esta subcategoría.: las estudiantes manifestaron sus opiniones personales

posteriores a la lectura, contrastándolas con estereotipos o aspectos de su contexto, evidenciando así un cambio en muchas de ellas.

Para finalizar el análisis de la categoría experiencia estética, es importante resaltar el papel de la lectura en voz alta dentro de ésta. Tal como lo afirma Aguilar al hablar de la prosodia, las cualidades prosódicas de la voz tienen la capacidad de transmitir desde el carácter semántico de la lengua hasta el pragmático. Por esto durante la lectura en voz alta el investigador transmitió emociones, sentimientos, motivación y confianza. Esto se pudo constatar en las encuestas grupales e individuales (anexo 5 y 6), pues a la pregunta sobre las cosas que más les gustó a las estudiantes de la modalidad de lectura en voz alta fueron: los cambios de la voz en el transcurso de la lectura, las pausas para que ellas opinaran e infirieran lo que iba a continuar, y que pudieron entender todo el cuento. Lo más relevante para esta categoría fue que les quitó el miedo de hablar, leer o expresarse. Con la modalidad de lectura en voz alta, el lector tiene la capacidad de transmitir diferentes emociones a través de su voz gracias a las características físicas de la misma. Con un cambio en la entonación, ritmo y tono se puede transmitir infinidad de emociones, entre estas la seguridad y confianza para enfrentar el texto, entenderlo y expresar sus opiniones sobre el mismo.

5.4 Resultados

En el transcurso de la intervención pedagógica se evidenció un avance significativo en términos de niveles de comprensión lectora. Esto se comprobó comparado el diagnóstico en donde el 22.5% de las estudiantes respondieron las preguntas del nivel literal e inferencial, y el final de la investigación, en donde el 68,9% de las estudiantes alcanzaron los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico intertextual.

Durante el desarrollo de los talleres, se pudo evidenciar cómo las estudiantes expresaban y manifestaban la *aisthesis* de manera oral y escrita. Hubo un cambio en la actitud de las estudiantes frente a la lectura de cuentos y fábulas ya que al iniciar la investigación el 60% de las estudiantes manifestaron no gustarles leer, pero al finalizar, el 82% de las estudiantes expresaron su deseo por continuar la lectura de cuentos, fábulas e incluso libros completos en el aula de clase.

Conforme se fueron desarrollando los talleres en la intervención pedagógica se observó un avance respecto a la expresión y confianza en las estudiantes. Al finalizar la investigación, las estudiantes mostraron que relacionaban su diario vivir con el contenido de los textos, manifestando un cambio de opiniones respecto realidades establecidas. Además, reflexionaron sobre realidades y estereotipos a partir del contenido del texto, y manifestaron sus opiniones personales posteriores a la lectura contrastándolas con estereotipos o aspectos de su contexto. De esta forma, alcanzaron la catarsis con la lectura que les permitió cambiar ciertas concepciones del mundo pre establecidas tales como estereotipos de belleza, entre otros.

Conclusiones

Considerando que el objetivo general de la presente investigación fue potenciar los procesos de comprensión de lectura propiciando experiencias estéticas con ayuda de la lectura en voz alta de cuentos y fábulas que permitan un cambio en la visión de mundo, se puede concluir que esta modalidad de lectura propició el desarrollo de los diferentes niveles de lectura. Esta despierta el interés, desarrolla la capacidad de escucha analítica, incrementa la comprensión auditiva, muestra una percepción más clara del texto y su contenido, permite la creación de imágenes durante la lectura y practican habilidades tales como: predecir, analizar, relacionar e inferir.

Además de esto, la lectura en voz alta le permite al lector contagiar la pasión por un autor, un libro por la lectura como tal. La lectura juega un papel fundamental en la motivación y gracias a las cualidades prosódicas de la voz, transmite un sin fin de sensaciones y emociones, tales como la seguridad. Esto último permitió que las estudiantes sintieran la seguridad de explorar sus propias emociones, y reflexiones sobre los cuentos y fábulas leídos durante la clase y así alcanzar la *aisthesis* y *catarsis* definidas por Jauss (1986).

Así pues, el diseño y aplicación de los diferentes talleres de lectura en voz alta, comprensión y reflexión del mundo, potenciaron satisfactoriamente los procesos de comprensión en los diferentes niveles: literal, inferencial y el crítico-intertextual. Por otro lado, estos propiciaron y abrieron paso a procesos de reflexión por parte de las estudiantes que les permitió alcanzar experiencias significativas de lectura y a su vez de *aisthesis* y *catarsis*.

Recomendaciones

Con base en la práctica pedagógica y las experiencias durante todo el proceso de la investigación se hizo relevante la redacción de algunas recomendaciones para los futuros investigadores que quieran abordar una problemática similar a la del presente trabajo. Así pues, en un primer momento se debe adoptar una posición receptiva para con los estudiantes, esto hace referencia a la necesidad que surge de desprenderse completamente de esa idea pedagógica de los estudiantes como individuos uniformes que deben mantener el aula en completo silencio y orden. El investigador y futuro formador debe devolverles la voz a los estudiantes y cambiar las disposiciones proxémicas típicas en el aula de clase, romper con esos moldes pedagógicos y permitirse aprender de sus estudiantes en cada sesión.

Por otro lado, es de vital importancia asignarle a la literatura un papel dentro de la dinámica de clase. Normalmente en las aulas se relega la literatura a un papel insignificante, o en ocasiones inexistente. E inconscientemente se les trunca a los estudiantes la posibilidad de tener un contacto significativo con la lectura de literatura, que permita formar y construir experiencias de lectura y experiencias estéticas con la misma.

Para terminar, solo queda exhortar a los futuros maestros e investigadores a buscar estrategias didácticas y metodologías variadas en el aula de clase. Es importante no descartar ninguna metodología ni estrategia considerándolas tradicionales, puesto que siempre se pueden redescubrir y reinterpretar metodologías dejadas en el olvido para renovarlas en las aulas.

Bibliografía

- Aguilar, L (2000). La prosodia. En Morales, V. La expresión oral (p. 89 - 114).
Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Cassany, D; Luna. M y Sanz. G (2003) *Enseñar lengua*. Editorial GRAÓ. Barcelona.
- Colomer, T (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. En: Signos. N° 20.
- Colomer, T (2001) *Enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. En: Lectura y vida, revista latinoamericana de literatura, vol. 22 N° 1.
- Elliot, J. (2010) *La investigación-acción en educación*. Sexta edición. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Ferrero y Gómez Palacio. (1982). *El Proceso De Lectura: Consideraciones A Través De Las Lenguas Y Del Desarrollo*. En Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (p. 13 - 28). México: Siglo XXI.
- Galindo Cáceres, J. (1998). Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación. México
- Iser, W. (1987). El acto de leer. Teoría del efecto estético. Madrid, España: Editorial Taurus S.A.
- Jauss, H, R. (1986). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Madrid, España: Editorial Taurus S.A.

- Kalmbach, D., & Carr, K. (2006). *Becoming a Teacher Through Action Research*. New York: Routledge.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor, S.A. Barcelona.
- Spiner, Ester. (2009). *Taller de lectura en el aula. Cómo crear lectores autónomos*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Strauss, Anselm. & Corbin, Juliet. (1998). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Ediciones Universidad de Antioquia.
- Trelease, Jim. (2001) *Manual de la lectura en voz alta*. Bogotá: Editorial Fundalectura.
- Vásquez, Fernando. (2006) *La enseñanza Literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres.

Anexos

Anexo 1

A. Lee la siguiente historia. Caperucita y las Aves

Aquel invierno fue más crudo que de ordinario y el hambre se hacía sentir en la comarca. Pero eran las avecillas quienes llevaban la peor parte, pues en el eterno manto de nieve que cubría la tierra no podían hallar sustento. Caperucita Roja, apiadada de los pequeños seres atrevidos y hambrientos, ponía granos en su ventana y miguitas de pan, para que ellos pudieran alimentarse. Al fin, perdiendo el temor, iban a posarse en los hombros de su protectora y compartían el cálido refugio de su casita. Un día los habitantes de un pueblo cercano, que también padecían escasez, cercaron la aldea de Caperucita con la intención de robar sus ganados y su trigo. -Son más que nosotros -dijeron los hombres-. Tendríamos que solicitar el envío de tropas que nos defiendan.

-Pero es imposible atravesar las montañas nevadas; pereceríamos en el camino -respondieron algunos.

Entonces Caperucita le habló a la paloma blanca, una de sus protegidas. El avecilla, con sus ojitos fijos en la niña, parecía comprenderla. Caperucita Roja ató un mensaje en una de sus patas, le indicó una dirección desde la ventana y lanzó hacia lo alto a la paloma blanca. Pasaron dos días. La niña, angustiada, se preguntaba si la palomita habría sucumbido bajo el intenso frío. Pero, además, la situación de todos los vecinos de la aldea no podía ser más grave: sus enemigos habían logrado entrar y se hallaban dedicados a robar todas las provisiones. De pronto, un grito de esperanza resonó por todas partes: un escuadrón de cosacos envueltos en sus pellizas de pieles llegaba a la aldea, poniendo en fuga a los atacantes. Tras ellos llegó la paloma blanca, que había entregado el mensaje. Caperucita le tendió las manos y el animalito, suavemente, se dejó caer en ellas, con sus últimas fuerzas. Luego, sintiendo en el corazón el calor de la mejilla de la niña, abandonó este mundo para siempre.

B. Selecciona la respuesta correcta

1. ¿Qué querían robar de la aldea de Caperucita los habitantes del pueblo próximo?

- El ganado y el trigo.
- El trigo y el agua.
- El ganado, el trigo y las herramientas.

2. ¿Con qué ropa se cubrían los cosacos?

- Con unas chaquetas de cuero.

- Con unas pellizas de pieles.
- Con unos capotes.

3. ¿Cuántos días pasaron sin tener noticias de la paloma mensajera?

- Uno.
- Cinco.
- Dos.

4. ¿Quién venía tras los cosacos?

- Un caballo blanco.
- El rey.
- La paloma blanca

5. ¿Quién ponía granos y miguitas de pan en la ventana?

- Las hormigas.
- Un hada.
- Caperucita Roja.

6. ¿Quiénes llevaron la peor parte de aquel duro invierno?

- Caperucita Roja.
- Las avecillas.
- El ganado.

7. ¿Quiénes cercaron la aldea de Caperucita Roja?

- Un batallón de cosacos.
- Los habitantes de un pueblo cercano.
- Un escuadrón de cosacos.

8. ¿Quién llevó el mensaje de socorro en una de sus patas?

- La paloma blanca.
- Un ruiseñor.
- El caballo blanco.

9. ¿En las manos de quién murió la paloma blanca mensajera?

- De Caperucita Roja.
- De un cosaco.
- Del rey.

10. ¿Cuál de las siguientes frases está mal copiada?

- Son menos que nosotros -dijeron los hombres-. Tendríamos que solicitar el envío de tropas que nos defiendan.
- Aquel invierno fue más crudo que de ordinario y el hambre se hacía sentir en la comarca.
- Sus enemigos habían logrado entrar y se hallaban dedicados a robar todas las provisiones.

Anexo 2

Encuesta exploratoria

1. ¿Te gusta ir al colegio?

-Sí

-No

2. ¿Cuál es tu lugar favorito en el colegio?

3. ¿Cuál es tu momento favorito del colegio?

- Las clases

- El descanso

- La salida

¿Por qué?

4. ¿Dónde prefieres estar?

- Casa

- Colegio

¿Por qué?

5. ¿Qué cosas no te gustan del colegio y de las materias que ves?

6. ¿Cuál es tu materia favorita?

¿Por qué?

7. ¿Te gusta estar dentro del salón?

- Sí

- No

¿Por qué?

8. ¿Te gusta hacer las actividades de las clases?

- Sí
- No

¿Por qué?

9. ¿Te gustan todas las materias?

- Sí
- No

¿Cuál materia no te gusta?

¿Por qué no te gusta?

10. ¿Te gusta la materia de español?

- Sí
- No

¿Por qué?

11. ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de español?

12. ¿Te gusta leer?

- Sí
- No

13. ¿Leen cuentos en la clase de español?

- Sí
- No

14. ¿Te gustaría que se leyeran cuentos en la clase de español?

- Sí
- No

15. ¿Qué haces cuando no estás en el colegio?

16. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre (cuando no tienes que estudiar o hacer tareas)?

Anexo 3:

¿Qué tanto entendimos?

Recordemos el cuento anterior...

1. Escribe de qué trataba el cuento “barba azul” leído en la sesión anterior:

Y ahora el cuento “la reina de las nieves” ...

2. ¿Cuáles eran los nombres de los dos niños?
- Laura y Carlos
 - Gene y Karl
 - Gerda y Kay
 - Gina y Kell
3. ¿Quién se llevó al niño lejos cuando él amarró su trineo a uno más grande?
- La bruja encantada
 - La reina de las nieves
 - La reina de la primavera
 - La reina bruja
4. ¿Quién le dijo a la niña dónde se encontraba su amigo?
- Una paloma
 - Un loro
 - Un cuervo
 - Un halcón
5. ¿Cuál crees que será el final del cuento? Escríbelo y haz un dibujo de tu final en la parte de atrás de la hoja

Anexo 4

La reina de las nieves 2: ¿Qué tanto entendimos?

1. ¿Kay se había casado con la princesa? Sí ____ No ____
 2. ¿Qué hicieron los príncipes con Gerda?
 - La ayudaron prestándole un carruaje
 - La encarcelaron
 - Le dijeron que estaba loca
 - La mataron
 3. ¿Qué hicieron los bandoleros con Gerda?
 - La golpearon
 - La mataron
 - La robaron y apresaron
 - Nada
 4. ¿Quién le dijo a Gerda donde estaba Kay?
 - Un cuervo
 - Unas palomas
 - La hija de los bandoleros
 - Un ladrón
 5. ¿Cómo hizo Gerda para que Kay reaccionara y la recordara?
 - Lo golpeo
 - Lloró y lo besó
 - Le grito
 - Nada
 6. ¿Por qué al regresar a la ciudad Gerda y Kay eran adultos?
-
-

Anexo 5: Encuesta grupal

Objetivo específico n° 1: Analizar las respuestas y reacciones de las estudiantes respecto a la implementación de la lectura en voz alta como estrategia didáctica en el aula de clase

Preguntas	Opciones	Razones
¿Le gustaron los cuentos que se leyeron en las ultimas clases con a profesora practicante?	Sí	
	No	
	Más o menos	
¿Le gustó que los cuentos se leyeran en voz alta?	Sí	
	No	
	Más o menos	
¿Qué cosas fueron la que más le gusto de que se leyeran los cuentos en voz alta?	Como la lectora cambiaba la voz cuando hablaban los personajes	
	Como la lectora en ocasiones se detenía en la lectura para ver si nosotras adivinabamos lo que seguía en la historia.	

	Como la lectora subía o bajaba la voz dependiendo el momento de la historia	
	Que a mí no me toco leer.	
	Que pude entender todo el cuento que se leía.	
¿cómo se sintió durante las lecturas en voz alta realizadas en clase?	Súper bien	
	Bien	
	Normal	
	Mal	
	Muy mal	
¿Le gustaría que se siguieran leyendo más cuentos en voz alta en clases?	Sí	
	No	

Anexo 6: encuesta individual

1. ¿Qué fue lo que más te gusto de todos los talleres y ejercicios realizados durante las clases? (puedes seleccionar varios)
 - Las lecturas en voz alta de la profesora

- Lo cuentos que se leyeron
- Que me sentí identificada con los cuentos
- Qué pude entender muy bien todos los cuentos

2. ¿Sientes que mejoraste tu comprensión de lectura?

- Sí
- No

¿Por qué?

3. ¿Te gusta más leer cuentos ahora que cuando inicio el año?

- Sí
- No

¿Por qué?

4. ¿Qué es lo que más te gusta de cuando lees cuentos?

5. ¿Te gustaría seguir leyendo cuentos en las clases?

- Sí
- No

¿Por qué?

6. ¿Te gustaría empezar a leer cuentos en tu casa?

- Sí
- No

¿Por qué?

7. ¿Qué es lo que más te gustó de los cuentos que se leyeron en clase? (puedes seleccionar varios)

- Que eran interesantes
- Que me dejaron enseñanzas para mi vida
- Que muchas cosas que pasaban en los cuentos también nos pueden pasar a nosotras
- Que me divertían

Anexo 7: Taller de comprensión

Los duendecillos

En una pequeña aldea perdida entre las montañas, había una casita muy linda en la que vivía una mujer que se dedicaba en cuerpo y alma a cuidar a su querido bebé.

El chiquitín era una ternura. Tenía el pelo rubio, las mejillas regordetas y sonrosadas, y cuando sonreía, enseñaba dos dientecillos blancos como dos copitos de nieve. Era tan bonito y tan dulce que a su mamá se le caía la baba y se pasaba horas mirándole.

¡Se sentía tan feliz a su lado!... Cada día le alimentaba con mucho mimo para que creciera sano y fuerte. Después de comer, le ponía la pijama para que estuviera calentito y le acunaba al son de las nanas más dulces. En cuanto el pequeñín se dormía, cerraba las contraventanas para que no le molestara la luz y aprovechaba ese ratito de tranquilidad para hacer las tareas del hogar, como recoger agua de la fuente, pelar patatas o blanquear la ropa al sol.

Pero un día de abril, algo tremendo sucedió: unos duendecillos bromistas se colaron en el cuarto del bebé, saltaron dentro de la cunita y se lo llevaron. En su lugar, colocaron sobre el colchón un monstruo feísimo de cabeza enorme y ojos saltones como los de un sapo gigante.

Cuando al cabo de un rato la buena mujer acudió a despertar a su hijito, se llevó las manos a la cara y un grito aterrador salió de su boca.

– ¡Oh, qué horror! ¿Qué es este ser horrible? ¿Dónde está mi niño?

Desesperada, comenzó a buscar por toda la habitación, pero no había nadie ¡Parecía que se lo había tragado la tierra! Sólo se oían los gruñidos del espantoso monstruo que pataleaba entre las sábanas con la mirada fija en el techo.

Salió de allí enloquecida y corrió a casa de la vecina para pedirle ayuda.

– ¡Socorro! ¡María, María, ábreme la puerta!

La vecina abrió el cerrojo y vio a la pobre muchacha llorando y haciendo aspavientos.

– ¿Qué pasa? ¡Tranquilízate y cuéntame qué sucede!

– ¡Es horrible, María! ¡Alguien ha raptado a mi pequeño!

– Pero ¿qué dices? En este pueblo sólo vive gente buena y respetable ¡Nadie haría una cosa así!

– ¡Te digo que mi hijo ya no está! Dormía en su cuna y cuando fui a por él, había desaparecido ¡Alguien le raptó y dejó en su lugar un monstruo, un ser espantoso y repugnante!

La vecina puso cara de circunstancias y empezó a atar cabos.

– Creo que ya lo entiendo todo... Esto es cosa de los duendes del bosque ¡Siempre están gastando bromas pesadas y de mal gusto! Te diré lo que vas a hacer para recuperar a tu hijo.

– ¡Sí, por favor, ayúdame!

– Tranquila, es sencillo. Escúchame atentamente. Coge al monstruo, llévalo a la cocina y siéntalo en una sillita cerca de la chimenea. Después, enciéndela, pon un cazo de agua al fuego, y cuando hierva, echa dentro dos cáscaras de huevo.

– Pero... ¿Para qué? ¡Suenan absurdo!

– ¡No lo es! Eso lo hará reír y llamará la atención de los duendes. En menos que canta un gallo, aparecerán en tu casa, ya lo verás.

– Pero María...

– ¡Ve, no pierdas tiempo y haz lo que te digo!

La madre regresó a la casa pensando que el remedio de su vecina era la tontería más grande que había escuchado en toda su vida, pero no tenía más opción que intentarlo.

Subió de dos en dos los escalones que llevaban a la habitación de su hijo y agarró al monstruo tratando de no mirarlo de lo feo que era. Después, lo sentó en una silla pequeña y lo sujetó con una correa para evitar que se cayera. Encendió la chimenea, cogió dos huevos, tiró las claras y las yemas, y puso las cáscaras vacías a hervir en una pequeña vasija de metal. En silencio, la mujer se escondió debajo de una mesa a esperar.

De repente, el monstruito, que no se había perdido ni un detalle de tan rara operación, gritó:

– ¡Como el bosque más antiguo,

igual soy yo de viejo,

pero en la vida vi a nadie,

hervir en agua una cáscara de huevo!

Y acto seguido, comenzó a reírse a carcajadas.

– ¡Ja ja ja! ¡Ja ja ja! ¡Ay, qué gracioso es esto! ¡Me parto de risa!

Sus carcajadas eran tan exageradas que atravesaron la puerta de la casa y retumbaron en el bosque. Por supuesto, el eco llegó a oídos de los duendes y reconocieron la voz del monstruo. Como la vecina había previsto, no tardaron en salir de sus refugios muertos de curiosidad ¡Estaban como locos por ver qué cosa tan divertida le producía esas risotadas!

Cruzaron el jardín, treparon por las ventanas, y a través del cristal vieron al monstruito, sentado en una silla partiéndose de risa. Los duendes se contagiaron y también empezaron a reír sin parar.

¡No había dudas! Ese monstruo era muchísimo más divertido que el niño, que no hacía más que comer, dormir y llorar de vez en cuando. Ni cortos ni perezosos, se colaron por la rendija de debajo de la puerta, y dieron el cambiazo: se llevaron al monstruo y dejaron al aburrido bebé humano en la cuna.

En cuanto se acabó el revuelo, la madre se abalanzó sobre su chiquitín para comérselo a besos ¡Qué alegría! ¡La idea había funcionado!

Y así fue cómo, gracias a un extraño truco, la mujer de esta historia recuperó a su amado hijo. Los duendecillos del bosque, por su parte, no volvieron a aparecer por la aldea y se quedaron para siempre con el feo pero simpático monstruito que tanto les hacía reír.

Parte 1: Nivel literal

1. Describe cómo era el bebé de la señora.

2. ¿Quiénes se llevaron al bebé?

3. ¿Qué dejaron en la cuna para reemplazar al bebé?

4. ¿Qué hizo la señora al ver que su bebé ya no estaba?

5. ¿Qué debía hacer la señora para recuperar a su bebé?

Parte 2: Nivel inferencial

1. ¿Por qué los duendecillos se llevaron al bebé?

2. ¿Qué diferencias hay entre el bebé y el monstruito que dejaron en la cuna?

3. ¿Para qué crees que sirve el remedio de hervir las cascarras de huevo?

4. ¿Qué hará la señora para recuperar a su bebé?

5. ¿Cuál crees que será el final del cuento?

Parte 3: Nivel crítico intertextual

1. ¿Qué opinas de los duendes que se llevaron al bebé?

2. ¿Qué hubieras hecho tú si fueras la mamá del bebé?

3. ¿Qué piensas de que la señora engañara a los duendes con el truco de hervir la cascara de huevo?

4. ¿Este cuento te recuerda a algún otro cuento que hayas leído antes, algún programa de televisión, película o caricatura? Sí _____ No _____

¿Cuál? _____

¿De qué trataba?

¿En qué se parece al cuento “Los duendecillos”?

Anexo 8: Taller de comprensión

1. ¿Qué nombre le pondrías al cuento?

2. ¿Por qué la princesa no se quería casar con ninguno de los príncipes?

3. ¿Por qué el papá de la princesa la hizo casar con un pobre?

4. ¿Por qué el rey bigotes fingió ser pobre?

5. ¿Qué crees que hubiera pasado en el cuento si la princesa nunca se hubiera casado con el hombre que fingió ser pobre?

6. ¿Qué diferencias hay entre la princesa al principio del cuento y la princesa al final del cuento?

7. ¿Qué enseñanza tiene el cuento?

8. ¿Qué otro final le darías tú al cuento?

Anexo 9: Taller de comprensión

1. ¿Qué otro título le podrías al cuento?

2. ¿Por qué crees que los papás de la princesa no la dejaban salir a jugar?

3. ¿Cómo te parece que los papás de la princesa no la dejaran salir?

4. ¿Qué opinas de que la princesa se hubiera salido sin el permiso de los padres?

5. ¿Qué hubieras hecho tú si fueras la princesa?

6. ¿Qué hubieras hecho tú si fueras la mamá de la princesa?

7. ¿Crees que lo que hizo la princesa estuvo bien?

Sí _____ No _____

¿Por qué?

8. ¿Qué piensas del jazmín que ayudó a la princesa?
