

**La literatura afrocolombiana infantil para favorecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado 3° de la institución educativa José Antonio Galán, corregimiento de San Marcos, Yumbo**

Ingrid Lisseth Mora Vásquez

Martha Cecilia Lara Vergara

Asesor

Edwin Rivas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación – ECEDU

Licenciatura en Etnoeducación

2025

## Resumen

El proyecto tuvo como propósito favorecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de 3° de primaria de la Institución Educativa José Antonio Galán, en el corregimiento de San Marcos, Yumbo. Dicho proceso se abordó con el objetivo de caracterizar las prácticas de enseñanza, implementar estrategias pedagógicas basadas en la literatura afrocolombiana infantil y evaluar su impacto. El proyecto se planteó bajo un enfoque cualitativo y un paradigma hermenéutico, mediante una metodología de investigación-acción pedagógica, la cual permitió trabajar con los estudiantes a través de técnicas como la observación participante y el análisis de producciones literarias. Como instrumentos se utilizó el diario de observación y el cuestionario de preguntas abiertas, el cual fue desarrollado con 19 estudiantes mediante el criterio de muestreo intencional. Dicho proyecto facilitó comprender que las dificultades en la comprensión lectora estaban asociadas a métodos tradicionales como la copia, el dictado y la lectura literal, así como a la falta de recursos didácticos contextualizados. La implementación de estrategias basadas en textos como *La muñeca negra* de Mary Grueso generó motivación, favoreció la comprensión lectora y fomentó valores como la igualdad, el respeto y la identidad cultural. Los resultados demostraron que los estudiantes prefieren metodologías activas y participativas, y que la incorporación de recursos visuales y narrativas afrocolombianas incrementó su compromiso con la lectura y la producción textual. En ese sentido, esta investigación ha sido una apuesta por mejorar la comprensión lectora, dinamizar las prácticas pedagógicas y promover el reconocimiento de la diversidad cultural en la enseñanza aprendizaje.

***Palabras clave:*** diversidad, cultura, afroliteratura, estrategias, motivación.

### **Abstract**

The project aimed to foster the reading comprehension process in 3rd-grade primary students at the José Antonio Galán Educational Institution, located in the San Marcos district, Yumbo. This process was approached with the objective of characterizing teaching practices, implementing pedagogical strategies based on Afro-Colombian children's literature, and evaluating their impact. The project was conceived under a qualitative approach and a hermeneutic paradigm, utilizing a pedagogical action-research methodology, which allowed working with students through techniques such as participant observation and the analysis of literary productions. The instruments used were an observation diary and an open-ended questionnaire, which was administered to 19 students selected using an intentional sampling criterion. This project helped to understand that difficulties in reading comprehension were associated with traditional methods like copying, dictation, and literal reading, as well as a lack of contextualized didactic resources. The implementation of strategies based on texts such as Mary Grueso's *La muñeca negra* (The Black Doll) generated motivation, enhanced reading comprehension, and promoted values like equality, respect, and cultural identity. The results showed that students prefer active and participatory methodologies, and that the incorporation of visual resources and Afro-Colombian narratives increased their engagement with reading and textual production. In this sense, this research has been a commitment to improving reading comprehension, revitalizing pedagogical practices, and promoting the recognition of cultural diversity in teaching and learning.

**Keywords:** diversity, culture, Afro-literature, strategies, motivation.

## Tabla de Contenido

Introducción .....	8
Planteamiento del Problema .....	10
Formulación del Problema.....	11
Justificación .....	12
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
Marco de Referencia .....	15
Marco de Antecedentes.....	15
Antecedentes Internacionales.....	15
Antecedentes Nacionales .....	17
Antecedentes Locales.....	23
Marco Teórico y Conceptual .....	27
¿Qué es la Comprensión Lectora? .....	27
Comprensión Lectora desde la Perspectiva Sociocultural .....	29
Contexto y Origen de la Literatura Afrocolombiana .....	31
¿Qué son las Estrategias Pedagógicas?.....	32
Estrategias Pedagógicas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural.....	35
Metodología .....	37
Participantes.....	38
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	39
Análisis e Interpretación de los Resultados .....	41
Caracterización del Proceso de Enseñanza Aprendizaje .....	41

Descubriendo a Mary Grueso y su Mundo Mágico .....	49
Producciones literarias .....	52
Evaluación de las Estrategias Pedagógicas.....	60
Discusión de los Resultados.....	64
Conclusiones .....	68
Recomendaciones .....	70
Referencias Biográficas .....	72
Apéndices.....	79

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1</b> <i>Sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje.....</i>	43
<b>Tabla 2</b> <i>Matriz de categorías emergentes del cuestionario aplicado a los estudiantes .....</i>	45
<b>Tabla 3</b> <i>Matriz de categorías emergentes de las preferencias lectoras.....</i>	48
<b>Tabla 4</b> <i>Matriz de sistematización de la acción pedagógica .....</i>	50
<b>Tabla 5</b> <i>Matriz de resultados de los cuentos creados por los estudiantes.....</i>	53
<b>Tabla 6</b> <i>Matriz de categorías emergentes de los cuentos creados por los estudiantes .....</i>	56
<b>Tabla 7</b> <i>Matriz de categorías emergentes de las cartas escritas a Mary Grueso.....</i>	58
<b>Tabla 8</b> <i>Matriz de categorías emergentes de la bitácora de evaluación .....</i>	61

## Lista de Apéndices

<b>Apéndice A</b> <i>Bitácora de preferencias lectoras</i> .....	82
<b>Apéndice B</b> <i>Cuestionarios</i> .....	83
<b>Apéndice C</b> <i>Diario de observación</i> .....	84
<b>Apéndice D</b> <i>Bitácora de evaluación</i> .....	83
<b>Apéndice E</b> <i>Cuento: María la Trenzadora</i> .....	84
<b>Apéndice F</b> <i>Carta a Mary Grueso</i> .....	85

## Introducción

En contextos pluriculturales como el de la institución educativa José Antonio Galán, con población mayoritariamente afrocolombiana, es importante que los procesos de enseñanza reflejen las características propias que identifican al pueblo Afro: tradiciones orales, cosmovisión, valores e historia, para el reconocimiento de la diversidad cultural; y no menos importante, para facilitar la comprensión lectora y el desarrollo de competencias lecto-escritoras, desde una metodología que reconozca estos elementos como una didáctica posible para la comunidad educativa y su entorno comunitario. En este orden, la investigación que se presenta busca que los niños y niñas asuman un rol activo en los procesos de aprendizaje, que les permita dar significado a lo que leen teniendo en cuenta su realidad sociocultural.

Para Rosenblatt (1978), la comprensión lectora es un proceso que implica extraer información y darle un significado a lo que se lee en función de experiencias previas, emociones o prácticas culturales que representan a una persona, comunidad o grupo étnico; es un proceso constructivo; es decir, una relación recíproca que el lector establece con el texto (como se citó en Monroy y Gómez, 2009).

Una manera de cultivar esa reciprocidad es a través de la intervención en la enseñanza-aprendizaje mediante narrativas afrocolombianas como la literatura infantil, desde los mitos y leyendas propias del pueblo en mención, porque trae consigo riqueza cultural que evidencia la resistencia de un pueblo que conserva a pesar de los años y procesos de colonización, una diáspora inapta e intacta. Se opta por la literatura afrocolombiana infantil porque su contenido permite implementar estrategias pedagógicas que ayudan a combinar aspectos culturales; pero también, habilidades específicas que son necesarias en la comprensión lectora: inferencia, análisis crítico, reflexión, entre otros. La literatura afrocolombiana infantil hace referencia a

“mitos, leyendas, relatos folclóricos, poemas, cantos, refranes y otras expresiones literarias que han sido transmitidas a lo largo de la historia, con el fin de conservar una tradición oral a través de géneros líricos, dramáticos, oratorio y narrativos” (Castañeda y Paz, 2012, p.23).

Sobre lo anterior, autores como Walsh (2008) y Rocha (2016), destacan la necesidad de reconocer la realidad cultural, historias, pensamiento ancestral, procesos de resistencia y coexistencia que viven los pueblos originarios para su reconocimiento; y en el estudio que nos ocupa, para contextualizar la práctica y contenidos de enseñanza. Por lo anterior, se considera que el proyecto: literatura afrocolombiana infantil para favorecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa José Antonio Galán, corregimiento de San Marcos, Yumbo, permitirá caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura e implementar estrategias pedagógicas que conecten a los estudiantes con sus emociones y experiencias previas basadas en sus raíces ancestrales.

## Planteamiento del Problema

Se reconoce que la lectura comprensiva ha venido cobrando mayor importancia en el ámbito educativo en los últimos años, porque es fundamental en la actual sociedad del conocimiento donde se presentan necesidades y desafíos a nivel cultural, político y económico; sin embargo, no es tan fácil lograr niveles altos de comprensión lectora en los estudiantes, porque se requiere de destrezas y estrategias tanto individuales como sociales.

Molina y Ortega (2020), señalan que el contexto socioeconómico es otro factor que incide en el rendimiento académico y en los procesos de comprensión de lectura de los niños, argumentando que los hogares cuyos recursos económicos son altos, tienen mayores oportunidades para su desarrollo profesional y por ende, mayor riqueza léxica porque han recibido una formación completa y por lo tanto, sus prácticas cotidianas incluyen hábitos de lectura continua. Contrario a lo expuesto, López (2010), afirma que la falta de comprensión lectora se halla también en las dificultades que tienen los niños para memorizar, interpretar y relacionar palabras dentro de un texto, aludiendo con esto a la importancia de las habilidades lingüísticas para el logro de la comprensión lectora (como se citó en Gil, 2013). Con todo esto, se puede decir que en el proceso de comprensión lectora influyen factores asociados a nivel económico, nivel educativo de los padres, contexto del hogar; pero también, prácticas de enseñanza, estrategias pedagógicas, contenidos curriculares que si no se trazan de manera adecuada, contextualizada, ajustada a las necesidades y a la realidad sociocultural de los estudiantes, o si no generan motivación e interés, se puede llegar a entorpecer el proceso de aprendizaje de la lengua, y en efecto la comprensión de lectura.

Bajo este contexto, se observó en el transcurso de la práctica pedagógica, que los estudiantes de 3° de primaria de la Institución Educativa José Antonio Galán, en el corregimiento

de San Marcos, Yumbo, presentan dificultad para comprender textos. Algunas de las causas que se han logrado identificar son: métodos memorísticos, lectura literal, uso de textos largos; falta de reconocimiento de la diversidad en los procesos de aprendizaje y acceso limitado a recursos literarios; en consecuencia, la lectura de los niños se caracteriza por ser lenta y la pronunciación a menudo es silábica; además, los estudiantes no se familiarizan con ciertas palabras y desconocen su significado; se presenta dificultad para establecer inferencias, hacer comparaciones, seguir instrucciones, predecir, establecer opiniones o juicios sobre determinados temas.

Cabe resaltar que la institución educativa es de carácter etnoeducativo, cuenta con una población mayoritariamente negra y en su Proyecto Educativo Institucional se abordan categorías importantes como la educación interculturalidad, diversidad étnica, derechos humanos y educación inclusiva. Es por eso, que se ve la necesidad de favorecer el proceso de comprensión lectora a través de la literatura afrocolombiana infantil, en los niños y niñas del grado tercero de primaria, de la Institución Educativa José Antonio Galán, en el corregimiento de San Marcos, Yumbo.

### **Formulación del Problema**

¿Cómo favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado 3° de primaria, de la Institución Educativa José Antonio Galán, corregimiento de San Marcos, Yumbo?

## Justificación

La comprensión lectora reviste importancia en el aprendizaje, porque los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento que favorecen su participación activa en su entorno familiar, escolar y social. En otras palabras, la comprensión lectora brinda habilidades que permiten el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y la capacidad para interpretar y analizar una realidad de acuerdo con las necesidades que rodean a los estudiantes. Esta propuesta se considera significativa, porque la aplicación de estrategias pedagógicas ayuda a que los niños y niñas desarrollen destrezas para organizar ideas, establecer diferencias y semejanzas en un texto, hacer deducciones y asociaciones con otros temas o personajes, que servirán para producir textos, ampliar su vocabulario y tener mayor seguridad para argumentar, aceptar o rechazar afirmaciones o fundamentos literarios en diferentes espacios de aprendizaje.

Por otro lado, surge interés por aplicar estrategias pedagógicas que incorporen la literatura afrocolombiana infantil, porque los niños y niñas se identifican con su cosmovisión y sus tradiciones culturales, este aspecto genera motivación por aprender desde su propia identidad; pero también, porque se considera fundamental promover prácticas pedagógicas que afirmen y valoren la diversidad en los procesos de enseñanza - aprendizaje, ya que la institución educativa tiene un enfoque intercultural y es importante que las prácticas se ajusten a la propuesta curricular.

Cabe señalar, que el conocimiento previo o las experiencias asociadas al entorno de los estudiantes son determinantes en la comprensión lectora porque favorece el desarrollo adecuado del lenguaje; por consiguiente, es fundamental reconocer la diversidad cultural en los procesos de aprendizaje para aprender a leer en contexto, a partir de lo cotidiano o de situaciones significativas para el desarrollo de la conciencia crítica. De igual manera, desde la línea de

investigación que se establece en la Escuela Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia: Etnoeducación, cultura y comunicación, se considera fundamental valorar las experiencias pluriculturales porque sustentan prácticas y saberes populares capaces de generar reflexiones críticas, responsabilidad ética y transformaciones sociales.

Así las cosas, se considera que la incorporación de la literatura afrocolombiana infantil permite que los niños y niñas le otorguen sentido a lo que leen. Dicho esto, se piensa que este fin se puede lograr simultáneamente si las estrategias dirigidas a la comprensión lectora se realizan resignificando los espacios de enseñanza para dialogar y promover la cultura, esto quiere decir, permitir que los estudiantes conozcan y comprendan su entorno y su cultura a partir de las obras literarias que se fundamentan en temas relevantes como la identidad, la inclusión, la diversidad étnica, la cultura, etc.

## **Objetivo**

### **Objetivo General**

Favorecer el proceso de comprensión lectora a través de la literatura afrocolombiana infantil, en los estudiantes de grado 3° de primaria de la Institución Educativa José Antonio Galán, corregimiento de San Marcos, Yumbo.

### **Objetivos Específicos**

Caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, en estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa José Antonio Galán.

Implementar estrategias pedagógicas que incorporen la literatura afrocolombiana infantil, con los estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa José Antonio Galán.

Evaluar las estrategias pedagógicas implementadas con los estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa José Antonio Galán.

## Marco de Referencia

### Marco de Antecedentes

Se ha observado una creciente preocupación por los procesos de enseñanza aprendizaje que incorporen la diversidad cultural especialmente en el contexto de la comprensión lectora. Diversos estudios realizados en Ecuador, España, Perú y Colombia han integrado enfoques interculturales para fortalecer entre otras cosas, la identidad cultural y las competencias y habilidades de lectura comprensiva, como se refleja a continuación.

### *Antecedentes Internacionales*

A propósito, Galeas (2010) en su investigación titulada “lectura comprensiva intercultural Achik Ñan (camino del saber), para el fortalecimiento de las destrezas lectoras” planteó desarrollar e implementar una guía teniendo en cuenta la cosmovisión de los pueblos originarios; asimismo, evaluar el impacto de las estrategias utilizadas en la comprensión lectora de los estudiantes. Este estudio surgió a raíz de los bajos niveles de comprensión lectora que se identificaron en los educandos del colegio bachillerato Chambo en Ecuador.

La investigación se fundamentó en el enfoque cualitativo, método participativo y como técnica se utilizó la observación participante. La guía que se diseñó recibió el nombre Achik Ñan (camino del saber), porque incluye relatos propios de comunidades originarias del Cantón, Chambo en Ecuador. La guía incluyó estrategias pedagógicas de comprensión lectora específicas: velocidad, coherencia, fluidez; y el uso de textos literarios que valoraron la diversidad cultural, como la medicina tradicional y los rituales de purificación energética.

Se demostró que involucrar la literatura comprensiva intercultural mejora de manera significativa las destrezas de los estudiantes porque los jóvenes se conectan con su identidad cultural, logrando una mayor motivación. La guía Achik Ñan se convirtió en una herramienta

valiosa porque se promovió el respeto y valoración por las prácticas ancestrales. Cabe resaltar que este proyecto se correlaciona con la investigación en curso, porque en ambos casos se integra la diversidad cultural al proceso de enseñanza aprendizaje, y en las dos situaciones se utiliza un enfoque inclusivo que se adapta a la realidad social y cultural de los estudiantes. En resumen, el proyecto de Galeas (2010), es un aporte valioso e innovador para el tema propuesto, porque los contenidos culturales se logran adaptar a los contenidos pedagógicos para facilitar un aprendizaje significativo.

De forma análoga, Chovancova (2015), en su investigación titulada “concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil” subraya la importancia de integrar la literatura intercultural debido a que hay ausencia de este enfoque en los currículos escolares, esta desigualdad que plantea, por ser predominante, afecta la identidad cultural. En este sentido, la autora propuso como objetivo: analizar las concepciones y prácticas entorno a la literatura intercultural, utilizando el enfoque cualitativo y descriptivo; y como técnicas la entrevista semiestructurada dirigida a educadores y expertos en el tema.

Los resultados demostraron que existen concepciones que enfatizan en la necesidad de representar la diversidad cultural en los contenidos de enseñanza, especialmente en el currículo. De igual modo, se identificó que la integración de este enfoque al currículo depende en gran medida de las perspectivas y de la formación de los docentes; por tal motivo, la recomendación de Chovancova, es promover y fortalecer las competencias interculturales y el desarrollo de material didáctico que represente las necesidades culturales del contexto educativo. El estudio proporciona aportes importantes al tema que se está desarrollando, destacando una base sólida

sobre la importancia de intervenir los procesos de enseñanza para evitar prevalencia de la literatura hegemónica en los currículos y procesos educativos monoculturales.

En esta misma línea se encuentra a Moreno (2023), cuya tesis titulada: “la enseñanza de textos literarios para el tratamiento del enfoque intercultural y la discriminación” aborda la necesidad de describir como los docentes del área de Comunicación desarrollan la enseñanza de textos literarios. El trabajo investigativo se logra a través de una metodología cualitativa fenomenológica y estudio de caso. Para cumplir con los objetivos, Moreno (2023) implementó la entrevista semiestructurada y la observación participante.

Los resultados evidenciados muestran que existen diferentes enfoques para vincular la interculturalidad. Los textos literarios enfocados en la discriminación son claves para este logro. Aunque los docentes reconocen que es importante integrar la interculturalidad, no saben cómo didactizar este tema trascendental; esto ocurre por falta de formación idónea. Las prácticas pedagógicas que se observaron permitieron inferir que las estrategias implementadas no son suficientemente efectivas, porque la escuela se enfoca en los estudiantes y no en otros factores: culturales, educativos o sociales. Este estudio es relevante y aporta a nivel de prácticas docentes. De esta manera, el abordaje intercultural se presenta como una opción para reconocer la diversidad cultural; pero también, como una vía para implementar un enfoque sistémico más práctico, que brinde mejoras no solo a nivel de comprensión lectora, sino también, a nivel de currículo.

### ***Antecedentes Nacionales***

En este campo se destaca el trabajo realizado por Lemus (2024), titulado: Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura por medio de estrategias pedagógicas desde el enfoque intercultural bilingüe en el grado quinto (5°) de primaria en la IER del Pueblo Indígena

Kamëntsá del Resguardo Yungillo, Municipio de Mocoa, Putumayo, el cual abordó la falta de competencias en lectura y escritura. Como principal problema se detectó que las estrategias de enseñanza no se ajustaban a las características culturales y lingüísticas de los estudiantes, repercutiendo en los aprendizajes. Por este motivo, se planteó como objetivo mejorar las competencias de lectoescritura mediante estrategias de producción de textos, lectura en voz alta y lectura reflexiva desde un enfoque intercultural bilingüe.

El proyecto se diseñó bajo el enfoque cualitativo, utilizando técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas a los docentes y estudiantes; diarios de campo de las clases; y análisis al currículo educativo. Los resultados mostraron que el uso de estrategias basadas en un enfoque intercultural generó motivación en los estudiantes logrando mejoras en la comprensión lectora y en la expresión escrita.

Este proyecto de investigación es un aporte valioso al tema de interés, porque coincide en que la enseñanza debe estar contextualizada para que sea significativa. Como se puede ver, en ambos estudios se presentan dificultades de comprensión lectora por falta de inclusión del contexto sociocultural en los procesos de enseñanza; pero también, en ambos estudios se opta por un enfoque centrado en la diversidad cultural, que intenta responder no solo a lo académico; sino también, a las necesidades de los estudiantes (dificultades de aprendizaje).

De otro lado, Santamaría (2011), desarrolló una investigación titulada: la etnoliteratura afrocolombiana: estado del arte del género narrativo (novela), una propuesta para su enseñanza. La autora destacó como las obras afrocolombianas son poco reconocidas, especialmente el género novela, influyendo en problemas de comprensión lectora, porque los estudiantes no encuentran en las obras literarias una representación de sus propias realidades.

Santamaría propuso construir el estado del arte de la etnoliteratura afrocolombiana, para su logro, consideró una búsqueda de las narrativas afrocolombianas existentes en Bogotá y un análisis de estas para el diseño de estrategias pedagógicas que integraran la etnoliteratura afrocolombiana. El estudio utilizó el enfoque cualitativo, tipo documental. Como resultados, se demostró que existe una rica literatura afrocolombiana y que los temas más recurrentes son: resistencia, cultura, identidad y sobre todo, esclavitud. En este orden de ideas, Santamaría concluyó que las estrategias pedagógicas se deben diseñar teniendo en cuenta la lectura y análisis crítico, los espacios de discusión y reflexión, para establecer relaciones entre los estudiantes con sus experiencias culturales.

El estudio sobre la etnoliteratura afrocolombiana: estado del arte del género narrativo (novela), demuestra que la falta de incorporación de la literatura afrocolombiana, sin duda genera desmotivación en los estudiantes; y desconexión con los textos. El uso de estrategias pedagógicas que involucren la etnoliteratura puede resultar en la participación activa y aumento del interés y motivación, lo que favorece la comprensión lectora. Cabe resaltar, que este proyecto demuestra la importancia de tener en cuenta las necesidades de los estudiantes para crear un ambiente de aprendizaje que reconozca y respete sus intereses y diversidad.

Por otra parte, el proyecto “la lectura comprensiva como herramienta para la búsqueda de la identidad Mesuna” desarrollado por Riaño (2018), en la Universidad Externado de Colombia, aborda la problemática de la baja comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Departamental Sabio Mutis. El problema revela que después de las pruebas saber 2015, hubo dificultades significativas en la competencia lectora de los estudiantes, lo que motivó la necesidad de intervenir para mejorar esta habilidad esencial. En este sentido, se planteó

determinar estrategias que incentivarán la lectura de la realidad para que los estudiantes pudieran analizar críticamente y generar sus propias percepciones.

La línea de investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, desarrollada bajo el paradigma de la investigación-acción educativa. Se diseñó una secuencia didáctica donde se ubicó el periodo indígena colombiano como tema principal. Los estudiantes aplicaron técnicas científicas sociales para investigar sobre la historia de su municipio y fortalecer su identidad cultural y habilidades de comunicación y comprensión lectora.

La investigación de Riaño (2018) aporta un marco de referencia relevante al proyecto sobre literatura afrocolombiana infantil, ya que ambos comparten el objetivo de mejorar la comprensión lectora en estudiantes mediante estrategias educativas que incorporan elementos culturales específicos. Mientras que el proyecto de Riaño se centra en fortalecer la identidad cultural mesuna a través de la historia local y el análisis crítico, el proyecto sobre literatura afrocolombiana busca fomentar la comprensión lectora mediante el acercamiento a textos que reflejan la riqueza cultural y las experiencias de las comunidades afrocolombianas. Además, las dos investigaciones utilizan el enfoque cualitativo y el paradigma de la investigación-acción educativa, lo que permite generar intervenciones contextualizadas y adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes. Estas propuestas incluyen componentes culturales que resaltan la importancia de conectar los procesos de aprendizaje con la identidad y la realidad sociocultural de los estudiantes, favoreciendo no solo el desarrollo de habilidades lectoras, sino también, un sentido más profundo de pertenencia y valoración de su entorno.

De modo similar, el proyecto “estrategias didácticas que coadyuven exitosamente a fortalecer el proceso de lectura y escritura en los niños del grado primero en la escuela José Antonio Galán” de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, desarrollado por Santiago y

Quintero (2020), planteó fortalecer las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes. Se empleó un enfoque cualitativo que permitió analizar el proceso educativo, diseñando talleres implementados mediante metodologías virtuales. El diario de campo fue la herramienta principal para registrar y analizar los resultados obtenidos, permitiendo ajustar las estrategias en función de las necesidades de los estudiantes.

La implementación de actividades lúdico-pedagógicas fortaleció tanto las competencias lecto-escritoras como las habilidades lingüísticas y comunicativas, promoviendo un aprendizaje autónomo y significativo. Además, este proceso incentivó la creatividad docente y el intercambio de estrategias efectivas, fomentando valores como la solidaridad y el trabajo en equipo. Estas experiencias pedagógicas dejaron un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes, ayudándolos a expresarse con libertad y a reflexionar de manera crítica sobre sus ideas.

Como puede apreciarse, el proyecto que se llevó a cabo con los estudiantes de primero se enfoca en estrategias pedagógicas innovadoras, especialmente en la lúdica; en cambio, el proyecto de literatura afrocolombiana infantil se centra en fomentar la comprensión lectora desde un enfoque cultural. Ambas propuestas comparten una metodología activa, pero se diferencian en cuanto a uso de recursos, en el proyecto de Santiago y Quintero (2020), los principales recursos didácticos son los talleres virtuales y la lúdica, contrario al de la literatura afrocolombiana infantil, cuyo principal recurso son los cuentos y el contexto sociocultural.

En términos generales, la experiencia que describe el proyecto sobre el intercambio de estrategias y el fomento de la creatividad docente sirve de modelo para que los gestores, líderes y /o autores del proyecto sobre literatura afrocolombiana colaboren en el diseño de actividades innovadoras y culturalmente relevantes. Además, es importante incorporar prácticas como la solidaridad, el respeto y trabajo en equipo al proyecto de literatura afrocolombiana, porque

podría fortalecer las dinámicas grupales y crear un ambiente propicio para el aprendizaje y la reflexión en torno a la diversidad cultural.

Por último, Britto, Villalba y Bovea (2022), en su estudio “Fortalecimiento de las habilidades comunicativas: leer y escribir, mediante el análisis de canciones vallenatas tradicionales con estudiantes del grado quinto” resignificaron los espacios de enseñanza al incorporar tradiciones vallenatas, creando un puente entre escuela y comunidad, para que los niños y niñas reconocieran su cultura en su propio proceso de aprendizaje.

La investigación tuvo como objetivo principal mejorar la comprensión lectora, la expresión escrita y apreciación cultural, porque se identificó que los estudiantes presentaban dificultades en el desarrollo de competencias comunicativas, específicamente en la comprensión de textos y la producción escrita, lo que limitaba su desempeño académico y su capacidad de expresión. La investigación se basó en un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción. Se implementó una secuencia didáctica que incluyó la selección de canciones vallenatas tradicionales, análisis de sus letras, identificación de temas y mensajes, y actividades de escritura creativa. Se trabajó con un grupo de estudiantes de quinto grado, realizando observaciones, entrevistas y revisión de producciones escritas para evaluar el progreso. Los resultados mostraron un mayor interés y motivación hacia la lectura y la escritura al relacionarlas con elementos culturales cercanos a su contexto; en otras palabras, se evidenció mejoras en la comprensión lectora cuando los estudiantes analizaban las canciones. Los estudiantes lograron identificar los temas en las canciones y las asociaron con narrativas. La producción escrita mejoró, fueron más coherentes y mejor estructurados. El recurso de las canciones vallenatas incorporada al proceso de enseñanza aprendizaje demostró ser efectivo porque combinó lo académico con la identidad cultural.

En un contexto global donde muchas tradiciones locales están en riesgo de ser desplazadas, este enfoque contribuye a preservar y revitalizar el patrimonio cultural, fomentando el orgullo y el sentido de pertenencia en los niños y niñas. Al igual que la investigación en curso, este estudio se enfocó en valorar y favorecer la diversidad étnico-cultural, asegurando la mejora de la comprensión lectora desde una perspectiva crítica y reflexiva.

### ***Antecedentes Locales***

En este ámbito se identificó el trabajo realizado por Moreno y Herrera (2017), en el cual se desarrolló la investigación denominada: “La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura mediada por cuentos de la literatura afrocolombiana en el grado 3° de primaria de la institución educativa Luis Carlos Valencia sede Camilo Torres zona rural del municipio de Jamundí (Valle del Cauca)” El objetivo principal fue aportar a las prácticas de enseñanza a partir de la creación de una secuencia didáctica. Como objetivos específicos, se planteó el reconocimiento de las características de la literatura afrocolombiana; el diagnóstico de la lectoescritura en los estudiantes de grado tercero; y por último, el diseño de una secuencia didáctica basada en cuentos afrocolombianos.

En este proyecto de investigación se asume que la institución educativa se enfoca en el logro de resultados a través de pruebas de conocimiento, dejando de lado el aprendizaje integral; además, en el contexto de la institución educativa Luis Carlos Valencia sede Camilo Torres, se identificó que las prácticas pedagógicas no reconocen la diversidad cultural y que tienden al tradicionalismo. Por consiguiente, fue necesario a través del paradigma cualitativo, desarrollar un proceso de observación participante y entrevistas a docentes, para caracterizar las prácticas de enseñanza y las dificultades de comprensión lectora en los estudiantes.

Los resultados muestran que la incorporación de cuentos afrocolombianos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental para mejorar la comprensión lectora y fomentar la motivación, ya que las actividades se conectan a la identidad cultural de la población estudiantil. La literatura afrocolombiana se caracteriza por vincular elementos de la cultura y de sus procesos relacionales, tales como: ríos, sincretismo religioso, esclavitud y lengua criolla.

Este estudio aporta al proyecto de investigación, la oportunidad no solo de reconocer y valorar la diversidad cultural; sino también, la oportunidad de visibilizar los cuentos afrocolombianos y las acciones didácticas enfocadas en lo cultural, para que los docentes que están inmersos en los procesos y didácticas monoculturales puedan romper con estos métodos tradicionales y sumergirse en la riqueza y legado ancestral del pueblo afrocolombiano.

En este mismo sentido, se resalta el trabajo de Palacios, Hurtado y Benítez (2023), en su investigación: “Aprender de la memoria cultural afrocolombiana”, de la Universidad del Valle, desarrollada en Cali, en la que se profundiza en la relevancia de la memoria cultural como herramienta de resistencia y reafirmación identitaria, pero enfocándose en las comunidades afrocolombianas. A través de un enfoque cualitativo y participativo, los autores evidenciaron prácticas como la música, la danza y la oralidad no solo preservan la identidad cultural, sino que también fortalecen la cohesión comunitaria. Además, resaltaron la necesidad de integrar estas expresiones culturales en los sistemas educativos para promover una mayor inclusión y reconocimiento de la diversidad étnica en Colombia.

La investigación de Palacios, Hurtado y Benítez sobre *Aprender de la memoria cultural afrocolombiana* se relaciona y complementa directamente al contexto de la investigación en curso, esto se debe a que se sustenta el reconocimiento de la diversidad cultural en la educación, proponiendo estrategias pedagógicas innovadoras como el uso de cuentos afrocolombianos, que

permiten conectar a los estudiantes con su identidad cultural. Un aspecto clave de este estudio, es que las acciones pedagógicas se abordaron desde la autoconciencia y el autorreconocimiento, lo cual se logró mediante tres vías principales: en primer lugar, a través de encuentros con los ancianos de la comunidad, quienes actuaron como portadores de saberes ancestrales; en segundo lugar, mediante el fortalecimiento de vínculos familiares y comunitarios, lo que fomentó un sentido de pertenencia colectiva; y, en tercer lugar, a través de la exploración de libros y textos variados que revitalizaron la memoria cultural afrocolombiana. Cabe destacar que, históricamente, las comunidades afro han transmitido su memoria cultural mediante la música, la oralidad y sus tradiciones propias, elementos que fueron integrados de manera efectiva en los procesos educativos. De esta manera, el estudio logró un abordaje educativo diferente y contextualizado, alejándose de enfoques aislados o desarticulados, como Palacios, Hurtado y Benítez argumentaron que suele ocurrir en la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Este enfoque integral no solo enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también, promueve una educación inclusiva y representativa de la diversidad étnico-cultural.

Finalmente, Mina (2018), en su investigación titulada “la lúdica como estrategia didáctica para fortalecer la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en una institución educativa de Santiago de Cali”, aporta una perspectiva innovadora al proponer la lúdica como herramienta pedagógica para la enseñanza de la cultura afrocolombiana. A diferencia de Palacios, Hurtado y Benítez (2023), quienes se centran en la memoria cultural y sus expresiones tradicionales, Mina enfatiza el uso de estrategias lúdicas, como juegos y dinámicas grupales, para fomentar el interés y la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje de esta cátedra. Su enfoque cualitativo y de investigación-acción permitió demostrar que la lúdica no solo incrementa la motivación de los

estudiantes, sino que también facilita una comprensión más profunda y significativa de la cultura afrocolombiana.

De esta manera, la investigación de Mina Riascos complementa los hallazgos de Palacios, Hurtado y Benítez (2023) al proponer una metodología práctica y aplicable en el aula que integra elementos culturales afrocolombianos de manera dinámica y participativa. Ambos estudios coinciden en la importancia de incorporar estrategias pedagógicas innovadoras y culturalmente relevantes en el sistema educativo, con el fin de promover la inclusión, el reconocimiento de la diversidad étnica y la reafirmación identitaria en Colombia. Así, se evidencia un avance en la construcción de propuestas educativas que no solo preservan la memoria cultural, sino que también la transforman en un recurso activo para el aprendizaje y la cohesión social.

A pesar de que el estudio de Mina y esta investigación tienen objetivos diferentes, se puede establecer una relación complementaria que aporta al logro del aprendizaje significativo, contextualizado y sobre todo, al reconocimiento de la diversidad étnica en los procesos pedagógicos. Aunque Mina propone juegos y dinámicas interactivas como estrategia para fortalecer la Catedra de Estudios Afrocolombianos, ambos estudios coinciden en la necesidad de superar las prácticas tradicionalistas de enseñanza, proponiendo metodologías activas y contextualizadas que involucren a los estudiantes de manera más participativa. Además, se destaca en ambos trabajos, la necesidad de incorporar elementos culturales no solo como contenido, sino como herramienta pedagógica para lograr objetivos específicos; es decir, comprensión lectora y fortalecimiento de la cátedra.

El principal aporte de Mina al proyecto de comprensión lectora en los estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa José Antonio Galán radica en la integración de la lúdica y el fortalecimiento de la identidad cultural como elementos motivadores. Esto implica que las

acciones pedagógicas podrían diseñarse a partir de dinámicas interactivas que vinculen no solo la lectura, sino también otras formas de expresión de la cultura afrocolombiana, como canciones. Estas estrategias no solo favorecerían la participación activa de los estudiantes, sino que también promoverían el reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, especialmente en un contexto como el de San Marcos, Yumbo, donde la diversidad cultural es un componente fundamental del entorno.

Además, otro elemento valioso que puede ser replicado del estudio de Mina es el diseño de un instrumento de evaluación que no se limite a medir la mejora en la comprensión lectora, sino que también evalúe el nivel de motivación y participación de los estudiantes. Este enfoque integral permitiría obtener una visión más completa del impacto de las estrategias implementadas. En síntesis, el trabajo de Mina ofrece herramientas metodológicas y conceptuales que pueden enriquecer el proyecto actual, al combinar la lúdica, la cultura afrocolombiana y la evaluación participativa para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo y culturalmente relevante.

## **Marco Teórico y Conceptual**

### ***Comprensión Lectora***

Generalmente se habla de comprensión lectora cuando se hace abstracción o significación de los enunciados, es un proceso en el que se realizan inferencias y representaciones mentales para tomar conciencia de lo que se lee; no obstante, Cassany (2006) “refiere la comprensión lectora como una práctica social, en la medida que la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten autor y lector” (como se citó en López, 2021, p.30).

Para este autor, la comprensión lectora es un proceso completo donde intervienen micro habilidades, estrategias y niveles de lectura. Las actividades de comprensión lectora a menudo se quedan en lo literal, hay una tendencia hacia los dictados, el resumen y los apuntes extensos; en este tipo de actividades, los estudiantes no tienen un papel activo, por el contrario, la enseñanza se enfoca en el profesor y el contenido, siendo este último el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de prácticas acaba por fracturar el proceso de comprensión lectora, ya que los estudiantes no tienen la oportunidad de establecer inferencias, hipótesis, análisis crítico, relacionar, comparar o hacer predicciones.

Frente a esta situación de la lectura, la contextualización y las prácticas deben ser revisadas y cuestionadas ya que los sujetos proceden de un ámbito sociocultural específico que les da herramientas de interpretación, pero la situación de la escuela y la enseñanza presentan un escenario artificial desnaturalizado. (Silveira, 2013, p.8)

Según Bolaños y López (2011), en Colombia la enseñanza del lenguaje se ha enfocado en el aprendizaje por competencias, este autor considera que la lectura y escritura va más allá de enunciados lingüísticos. Los autores aseguran que la lectura debe estar cargada de significado; por lo tanto, se debe dejar de un lado la repetición de ejercicios que no implican un abordaje sociocultural (p.36). De igual modo, Cassany, Luna y Sanz (1994) afirman que estas formas de enseñar por adquisición de sintaxis, ortografía, fonemas y morfología resultan poco provechosas porque los estudiantes terminan adquiriendo códigos y normas lingüísticas, olvidando el contexto y su valor social.

Para Díaz Barriga (2000), la comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector, reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del

texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzarse. (Como se citó en Bolaños et al 2019, p.24)

De acuerdo con lo anterior, el uso de estrategias metacognitivas favorece la comprensión lectora porque son actividades pensadas para asumir de manera crítica y creativa la situación textual que se presenta. Esto quiere decir, que la comprensión de la lectura no se reduce solamente a la codificación y decodificación de un texto, es algo más consciente donde se va incorporando la experiencia y las técnicas que el estudiante domina.

Para Paulo Freire (1991), el acto de leer “no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje, pues hay un más acá y un más allá: un continuo que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo” (como se citó en Ramírez, 2009, p.170). Esta postura sugiere concebir el acto de leer como una acción liberadora, dialógica y crítica, que conlleve a los educandos a generar conciencia de su propio rol en la sociedad y de lo que hay alrededor para generar transformaciones.

### ***Comprensión Lectora desde la Perspectiva Sociocultural***

Desde una mirada sociocultural, leer significa adentrarse en aventuras e imaginarios míticos, entre otros; esta manera de entender la lectura como un proceso de comprensión, genera un relación entre lector y texto que deriva en la apropiación del contexto; es decir, el lector se vuelve un actor participativo y activo, y el texto proporciona representaciones del lugar, representaciones situadas, que permiten construir significados. Por consiguiente, “entender la lectura como una práctica sociocultural implica cuestionarse sobre su funcionalidad, considerar que se relaciona estrechamente con la construcción de la imagen social de cada sujeto” (Silveira, 2013, p.5)

Desde la visión vygotskiana, la comprensión lectora es un proceso interactivo y dinámico que se nutre de procesos socioculturales, donde el lenguaje es imperativo para crear significados.

Esto subraya la importancia de un enfoque educativo que reconozca y valore estas dimensiones socioculturales en la enseñanza de la lectura (Magallanes et al, 2021). De acuerdo con lo anterior, el aprendizaje de la lectura se da de manera colectiva y no individual, esto significa que el docente en su didáctica debe de aproximar a los estudiantes a sus capacidades, habilidades y potencialidades; es decir, brindar los apoyos para que los estudiantes puedan interiorizar signos o valores sociales y construir su estructura de pensamiento; o dicho de otro modo, acortar distancias entre zona de desarrollo potencial y zona de desarrollo real.

Esta mirada sociocultural propone avanzar hacia una lectura que trascienda de la codificación o alfabetización a la “decodificación del texto -a la alfabetización crítica” (Silveira, 2013, p.4). De este modo, le corresponde a la escuela brindar apoyos a través de interacciones sociales que permitan explorar el aprendizaje desde experiencias culturales para facilitar potenciar la comprensión lectora con el fin de conseguir aprendizajes críticos, no enfocados en la calidad del texto o rapidez del estudiante, como sucede a menudo; y por otro parte, le corresponde a los maestros desde su quehacer práctico, ofrecer apoyos específicos para que los estudiantes internalicen y reconozcan las habilidades y estrategias necesarias para avanzar en su propio proceso.

Para la Solé (1992), el acto de leer implica decodificar a partir de las propias habilidades, experiencias y conocimientos previos. Para leer adecuadamente “necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporte el texto y en nuestro propio conocimiento” (como se cita en Pernía y Méndez, 2018, párr. 8). Esta idea sugiere una interacción entre: lector, saberes previos y texto; una triada que motiva a escudriñar lo que se lee.

Tal vez el aspecto esencial del punto de vista interactivo en el ámbito de la instrucción radica en señalar la necesidad de diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje cuyo

objetivo es promover estrategias de comprensión en los alumnos. Esta afirmación podría llevar a pensar que las propuestas educativas que toman como referente este modelo no consideran la decodificación como objeto de conocimiento que resulta necesario abordar. Conviene puntualizar en este sentido que lo que se propone es una práctica instructiva que trascienda la decodificación, pero que la trascienda no quiere decir que la ignore. (Solé, 1987, p.5).

Con base en lo anterior, se puede decir que este modelo de comprensión lectora, tiene en cuenta las expectativas propias del que lee, es un proceso dialógico en el que el lector traza sus propósitos de lectura e interpreta a partir de sus motivaciones afectivas y emocionales; pero también, se tiene claro que independientemente del contenido o significado del texto, este debe aportar algo para la vida, es por eso que en este proceso es fundamental planificar y organizar la enseñanza teniendo en cuenta estrategias de metacognición y autorregulación.

### ***Contexto y Origen de la Literatura Afrocolombiana***

La literatura afrocolombiana surge en un contexto marcado por las desigualdades socioculturales que han sostenido las comunidades afrodescendientes en Colombia. Escritores influyentes como Manuel Zapata Olivella, Carmen Boullosa, entre otros, han reflejado la historia cultural y legado ancestral a través de sus voces para visibilizar la experiencia del pueblo negro y principalmente las experiencias propias: discriminación, sometimiento, esclavitud. Según Valero (2013), en este contexto, la literatura afrocolombiana ha sido objeto de confrontación y disyuntivas con otros escritores y académicos que no compartían el hecho de narrar su proceso histórico bajo esta categoría, esta confrontación se ha dado en el plano cultural, científico, político y legislativo; a pesar de largos años de negaciones, acuerdos y diálogos, la literatura afrocolombiana ha logrado tener reconocimiento, pero no como se espera, ya que sigue fragmentada y considerada para un público específico.

La literatura afrocolombiana expresa las historias vividas por el pueblo negro en

Colombia desde su llegada de África. Refleja las historias de supervivencia, los valores, la memoria colectiva y las tradiciones culturales que necesitaban transmitir para la preservación de su identidad cultural. Es por eso, que la literatura afrocolombiana se caracteriza por transmitir a través de sus cantos, poesías y textos las formas que tenían las comunidades de relacionarse, desde sus tradiciones culturales como su identidad y espiritualidad. Por eso es común que se evoquen sitios donde vivían, sus paisajes, sus ríos, flora, fauna, creencias, entre otros.

La literatura afrocolombiana le aporta un enfoque distinto a la literatura colombiana porque se deja de leer la literatura desde el eurocentrismo. De este modo, la literatura afrocolombiana intenta mostrar esa narración interna de quienes son los colombianos, asumiendo la riqueza y diversidad cultural que conforma una entrelazada mezcla heredada de diferentes tradiciones. (Castillo, 2021, p.7)

Bajo este marco, la literatura afrocolombiana infantil emerge como un género que busca educar, valorar y celebrar la riqueza cultural. Este tipo de literatura ofrece a las nuevas generaciones: niños, niñas y jóvenes, la posibilidad de resignificar las tradiciones, historia e identidad cultural de las comunidades afrocolombianas. Es importante tener en cuenta que la Literatura Infantil, es un género literario que se enfoca en la producción de obras dirigidas a niños y niñas que, sin dejar de ser entretenidas y educativas, deben de sensibilizar pero de una forma práctica y lúdica; es decir, accesible y comprensibles.

Los relatos afrocolombianos infantiles, se caracterizan por el uso de rimas, imágenes, diálogos, y variedad de géneros que matizan situaciones como las desigualdades sociales, el racismo, el patrimonio cultural, la identidad cultural, cruciales para visibilizar la cultura afrocolombiana, pero a su vez, para preservar las tradiciones orales que han sido transmitidas de generación en generación.

### ***Estrategias Pedagógicas***

Por definición, las estrategias pedagógicas son acciones que se diseñan en función del

proceso de enseñanza con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje en actividades concretas. Estrictamente, se entiende como el procedimiento didáctico que emplea el docente, implica una combinación de técnicas y herramientas que tienen como propósito resolver un problema. Según Díaz Barriga (2002), “son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para que el estudiante aprenda significativamente y solucione problemas” (como se citó en Pérez y de La Cruz, 2014, p.6).

En este sentido, las estrategias pedagógicas no solo se limitan a la ejecución de actividades en el aula, sino que también están profundamente vinculadas con la planificación y la evaluación, tal como lo señala Zabala en su reflexión sobre la intervención pedagógica en la Práctica Educativa. Estas estrategias deben ser diseñadas con una intencionalidad clara, considerando tanto las necesidades de los estudiantes como los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar:

La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados. (Zabala, 1995, p.15)

De esta manera, las estrategias pedagógicas no son meras técnicas aisladas, sino que forman parte de un sistema coherente y reflexivo que busca optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, como menciona Díaz Barriga (2002), estas estrategias deben ser flexibles y adaptativas, permitiendo al docente ajustar su práctica según los resultados obtenidos y las necesidades de los educandos. En otras palabras, las estrategias pedagógicas son herramientas dinámicas que, cuando se integran en un proceso planificado y evaluado, facilitan no solo la

construcción de conocimientos, sino también, el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

Hernández y Barriga (1898) refuerzan esta idea al definir las estrategias de enseñanza como procedimientos o recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, orientados a la construcción de conocimientos y al desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes.

La elección de estas estrategias debe considerar aspectos clave como:

**Características de los Aprendices.** El docente debe tener en cuenta la capacidad intelectual, saberes previos, emociones y motivaciones. Esto asegura que las estrategias sean adecuadas para las necesidades y capacidades del grupo.

**Ámbito de Conocimiento.** Dependiendo del área de conocimiento o contenido curricular, el docente debe seleccionar estrategias que faciliten la comprensión y el manejo de la información.

**Objetivos, Metas y Tareas.** Es fundamental definir claramente los objetivos de aprendizaje y las actividades que los estudiantes deben realizar para alcanzarlos. Esto implica diseñar estrategias que promuevan la participación activa y el pensamiento crítico.

**Seguimiento del Proceso de Enseñanza.** El docente debe monitorear constantemente el progreso de los estudiantes y la efectividad de las estrategias utilizadas. Esto permite realizar ajustes en tiempo real y mejorar la práctica educativa.

**Contexto.** El docente debe considerar el conocimiento compartido y el contexto social creado en el aula. Esto facilita la construcción de significados colectivos y promueve un aprendizaje colaborativo. (P.152)

### *Estrategias Pedagógicas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural*

El reconocimiento de la diversidad cultural en el ámbito educativo es fundamental para promover la equidad, la inclusión y el respeto por las diferencias. La educación debe ser concebida como un espacio de encuentro, en el que el diálogo y la interacción con el otro permitan construir aprendizajes para la comprensión, el reconocimiento y la reflexión, como lo señala Ortega (2012), “todo proceso formativo se sitúa en una relación de alteridad y responsabilidad, una relación con el otro, donde el extraño se convierte en cómplice” (p. 16). En este orden, las estrategias pedagógicas deben propiciar un ambiente en el que la identidad cultural de cada estudiante sea valorada y potenciada, evitando prácticas homogeneizadoras que ignoren las particularidades de cada comunidad. “Para estos tiempos se requiere producir la comprensión del otro desde prácticas reflexivas, hermenéuticas y de compromiso, en ese sentido la pedagogía introduce el cuidado formativo del otro, es una pedagogía de la solicitud, es una pedagogía de la alteridad” (Ortega, 2012, p.18).

Para abordar eficazmente esta pedagogía, es fundamental que las estrategias pedagógicas se basen en una comprensión profunda del concepto de cultura y su influencia en el proceso educativo; para ello, la educación multicultural emerge como una alternativa clave, pues, como afirma García, Pulido y Del Castillo, detrás de cada modelo de educación multicultural se encuentra una concepción de la cultura (s.f). Por lo tanto, una mediación pedagógica efectiva debe considerar estas concepciones culturales, adaptando los contenidos y métodos de enseñanza para reflejar y respetar las identidades culturales de todos los estudiantes.

Desde esta perspectiva, es esencial que los docentes integren metodologías que fomenten el reconocimiento y la valoración de las distintas expresiones culturales dentro del aula. Un ejemplo concreto de este enfoque es el uso de la etnomatemática en contextos educativos con

comunidades indígenas.

A propósito, Fuentes (2012) destaca cómo la etnomatemática se ha convertido en un recurso didáctico para la enseñanza de conceptos matemáticos a partir del conocimiento tradicional de las comunidades, vinculando el aprendizaje formal con sus prácticas ancestrales. Según esta investigación, la etnomatemática se convierte así en un recurso didáctico que puede ser utilizado para gestionar y transmitir el patrimonio cultural inmaterial de las comunidades. De esta manera, se demuestra que el uso de estrategias pedagógicas contextualizadas puede fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

En un mundo donde las fuerzas dominantes prevalecen, donde la globalización se disfraza de modernidad y progreso, y donde se intenta imponer tendencias, valores y estilos de vida que se alejan de las tradiciones y costumbres culturales, es necesario promover y celebrar la diversidad étnico-cultural como una forma de resistencia. Por esta razón, es fundamental pensar la educación y la praxis a partir de estas pedagogías. Díaz Barriga (2010), resalta la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a la realidad de los estudiantes, al contexto sociocultural para desarrollar el pensamiento crítico.

Otros autores como Revelo, Revelo y Revelo. (2010), destacan la importancia de utilizar cuentos afrocolombianos infantiles como una herramienta de acción el alcance de este propósito. En este sentido, la literatura afrocolombiana infantil se articula a las estrategias pedagógicas para un aprendizaje situado y contextualizado.

## Metodología

La literatura afrocolombiana infantil se presenta como una herramienta valiosa para fortalecer la comprensión lectora, al tiempo que contribuye a la valoración y reconocimiento de la identidad cultural y la diversidad étnica. Su incorporación en los procesos de enseñanza posibilita el acercamiento a narrativas que reflejan las experiencias y cosmovisiones de las comunidades afrodescendientes y motiva a los estudiantes a interactuar con los textos de manera significativa. A partir de esta premisa, la presente investigación tuvo como propósito, favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa José Antonio Galán; para ello, se hizo necesario caracterizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, identificar las dificultades que enfrentan los estudiantes y explorar estrategias pedagógicas que permitieran superar dichas dificultades, considerando principalmente las particularidades socioculturales del entorno.

Desde esta perspectiva, el estudio se basó en un enfoque cualitativo, el cual resultó pertinente al facilitar acciones como la exploración de significados, identificación de ideas, conexión emocional e interpretación literaria, y observación de patrones de lectura, entre otros. En este contexto, la hermenéutica fue primordial como marco para entender la praxis pedagógica; es decir, la hermenéutica nos recuerda constantemente que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación (Moreu y Prats, 2010, como se citó en García y Martínez, 2013, p.3). Asimismo, en la relación con el estudiante, nos recuerda que es esencial analizar cómo dan sentido a sus experiencias; o dicho de otro modo, qué factores influyen en el logro de aprendizajes, y cómo su cultura favorece la construcción de significados.

En este sentido, la hermenéutica permite asumir una actitud crítica frente a la interacción, la acción y práctica educativa. Por consiguiente, en el ámbito educativo, la hermenéutica “conduce a indagar las facetas comunes entre las culturas, pero además a reconocer las diferencias y aprender de ellas en función de una perspectiva de apertura, criticidad y diálogo” (Cruz y Hernández, 2022, p.8).

Siguiendo la ruta anterior, el método seleccionado, fue la Investigación Acción Pedagógica, debido a su naturaleza reflexiva y transformadora dentro del contexto educativo. Este método buscó no solo describir la realidad del aula, sino también, intervenir activamente en ella para generar mejoras en las prácticas pedagógicas. Para Elliott (2005) la investigación–acción rompe el modelo tradicional y las metodologías rígidas: lo que hace que una acción sea educativa, no es la consecución de objetivos a corto plazo, sino, la capacidad de planificar la enseñanza como un proceso social, dinámico, en el que cada estudiante desarrolla habilidades, valores y formas de pensar a lo largo del tiempo.

### **Participantes**

La presente investigación se llevó a cabo con estudiantes de tercer grado de básica primaria de la Institución Educativa José Antonio Galán, sede San Marcos, ubicada en el corregimiento de San Marcos, municipio de Yumbo, Valle del Cauca. Este corregimiento pertenece a la Comunidad Negra con Asentamiento Histórico y Ancestral en el territorio, caracterizado por su tradición cultural y por actividades socioeconómicas predominantemente agrícolas y mineras.

La institución educativa cuenta con un modelo pedagógico interestructurante y un enfoque constructivista que promueve la comprensión de las raíces culturales de los estudiantes para el desarrollo de su proyecto de vida. Para la selección de la muestra, se empleó un muestreo

intencional, utilizado ampliamente en la investigación cualitativa para elegir de manera estratégica a personas que poseen conocimiento o experiencia significativa respecto al fenómeno que se estudia. El muestreo intencional en lugar de buscar representatividad estadística, como en los estudios cuantitativos, busca profundidad de comprensión (Palinkas et al, 2015). Además, el muestreo intencional permitió seleccionar criterios específicos, garantizando que los participantes seleccionados aportaran datos relevantes para responder a la pregunta de investigación sobre cómo favorecer la comprensión lectora.

### **Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

En esta investigación se empleó la técnica de observación participante, y como complemento a la observación, se aplicó el análisis de registro de preferencias lectoras, una técnica que permitió examinar las producciones literarias de los niños y niñas. En particular, se trabajó con la bitácora de preferencias lectoras, un instrumento que registró los intereses y elecciones de los estudiantes respecto a la lectura, lo que facilitó la planificación de la acción pedagógica.

Esta técnica entendida como producción escrita reflexiva, se fundamentó en el marco de Castillo et al (1996), pero se complementó con los aportes de Cassany (2006) entorno al uso de diarios de lectura como evidencia de procesos de pensamiento y autorreflexión de los estudiantes. Su aplicación permitió examinar no solo los textos que leían, sino cómo relacionaban los textos con su identidad cultural, nivel de comprensión y su propia interpretación de lo leído. Además, Castillo et al (1996) sostiene que el análisis de la producción escrita no debe limitarse a aspectos formales como la ortografía y la gramática, sino que debe considerar la construcción del pensamiento, la intención comunicativa y el contexto sociocultural del estudiante. En este sentido, el análisis de las bitácoras no se centró en los errores formales, sino

en la identificación de patrones de pensamiento, motivaciones lectoras y niveles de comprensión.

Como instrumentos se utilizó el diario de observación y el cuestionario de preguntas abiertas el cual fue desarrollado con 19 estudiantes, mediante el criterio de muestreo intencional, cuyo propósito era documentar de manera sistemática y detallada las estrategias pedagógicas empleadas por el docente y las interacciones entre los estudiantes y el material de lectura. Dado que la comprensión lectora no solo depende de habilidades individuales, sino también del contexto educativo, las estrategias de enseñanza y los recursos utilizados, el diario de observación se convirtió en una herramienta clave para registrar estos aspectos: Abordaje de la lectura; es decir, si se promovía la reflexión, la interpretación y la crítica, y si la didáctica utilizada se adaptaba para atender las dificultades específicas de los estudiantes. Interés de los estudiantes por la literatura afrocolombiana Interacción en el ambiente de aprendizaje; es decir, participación, colaboración y discusión entre los estudiantes. Y actitudes: niveles de atención y motivación durante las actividades de lectura

Además, el diario de observación fue esencial para recopilar información contextual, como los materiales de lectura utilizados y el repertorio didáctico del docente, lo que permitió analizar cómo estos recursos ayudaron (o no) a superar las dificultades de comprensión lectora. Al ser una investigación centrada en la etnoliteratura, el diario también brindó la oportunidad de documentar cómo los estudiantes se relacionaban con los contenidos desde su identidad y contexto sociocultural.

## **Análisis e Interpretación de los Resultados**

Este capítulo presenta los resultados obtenidos a partir de la aplicación de diversos instrumentos diseñados para dar cumplimiento al primer objetivo de esta investigación: Caracterizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, en estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa José Antonio Galán. La información fue recolectada mediante observaciones de aula, cuestionarios aplicados a los estudiantes y una bitácora sobre preferencias lectoras. Cada instrumento se analizó a través de una matriz de categorías emergentes, permitiendo identificar patrones, prácticas pedagógicas, percepciones estudiantiles y tensiones en la enseñanza de la lectura.

### **Caracterización del Proceso de Enseñanza Aprendizaje**

El análisis de las observaciones de aula permitió identificar patrones relacionados con el inicio y la motivación, las metodologías empleadas, la participación estudiantil, la evaluación de la comprensión lectora y el uso de recursos didácticos.

En primer lugar, el inicio de la clase se desarrolló bajo una marcada orientación tradicional y directiva. Las sesiones de enseñanza aprendizaje mostraron una tendencia a prescindir de actividades motivadoras o de activación de saberes previos. Aunque en una de las sesiones se observó un ambiente cálido y de apertura al diálogo, en la mayoría de las sesiones se refleja una metodología centrada en el docente, con escasa mediación pedagógica.

En segundo lugar, se evidenció un marcado predominio de metodologías centradas en la exposición oral, la copia en el cuaderno y la lectura sin mediación crítica ni participativa. En resumen, la metodología de enseñanza se basa en la transmisión unidireccional de la información, con limitadas oportunidades para la participación activa; se infiere por lo tanto, que las clases conservan una estructura rígida y funcional donde el docente asume el papel de

transmisor. Esto refuerza la idea de un proceso de aprendizaje más receptivo que dialógico, en el cual las voces de los niños y niñas no son plenamente reconocidas como parte activa del acto de leer.

En tercer lugar, en la evaluación de la comprensión lectora, la matriz señala que el docente está teniendo en cuenta solo el nivel literal del proceso lector, utilizando únicamente como parte de la evaluación: preguntas dirigidas a identificar y recordar información que está explícitamente escrita en el texto. En cuanto al uso de recursos o materiales didácticos, fue escaso por no decir que inexistente. Claramente hay una restricción a utilizar ilustraciones, dramatizaciones, canciones o herramientas digitales, pues dichas posibilidades no se exploraron en las sesiones observadas.

Estos elementos se pueden comprender de una mejor manera a través de la tabla 1, donde se reflejan descripciones breves sobre el ambiente de aprendizajes y las dinámicas pedagógicas establecidas en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura.

**Tabla 1***Sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje*

Categoría de	Sesión 1.	Sesión 2. Mitos y	Sesión 3. El	Sesión 4.
Análisis	Sustantivos Comunes y Propios	Leyendas	Cuento y sus Partes	Importancia de la Literatura
Inicio y motivación	Inicio con definición escrita y dictado, sin activación de saberes previos.	Saludo formal, sin introducción motivadora ni conexión con conocimientos previos.	Breve explicación sin ejemplos narrativos ni visuales.	Saludo cálido, normas de convivencia, espacio para compartir historias.
Metodología y estrategias didácticas	Copia, clasificación individual de sustantivos y dictado. Sin interacción grupal ni lúdica.	Enfoque expositivo. Lectura en voz alta sin interacciones ni materiales de apoyo. Preguntas cerradas.	Lectura individual, dictado, sin mediación ni creatividad.	Enfoque tradicional, sin uso de TIC ni recursos visuales. Explicación con ejemplos cotidianos.
Participación e interacción de los estudiantes	Participación individual sin interacción	No se promueve la participación activa de los estudiantes.	No se propicia la participación activa; tarea	Espacio para que los estudiantes hablen de su

	entre pares.		individual al final.	experiencia literaria.
Evaluación del proceso de comprensión lectora	Evaluación oral a través de pregunta abierta; tarea clasificación sustantivos.	Se hacen preguntas literales y cerradas al final de la lectura.	Dictado de oraciones y tarea de dibujo sin evaluación de comprensión.	No se describe una evaluación estructurada. Se busca afianzar conocimientos a través de ejemplos cotidianos.
Uso de recursos pedagógicos	No se utilizan imágenes, videos o herramientas digitales.	No se utilizan recursos audiovisuales ni materiales complementarios.	Solo se entrega una fotocopia; no hay materiales adicionales.	No se utilizan recursos visuales ni tecnológicos. Se trabaja desde la experiencia del docente.

*Nota.* En la tabla 1 se sintetiza la información obtenida a partir de 4 sesiones de observación de aula realizadas en clases de lenguaje de grado 3° en la Institución Educativa José Antonio Galán.

*Fuente.* Autoría propia

Como parte del proceso de caracterización, se diseñó y aplicó un cuestionario compuesto por cinco preguntas abiertas, dirigido a los estudiantes del grado 3° de básica primaria, para comprender su proceso de aprendizaje. Este instrumento exploró las preferencias de textos, la percepción de la metodología de clase, hábitos posteriores a la lectura, las emociones asociadas a la experiencia lectora y la valoración del aprendizaje que se deriva de la lectura.

A continuación se recogen las voces de los niños y niñas en la tabla 2: Matriz de categorías emergentes.

**Tabla 2***Matriz de categorías emergentes del cuestionario aplicado a los estudiantes*

Categoría Emergente	Descripción	Evidencias
Preferencias lectoras	Tipos de texto que prefieren los estudiantes	Historietas, cuentos de terror, amor, ciencia ficción, mitos, cuentos clásicos ("El principito", "La patasola", "El gato con botas").
Métodos y estrategias deseables	Cómo prefieren que se desarrollen las clases de lectura	Prefieren clases interactivas, actividades con compañeros, exposiciones, lectura silenciosa, que les lean, juegos, traer libros.
Actividades post-lectura	Qué les gusta hacer luego de leer	Dibujar, explicar, escribir, hablar con el profesor, hacer tareas, jugar, conversar.
Emociones asociadas a la lectura	Cómo se sienten al leer	"Me gusta", "me emociona", "me da ansiedad", "me da felicidad", "me aburre", "depende del texto".
Impacto de la lectura en el aprendizaje	Qué reconocen que han aprendido leyendo	"Aprender nuevas cosas", "ser buena persona", "respetar", "ayudar", "hacer tareas", "no rendirse", "pensar antes de actuar".

*Nota.* La tabla 2 recoge y organiza los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado a estudiantes de grado 3º, compuesto por cinco preguntas abiertas. *Fuente.* Autoría propia.

La matriz del cuestionario evidenció que los estudiantes tienen una disposición positiva hacia la lectura, especialmente cuando se les permite participar activamente y cuando los textos se relacionan con sus intereses o emociones; sin embargo, también emergen señales de desmotivación o ansiedad cuando las clases son repetitivas.

Por un lado, las preferencias lectoras son diversas y responden a intereses muy definidos por lo narrativo, lo fantástico y lo cultural. Los estudiantes mencionan con frecuencia historietas, cuentos de terror, relatos tradicionales y textos con personajes con los que se identifican emocional o culturalmente. Esta pluralidad de gustos reitera la importancia de prestar atención a la diversidad e incluir en el proceso educativo un acervo literario variado y contextualizado, que dialogue con sus realidades, emociones e imaginarios.

Por otro lado, al referirse a cómo les gustaría que fueran las clases de lectura, los estudiantes expresaron gusto por vivencias como la lectura en voz alta, exposiciones, dramatizaciones, trabajo en equipo, entre otras. Piden estrategias diferentes a la copia y dictado, lo que sugiere apertura a metodologías activas y colaborativas. Sin embargo, estas formas de mediación no muestran correspondencia con lo observado en las prácticas del docente, lo cual indica una desconexión entre la forma en que se enseña y las expectativas de los estudiantes frente a su propio proceso de aprendizaje de la lectura.

Con relación a las actividades posteriores a la lectura, se destacan acciones como dibujar, explicar lo comprendido, conversar o escribir, lo que demuestra que los estudiantes no solo valoran la lectura como contenido, sino como una experiencia que puede expresarse y extenderse creativamente. En cuanto a las emociones asociadas a la lectura, las respuestas reflejan una

amplitud de sentimientos que van desde la felicidad y emoción, hasta el aburrimiento o la ansiedad, dependiendo del tipo de texto y la forma en que se presenta en clase.

Esta dimensión emocional resulta fundamental, ya que influye directamente en la disposición al aprendizaje y en la construcción de una relación positiva con la lectura. Un niño o niña que experimenta ansiedad o aburrimiento probablemente desarrolle resistencia, desinterés y dificultades de comprensión o concentración; por lo tanto, es imperativo que el docente posibilite un ambiente atractivo y emotivo para que los estudiantes conecten con sus emociones. Así lo refleja la voz de los estudiantes al expresar: “depende el texto, me da aburrimiento o felicidad” “a mí me da ansiedad” “depende que cuento sea”. Estas respuestas, aunque breves, revelan que la parte afectiva o emocional que los niños establecen con la lectura, no puede ser ignorada.

Para complementar el proceso de caracterización del aprendizaje de la lectura, se aplicó una bitácora de preferencias lectoras, con el propósito de identificar sus intereses, valoraciones y aprendizajes frente a una selección de cuentos de literatura afrocolombiana infantil, tales como: “Tío coneja y tía zorra”, “Wangari y los árboles de la paz”, “La culebra que cura” Malaika”, “La cucarachita mandinga”, “Cuenta con Katherine” y “La muñeca negra”.

A partir de las respuestas, se construyó una matriz de sistematización basada en categorías emergentes, que permite interpretar la relación entre los estudiantes y los textos desde lo afectivo, lo simbólico y lo cultural, a continuación se puede observar en la tabla 3.

**Tabla 3***Matriz de categorías emergentes de las preferencias lectoras*

Categoría Emergente	Descripción	Fragmentos Representativos
Identificación con los personajes	Los estudiantes se sienten reflejados en los protagonistas o valoran su historia personal	“Se parece a mí”, “es una niña como yo”, “porque me gustó la muñeca negra”
Valoración de la diversidad	Reconocimiento de temas como el racismo, la tolerancia, el respeto y la valoración del otro.	“Nos enseña a no ser racistas”, “debemos valorar lo que nos dan”, “todas las niñas son bonitas”
Conexión visual-textual en la experiencia lectora	Interés por libros con dibujos que apoyan o enriquecen el contenido	“Tiene dibujos llamativos”, “el dibujo expresa lo narrado”, “me hace pensar que está en la selva”
Preferencia por historias con enseñanza o moraleja	Valoración del mensaje o lección que deja el texto	“Nunca nos debemos rendir”, “nos enseña a valorar”, “me enseña cosas nuevas”, “no hay que traicionar”.
Gusto por temáticas culturales y ambientales	Interés en relatos sobre la identidad, el entorno y los valores afrocolombianos	Textos como: La muñeca negra, Cuenta con Katherine, Wangari y los árboles de la paz, La culebra que cura

*Nota.* La tabla 3 presenta los hallazgos derivados de la bitácora de lectura aplicada a estudiantes de grado 3°, a partir de una selección de cuentos de literatura afrocolombiana infantil. *Fuente.*

Autoría propia

La matriz de sistematización de preferencias lectoras evidenció que la literatura afrocolombiana infantil no solo resulta atractiva para los estudiantes, sino que también activa procesos de identidad, especialmente cuando estos representan rasgos, historias o valores con los que los estudiantes pueden reconocerse o aprender. También se pudo destacar, que la mayoría de los estudiantes eligieron el cuento: "La muñeca negra, de Mary Grueso" como de interés y gusto personal. Las razones expresadas por los estudiantes aluden a la identificación con la protagonista, la valoración de la diversidad, y el reconocimiento de valores como el respeto, la no discriminación y el amor propio.

Asimismo, los textos que abordan temáticas culturales, ambientales o de justicia social fueron bien recibidos, siempre que estén acompañados de ilustraciones llamativas y significativas. También se evidenció una predilección por historias con moraleja o enseñanza, lo que demuestra que los estudiantes no solo disfrutaban de las narraciones, sino que extraen aprendizajes éticos, sociales y culturales a partir de ellas.

Estos resultados comprueban que la literatura afrocolombiana infantil tiene un valor narrativo, y actúa como una herramienta pedagógica potente para fomentar la autoestima, la identidad, la reflexión crítica y el respeto por la diversidad, aspectos esenciales para la formación integral en contextos de diversidad educativa. En este sentido, se diseñó e implementó la acción pedagógica: "descubriendo a Mary Grueso y su mundo mágico" para enriquecer la experiencia lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Descubriendo a Mary Grueso y su Mundo Mágico**

El siguiente apartado da cumplimiento al segundo objetivo de esta investigación: implementar estrategias pedagógicas que incorporen la literatura afrocolombiana infantil. La

acción parte de una perspectiva crítica que buscaba resignificar la lectura como una práctica viva, reflexiva y transformadora, conectada con la identidad, la emoción y el pensamiento crítico de los niños y niñas.

Un eje fundamental de la intervención pedagógica fue la presentación de Mary Grueso como referente cultural afrocolombiano, cuyos textos sirvieron de puente para que los estudiantes expresaran a través de cuentos, dibujos y cartas, sus aprendizajes, emociones y valores.

Cada sesión fue diseñada con la intención clara de favorecer la comprensión lectora. En la tabla 4 se muestra la planificación y ejecución de la acción pedagógica implementada con los niños y niñas participantes.

**Tabla 4**

*Matriz de sistematización de la acción pedagógica*

Acción pedagógica “descubriendo a Mary Grueso y su mundo mágico”				
Sesión 1	Propósito	Estrategias pedagógicas	Materiales	Evidencias
Bitácora de preferencias lectoras	Identificar las preferencias literarias de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas de exploración</li> <li>• Comprensión texto seleccionado</li> <li>• Pensamiento crítico</li> <li>• Opinión personal</li> <li>• Argumentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Textos impresos</li> <li>✓ Libros</li> <li>✓ Cuentos</li> <li>✓ Formato de bitácora</li> </ul>	Respuestas registradas en bitácora y sistematización de preferencias lectoras

---

Sesión 2	Propósito	Estrategias pedagógicas	Materiales	Evidencias
Vida y obra de Mary Grueso	Familiarizar a los estudiantes con la autora afrocolombiana Mary Grueso y su producción literaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activación de conocimientos previos</li> <li>• Preguntas orientadoras</li> <li>• Lectura en voz alta</li> <li>• Preguntas guiadas</li> <li>• Escritura creativa</li> <li>• Ilustración</li> <li>• Socialización</li> <li>• Reflexión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ficha biográfica de Mary Grueso</li> <li>✓ Video</li> </ul>	Producciones literarias (cuentos), ilustraciones y registros fotográficos
Sesión 3	Propósito	Estrategias pedagógicas	Materiales	Evidencias
La muñeca negra – Mary Grueso	Fomentar la reflexión sobre la representación de la identidad afrocolombiana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica: cadena de saberes de Mary Grueso</li> <li>• Lectura en voz alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cuento en formato físico y digital</li> <li>Hojas para</li> </ul>	Cartas, dibujos y registro fotográfico

---

	en la literatura y la importancia del respeto y la inclusión.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas orientadoras</li> <li>• Discusión guiada</li> <li>• Diálogo reflexivo</li> <li>• Escritura creativa</li> </ul>	escritura creativa	
Sesión 4	Propósito	Estrategias pedagógicas	Materiales	Evidencias
Percepciones y aprendizajes	Recoger las percepciones y aprendizajes de los estudiantes tras la exploración de la obra literaria de Mary Grueso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas reflexivas y abiertas</li> <li>• Comunicación y expresión creativa</li> </ul>	Formato de bitácora	Respuestas registradas en bitácora y sistematización percepciones y aprendizajes

*Nota.* En la tabla 4 se presenta una síntesis de la acción pedagógica implementada en la investigación. *Fuente.* Autoría propia.

### ***Producciones literarias***

Durante la sesión dos (2) de la acción pedagógica “Descubriendo a Mary Grueso y su mundo mágico”, los estudiantes crearon cuentos inspirados en la vida, obra y estilo de la autora. Se optó por una estrategia de análisis mixta, que combina estilo, forma y contenido, a través de dos matrices: matriz por criterios, destacando estilo narrativo, patrones y dificultades; y matriz de categorías emergentes, que surgieron directamente del contenido simbólico, cultural y

emocional expresado en los cuentos.

Esta decisión obedeció a la necesidad de comparar elementos comunes; y de valorar la capacidad expresiva como resultado del trabajo pedagógico con la literatura afrocolombiana infantil, para facilitar la interpretación.

Todas estas interpretaciones se pueden apreciar en la tabla 5 que se presenta a continuación:

**Tabla 5**

*Matriz de resultados de los cuentos creados por los estudiantes*

Título	Estructura	Estilo	Valores y	Patrones	Dificultades
	Narrativa	Narrativo	Símbolos Culturales	Comunes	
La niña de Guapi	Muestra avance en estructura narrativa, aunque persisten saltos temporales	Narrativo	Naturaleza, comunidad, territorio (Guapi), valores colectivos	Niñas protagonistas, conexión con el entorno	Uso limitado de signos de puntuación y carencia de ortografía
La niña del Pacífico	Inicio-nudo-desenlace presentes con secuencia cronológica	Narrativo con transición poética	Mar, escritura como herramienta de expresión, alegría y resiliencia	Protagonismo femenino, vínculo con la naturaleza y el arte	Extensiones largas sin puntuación e incoherencia temporal ("amanecer", "una mañana").

María	Mejor	Narración	Trenzas como	Orgullo	Falta de claridad
la	estructuración	biográfica	símbolo	cultural,	en la distinción
trenza	(inicio-nudo-		cultural,	desafíos en la	entre las voces de
dora	desenlace).		migración	ciudad,	los personajes.
			interna,	resiliencia	
			emprendimiento		
			afro		
Nancy	Inicio-nudo-	Fábula	Refleja la	Relación niño-	Escasa
y el	desenlace	realista con	cosmovisión	naturaleza,	puntuación y
mar	presentes	elementos	afrocolombiana	diálogo	separación de
		mágicos	del mar como	implícito	voces
			fuelle de vida y	intergeneracio	
			misterio.	nal	
Pepe	Estructura	Cuento corto	Fauna marina,	Promueve el	Secuencia un
el pez	clásica con	con moraleja	amenazas	valor de la	poco apresurada y
perdid	conflicto y		humanas,	amistad y la	falta de
o	resolución de		colaboración	solidaridad	profundidad
	problema		entre especies	frente al	narrativa
				peligro	

*Nota.* En la tabla 5 se sistematizan los hallazgos derivados de los cuentos escritos por los participantes durante la sesión de vida y obra de Mary Grueso. *Fuente.* Autoría propia.

Las producciones literarias de los estudiantes evidencian una variedad de formas y estilos narrativos, revelando que la comprensión lectora de los estudiantes trasciende la mera decodificación textual y demuestra una notable capacidad para reinterpretar simbolismos culturales significativos como el mar, las trenzas, el territorio, la oralidad y la sabiduría femenina.

Esta habilidad sugiere una profunda internalización de las temáticas abordadas en clase, lo que apunta a la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas al conectar el aprendizaje con su contexto cultural. Por ejemplo, el cuento "Pepe el pez perdido" ilustra cómo los niños y niñas logran aplicar y transferir principios y valores éticos a diversos contextos locales. De igual forma, en "María la trenzadora", se percibe una sutil pero potente reflexión sobre la fortaleza de la identidad cultural incluso en entornos marcados por la desigualdad.

Desde una perspectiva narrativa, los estudiantes demostraron la capacidad de construir relatos con una estructura reconocible: presencia de un inicio que establece la situación, un nudo que desarrolla el conflicto, y un desenlace que ofrece una resolución. No obstante, se identificaron áreas de mejora significativas en aspectos gramaticales y de cohesión textual, tales como el uso adecuado de signos de puntuación, la correcta ortografía y la articulación fluida de las ideas entre oraciones y párrafos. Estas dificultades, de abordarse eficazmente, tienen el potencial de impactar positivamente en la claridad y la fluidez tanto de su producción escrita como de su comprensión lectora.

En cuanto a las características de sus narrativas, predominaron las estructuras sencillas, con una secuencia lógica de eventos siguiendo un orden temporal, causas, efectos, personajes con roles bien definidos, escenarios cercanos y familiares; y un lenguaje acorde a su edad. Las historias fueron narradas mayoritariamente en tercera persona, incorporando elementos descriptivos que contribuyeron a la ambientación. Además, se observó una marcada recurrencia de valores fundamentales como la solidaridad, la autonomía y la resiliencia como ejes centrales de sus relatos, lo que evidencia una comprensión profunda de estos principios.

A continuación, se presenta una matriz que recoge las categorías emergentes identificadas a partir del análisis de los cuentos. Estas categorías permiten interpretar cómo, a través de la

escritura creativa, los niños y niñas resignificaron los aprendizajes en torno a su identidad, territorio, cultura y valores, favoreciendo la comprensión lectora.

**Tabla 6**

*Matriz de categorías emergentes de los cuentos creados por los estudiantes*

Categoría Emergente	Cuentos Vinculados	Fragmentos Representativos
		“Ella decidió ayudar y volvió a su normalidad todo como estaba cuando ella se fue hace mucho tiempo”
Territorio e identidad	La niña de Guapi; La niña del Pacífico; Nancy y el mar	“Una niña nacida en Guapi con amor hacia la naturaleza” “Le gustaba mucho bañar en el mar” “Nancy vivía en el mar con sus padres” “Sintió rechazo... pero con gran esfuerzo construyó su escuela”
Resistencia y resiliencia	María la trenzadora; Pepe el pez perdido; Nancy y el mar	“Sus amigos lo salvaron” “Nancy se escapó... volvió con tesoros” “Apoyar a la gente con sus dulces palabras”
Revalorización de la oralidad y la sabiduría femenina	La niña del Pacífico; María la trenzadora; La niña de Guapi	“Quería que todos conocieran la historia de sus antepasados” “Compartir su sueño con el pueblo”

---

		“Encontrar cosas nuevas en el bosque para enseñar a su pueblo”
Conciencia ambiental y protección de la vida	La niña de Guapi; Pepe el pez perdido; Nancy y el mar	“Ten cuidado con el cazador que ha cazado muchos animales” “Nancy vuelve con riquezas del mar”

---

*Nota.* En la tabla 6 se agrupan por categorías los cuentos y fragmentos narrados por los niños y niñas del grado 3°. *Fuente.* Autoría propia.

El análisis de las producciones literarias evidenció que los espacio simbólicos como el mar, el bosque o el pueblo, no son elementos descriptivos de las narraciones, sino, representaciones identitarias, los niños y niñas representaron el territorio desde su propia subjetividad, o sentir; es decir, de lo que significa habitar un lugar. Los estudiantes conciben el territorio no solo como escenario, sino como un espacio vivo en donde ocurren procesos de transformación, cuidado y protección de la naturaleza. Refirmaron valores esenciales transmitidos en los cuentos y relatos de Mary Grueso, especialmente aquellos relacionados con el cuidado de la naturaleza, la defensa del territorio y la afirmación de la existencia propia y colectiva, mostrando cómo estos valores se entrelazan para construir identidades fuertes.

En consonancia con lo anterior, las narraciones se enfocaron en defender la vida, proteger los espacios simbólicos y naturales, y afirmar su pertenencia cultural a través de actos de valentía: en cuentos como “María la trenzadora, Pepe el pez perdido y Nancy y el mar”, los personajes enfrentan obstáculos como el rechazo, la amenaza o el miedo, que logran superar gracias a su fuerza interior y determinación.

Por otro lado, las protagonistas femeninas de los relatos “La niña del Pacífico, María la trenzadora y La niña de Guapi” emergen como figuras inspiradoras y transformadoras,

portadoras de la memoria colectiva de sus comunidades. A través de sus acciones: escribir, peinar, explorar y enseñar, estas niñas reafirman el papel de las mujeres como guardianas del saber. Así, la oralidad no solo se manifiesta a través de la palabra hablada, sino que se expande simbólicamente en múltiples expresiones culturales, todas ellas orientadas a la protección, el fortalecimiento y la transmisión intergeneracional de los saberes ancestrales.

Por último, los textos revelan una profunda sensibilidad frente al deterioro ambiental y a la interdependencia entre naturaleza y ser humano. El bosque que se destruye, el mar que guarda tesoros, el cazador que amenaza, son elementos que muestran cómo los estudiantes piensan, sienten y problematizan el territorio y la naturaleza desde una mirada ética, crítica y afectiva. Estas narrativas, más allá de su estructura literaria, evidencian un despertar de la conciencia y una postura reflexiva frente a las problemáticas ambientales, lo que resulta significativo en un contexto educativo donde es necesario fomentar el pensamiento crítico y el sentido de corresponsabilidad.

Como parte del desarrollo de la acción pedagógica orientada a favorecer la comprensión lectora y el reconocimiento de la diversidad étnica, los estudiantes escribieron cartas dirigidas a Mary Grueso. Estas cartas constituyen una producción textual espontánea y emotiva, en la que los niños y niñas expresaron sus percepciones, emociones y aprendizajes a partir de la lectura del cuento *La muñeca negra*. A continuación, se presenta la matriz de sistematización correspondiente:

### **Tabla 7**

#### *Matriz de categorías emergentes de las cartas escritas a Mary Grueso*

Categoría Emergente	Descripción	Fragmentos Representativos de las Cartas
Afecto y admiración	Expresión de cariño, respeto	C2: "Te amamos", "eres una mujer muy

hacia la autora	y gratitud hacia Mary Grueso.	maravillosa, valiente y sobre todo inteligente".
Valoración de los cuentos como enseñanza de vida	Reconocimiento de los cuentos como fuentes de aprendizaje en valores.	C3: "Nos enseña valores como el respeto y la igualdad". C5: "hemos tenido un aprendizaje y una lesión muy importante y la lesión es que todos somos iguales".
Identificación emocional y vivencial con las historias	Sentimiento de conexión personal con las historias narradas.	C3: "Nos hizo viajar a la historia con sus palabras y nos sentimos como si estuviéramos dentro de la historia".
Deseo de continuidad y cercanía	Expresiones que piden más cuentos y un acercamiento directo con la autora.	C1: "Me gustó tus cuentos quisiera que hagas más cuentos". C3: "nos gustaría que nos visitara algún día". C4: "espero verte muy pronto".
Curiosidad por el proceso creativo de la autora	Preguntas sobre la experiencia personal de Mary Grueso como escritora.	C1: "¿Te gusta hacer cuentos para nosotros los niños?", "¿Cuáles eran sus cuentos favoritos?".

*Nota.* La tabla 7 recoge las principales categorías emergentes identificadas en las cartas escritas por los estudiantes. *Fuente.* Autoría propia.

El análisis de las cartas evidencia que, tras la implementación de las estrategias pedagógicas, los estudiantes lograron una comprensión lectora que trasciende lo literal. Reconocieron elementos centrales del cuento “La muñeca negra”, identificaron valores éticos implícitos como el respeto y la igualdad, y establecieron inferencias significativas sobre su cultura y su entorno.

La categoría afecto y admiración hacia Mary Grueso, sugiere un vínculo emocional genuino entre los niños y niñas, y la autora. En este sentido, la literatura afrocolombiana actuó

como puente para el encuentro cultural. Las cartas están cargadas de sentimientos de gratitud, admiración y cariño, revelan que perciben a Mary Grueso no solo como una narradora, sino también, como una persona que inspira, enseña y acompaña a través de sus palabras.

Se observó, además, que la experiencia de lectura y escritura creativa trascendió del disfrute, ya que interiorizaron enseñanzas para la vida y desarrollaron una mayor autoconfianza para expresar sus propias voces. Los relatos también indican una profunda conexión con las narrativas, vivenciándolas como propias, lo que activó su imaginación y los vinculó de manera más estrecha con su identidad cultural.

Un elemento significativo es el reiterado deseo de establecer una relación con Mary Grueso, revelando una conexión afectiva con su obra "la muñeca negra" y un claro reconocimiento de su papel inspirador como escritora. Este vínculo se expresa de diversas formas en las cartas, por ejemplo, en la carta C1 se manifiesta su interés por la continuidad de su labor literaria: "me gustó tus cuentos, quisiera que hagas más cuentos"; mientras que la carta C3 se manifiesta un anhelo por un encuentro presencial: "nos gustaría que nos visitara algún día", y la carta C4 refuerza ese vínculo afectivo o emocional: "espero verte muy pronto". Estas formas de exteriorizar dejan entrever no solo el impacto que tuvo la lectura, sino también, una disposición genuina hacia el diálogo y construcción de aprendizajes significativos. En otras palabras, las voces de los niños y niñas, permitieron evidenciar cómo la lectura puede provocar o despertar el interés de escribir y expresar desde el territorio, posicionando a los niños como sujetos activos y creativos.

### **Evaluación de las Estrategias Pedagógicas**

Concluida la implementación de la acción pedagógica titulada "Descubriendo a Mary Grueso y su mundo mágico" y tras la sistematización de los productos y reflexiones generados

por los estudiantes, el proyecto se orientó hacia la consecución del tercer objetivo de investigación: la evaluación exhaustiva de las estrategias pedagógicas implementadas con los estudiantes. Para dar cumplimiento riguroso a este objetivo, se diseñó y aplicó una bitácora de evaluación, en esta bitácora, los niños y niñas respondieron a preguntas abiertas cuidadosamente formuladas para explorar su percepción acerca de las estrategias pedagógicas implementadas.

El análisis se llevó a cabo mediante la construcción de categorías emergentes, los resultados derivados de este análisis se organizaron y se presentan de manera detallada en la tabla 8 que se muestra a continuación.

**Tabla 8**

*Matriz de categorías emergentes de la bitácora de evaluación*

Categoría Emergente	Estrategias Pedagógicas	Evaluación	Fragmentos Representativos
Motivación y participación	La mayoría de los estudiantes disfrutó de las estrategias lúdicas y colaborativas.	Expresan disfrute, entusiasmo y deseo de repetir actividades similares; reconocen que aprendieron y se sintieron motivados	"Me gustó mucho porque hicimos un tingo tango", "fue una clase diferente" "jugamos" "hicimos lectura compartida"
Comprensión lectora	Activación de inferencias, análisis crítico, reflexión cultural, producción escrita y expresión creativa	Reconocen aprendizajes relacionados con la igualdad, respeto, diversidad y no discriminación	"Porque no debemos discriminar a nadie por su color de piel", "Todos somos iguales no importa el color" "La

			niña quería una muñeca como ella"
Reconocimiento de la diversidad cultural	Reforzamiento de la identidad afrocolombiana, valoración de la diversidad y la autoafirmación cultural a través del diálogo, la reflexión	Los niños valoraron la representación cultural en el cuento, reconociendo la importancia de visibilizar la identidad afrocolombiana y desarrollaron conciencia crítica	"Porque resalta la importancia de valorar la diversidad", "Ella enseña sus culturas y costumbres"
Compromiso con prácticas de convivencia y respeto en el aula	Se fortalecieron habilidades de comprensión profunda, interpretación crítica y producción textual significativa	Los estudiantes propusieron acciones concretas para aplicar lo aprendido en sus relaciones escolares, promoviendo compañerismo, respeto y solidaridad	"Hacer compañerismo y no burlarse", "Tratando a mis compañeros con respeto"

*Nota.* La tabla 8 presenta el cruce de hallazgos de las estrategias pedagógicas y la bitácora de evaluación. *Fuente.* Autoría propia.

Los resultados evidencian que la acción pedagógica "Descubriendo a Mary Grueso y su mundo mágico" cumplió de manera efectiva con los propósitos establecidos, no solo en términos de favorecer la comprensión lectora, sino también en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. En contraste con el diagnóstico inicial: caracterizado por prácticas memorísticas, lectura

literal y escasa motivación, se evidencia un avance en las competencias lectoras, en la expresión oral y escrita de los estudiantes, y en su participación activa durante las actividades pedagógicas.

Un hallazgo particularmente significativo, evidenciado en las respuestas de la bitácora de evaluación, fue la recomendación que los estudiantes hicieron del cuento “la muñeca negra” de Mary Grueso, invitando a leerlo y a descubrir los aprendizajes y emociones que ellos mismos experimentaron. Este acto de recomendar refleja que los estudiantes no solo comprendieron el contenido literal e inferencial del texto, sino que también, se apropiaron afectivamente de la historia, identificándose con sus valores y su mensaje. En un sentido más amplio, esta apropiación nos muestra una relación fuerte con la literatura afrocolombiana. Aunque las raíces ancestrales afrodescendientes están presentes en la vida de muchos estudiantes, la educación tradicional y el currículo que en muchos casos folcloriza la diversidad cultural, no había permitido que estas raíces fueran exploradas ni vivenciadas como parte del proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, la cultura afrocolombiana se menciona ocasionalmente y no se integra de manera viva, crítica y emocional al aprendizaje.

La acción pedagógica implementada, basada en estrategias de lectura reflexiva, juegos, producción escrita, escritura creativa y diálogo, rompió esa distancia, permitiendo a los estudiantes reconocerse y reencontrarse con su herencia cultural de una forma activa y afectiva. El éxito de estas estrategias radica en que rompieron con una enseñanza tradicionalmente memorística y homogénea, dando paso a una pedagogía dialogante y transformadora, donde la lectura se convierte en un acto de reconocimiento. La obra de Mary Grueso actuó como un puente para aprender a narrarse y a ser narrados, y construir aprendizajes que van más allá del aula, proyectándose hacia la formación para la vida.

## Discusión de los Resultados

Los resultados producto de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección y tratamiento de la información indican que, los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados con los estudiantes del grado 3 de la Institución Educativa José Antonio Galán, se desarrollaban, en su mayoría, bajo enfoques tradicionales centrados en la copia, la repetición y la memorización, con escasa participación activa de los estudiantes. Esta orientación metodológica limitaba no solo el interés por la lectura, sino también, el desarrollo de niveles más profundos de comprensión, especialmente el inferencial y el crítico.

En este sentido, se pudo reconocer que las dificultades en la comprensión lectora no estaban únicamente asociadas a una falta de habilidades, sino también a la forma como se presentaba la lectura: descontextualizada, desvinculada de la identidad de los estudiantes, y carente de sentido y significado. Los resultados develan una enseñanza caracterizada por la transmisión de conocimientos, desconectada de los intereses, emociones y contextos culturales de los estudiantes. Aunque los niños y niñas mostraron entusiasmo hacia la lectura cuando se les presentó en formatos atractivos, ilustrados o culturalmente cercanos, la práctica pedagógica tradicional que predomina sigue centrada en ejercicios repetitivos y en el cumplimiento de actividades por obligación.

Estos hallazgos coinciden con Maco y Contreras (2013) retomando a Emilia Ferreiro (2005) donde sostienen: que el aprendizaje de la lectura y la escritura no puede separarse de las prácticas culturales de los sujetos. En tal sentido, Cassany (2006), quien advierte que una lectura crítica se construye en escenarios donde los estudiantes puedan opinar, conectar sus experiencias y construir sentidos desde su propia realidad. Por tanto, se puede considerar que, uno de los aspectos más reveladores fue la fuerte carga emocional que los estudiantes vinculan a la

experiencia lectora. Expresiones como “a mí me da ansiedad” o “depende del texto, me da aburrimiento o felicidad”, donde muestran que la lectura no puede abordarse solo desde lo técnico, sino también desde lo afectivo. Mendoza et al (2021), retomando a Freire (1997), consideran que leer es un acto de libertad cuando se conecta con la experiencia del lector. Desde esta perspectiva, la falta de interés de los estudiantes no se explica solo por la falta de hábitos lectores, sino por la ausencia de espacios para explorar las emociones y las experiencias pedagógicas que estimulen el deseo de leer.

Bajo esta lógica Solé (1987) propone que para comprender un texto se requiere activar conocimientos previos, formular hipótesis, realizar inferencias y monitorear la propia comprensión; sin embargo, los resultados evidencian que la práctica docente sigue enfocada en la lectura literal. Esta situación revela una desconexión entre el discurso pedagógico y las prácticas reales de aula, tal como se puede apreciar en las miradas de Perrenoud (2004), donde se alude a que la ausencia de un enfoque reflexivo en la enseñanza limita la posibilidad de transformar la práctica y adaptarla a las necesidades reales de los educandos. Esta falta de reflexión docente puede estar relacionada con factores estructurales como la escasa formación en pedagogías alternativas o la carencia de espacios para el análisis colectivo de la práctica. A pesar de estas dificultades, la experiencia de esta investigación demostró que pequeños cambios metodológicos, como la incorporación de literatura afrocolombiana, pueden tener efectos significativos en la motivación, comprensión y expresión crítica de los estudiantes.

Por otra parte, la implementación de la acción pedagógica "Descubriendo a Mary Grueso y su mundo mágico" permitió integrar la literatura afrocolombiana infantil como eje central de las actividades de lectura, expresión y producción escrita. Esta estrategia, desarrollada en cuatro sesiones: preferencias lectoras, vida y obra de Mary Grueso, la muñeca negra, y, percepciones y

aprendizajes, no solo funcionó como un recurso didáctico efectivo para favorecer la comprensión lectora, sino también como un medio para fortalecer la autoestima, la identidad y el reconocimiento cultural de los estudiantes. Las producciones escritas, especialmente las cartas dirigidas a la autora Mary Grueso, evidencian un alto grado de afecto, identificación y apropiación de los valores transmitidos en sus obras. Estas expresiones revelan cómo los estudiantes se sintieron representados en las historias, lo cual favoreció la construcción de sentido, el deseo de continuar leyendo y la valoración de su propia cultura. Esto evidencia que la selección literaria intencionada lejos de ser un gesto folclórico, se transformó en una herramienta pedagógica para generar escritos situados donde los estudiantes articularon por primera vez orgullo por su identidad cultural. Lo anterior confirma lo planteado por Cunin (2003), donde propone que este reconocimiento deje de ser discurso abstracto para convertirse en práctica cotidiana que redibuja las jerarquías culturales en el aula, permitiendo a los educandos sentirse validados y representados, lo que potencia su participación activa y su compromiso con el aprendizaje.

En síntesis, la acción pedagógica desarrollada confirma que es posible favorecer la comprensión lectora mediante estrategias contextualizadas, emocionalmente significativas y culturalmente pertinentes. Este enfoque permite a los estudiantes verse reflejados en los textos, cuestionar su realidad, expresar sus emociones y construir aprendizajes con sentido. La investigación-acción pedagógica, en este caso, no solo generó conocimiento sobre la práctica, sino que contribuyó a transformarla y posicionar al docente como un sujeto reflexivo y al estudiante como un lector crítico y activo.

En este caso, es necesario concluir con las posturas críticas de Cassany (2006), cuando considera que la lectura no debe entenderse como un simple acto de decodificación, sino como

una práctica social que implica la construcción activa de sentido, para este autor, leer es interpretar, negociar significados, vincular el texto con la experiencia propia y con el contexto. Desde esta perspectiva, los avances observados en la comprensión inferencial, la producción escrita y la identificación cultural de los estudiantes no solo son evidencias de progreso académico, sino también, de una alfabetización crítica que les permitió interactuar con el mundo desde una posición reflexiva. De este modo, se valida que una propuesta didáctica situada, que articule la lectura con la emoción, la identidad y el contexto, tiene el potencial de transformar las prácticas tradicionales y de generar procesos reales de aprendizaje. La evaluación, por tanto, no se limita a verificar resultados cuantificables, sino que permite valorar el impacto de una experiencia pedagógica capaz de conectar al estudiante con el sentido profundo del acto de leer.

## Conclusiones

La enseñanza de la lectura, tal como se caracterizó en el contexto educativo, responde a una lógica tradicionalista, centrada en métodos convencionales y poco flexibles. Se prioriza la transmisión de conocimientos de manera unidireccional; es decir, del docente hacia los estudiantes. El uso de materiales y recursos didácticos es descontextualizado, ajeno a la cultura e intereses y emociones de los niños y niñas. En resumen, la enseñanza se aleja de prácticas constructivistas, dialógicas o interculturales; y por lo tanto, no se favorece el pensamiento crítico, la motivación ni la identidad lectora de los niños. Esta lógica tradicionalista impide que los participantes desarrollen una relación viva, reflexiva y transformadora con la lectura.

La lectura compartida del cuento: “La muñeca negra de Mary Grueso”, la creación de cuentos propios y la escritura de cartas, favoreció la comprensión lectora, puesto que los educandos identificaron elementos clave del cuento, como la igualdad, el respeto y la identidad cultural. Además, realizaron inferencias y formularon preguntas significativas a la autora.

Aunque el objetivo principal era favorecer la comprensión lectora, se logró también, fortalecer vínculos afectivos con la lectura, esto quiere decir que hubo un impacto emocional motivado por la acción pedagógica, pasando del aburrimiento o ansiedad, al disfrute. Los niños y niñas, expresaron sentirse representados en los personajes y situaciones, y manifestaron admiración y afecto hacia la autora en sus cartas.

La evaluación de las estrategias pedagógicas evidenció avances significativos en los niveles inferencial y crítico de la comprensión lectora, así como en la expresión escrita y la participación activa de los estudiantes. Estos hallazgos confirman que una alfabetización situada, tal como la conciben autores como Cassany y Freire, permite no solo comprender mejor los textos, sino también construir sentido, fortalecer la identidad y ejercer ciudadanía desde la

lectura. Este tipo de comprensión no es espontánea ni automática, sino resultado de un entorno pedagógico que estimuló la interpretación, la conversación y la relación con los textos desde el contexto del lector: los niños y niñas pasaron de leer entre líneas a interpretar ideas no explícitas en los textos, comprendieron mensajes sociales y culturales, hicieron preguntas reflexivas a la autora, escribieron desde su voz propia, participaron con entusiasmo y creatividad, lo que representa una mejora en su capacidad comunicativa y expresiva.

La investigación confirma la necesidad de repensar las prácticas pedagógicas en el área de lenguaje desde una perspectiva reflexiva y transformadora, en coherencia con el modelo interestructurante y el enfoque intercultural que orientan el PEI de la institución. La literatura, cuando se articula con la emoción, la identidad y el territorio, se convierte en una herramienta poderosa para formar lectores críticos, sensibles y comprometidos con su realidad.

## Recomendaciones

De acuerdo con los resultados producto de cada fase del proyecto, se consideran las siguientes recomendaciones, en función de aportar en cierta medida al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y formativas de los niños y niñas.

Inicialmente es pertinente recomendar la incorporación de estrategias como la selección de textos literarios para favorecer el vínculo afectivo y el interés por la lectura, esto implica no solo diseñar actividades de motivación al inicio de cada sesión, dinámicas lúdicas, preguntas exploratorias o la presentación de imágenes u objetos que despierten curiosidad; sino también, reconocer la historia y sensibilidad de los niños y niñas a través de la escritura creativa, creación de cuentos y elaboración de dibujos, esto ayudará a conectar emocionalmente a los estudiantes con la lectura y a que los estudiantes se sientan representados.

Las estrategias pedagógicas debe ser parte integral de la estructura de cada sesión de enseñanza aprendizaje, esto asegura que la literatura afrocolombiana no sea un añadido ocasional, sino un eje transversal que conecte con los objetivos de comprensión lectora e identidad cultural de los educandos. Recursos interactivos como ilustraciones, audiolibros, videos o dramatizaciones deben usarse como parte complementaria dentro de la secuencia didáctica diseñada por el docente. Por ejemplo, los videos cortos podrían enriquecer la conexión emocional y la comprensión inferencial de los textos.

Se sugiere reemplazar prácticas tradicionales como la copia y dictado por estrategias participativas que fortalezcan habilidades comunicativas. Los talleres de escritura creativa, círculos de lectura, debates guiados y proyectos grupales fomentan un rol protagónico en los estudiantes, favoreciendo su comprensión lectora.

Se considera fundamental reflexionar de manera continua sobre el uso de estrategias

pedagógicas, con el fin de ajustarlas a las realidades, intereses y necesidades culturales de los estudiantes. Esta práctica favorece una enseñanza consciente y flexible, que reconoce la diversidad del aula como una riqueza pedagógica. Al revisar críticamente su la praxis pedagógica es posible identificar vacíos, potenciar aciertos y construir propuestas más pertinentes. De este modo, se avanza hacia una educación intercultural que integra y dignifica la diversidad étnica en el proceso educativo.

### Referencias Bibliográficas

- Angulo et al. (2019). Comprensión Lectora En Estudiantes De Grado Tercero en la Institución Educativa Rural Mixta “La Humildad” Municipio de Barbaçoas - Departamento de Nariño. Universidad de Santo Tomás Abierta y a Distancia.  
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16106/2019eduarangulo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bolaños, Muñoz y López Higuera. (2011). La comprensión lectora en el contexto de la teoría sociocultural. Universidad Santiago de Cali. <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/lucy-mar-libro-compresionpdf-WCEbi-libro.pdf>
- Britto-Jiménez, G. K., Villalba-Contreras, V. E. y BoveaRamos, Á. E. (2023). Fortalecimiento de las habilidades comunicativas: leer y escribir, mediante el análisis de canciones valleCnatas tradicionales con estudiantes del grado quinto. Revista UNIMAR, 4.  
<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art4>
- Cassany, Daniel, y Sanz, Martha. (1994). Enseñar lengua. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., Barcelona.
- Cassany, Daniel. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso. Vol. 6. 10.35956/v.6.n2.2006.p.97-103
- Castañeda Angulo y Paz, Acuña. (2012). La etnoliteratura, el cuento afroColombiano: una propuesta pedagógica para la enseñanza. Recuperado de:  
<https://hdl.handle.net/10901/8128>.
- Castillo, Pérez, y Bustamante. (1996). Hacia el análisis de la producción de los estudiantes. Evaluación de la calidad, área lenguaje. Pedagogía Y Saberes, (8), 63.70.  
<https://doi.org/10.17227/01212494.8pys63.70>

- Chovancova, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, (14), 28–41.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.14.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.14.03)
- Cruz y Hernández. (2022). La educación multicultural desde la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. *Tendencias Pedagógicas*, 39, pp. 164-177.  
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/14257/15299>
- Cunin, Elizabeth. (2003). Como señala Cunin (2003), este abordaje permite que el reconocimiento deje de ser discurso abstracto para convertirse en práctica cotidiana que redibuja las jerarquías culturales en el aula. *Memorias*, Año 2, Número 2. Uninorte. Barranquilla. Colombia.
- Díaz, Barriga, Frida. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.  
[https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2\\_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf)
- Elliot, John. (2005). *La investigación Acción en la Educación*. Ediciones Morata S.L. Madrid.  
<https://n9.cl/vjo36a>
- Fuentes, Leal, C. (2012). La Etnomatemática como mediadora en los procesos de la reconstrucción de la historia de los pueblos, el caso de los artesanos del municipio de Guacamayas en Boyacá, Colombia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, vol. 5, núm. 2, 2012, pp. 66-79. Red Latinoamericana de Etnomatemática.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274023595004>
- Galeas (2010). Lectura comprensiva intercultural Achik Ñan (camino del saber), para el fortalecimiento de las destrezas lectoras. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/5668>
- García, Bravo, W; y Martínez, Sánchez, M. (2013). *Hermenéutica y pedagogía. La práctica en el*

discurso sobre la educación. Universidad del Cauca, Colombia.

[https://www.researchgate.net/publication/368325713\\_Hermeneutica\\_y\\_pedagogia\\_La\\_practica\\_educativa\\_en\\_el\\_discurso\\_sobre\\_la\\_educacion](https://www.researchgate.net/publication/368325713_Hermeneutica_y_pedagogia_La_practica_educativa_en_el_discurso_sobre_la_educacion)

García, Pulido y Del Castillo. (S.F). La educación multicultural y el concepto de cultura. Revista Iberoamericana de Educación. Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural.

<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a09.htm>

Gil, Muñoz, M. (2013). “Propuesta para trabajar la comprensión lectora a través de la Literatura Infantil” Universidad de Valladolid.

[https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3468/TFG-](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3468/TFG-B.298.pdf;jsessionid=7DB313D501E7425DDFFD7694377B0D0B?sequence=1)

[B.298.pdf;jsessionid=7DB313D501E7425DDFFD7694377B0D0B?sequence=1](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3468/TFG-B.298.pdf;jsessionid=7DB313D501E7425DDFFD7694377B0D0B?sequence=1)

Hernández y Barriga (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

[https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2\\_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf)

Lemus, C. A. (2024). Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura por medio de estrategias pedagógicas desde enfoque intercultural bilingüe en el grado quinto (5°) de primaria en la IER del pueblo indígena kamëntsá del resguardo yungillo, municipio de mocoa, putumayo. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/60634>

López, Carrillo, A. (2021). Gamificación y comprensión lectora. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

[http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16642/Gamificaci%C3%B3n\\_y\\_comprensi%C3%B3n\\_lectora.pdf?sequence=1](http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16642/Gamificaci%C3%B3n_y_comprensi%C3%B3n_lectora.pdf?sequence=1)

Maco y Contreras. (2013). “Leer y escribir”... más allá de la escuela. *Horizonte de la Ciencia*.

Vol 3. 10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.62

Magallanes Palomino, Yuliana Veronica; Donayre Vega, Julio Armando; Gallegos Elias, Walter

Humberto y Maldonado Espinoza, Hugo Eliazar. El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky. *CIEG*, revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales (Barquisimeto - Venezuela). En,

<https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>

Mina (2018). La lúdica como estrategia didáctica para fortalecer la Cátedra de Estudios

Afrocolombianos en una institución educativa de Santiago de Cali.

<https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/e04d36b8-ee17-4cd9-992a-4f75f3193313/content>

Molina y Ortega. (2020). El ámbito socioeconómico y su influencia en las competencias lectoras

de los alumnos de 2° medio en diferentes establecimientos de Chillán. Memoria para optar al título de profesor/a de educación media en castellano y comunicación.

Universidad del Bío – Bío. Chile.

<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/3632/1/Molina%20Bravo%2C%20Alonso%20Andr%C3%A9s.pdf>

Monroy, Romero, José y Gómez, López, Blanca. (2008). *Comprensión Lectora*. México.

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>

Moreno (2023). La enseñanza de textos literarios para el tratamiento del enfoque intercultural y

la discriminación. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/873ec3bf-eaf4-4fce-82d6-880468ea97fc>

Moreno Gómez, D y Herrera Garcés, Y. (2017). La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la

- escritura mediada por cuentos de la literatura afrocolombiana en el grado 3° de primaria de la institución educativa Luis Carlos Valencia sede Camilo Torres zona rural del municipio de Jamundí (Valle del Cauca). Universidad de San Buenaventura.  
<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/3ae34f9f-bc9d-4d20-a0c0-4c4511420e32>
- Ortega, Valencia, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 35, pp. 128-146. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362008>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Pérez y La Cruz. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria Zona Próxima, núm. 21, julio-diciembre, pp. 1-16 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>
- Pernía, Hernández, H; y Méndez, Chacón, G. (2018). Estrategias de comprensión lectora: experiencia en educación primaria.  
<https://www.redalyc.org/journal/356/35656002009/html/>
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Graó. <https://josedominguezblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar.pdf>
- Quintero, M. Y. & Santiago, E. L. (2020). Estrategias Didácticas, que Coadyuven Exitosamente

- a Fortalecer el Proceso de Lectura y Escritura en los Niños del Grado Primero en la Escuela José Antonio Galán. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38265>
- Ramírez Leyva, E. (2009) ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Investigación bibliotecológica, 23(47).  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es).
- Revelo, Baudilio; Revelo Camilo, y Revelo Carolina. (2010). Cuentos para dormir a Isabella. Tradicional oral afropacífica colombiana.  
<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll7/id/7/>
- Riaño Castro, P. (2018). La lectura comprensiva como herramienta para la búsqueda de la identidad mesuna. Bogotá : Universidad Externado de Colombia.  
<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/f7c7b267-cf9a-454c-b3b8-d38f3b23f165>
- Rocha Vivas, Miguel. (2016). Mingas de la palabra. Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas. Bogotá: Universidad de los Andes, Ediciones Uniandes. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/44456>
- Santamaría (2011). La etnoliteratura afrocolombiana: estado del arte del género narrativo (novela), una propuesta para su enseñanza.  
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/19289>
- Silveira Caorsi, Edith. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca la enseñanza de la lectura. Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 19, pp. 105-113. Universidad ORT Uruguay Montevideo, Uruguay. En,

<https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643892007.pdf>

Solé, Isabel. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° 39-40, 1987, págs. 1-13. En, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>

Valero, Silvia. (2013) ¿De qué hablamos cuando hablamos de "literatura afrocolombiana"? O los riesgos de las categorizaciones.

[https://www.researchgate.net/publication/277653546\\_De\\_que\\_hablamos\\_cuando\\_hablamos\\_de\\_literatura\\_afrocolombiana\\_O\\_los\\_riesgos\\_de\\_las\\_categorizaciones](https://www.researchgate.net/publication/277653546_De_que_hablamos_cuando_hablamos_de_literatura_afrocolombiana_O_los_riesgos_de_las_categorizaciones)

Walsh. (2008). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir.

<https://redinterculturalidad.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/interculturalidad-crc3adtica-y-pedagogc3ada-decolonial-walsh.pdf>

Zabala, Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó. <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

## Apéndices

### Apéndice A

#### *Bitácora de preferencias lectoras*



**Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Escuela Ciencias de la Educación  
Licenciatura en Etnoeducación  
Bitácora de preferencias literarias**

Nombres y apellidos:		Grado:	Fecha
<b>Propósito del instrumento</b>	Identificar las preferencias literarias de los estudiantes de grado 3° en relación con los géneros y temáticas de literatura afrocolombiana infantil.		
<b>Título del libro, texto o fragmento que me gustó</b>			
<b>¿Por qué elegí este libro/texto/fragmento?</b>			
<b>¿De qué trata el libro/texto/fragmento?</b>			
<b>El libro/texto/ o fragmento tiene dibujos? ¿Los dibujos expresan lo narrado? ¿El dibujo qué me hace pensar?</b>			
<b>¿Qué es lo que más me gustó del libro/texto o fragmento?</b>			
<b>¿Cambiaría algo del libro/texto o fragmento? ¿Qué cambiaría?</b>			
<b>¿Por qué debería leer más libros como este?</b>			



## Apéndice B

### Cuestionario

## Apéndice C



**Universidad Nacional Abierta y a Distancia**  
**Escuela Ciencias de la Educación**  
**Licenciatura en Etnoeducación**  
**Cuestionario de preguntas**

Con anticipación se agradece por contribuir con el desarrollo de esta actividad que tiene como propósito: explorar los tipos de textos que conocen y prefieren los estudiantes, así como sus hábitos de lectura, percepciones y emociones relacionadas con la lectura comprensiva.

**Datos personales**

<b>Nombres y apellidos</b>	(opcional)
<b>Edad</b>	
<b>Grado</b>	
<b>Fecha</b>	
<b>Instrucciones</b>	A continuación encontrará 5 preguntas que deberá leer con atención y responder con sus propias palabras.

<b>Preguntas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de historias o cuentos te gusta leer más?</li> <li>2. ¿Cómo te gusta que sean las clases de lectura?</li> <li>3. ¿Qué te gusta hacer después de leer un texto en clase?</li> <li>4. ¿Cómo te sientes cuando lees un texto en clase? ¿Te gusta, te aburre, te emociona o qué otra sensación te da? Explica con tus propias palabras.</li> <li>5. ¿Crees que leer te ayuda a aprender cosas nuevas? Escribe un ejemplo de algo que hayas aprendido leyendo.</li> </ol>
------------------	--

**La información que nos proporcione será confidencial, únicamente las personas autorizadas tendrán derecho a manejarla**

*Diario de observación*

**Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Escuela Ciencias de la Educación  
Licenciatura en Etnoeducación  
Formato diario de observación**

<b>Título del proyecto:</b>	La literatura afrocolombiana infantil para favorecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado 3° de la Institución Educativa José Antonio Galán, corregimiento de San Marcos, Yumbo.
Este instrumento tiene como propósito registrar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura comprensiva de los estudiantes de grado 3° de básica primaria, con edades entre los 8 y 11 años. Se destaca que es un grupo de estudiantes heterogéneo.	
<b>Nombre del docente en formación</b>	
<b>Fecha</b>	
<b>Institución Educativa</b>	
<b>Área/asignatura</b>	
<b>Tema/sesión</b>	
<b>Actividad para desarrollar</b>	
<b>Duración de la actividad</b>	

<b>Propósito de la actividad</b>	
<b>Descripción del inicio</b> Detallar cómo comenzó la sesión.	
<b>Desarrollo de la sesión</b> Narrar cómo se llevó a cabo el proceso o actividad	
<b>Cierre de la sesión</b>	

<b>Estrategias didácticas</b> Explicar las técnicas utilizadas para fomentar la observación y la comprensión de los conceptos clave	
<b>Reflexión</b>	

## Apéndice D

### Bitácora de evaluación



Universidad Nacional Abierta y a Distancia  
Escuela Ciencias de la Educación  
Licenciatura en Etnoeducación  
Bitácora- Evaluación de preferencias lectoras



Nombres y apellidos:	Grado:	Fecha
<b>Propósito del instrumento</b>	Recoger las percepciones y aprendizajes de los estudiantes tras la exploración de la literatura afrocolombiana infantil y el trabajo con la obra de Mary Grueso.	
<b>Título del libro</b>		
¿Te gustó como se narró el cuento? ¿Qué parte te llamó más la atención?		
¿Te gustó la dinámica de saberes sobre Mary Grueso? ¿por qué?		
¿Qué actividades te gustó más y por qué?		
¿Por qué crees que el cuento "La Muñeca Negra" habla de igualdad?		
¿Cómo puedes aplicar en tu salón de clases, lo que aprendiste sobre igualdad ?		
Escribe una breve recomendación del libro trabajado, destacando su importancia para la identidad y representación de la cultura afrocolombiana		



## Apéndice E

Cuento: *María la Trenzadora*

Maida, Isaac, Cristópher,  
Gabriela

# MARÍA LA TRENZADORA

Había una niña llamada María y desde pequeña le gustó el arte de las trenzas después de mucho tiempo ella hizo un emprendimiento de trenzas porque ella quería que todo el mundo conociera a través de sus peinados y la historia de sus antepasados.

Es por eso que María decidió irse para Cali ya que allí es muy conocida su cultura pero pasó dificultad porque ella no conocía esa ciudad ella sufrió el rechazo de las personas porque no conocían su trabajo pero después ella se acostumbró a eso. Y ella con gran esfuerzo constituyó su escuela donde enseñaba a mujeres y jóvenes que querían aprender el arte de las trenzas ella realizaba competencias que la volvieron famosa.

fin.



## Apéndice F

Carta a Mary Grueso

