

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA EXPERIENCIA
ESTÉTICA EN ARTICULACIÓN CON LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN.**

unidad didáctica implementada en el curso 505 del LIFEMENA jornada tarde año 2017

LILIANA GARCÍA GÓNGORA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN

INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ, 2017

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA EXPERIENCIA
ESTÉTICA EN ARTICULACIÓN CON LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN.**

unidad didáctica implementada en el curso 505 del LIFEMENA jornada tarde año 2017

**Monografía presentada como requisito de grado para optar por el título de Licenciada en
Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés**

JENNY KATHERINE VARGAS TOVAR

Asesora

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN

INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ, 2017


Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado


Ciudad y fecha (día, mes, año) _____

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 105 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Trabajo de grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN ARTICULACIÓN CON LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN. Unidad didáctica implementada en el curso 505 del LIFEMENA jornada tarde año 2017. |
| Autor(es) | García Góngora, Liliana |
| Director | Vargas Tovar, Jenny Katherine |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 90 p |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Palabras Claves | LITERATURA, ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN, EVALUACIÓN, COMPETENCIA LITERARIA, EXPERIENCIA ESTÉTICA, UTOPIA, DISTOPIA, CIENCIA FICCIÓN. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>El trabajo de grado llamado: EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN ARTICULACIÓN CON LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN es una unidad didáctica que, orientada por la investigación-acción aplicada a la educación, se propone descubrir si la evaluación como comprensión puede favorecer el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética, en las estudiantes del curso 505 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño, para lo cual se implementa el modelo de la enseñanza para la comprensión, desde el que se proponen la utopía y la distopía como tópicos generativos. Además se realiza una reflexión frente a las implicaciones y alcances de esta intervención en el curso con el que se trabajó.</p> |

| 3. Fuentes |
|--|
| <p>Ávila Penagos, R. (Ed.). (2003). La investigación - Acción pedagógica. Experiencias y lecciones. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda. Cassany, D., Sanz, G., & Luna, M. (2014). Serie Didáctica de la lengua y de la literatura. Barcelona: Editorial GRAÓ. Castaño Lora, A., & Isaza Mejia, B. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito. Colomer, T. (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica. Jauss, H. R. (1986). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética. (E. Fernández, & J. Siles, Trans.) Madrid: taurus. Jauss, H. R. (2002). Pequeña apología de la experiencia estética. Barcelona: Paidós. Jurado Valencia, F. (1998). Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura. In Ministerio de Educación Nacional, Lengua Castellana. Lineamientos curriculares. Áreas</p> |

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Universidad de Pedagogía</small> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 2 de 105 | |

obligatorias y fundamentales (pp. 79-88). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Lomas, C., & Miret, I. (1995). El laberinto de la literatura. TEXTOS. Didáctica de la lengua y de la literatura, 4. Stone Wiske, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? In M. Stone Wiske, La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica (C. Piña, Trans., pp. 95-127). Buenos Aires: Editorial Paidós.

4. Contenidos

La presente monografía se divide en ocho capítulos:

El capítulo I, expone de dónde surgió la idea de la intervención, qué la motivó y a partir de dónde se justifica, además, se refiere al problema, presentando el interrogante de investigación: ¿De qué manera la propuesta de evaluación como comprensión favorece el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en las estudiantes del curso 505 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño? y los objetivos planteados para resolverlo.

El capítulo II, inicialmente se exploran investigaciones previas realizadas alrededor los temas que a esta compete. Luego, se refiere a los constructos conceptuales que guían la investigación, dentro de los que se encuentran: la concepción de literatura en la escuela, la educación literaria, la competencia literaria: lectura literal, inferencial e intertextual, experiencia estética: aisthesis, poiesis y catarsis, enseñanza para la comprensión y evaluación como comprensión.

El capítulo III se refiere a la propuesta metodológica, en donde se especifica que esta es una investigación cualitativa, que la intervención se realiza a partir de una unidad didáctica, además de explicar la manera en la que se dispuso la información para el análisis mediante la matriz categorial, de donde surgen dos categorías: la primera, el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética y la segunda, la evaluación como comprensión.


El capítulo IV explica la intervención pedagógica, los tiempos en los que esta se desarrolló, su fases y la forma en la que se llevó a cabo la unidad didáctica.

El capítulo V habla de la organización y análisis de la información recolectada, en donde se muestra que, para este fin, el material fue dividido en dos apartados, el primero se refiere a la competencia literaria y experiencia estética y en el segundo es respecto a los procesos evaluativos.

Finalmente se encuentran los capítulos de resultados, conclusiones y recomendaciones de la intervención pedagógica.

5. Metodología

El presente trabajo se adhiere al paradigma de investigación cualitativa, y se afilia a la investigación-acción aplicada a la educación. Este proceso investigativo se desarrolla siguiendo una espiral de fases o ciclos: el primero, la reflexión, luego, la planificación, posteriormente la puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento y por último la reflexión, a partir de la información recolectada durante estas etapas se lleva a cabo con el análisis de contenidos con el que se evalúa y organizan los datos, para dar paso a la categorización y codificación de la información.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Universidad de Pedagogía</i> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 3 de 105 | |

Con el fin de alcanzar los objetivos y solucionar las preguntas de investigación se emplean diferentes instrumentos de recolección de información, los cuales desempeñan una doble función, en primer lugar son la forma en la que se recoge la información y los datos y en segundo lugar, se usan como formas de evaluación de los procesos de aprendizaje y didácticos en el aula, dentro de ellos se encuentran: los círculos de evaluación, los registros físicos de la evaluación dependiendo de si es auto, hetero o coevaluación, sus respectivas tablas de cotejo y tarjetas de muestra.

6. Conclusiones

La unidad didáctica “El desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión” es relevante porque permitió que las estudiantes se acercaran a la literatura y alcanzaran la experiencia estética, para lograrlo se empleó la evaluación como comprensión a favor de estos procesos y como una herramienta de comunicación entre quienes conforman la comunidad educativa (estudiantes-padres-docente).

La evaluación como comprensión facilita el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética, además hace que las niñas se entiendan a sí mismas como protagonistas del proceso educativo, facilita los procesos de comunicación efectivos y activos entre estudiantes, padres y docente, promueve la cooperación entre las estudiantes, permite que los aprendizajes promovidos en la escuela se expandan a los diferentes contextos en los que las niñas se desenvuelven y da lugar a la constante reflexión y replanteamiento de la práctica docente.

La implementación de la unidad didáctica generó espacios en los que las estudiantes expresaron sus posturas frente a los textos y temas abordados, y su capacidad argumentativa fue fortalecida. Las niñas asignaron una mayor importancia a los ejercicios de socialización, en los que aparte de interactuar con diferentes públicos, acudieron a los conocimientos aprendidos en la clase y los promovidos por los textos literarios, al comunicarse con sus interlocutores. Con base en lo anterior las estudiantes empezaron a concebir la lectura como una actividad interesante y productiva que facilita la interacción entre saberes y personas, que contribuye con su entendimiento de mundo y que además cumple una función muy relevante en su proceso de formación.

| | |
|-----------------------|------------------------------|
| Elaborado por: | Liliana García Góngora |
| Revisado por: | Jenny Katherine Vargas Tovar |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 13 | 10 | 2017 |
|--|----|----|------|

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| RESUMEN..... | 1 |
| CAPÍTULO I: PROBLEMA..... | 2 |
| 1.1. Universo poblacional..... | 2 |
| 1.1.1 Institución..... | 2 |
| 1.1.2 Población..... | 2 |
| 1.1.3 Espacio académico..... | 4 |
| 1.1.4 Evaluación..... | 4 |
| 1.2. Contextualización del problema | 5 |
| 1.3. Delimitación del problema..... | 6 |
| 1.4. Justificación..... | 7 |
| 1.5. Interrogantes | 9 |
| 1.5.1. Interrogante principal | 9 |
| 1.6. Objetivos | 10 |
| 1.6.1. Objetivo general | 10 |
| 1.6.2. Objetivos específicos..... | 10 |
| CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS | 10 |
| 2.1. Antecedentes teóricos | 10 |
| 2.2. Bases teóricas..... | 14 |
| CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO..... | 33 |
| 3.1. Enfoque investigativo | 33 |
| 3.2. Tipo de investigación..... | 34 |
| 3.3. Instrumentos de investigación | 35 |
| 3.4. Etapas de desarrollo | 39 |
| 3.5. Matriz categorial | 40 |
| 3.6. Hipótesis | 41 |
| CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGOGICA | 41 |
| 4.1. Fases del proyecto | 42 |
| 4.2. Unidad didáctica..... | 43 |
| 4.3. Descripción de la propuesta de intervención pedagógica..... | 44 |
| 4.4. Cronograma | 48 |
| CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN..... | 49 |
| 5.1. Referente a la competencia literaria y la experiencia estética..... | 49 |

| | |
|--|----|
| 5.2. Referente a los procesos evaluativos..... | 58 |
| CAPÍTULO VI: RESULTADOS..... | 65 |
| CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES..... | 67 |
| CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES..... | 69 |
| REFERENCIAS | 71 |

INDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Esquema de análisis..... | 37 |
| Tabla 2. Instrumentos de recolección y análisis..... | 37 |
| Tabla 3. Matriz categorial..... | 40 |
| Tabla 4. Fases del proyecto..... | 43 |
| Tabla 5. Cronograma..... | 48 |

INDICE DE GRÁFICAS

| | |
|---|----|
| Autoevaluación: gráficas 1,2,3,4..... | 59 |
| Coevaluación entre pares: gráficas 5, 6, 7, 8..... | 60 |
| Coevaluación con padres de familia: gráficas 9, 10, 11, 12..... | 62 |

RESUMEN

La intervención pedagógica aquí presentada se une al paradigma de investigación cualitativa, orientado por la Investigación-Acción aplicada a la educación, en donde la reflexión y el mejoramiento de las prácticas educativas son el fin principal. El proceso investigativo se desarrolló siguiendo una espiral de ciclos que abarcan, la reflexión y caracterización, la planificación, la puesta en práctica de un plan y observación de su funcionamiento y, por último, y de nuevo, la reflexión.

Tras la puesta en acción de los dos primeros momentos del proyecto, se identificaron las mayores problemáticas en torno al espacio académico de literatura: el concepto de evaluación, el tipo de lecturas realizadas en clase y el trabajo desarrollado con las mismas, en el curso 405 (posteriormente 505) de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA), por lo cual se propuso la implementación de la unidad didáctica *el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión*, que plantea como interrogante principal ¿De qué manera la propuesta de evaluación como comprensión favorece el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en las estudiantes del curso 505 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Esta unidad didáctica tiene como objetivo principal “Analizar el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética mediado por una unidad didáctica orientada por el modelo de evaluación como comprensión en las estudiantes del curso 505 de la jornada tarde del LIFEMENA durante el año lectivo 2017” y para alcanzarlo y dar respuesta a la pregunta de investigación se emplearon instrumentos de investigación tales como las rúbricas, los ejercicios de discusión y socialización, sus transcripciones y los registros físicos de la evaluación que, dependiendo del momento, puede ser: auto, hetero o coevaluación.

La implementación de la unidad didáctica tomó lugar durante el transcurso del año lectivo 2017, tiempo durante el cual se realizó la recolección de información, organización de los datos obtenido, para proceder a la identificación de las unidades de análisis y categorías, y finalmente se generaron conclusiones.

CAPÍTULO I: PROBLEMA

1.1. Universo poblacional

El desarrollo de la unidad didáctica *el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión* tuvo lugar durante dos grandes momentos. El número uno, durante el segundo semestre del año 2016, en donde se realizó el proceso de observación y formulación del proyecto con el curso 405 de la jornada tarde del LIFEMENA; y el momento dos, en el transcurso del año lectivo 2017, que consistió en la puesta en acción de la unidad didáctica, trabajando con el mismo curso pero que pasa a ser 505, manteniendo la población inicial en el 88%.

1.1.1. Institución.

El IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en el barrio Gustavo Restrepo atiende a estudiantes provenientes de las localidades: San Cristóbal, Antonio Nariño y Rafael Uribe Uribe, entre otras. El liceo registra un desempeño superior en las pruebas de estado y en el 2014 obtuvo el Galardón a la excelencia otorgado por el Ministerio de Educación Nacional.

Mediante la enseñanza basada en el respeto, el desarrollo de la identidad, la autonomía y la afectividad, y a través de la articulación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje, el IED Liceo Femenino Mercedes Nariño busca formar una mujer integral que sea un agente de transformación en cualquiera de los ambientes en los que ella se desempeñe. Para el 2016 el Liceo Femenino buscaba ser reconocido a nivel nacional por la calidad de su servicio, el manejo de lenguas extranjeras: inglés y francés; así como el uso de las TIC, apuntando a la excelencia de sus egresadas.

El modelo pedagógico del liceo está soportado desde un enfoque humanista que propende a la formación holística e integral de las estudiantes, fortaleciendo las potencialidades de las mismas a partir de sus propias necesidades, aptitudes e intereses.

1.1.2. Población

El proyecto de investigación (etapa de planificación) se desarrolló con el curso 405 de la jornada tarde del IED Liceo Femenino Mercedes Nariño que estaba integrado por 40 estudiantes entre los 9, 10 y 11 años;

las etapas de desarrollo y evaluación de la intervención, se llevaron a cabo con las 41 estudiantes del curso 505 en el transcurso del año lectivo 2017, quienes se encontraban entre los 9 y los 12.

La mayoría de las estudiantes residen en la localidad de Rafael Uribe Uribe y pertenecen a los estratos 2 y 3. De las cuales un 32% convive dentro de familias monoparentales, mientras el 68% hace parte de familias nucleares. Los padres en su mayoría son empleados que se desempeñan en áreas como la conducción, el comercio y el cuidado de niños.

El 95% de las estudiantes practican deportes en horarios extraescolares, dentro de los más populares se encuentran el patinaje y el voleibol, comprendidos en el plan 40x40 del Instituto Distrital de Recreación y Deportes, además de tomar clases con la Orquesta Filarmónica de Bogotá. Así mismo, en su tiempo libre realizan su tiempo libre en actividades recreo-deportivas junto a sus familiares y el 25% de las niñas dedica entre una y dos horas semanales de este a la lectura y el 10% de ellas la realizan junto a sus familiares.

En consideración con su edad y etapa de desarrollo cognitivo, las niñas del curso 405 ya tienen estructuras lingüísticas definidas, se adaptan con mayor facilidad a diferentes contextos o situaciones, y sus relaciones interpersonales son mucho más eficientes, lo cual posibilita el fortalecimiento de su personalidad (Rodríguez, Londoño, & Hernández, 2010).

Con el fin de caracterizar a profundidad la población y poder establecer las estrategias didácticas que mejor se adaptaran a los requerimientos de las estudiantes, se aplica *el test de figuras enmascaradas* (EFT), que evidencia que el grupo es significativamente sensible al medio, ya que el 2.8% de las estudiantes lograron localizar un poco más del 50% de las figuras enmascaradas.

Las estudiantes disfrutan trabajando en grupo y constantemente consultan a sus pares para solicitar ayuda o reafirmación, son muy colaborativas. Así, Camargo & Hederich (2001) plantean que las personas sensibles al medio tienden a buscar ayuda en los demás para solucionar una problemática y que durante los procesos de aprendizaje la información debe ser presentada de una forma estructurada y organizada por el docente.

A partir de sus intervenciones en clase, se identifica la facilidad con que las estudiantes realizan asociaciones de tipo anecdótico, a este respecto, los autores afirman que las personas sensibles al medio

buscan la concreción mediante situaciones de la vida real, la información es percibida en su sentido global, pero se les dificulta identificar por separado aspectos constituyentes de una situación.

1.1.3. Espacio académico

El plan de estudios del área de Español y Literatura de cuarto grado, a partir de ejes temáticos como la *comprensión literal*, *lectura inferencial* y el *hábito de lectura* propone la caracterización de la fábula, la novela, los mitos y leyendas, la biografía, la poesía, los tipos de texto, la tragedia y la comedia.

El área se plantea desde una perspectiva constructivista que dé lugar al aprendizaje significativo. Los ejes temáticos son desarrollados bajo el dominio de la función comunicativa de la lengua materna y la literatura es concebida como un mecanismo de conocimiento del mundo inmediato de las estudiantes.

El diseño didáctico del área de lenguaje propone desarrollar el sentido estético, la sensibilidad hacia el arte y las formas de expresión empleando recursos como guías de trabajo, cine, multimedia y expresiones artísticas, para que las niñas logren evidenciar su gusto e interés por la lectura dentro y fuera del aula, también para reconocer los diferentes géneros literarios y tipologías de texto con el fin de que sean capaces de argumentar sus posturas (Plan de estudios del área de Español, 2016).

1.1.4. Evaluación

El documento que guía los procesos evaluativos en el liceo (LIFEMENA, 2016) afirma que, en los cuatro cortes en los que se divide el año lectivo se ponen en práctica proceso de evaluación dialógica, integral y flexible, con el fin de que las niñas logren: evidenciar el gusto e interés por la lectura dentro y fuera del aula, reconocer los diferentes géneros literarios y tipologías de texto y ser capaces de explicar y argumentar sus posturas.

La evaluación llevada a cabo dentro del grupo 405 de la jornada tarde, es sumativa (ver anexo 8), los docentes asignan un número de puntos a cada periodo y las estudiantes deben trabajar para alcanzar esa meta (LIFEMENA, 2016), dentro de los espacios académicos la evaluación es implementada al final de las lecciones para comprobar la retención de los contenidos (ver anexo 5).

1.2. Contextualización del problema

Con el fin de identificar el problema de estudio que a esta investigación incumbe, se llevaron a cabo sesiones de observación no-participante en los espacios académicos de Ciencias Naturales y Piensa Plus durante en el segundo semestre del año 2016, por dos horas semanales. Se emplearon instrumentos de recolección de datos tales como: diarios de campo, encuestas (Anexo 3) y una prueba de estilos cognitivos (Anexo 4), mediante los cuales se logró identificar la manera en la que la literatura es abordada en los diferentes espacios académicos, su relevancia dentro de la escuela, los intereses de las estudiantes y las herramientas pedagógicas empleadas en las clases para fortalecer los procesos de aprendizaje de las estudiantes.

Luego, se procedió a la delimitación del problema, empleando una prueba diagnóstica (Anexo 6), entrevistas y consultando algunos documentos brindados por el Liceo (Plegable SIEL Padres de familia y Manual de convivencia) los cuales permitieron enfocar la atención y obtener información sobre el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética, además de evidenciar el rol que cumple la evaluación dentro de las dinámicas académicas y convivenciales del curso 405 (año 2016) de la jornada tarde del LIFEMENA.

Del proceso de observación y recolección de información se concluyó que el grupo es bastante colaborativo, y que su trabajo en clase depende en gran medida de la instrucción y supervisión del docente a cargo (Anexo 4). Las estudiantes son significativamente dependientes al medio en el que se desenvuelven y no se les facilita tomar la iniciativa para llevar a cabo procesos de trabajo independiente (Anexo 1).

Mediante la observación fue posible identificar que los textos y obras literarias son poco recurrentes en el aula, los ejercicios de lectura son realizados con un fin utilitarista: se enfocan en favorecer la dimensión morfosintáctica de la lengua y se basan en procesos de lectura literal, por lo cual no se tiene en consideración las experiencias de recepción de lectura ni las conexiones *intertextuales* con que el lector cuenta y que están en constante expansión, que tal como lo manifiesta Mendoza (2008) comprenden lo que es considerado como la competencia literaria.

Se evidenció que el tipo de evaluación llevado a cabo es predominantemente memorístico (Anexo 2): se presenta un texto y se les pide a las niñas que den cuenta de un nivel de comprensión superficial, que

recuerden fechas y aspectos implícitos del texto sin proponer procesos analíticos o de asociación. Igualmente, fue posible observar que las estudiantes se sienten amenazadas e inseguras durante los momentos de evaluación, concibiéndolos como el único medio para lograr una calificación, los perciben como una prueba a la que son sometidas y una herramienta del docente para determinar si retuvieron consigo los contenidos abordados o no (Anexo 9).

Se observó que las estudiantes a pesar de contar con la plena libertad de expresar lo que piensan y acudir tanto a recursos de la realidad como a ficcionales, replican las prácticas de lectura literal propuestas en la mayoría de sus clases. También se evidenció que incluso fuera del salón de clase, las estudiantes continúan reproduciendo las estructuras jerárquicas a las que están habituadas, donde el profesor es quien siempre tiene la razón y debe marcar el camino a seguir, donde se deben sentar en filas y en silencio y en donde el texto literario es tomado como una herramienta para abordar fechas y contenidos.

Como conclusión, mediante la observación, la revisión documental y los diarios de campo fue posible identificar que dentro del aula y en las diferentes asignaturas no se brinda la suficiente importancia a la exploración de las capacidades de percepción, comunicación y sensibilidad que junto al intertexto lector, comprenden la competencia literaria. Además de evidenciar una falencia metodológica en cuanto a evaluación se refiere, que por el contrario de cómo se plantea en los documentos oficiales del Liceo, gira entorno a la calificación y es el docente el único agente activo durante este proceso.

1.3. Delimitación del problema

Al terminar el ciclo de caracterización, desarrollado durante el segundo semestre del 2016, con las 40 estudiantes del curso 405 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño, se señalaron tres aspectos problemáticos dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje del grupo.

Uno, el contenido, los textos literarios en sus diversas formas estaban siendo dejados fuera de los procesos de enseñanza, desaprovechando todos los aportes y beneficios que la literatura podría llegar a tener en las estudiantes, especialmente, en consideración con la etapa de desarrollo en la que se hallan.

Dos, se desconoce que las niñas tienen experiencias y conocimientos previos, que condicionan su forma de entender el mundo, (lo cual corresponde a su intertexto, componente primordial de la competencia literaria).

Se consideró que sería ideal que, a través de la interacción con la literatura en sus diferentes formas y representaciones, se posibilitara el fortalecimiento del intertexto de las estudiantes beneficiando sus procesos comunicativos en contextos tanto académicos como externos.

En tercer lugar y, por último, los espacios de participación abiertos a las estudiantes dentro de los procesos académicos fueron básicamente imperceptibles, la voz de las niñas no fue tomada en cuenta durante la selección de materiales o contenidos y la evaluación fue netamente unidireccional y basada en la calificación, afectando gravemente el desarrollo de las habilidades sociales de las estudiantes, su capacidad de elegir, de introspección y autonomía.

1.4. Justificación

La unidad didáctica *El desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión*, fue implementada en el curso 505 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño en el año 2017, es relevante porque permitió que las estudiantes se acercaran a la literatura y alcanzaran la experiencia estética, para lograrlo se empleó la evaluación como comprensión a favor de estos procesos y como una herramienta de comunicación entre quienes conforman la comunidad educativa (estudiantes-padres-docente).

Se buscó que las niñas leyeran literatura y exploraran diferentes mundos y formas de ver y entender la realidad, alcanzando niveles de lectura cada vez más complejos. Otro de los propósitos del proyecto fue darle validez a la voz de las estudiantes, dejarles saber que dentro del contexto educativo su opinión es relevante y que la literatura y el tipo de evaluación propuesto permiten que estos espacios de expresión surjan.

En consideración con que los *referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo* (Rodríguez, Londoño, & Hernández, 2010) afirman que durante este ciclo de formación se debe propender por la exploración de los mundos posibles, aventurar y experimentar, además de plantear que en esta etapa de desarrollo los individuos procuran encontrarse y descubrirse a sí mismos a partir de los otros. La puesta en práctica de esta unidad didáctica resultó pertinente porque a pesar de lo mencionado durante la etapa de observación y caracterización del grupo, se descubrió que las estudiantes no consideran que sus puntos de

vista y percepciones son valederos en el ámbito académico además de que su relación con la literatura es básicamente nula, su relación con la ficción es distante y conciben la lectura como una actividad aburrida que consiste en descifrar un código.

Los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas* (MEN, 2006) proponen que el estudiante se aproxime a la literatura de una forma lúdica, crítica y creativa, que conozca el texto, lo lea y lo disfrute. Se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación. Durante la etapa de caracterización, se identificó que aparte de que no se abordaban textos literarios en clase, las lecturas trabajadas en clase se realizaban con el fin de estudiar la dimensión formal de la lengua materna, por consiguiente, aspectos como la crítica, la creatividad y la experiencia estética son dejados de lado, la unidad didáctica se buscaba romper la visión utilitarista y estructural de la literatura y desarrollar la competencia literaria.

Los *Referentes para la didáctica del lenguaje del segundo ciclo* (MEN, 2010) plantean que la literatura debería ser comprendida como una forma de entender la realidad a través de la creatividad e imaginación de los autores, como el lugar en el que lo ficcional y lo imaginario tienen cabida, de aquí surgió la idea de tomar como tópicos generativos de la unidad didáctica a *la utopía y la distopía*, con el fin de propiciar el desarrollo del pensamiento divergente dentro de los lectores, dando lugar al entendimiento de otros mundos desde la imaginación y la creatividad, forjando, a partir de la interacción con otras obras artísticas, experiencias estéticas y significativas.

Tras una ardua revisión documental, se seleccionaron varios poemas, cuentos cortos, cortometrajes e ilustraciones, que a pesar de que no todos se enmarcan dentro de la ciencia-ficción, su común denominador es que aluden a sociedades futuras y mundos posibles, ofreciéndole la oportunidad a las estudiantes de crear e imaginar diversas realidades, que además les permiten enfrentar el pensamiento alternativo y crear sus propios imaginarios.

La institución propone una evaluación que contemple el *saber conocer, hacer y ser* de las estudiantes, distinguiendo tres aspectos fundamentales la misma: la heteroevaluación, la autoevaluación la coevaluación

entre pares y la coevaluación entre padre y/o acudiente e hija y/o acudida, en donde las estudiantes, los docentes y los padres de familia sean actores activos de la misma (LIFEMENA, 2016), pero en el día a día de las estudiantes, estos tipos de evaluación no tienen lugar y se ven enfrentadas a una evaluación unilateral y autoritaria que solo atiende lo cuantitativo.

En consideración con lo anterior, la implementación de la presente unidad didáctica fue idónea ya que comprendió la evaluación como una herramienta dialógica, integral y flexible, que facilita los procesos de aprendizaje dentro del aula y los mantiene en constante mejoramiento, además promovió espacios de comunicación entre las estudiantes, los padres y el docente.

Con este modelo de evaluación los padres de familia desempeñaron un papel mucho más activo en la formación de las estudiantes, tanto en aspectos disciplinarios como didácticos y el Liceo logró poner en práctica su modelo evaluativo de una manera mucho más integradora y coherente.

Esta unidad didáctica se preocupó por abordar la literatura, idear estrategias didácticas para satisfacer las necesidades de la comunidad con la que se trabajó, fomentando el interés de las estudiantes por la literatura y empleando la evaluación a favor de los procesos de enseñanza, evitando la fragmentación de los conocimientos y favoreciendo la formación en competencias, a partir de estos intereses, surgieron los siguientes intereses y objetivos:

1.5. Interrogantes

1.5.1. Interrogante principal:

¿De qué manera la propuesta de evaluación como comprensión favorece el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en las estudiantes del curso 505 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

La anterior pregunta es respondida mediante el cumplimiento de los siguientes objetivos:

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo principal

Analizar el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética mediado por una unidad didáctica orientada por el modelo de evaluación como comprensión en las estudiantes del curso 505 de la jornada tarde del LIFEMENA durante el año lectivo 2017.

1.6.2. Objetivos secundarios

- Analizar el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética durante la implementación de la unidad didáctica.
- Describir el efecto de la modificación de las formas de evaluación en las clases, a partir de los resultados obtenidos durante la intervención.
- Reflexionar sobre los resultados obtenidos tras la implementación de la unidad didáctica *“El desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión en el curso 505 durante el año 2017”*.

CAPÍTULO II: REFERENTES TEÓRICOS

2.1. Antecedentes teóricos

Con el fin de determinar la pertinencia del proyecto, se realizó un estudio juicioso de los antecedentes investigativos en relación con aspectos tales como: la competencia literaria, experiencia estética o goce estético, la enseñanza para la comprensión y la evaluación; los cuales resultan de vital importancia para el desarrollo de la presente propuesta. Vale la pena aclarar que existe poco material en el que se articulen estos puntos clave, la evaluación como comprensión, al igual que la enseñanza para la comprensión han sido pobremente tratadas en el área de la literatura.

Al evaluar la forma en la que se está abordando la literatura desde la escuela, es posible identificar problemáticas generales, tales como: que las metodologías no están en concordancia con los objetivos de las asignaturas, que los contenidos no atienden las necesidades de los estudiantes y que la escuela no se adapta a los requerimientos específicos de las poblaciones a las que se atienden.

En busca de solucionar las problemáticas ya mencionadas, Sánchez (2015), Urrego y Pérez (2008), Aragón & Guacaneme (2014), Valenzuela & Villamil (2015), Gómez, Vásquez, Casallas, & Barbosa (2005), Romero (2010) y Muñoz (2011) articulan diferentes metodologías con contenidos específicos para responder a sus inquietudes particulares, que se refieren a la enseñanza de la literatura y el papel de esta en la escuela.

Sánchez (2015) desde su secuencia didáctica, expone la forma en la que la literatura es abordada desde la escuela, desde una mirada utilitarista, empleada como un medio para la adquisición de conocimientos y no como un fin. Por lo cual se propone modificar esta problemática a través de la potenciación y generación del goce literario, el cual construye y define en las estudiantes los criterios propios de selección entre la variedad de textos disponibles tanto en el espacio académico como en la vida en general. Esta intervención busca responder a ¿Cómo la implementación de una secuencia didáctica fundamentada en la estética de la recepción desinstrumentaliza la literatura en la escuela, favoreciendo el goce estético y la competencia literaria de las niñas de 303 en la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño Jornada Mañana?

Postula que tanto las experiencias catárticas como la estética de la recepción son esenciales para la enseñanza de la literatura. Lo cual reafirma el interés de la presente investigación por trabajar la competencia literaria y resalta que es menester renovar la práctica pedagógica alrededor de la literatura.

Valenzuela y Villamil (2015) ponen en evidencia que la enseñanza de la literatura requiere de nuevas dinámicas a nivel metodológico y de selección de textos para potencializar el gusto por la lectura en los/las estudiantes y el paso progresivo por las distintas habilidades a fortalecer: reconocimiento de componentes narrativos, representación e identificación narrativa y la inclusión de experiencias personales en el abordaje y comprensión de textos literarios desarrollando el goce estético; demostró que propuestas innovadoras como esta pueden efectivamente contribuir a un mejor desempeño en actividades de lectura.

Desde su preocupación por atender la forma en la que la literatura es concebida y abordada desde la escuela, se encuentra la propuesta didáctica “Hilando laberintos en la biblioteca de babel. La intertextualidad como didáctica de la literatura” realizada por Gómez, Vasquez, Casallas, & Barbosa (2005) quienes emprenden una gran aventura tal como lo hizo Odiseo camino a Ítaca. Con esta propuesta didáctica, los investigadores

quieren propiciar en el estudiante el interés por la literatura mediante el placer y el goce, entendiendo la literatura como una manifestación artística ligada a otras expresiones del ser humano.

Del mismo modo se encuentra que Gómez, Vasquez, Casallas, & Barbosa (2005) en su intervención pedagógica llevada a cabo con estudiantes de octavo, noveno y once, también se preocupan por generar en el estudiante el interés por la literatura mediante el placer y el goce, evidenciando las relaciones entre la literatura y otras manifestaciones artísticas y fortaleciendo la habilidad de expresión del estudiante. Mediante una propuesta didáctica intertextual se propone el estudio de la literatura a partir cuatro ejes transversales: Lectura, Escritura, Expresión Oral y Contextos.

Hasta ahora es evidente cómo, quienes hemos podido interactuar con el estado real de la enseñanza de la literatura en las aulas nacionales, hemos identificado la necesidad de revolucionar las prácticas pedagógicas, actualizándolas y dejando de lado la concepción utilitarista y estructuralista de la literatura, para entenderla como el arte que nos ayuda a constituirnos como seres humanos, que por el contrario de lo que se afirma en el Plan de estudios de cuarto grado del área de español, la literatura no es solo un medio para ayudar a las estudiantes a comprender su realidad inmediata, sino que por el contrario, la literatura posibilita al lector la exploración de mundos externos y ajenos al mismo.

En este mismo orden de ideas, Callejas (2013) busca promover la lectura dentro del aula como una práctica útil y agradable, con el fin de vivir una experiencia de goce estético literario, empleando la investigación-acción, se pregunta si ¿se pueden formar lectores asumiendo la lectura de textos literarios no como un medio, sino como un fin?

El estudio a pesar de que se propone trabajar alrededor del goce estético y la apreciación de la literatura en el aula, no logra llevara cabo sus objetivos ni teorizar sobre los aspectos de interés, ya que aspectos como la disciplina del grupo, el conocimiento del código por parte de los estudiantes y los recursos de la institución truncaron su propuesta.

Sin embargo, este estudio resulta útil para nuestra investigación ya que, en primera medida, se refiere al goce estético como un fin fundamental dentro de la escuela además de que busca acercar y sensibilizar a los estudiantes frente a la literatura; y en segunda medida, porque no muestra una forma tangible de

evidenciar si estos procesos se están llevando a cabo lo cual nos llama a la reflexión para tener en cuenta estos aspectos.

En la misma línea del goce estético se encuentran a Urrego y Pérez (2007) quienes llevan a cabo un estudio de casos con los cursos 901 y 903 con el fin de responder a ¿Cuál es impacto de la implementación de proyectos basados en literatura en la construcción de visión de mundo de los estudiantes de grado octavo de una institución educativa de carácter público? y se busca crear en los estudiantes, mediante la literatura, unos fundamentos que les permitan establecer su visión de mundo de manera autónoma y argumentativa. Los autores destacan la relevancia de lo abstracto y lo teórico para llegar a entender la subjetividad ajena y la labor del docente para llevar a los estudiantes de lo abstracto a lo concreto.

El trabajo de estos investigadores hace un gran aporte a nuestra investigación ya que confirma que se deben tener en cuenta las preferencias de los estudiantes para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, demuestra la relevancia del trabajo alrededor de constructos teóricos en el momento de abordar la literatura en el aula y destaca la importancia del acercamiento a obras literarias para la constitución ser.

En el 2014, Aragón & Guacaneme proponen Los niños también vivimos la literatura! Desarrollo de la competencia literaria por medio del método global de aprendizaje y la escritura creativa en los niños de los grados 201 y 202 jornada tarde del Colegio Tomas Carrasquilla. Quienes concluyen que el acercamiento a la literatura enfocado al desarrollo de la competencia literaria permite la consecución de lectores íntegros, que no aprecien los textos desde una sola perspectiva, sino que la integren a un conjunto de saberes que se engloban en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que componen dicha competencia. Esta monografía aporta bastantes elementos a nuestra investigación ya que confirma la relevancia del desarrollo de la competencia literaria dentro de la escuela y postula el método global de aprendizaje como una forma efectiva para ejecutar la práctica pedagógica.

Al poner en práctica las intervenciones anteriormente planteadas, se observan grandes aportes no solo para la didáctica de la literatura sino para la teoría literaria persé, y se destaca la habilidad de los investigadores para articular componentes formales y teóricos muy fuertes con su ejercicio práctico. Urrego y Pérez (2008) destacan la relevancia de lo abstracto y lo teórico para llegar a entender la subjetividad ajena y la labor del

docente para llevar a los estudiantes de lo abstracto a lo concreto, en lo que se refiere al goce estético, Sánchez (2015) postula que tanto las experiencias catárticas como la estética de la recepción son esenciales para la enseñanza de la literatura, soportando lo anterior, Aragón & Guacaneme (2014) concluyen que el acercamiento a la literatura enfocado al desarrollo de la competencia literaria permite la consecución de lectores íntegros.

En la mayoría de los trabajos de investigación consultados se evidencia un trabajo procesual y juicioso, en donde luego de la sensibilización se procede a llevar a cabo la producción y análisis de los materiales. En la presente investigación se propuso realizar una intervención que beneficie el papel que juega la literatura tanto en la escuela como en la vida de cada una de las estudiantes, la producción textual (entendiendo el texto desde una perspectiva amplia, como una pieza de significación sensible a ser interpretada) y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Bases teóricas

Tras contemplar la información recolectada durante la etapa de caracterización y articularla con los objetivos e interrogantes de la investigación, se identificaron aspectos recurrentes, los cuales se agruparon en conceptos, alimentados por los datos obtenidos y la conceptualización teórica, estos son denominados *categorías* (Strauss & Corbin, 2002) y se presentan en una matriz categorial (ver Tabla 3), de allí surgen las subcategorías que orientan y organizan la búsqueda documental del proyecto.

Luego de reconocer las categorías y subcategorías surge la necesidad de consultar las bases teóricas que validen el ejercicio propuesto. Se llevó a cabo una consulta exhaustiva de fuentes bibliográficas, tanto físicas como digitales y se seleccionaron las que mejor se adaptaran y justificaran la puesta en práctica del proyecto.

Inicialmente surgió la necesidad de definir desde qué perspectiva se entiende la literatura y cómo se abordan los procesos educativos alrededor de esta área, para lo cual se acude a autores como Jurado, Lomas (1995-2014), Colomer (1991-2005) y Cárdenas (2004); a partir de este punto se identifican dos categorías: La competencia literaria y la experiencia estética, para lo que acudió a autores como Cassany, Sanz, & Luna, (2014), Jauss (2002), Mendoza (2008), Ricoeur (1997) y De Zubiría (1993). Estos aspectos disciplinarios

fueron puestos en práctica mediante el modelo de la enseñanza para la comprensión Perkins (1997) y Stone (1999), pero mucho más específicamente, el proceso fue facilitado mediante la evaluación como comprensión propuesta por Cassany, Sanz, & Luna, (2014), Castaño (2013) y Litwin, E. (1998).

Los conceptos y autores anteriormente nombrados son tomados de la siguiente manera: inicialmente, se presenta la concepción de literatura desde la que se plantea el accionar de esta unidad didáctica, luego viene la argumentación de por qué la educación literaria y cuáles de sus rasgos incumben a esta investigación, tales como la competencia literaria y la experiencia estética, y finalmente se hace claridad sobre la herramienta didáctica de la que se vale la investigación para posibilitar el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética, es decir, la evaluación como comprensión.

Concepción de literatura en la escuela

Lo observado durante la etapa de caracterización y diagnóstico, durante el segundo semestre del 2016, reafirma lo expuesto por Lomas & Mata (2014) quienes dicen que no son los estudiantes del común los que deciden qué es literatura, sino que por el contrario, la escuela intenta replicar lo que los críticos, las grandes academias y las editoriales consideran apropiado para la época, a esta problemática, se lo agrega que en la mayoría de los casos, los lectores no cuentan con los conocimientos necesarios para descifrar todos los códigos y entender todas las referencias pero a pesar de esto, los lectores son capaces de disfrutar y sentir placer al leer.

Es por lo anterior que con la puesta en práctica de la unidad didáctica se parte del contacto directo con la literatura y del trabajo llevado a cabo en las diferentes sesiones, para que las estudiantes puedan entender la literatura como una construcción cultural que hace uso del lenguaje desde una perspectiva estética (MEN – Ascofade, 2006) que transforma y condensa el mundo y lo presenta a los lectores. Lo literario de un texto radica en el tipo especial de comunicación que se establece entre el escritor del texto y el lector que le da vida al mismo, en los efectos generados luego de leer el texto (Sánchez-Fortún, 2003).

Se ve la literatura como la materialización del espíritu del hombre que ansía entrar en contacto con los demás, prolongarse a sí mismo mediante el uso del lenguaje, entendido desde su dinamismo y valiéndose de su imaginación, sentimientos e inteligencia, sus pasiones, intereses y razones, es decir la literatura es la

expresión más completa del hombre (Castagnino, 1954) o en palabras de Lomas (2009) es la expresión en la que se vuelcan sentimientos, ideas, fantasías y modos de entender la experiencia personal y ajena. Donde se pueden escuchar los ecos de voces diversas.

En esta propuesta pedagógica, en concordancia con Colomer (2005), se entiende que la literatura se ha convertido en un punto de reunión de distintas disciplinas, en una construcción cultural de la persona, es por esto que no solo se trabaja con textos escritos, sino que también se emplea material de audio, video y contenidos gráficos.

Igualmente, considerando lo que propone Colomer (2005) la literatura se concibe como una de las formas en que se auto-organiza y se auto-representa el imaginario antropológico y cultural, es uno de los espacios en los que las culturas se forman, se encuentran con otras culturas, se absorben, intentan confrontarse o desarrollar en su interior modelos alternativos a los existentes, creando modelos o imágenes del mundo que a través de la retórica de la argumentación y la persuasión, tratan de imponerse a los distintos estratos de público que configura el tejido social.

Para Vásquez Rodríguez (2006) la literatura en el aula se desplaza en un doble movimiento: la escritura y la lectura. La primera es inminentemente testimonial, y pasa a hacer parte de la tradición; la segunda, es actualización, apropiación del presente, dominio y elección, es un espacio para la libertad. Escribir y leer, he ahí la dialéctica propia del libro que se ha denominado *literatura*.

En conclusión, durante la implementación de la unidad didáctica, la literatura fue entendida como una construcción cultural realizada por los autores, que mediante el uso del lenguaje prolongan sus sentimientos e inteligencia, sus pasiones e intereses con el fin de que los lectores sean quienes recreen el texto y vivan el mundo desde la experiencia ajena, y se apropien de las realidades ficcionales compuestas por los escritores, que además de tener un impacto individual, propicia un encuentro y aprendizaje cultural.

Durante la intervención pedagógica la literatura se entendió como un lugar de encuentros, en el que los lectores reconstruían y recreaban los mundos propuestos desde sus experiencias, saberes y expectativas. La docente generaba espacios de encuentro con la literatura y los estudiantes establecían vínculos con la

misma, disfrutándola y experimentando con la misma, compartiendo con el mundo lo obtenido tras la lectura.

¿Por qué la educación literaria?

La etapa de caracterización que se realizó en las áreas de lenguaje y piensa plus, evidenció que se llevan a cabo procesos basados en la comprensión literal de los fragmentos e historias moralizantes abordadas en clase, en palabras de Vásquez Rodríguez (2006) la literatura se está suplantando por un asomo, por una untada de lo literario, además de no contar con objetivos claros en el manejo de los textos y de que las clases están orientadas hacia el fortalecimiento de la competencia lingüística de las estudiantes.

Tal como lo menciona Colomer (1991) estas características dan razón de la inclinación de la escuela tradicional, por formar personas capaces de descifrar un texto escrito, atendiendo la competencia lingüística y descuidando el dónde, qué y cómo se lee. Lomas & Miret (1995) concuerdan con este diagnóstico y afirman que, desde una perspectiva pragmática y curricular, ese supuesto esfuerzo por “enseñanza de la literatura” descuida al lector, su capacidad de análisis, comprensión y percepción de los textos y por consiguiente su competencia literaria.

En consideración con los precedentes anteriormente expuestos, se busca generar un cambio desde la concepción del espacio académico y a pesar de que la intervención pedagógica se da en el marco del área de lenguaje, la unidad didáctica surge de la premisa de la educación literaria descrita por Colomer (1991) en donde más allá de promover hábitos lectores se busca la programación de actividades de análisis, comprensión e interpretación, y el desarrollo de la competencia y conocimientos literarios de los estudiantes, en palabras de Lomas (2009) contribuir a la comunicación entre los alumnos y el texto literario; se debe enseñar a los lectores a saber qué hacer con el texto, a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.

Desde el Ministerio de Educación Nacional también se plantea que el fin de la educación literaria es el goce literario como medio para desarrollar en el estudiante competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático, con esto se espera que los estudiantes sean sensibles al lenguaje poético, capaces de disfrutar y entender las obras y de decidir cuándo y cómo

leer. Desde estos planteamientos se apunta no solo a la recepción de la literatura sino también a la producción literaria con miras a la expresión individual y colectiva (MEN – Ascofade, 2006). Esta postura coincide con lo propuesto por Colomer (1991) quien dice que la creación literaria y artística es un componente fundamental de la educación literaria, siempre y cuando sea coherente con los objetivos de enseñanza y aprendizaje.

Ese saber leer literario mencionado anteriormente, consta de varios procedimientos que tanto el docente como el estudiante deben ser capaces de hacer. Inicialmente deben apropiarse del texto, entrar en contacto con el mismo y generar hábitos de lectura que conduzcan a la sensibilización y recepción consiente de las obras, no solo a su trabajo estructural. Se debe aprender a comprender, esto se logra si se establece un itinerario apropiado de lecturas, además de una contextualización literaria y cultural de las mismas y la experimentación con diversas formas de lectura.

Igual de importante es que los estudiantes reconozcan las características de los textos literarios y los diferencien de las demás variedades textuales; además de conocer los rasgos específicos de las construcciones literarias. Este saber literario se debe promover mediante situaciones, actividades y ejercicios de lectura (y escritura) literaria (Colomer 1991).

La promoción de este saber literario y todas las actividades y procedimientos que esta abarca, dependen en gran medida del quehacer pedagógico de un docente de literatura que actúe como un problematizador y un mediador social, que tal como lo plantean los lineamientos curriculares (MEN, 1998) priorice alrededor de las competencias y el pensamiento reflexivo y que sea quien reconstruya el currículo y lo adapte a las particularidades de su contexto. Se presupone que el docente debe enseñar desde su experiencia y vivir la literatura para poder educar en ella pero más importante aún, debe ser comprendido como un sujeto de saber, que pone en juego múltiples relaciones de la enseñanza a través del lenguaje, con el conocimiento, la cultura, el pensamiento, la ética y la estética (Martínez Boom & Undal Bernal, 1995)

Este docente debe comunicar a los estudiantes el propósito de la lectura, brindarles la seguridad y las herramientas necesarias para que logren apropiarse y socializar sobre los textos abordados, debe fomentar un espacio cooperativo y acogedor, en el que se valore el error, la autonomía como lectores pero con el

apoyo constante del docente, la autorregulación de los estudiantes y la apreciación de la calidad estética de las obras (Rodríguez, Londoño, & Hernández, 2010). Abrir a los alumnos esas ventanas que solo el texto literario abre y que nos permiten respirar mejor y vivir con la ilusión de una mayor libertad (Lomas, 2008). Es decir, el docente debe hacer las adaptaciones teóricas y metodológicas adecuadas para favorecer la adquisición por parte de las alumnas de una competencia literaria que conjugue el conocimiento de textos de un enorme potencial semántico como los literarios con el estímulo de la lectura y el disfrute de la escritura (Lomas & Miret, 1995).

Lo anterior en articulación con un estudiante que ya reconoce el lenguaje como medio para la comunicación y lo sabe emplear en diferentes contextos además de manejar el código oral y escrito con gran habilidad. En lo que respecta a su desarrollo cognitivo, es una etapa propicia para la búsqueda, descubrimiento y construcción de caminos divergentes para enfrentar problemáticas y posibilidades de abstracción y de autorreflexión que le proporcionen herramientas para enfrentar los retos y cambios en su forma de concebir el mundo, esto con miras a alcanzar un lector activo que interactúe con el texto, que lo complete e interprete según sus vivencias, expectativas, necesidades, emociones y maneras particulares de ver el mundo (Rodríguez, Londoño, & Hernández, 2010). Con el trabajo en el aula se debe vincular a los estudiantes con los textos leídos, alimentar su deseo por expandir el conocimiento por los textos, lo cual debe servir para incrementar el placer de la lectura de los alumnos (Lomas & Mata, 2014).

Al entender que esta intervención pedagógica atiende la promoción de la educación literaria y que esta busca fortalecer los procesos que susciten el desarrollo de la competencia literaria así como el goce estético en el momento de su recepción, es necesario considerar que los participantes en estos procesos son agentes activos, que los docentes son sujetos de saber que enriquecen su saber pedagógico con su cultura, el contexto y sus particularidades como sujetos, e igualmente ocurre con los estudiantes, que se encargan de darle vida a los textos abordados en clase desde su individualidad, emociones y formas de ver el mundo. A continuación, se explica con mayor profundidad los procesos anteriormente nombrados.

En vista de los precedentes y complicaciones frente al manejo de la literatura dentro de la escuela, esta unidad didáctica entiende a las estudiantes como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que son

estas quienes le dan vida al texto. Durante la práctica pedagógica se favorecieron los ejercicios de análisis, comprensión e interpretación de los textos literarios con miras a promover el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia literaria.

Esta intervención media para que se establezca un diálogo entre el lector y el texto. Las estudiantes deben entrar en contacto con los textos literarios. Presenta unas formas de lectura y unos textos específicos para sensibilizar la percepción de la comunidad con la que se trabaja. El espacio académico es planteado para que las estudiantes exploren, se apropien y socialicen los temas abordados en el aula.

Competencia literaria

Teniendo en cuenta que esta práctica pedagógica se genera en un espacio de educación literaria se reconoce que, tal como lo expresa Lomas (2008), las estudiantes no solo necesitan conocer el componente formal de la lengua, las biografías y fechas de publicación de las obras, sino que también necesitan saber cómo usar esa información y más importante aún, disfrutar cuando lo hacen, las niñas deben ser capaces de interpretar, de sentir el placer y libertad al leer.

En este sentido, lo que se busca al promover la competencia literaria es la formación de lectores que autónomamente estén preparados para gozar de los textos artísticos y puedan establecer valoraciones e interpretaciones pertinentes. Es decir, adquirir por la experiencia y, desarrollar por el aprendizaje, los saberes necesarios para leer una obra literaria (Pérez Grajales, 2011).

La competencia literaria se potencia no simplemente con el fin desarrollar ese saber hacer o saber cómo se hace, sino para conducir a las estudiantes a participar más plenamente en la experiencia literaria, facilitando la construcción del sentido y prolongando la resonancia personal de las lecturas (Colomer, 2005).

Con esta competencia se trata de enseñar formas de proceder para hacer posibles interpretaciones más complejas de las obras, para que la lectura resulte una experiencia personal positiva y que se realice a partir del diálogo con la obra y con la comunidad cultural (Colomer, 2005) en palabras de Rodríguez et al. (2010) para que la experiencia literaria vaya acompañada de espontaneidad y placer.

El trabajo alrededor de la competencia literaria se orienta a la formación de lectores que autónomamente estén preparados para gozar de los textos artísticos y a establecer valoraciones e interpretaciones pertinentes

(Pérez Grajales, 2011), es desarrollar habilidades receptoras y productivas en el momento a partir del diálogo entre el texto y el lector (Cassany et al., 2014).

Además, la competencia literaria debe desarrollar también las habilidades de expresión que el alumno podrá usar opcionalmente para utilizar la lengua como medio de comunicación de vivencias y sentimientos, así como la promoción de actitudes tales como la sensibilidad, búsqueda de placer, criterio propio, que propicien la participación y reflexión (Cassany et al., 2014). Desde la perspectiva de Sánchez-Fortún, J. M. (2003) se lleva a cabo una lectura en la que hay un proceso de construcción de significado gracias al diálogo interactivo entre el texto y el lector que permiten y desarrollan la competencia literaria participando activamente en la construcción del sujeto.

Para Jurado (1998) La competencia literaria se basa en la recreación del texto en aras de hacer aflorar su efecto estético, del saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas, es decir de dar lugar a una lectura crítica que va de la lectura literal, a la inferencial y finalmente va la intertextual, poniendo en diálogo textos de diversa naturaleza para alcanzar el goce estético. Al respecto, el ICFES (Castillo et al., 2007) y De Zubiría (1993) proponen niveles de lectura que junto a la postura de Jurado (1998) se articulan dentro de la unidad didáctica.

1. Lectura literal: es el primer contacto con el texto, aquí, el lector explora la superficie del mismo, su contenido explícito y se relaciona con información local y muy global y con la función denotativa del lenguaje (Castillo et al., 2007). En articulación con lo que dice De Zubiría (1993) en esta etapa ya se lleva a cabo una lectura fonética, descifrando los grafemas en fonemas, y una lectura de decodificación primaria, asignando sentido a las palabras.

2. Lectura inferencial: en este nivel de lectura supone una comprensión parcial y global del texto, estableciendo vínculos entre porciones del texto, así como la intención comunicativa del mismo. En concordancia con De Zubiría (1993) esta es una lectura de tercer nivel en la que el lector extra proposiciones a partir del análisis y lleva a cabo una decodificación terciaria, empleando herramientas como la deducción y la inducción para identificar ideas secundarias.

3. Lectura intertextual: el lector logra evaluar el texto de acuerdo a sus posiciones personales y logra poner en relación el contenido de un texto con el de otros textos, es capaz de reconocer elementos contextuales implícitos. Para De Zubiría (1993) esta corresponde a la lectura metasemántica en donde el lector se permite comparar, establecer analogías y hacer correspondencias con otros sistemas.

Jurado (1998), Cassany et al. (2014), Rodríguez et al. (2010) entre otros, concuerdan en que los niveles de lectura implican la comprensión, interpretación y entendimiento de los textos y así como procedimientos mentales que se desarrollan progresivamente mediante la práctica del ejercicio lector y el contacto con la literatura, más importante aún, coinciden en que el fin común de atravesar estos estadios de lectura es alcanzar la experiencia estética.

Desde la comprensión de esta unidad didáctica, la competencia literaria es la capacidad de los lectores de autónomamente poder valorar y disfrutar los textos literarios gracias a que se ofrecen espacios de comunicación entre la obra y el lector, empleando diversas formas de lectura que orientan a las estudiantes para que interpreten y sientan el placer y libertad al leer.

La competencia literaria consiste en reconstruir el sentido de la obra y extenderlo a la experiencia personal, para alcanzar este fin, las niñas realizan lecturas cada vez más complejas en donde se reconstruye el significado del texto, dando lugar a interpretaciones pertinentes que desembocan en la espontaneidad y la experiencia estética.

Experiencia estética

La experiencia estética se alcanza mediante unas etapas de desarrollo y es relevante desde la concepción del componente literario dentro del área de lenguaje de Los Estándares Básicos de Competencias (MEN – Asfocade, 2006), los lineamientos curriculares del área de lengua castellana (1998) y los referentes para la didáctica del lenguaje del tercer ciclo (Rodríguez et al., 2010).

Los Estándares Básicos de Competencias (2006) proponen que en el área de literatura se debe desarrollar un proceso lector que apunte al reconocimiento del valor estético y cultural de las obras literarias a partir de una lectura creativa, crítica y analítica de las mismas. Se debe beneficiar la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, privilegiando la manifestación subjetiva y el discurso estético, es decir un

lector activo que interactúe con el texto, que lo complete y lo interprete según sus vivencias, expectativas, necesidades, emociones y maneras particulares de ver el mundo (Rodríguez et al., 2010).

Jurado (1998) en concordancia con Bajtin, entiende las obras literarias como entidades dialógicas en las que el lector, el autor y la trama entran en contacto y se renuevan durante el proceso de interpretación; se trata de la recreación del texto, en aras de hacer aflorar el efecto estético. En este sentido, leer debe ir acompañado de la espontaneidad y el placer, nunca de la obligación (Rodríguez et al., 2010).

La experiencia estética permite que la obra se vea de manera nueva, es decir que implica una función descubridora, buscando el placer por el objeto en sí, nos lleva a mundos de fantasía, rompe con la concepción tradicional y lineal del tiempo, acudiendo a experiencias futuras y pasadas para reinventar el texto del presente. El lector se olvida de su rol de espectador y desempeña una función lúdica que le permite imaginarse en diversas situaciones, vivir desde lo que le gustaría ser, lo inalcanzable o insoportable; se le permite una mimesis espontánea, permitiéndole comprender la experiencia como un proceso de formación estética (Jauss, 1984)

A propósito de lo dicho por Jurado (1998), Jauss (2002) afirma que la obra de arte, en este caso la obra literaria, existe dentro del marco configurado por su recepción, es decir dentro de las interpretaciones que se han hecho de ellas a lo largo de la historia y situando en el centro del proceso al lector y al contexto en el que la obra es leída, entendiendo los contextos y los hechos sociales como categorías de la vida práctica (Ricoeur, 1997). En palabras de Mendoza (1998) el texto se concreta o reconstruye solo en la lectura y para ello el lector debe poner en funcionamiento las capacidades receptoras que ha ido desarrollando a lo largo de su experiencia lectora.

Desde esta perspectiva se entiende el arte como un lugar de experiencia en el que los seres humanos se descubren a sí mismos y adquieren un sentido del mundo, la experiencia estética permite al lector descubrir el presente de una manera más plena, conduciéndolo hacia mundos de ficción, alterando la representación tradicional de la temporalidad humana mediante la operatividad narrativa (Ricoeur, 1997) es decir, en la construcción del tiempo que conocemos y abriendo el campo de juego de acciones posibles (Jauss, 2002).

Para Sánchez-Fortún (2003) la lectura tiene una función cooperativa entre el lector y el texto, ya que ambos se reconstruyen y aportan durante a actualización del sentido del texto.

Para Vásquez Rodríguez (2006) la estética de la recepción enfoca su interés en el lector. Lo que más importa acá es la manera como se recibe la obra y cómo varía dicha recepción según el tipo de lector que la lea, más que centrarse en la lectura interna del texto lo que se pondera es el impacto, la emoción, el gusto o el placer que produce.

La obra literaria se adapta y renueva en cada una de sus lecturas en consideración con la subjetividad de la interpretación (Jauss, 1976), la lectura de la obra literaria se debe entender como un espacio donde se cuestiona, dialoga y enriquece el mundo propio (Colomer, 2005) desde una visión hermenéutica, se debe llegar a la comprensión individual, subjetiva y propia de las obras (Ricoeur, 1997).

El lector debe llevar todos sus saberes, habilidades y estrategias para complementar y dar sentido al texto, y el texto a su vez debe brindar herramientas para facilitar su entendimiento, es decir en la experiencia estética se presenta una cooperación interactiva, en donde el lector se compromete a no ver el mundo del texto en el marco de referencia de la realidad social, lo cual favorece la generación de mundos posibles (Sánchez-Fortún, 2003).

Para llegar al conocimiento de una obra se requiere de un saber previo que constituye la experiencia misma, a partir de esta, lo nuevo que pasa formar parte de nuestro conocimiento se hace experimentable, es decir, legible en un contexto de experiencias (Jauss, 1976), en palabras de Ricoeur (1997) nuestro ser-en-el-mundo, siempre previo, se transforma, transfigura y aumenta en virtud de los sistemas de signos en los que expresa la actividad lingüística con la que entramos en relación, en este caso la obra literaria.

La recepción estética consiste en la implicación de la actividad lingüística y los sistemas semióticos en los modos-de-ser-en-el-mundo del individuo, el cual se encuentra en constante transformación, transfiguración y expansión al estar en contacto con los diversos sistemas simbólicos, expresados en la actividad lingüística (Ricoeur, 1997). En otras palabras, son los encuentros logrados con el arte que llevan a los seres humanos a aprender algo acerca de sí mismos y del mundo, a estremecerse o gozar desembocando en la experiencia

estética, el estado de conciencia que libera al hombre de su quehacer cotidiano y lo capacita para otra experiencia.

Ricoeur (1997) en concordancia con Aristóteles, entiende la literatura como la imitación de la acción o representación de la realidad humana. En el proceso de construcción de la trama, el problema radica en cómo lo representado en esa mimesis es devuelto al universo, la realidad representada es, a la vez, reconocida y construida, descubierta e inventada cuando el individuo dialoga con la obra durante el proceso de lectura.

El arco hermenéutico de Ricoeur (1997), consta de varios momentos, inicialmente, el lector cuenta con una comprensión previa del mundo de la acción; luego se pasa a reestructurarlo simbólicamente, para finalmente, volver a simbolizar ese mundo, lo cual coincide con la idea de recepción de Jauss (2002) quien agrega que, esto es experimentar la adquisición del sentido del mundo.

Jauss (2002 & 1986) propone tres funciones de la acción humana para alcanzar la experiencia estética placentera, así como Ricoeur (1997) propone tres momentos de mimesis en su arco hermético para llegar a la comprensión. El primer autor se refiere a la aisthesis, la poesis y la catarsis y el segundo contempla la mimesis I, II y III respectivamente.

- **La aisthesis:** se refiere a la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, el conocimiento intuitivo, en virtud de la aisthesis, se pone en articulación con la tradicional primicia del conocimiento conceptual.

La aisthesis puede designar aquel placer estético del ver reconociendo y del reconocer viendo, que Aristóteles explicaba a partir de la doble raíz de placer que produce lo imitado; la aisthesis –entendida como la experiencia básica estético-receptiva– corresponde a las diferentes definiciones del arte como “pura visibilidad”, que entienden la recepción placentera del objeto estético: Como un acto de ver reforzado, desconceptuado o renovado por el distanciamiento. Como un observar desinteresadamente la plenitud del objeto. Como experiencia de la compleja exactitud perceptiva, con la que se confiere carta de naturaleza al reconocimiento sensorial frente a la primacía del reconocimiento conceptual (Jauss, 2002, p. 42).

En concordancia con Ricoeur (1997) se encuentra que en la mimesis I la obra literaria no nace sólo de obras anteriores, sino que la suscita y acompaña una comprensión previa del mundo del lector y es llevada al lenguaje mediante la ficción, es decir que la trama es una imitación de la acción.

En conclusión, La aisthesis, que se entiende como esa capacidad de las obras artística por modificar la percepción de mundo que las personas, que mediante la comprensión logran abandonar estereotipos o preconceptos con los que han vivido.

- **La poiesis:** Se refiere a la fascinación provocada en el momento en que, mediante múltiples fenómenos asociativos aportados por la percepción, los distintos elementos de un conjunto se interrelacionan e integran para generar una entidad nueva.

La poiesis –en tanto que experiencia estético-productiva– corresponde a la definición hegeliana del arte, según la cual el hombre puede, mediante la creación artística, satisfacer su necesidad general de ser y estar en el mundo y sentirse en él como en casa, al quitarle al mundo exterior su fría extrañeza y convertirlo en obra propia, alcanzando en esa actividad un saber, que se diferencia tanto del reconocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis utilitaria de la manufactura en serie (Jauss, 2002).

En este caso la mimesis II de Ricoeur (1997) la cualidad narrativa de la experiencia que, mediante el lenguaje, estructura y descubre la acción, cuando algo se aleja de su posición como una cosa para convertirse en otra, gracias al lenguaje.

- **La catarsis:** Es el placer de las emociones propias, provocadas por el arte, que son capaces de llevar al oyente, al espectador, y/o al lector tanto al cambio de sus convicciones como a la liberación de su ánimo. La catarsis –como experiencia estético-comunicativa– corresponde tanto a la utilización práctica de las artes para su función social –la comunicación, inauguración y justificación de normas de conducta– como a la ideal determinación, que todo arte autónomo tiene, de liberar al observador de los intereses prácticos y de las opresiones de su realidad cotidiana, y de trasladarle a la libertad estética del juicio, mediante la autosatisfacción en el placer ajeno.

Designa la experiencia estética fundamental de que el contemplador, en la recepción del arte, puede ser liberado de la parcialidad de los intereses vitales prácticos mediante la satisfacción estética y ser conducido a sí mismos hacia una identificación comunicativa u orientadora de la comunicación (Jauss, 2002, p. 43) Esta función estética coincide con la mimesis III de Ricoeur (1997) que consiste en la inserción del mundo del texto en el mundo del lector. La literatura tiene la capacidad de hacer y rehacer el mundo humano y su acción enriquecimiento incesantemente de su saber previo gracias a la ficción haciendo que el mundo en el que vivimos signifique más y de otro modo.

Entonces, en términos de Vázquez Rodríguez (2006) la literatura es una constelación de signos, una intertextualidad de discursos, un tejido de símbolos, es como un inmenso libro hecho de infinitas escrituras y el lector se dedica a la actualización, apropiación, dominio y elección del presente, a leer para encontrar un espacio para la libertad y es allí donde se generan los diversos niveles de la experiencia estética, aisthesis, poiesis y catarsis. Para Vázquez Rodríguez (2006) se pone en diálogo la explicación morfológica del texto con la interpretación semántica del mismo este proceso lo concibe bajo el nombre de semiosis-hermenéutica.

La semiosis-hermenéutica trata de encontrar el equilibrio entre la explicación primaria y la comprensión posterior y sigue un eje de desarrollo que concuerda con el modo de acercamiento al texto propuesto durante la intervención pedagógica, obedeciendo las siguientes etapas:

- A. Confianza inicial, es la impresión inicial al entrar en relación con el texto e interactuar con nuestras pre-concepciones.
- B. La zona de la seducción, es cuando el lector se fascina o se aburre con el texto, este goce no es necesariamente positivo, aquí el texto muestra sus partes ante el lector.
- C. La zona del develamiento, el lector comprende, interprete, lee la obra y al mismo tiempo la obra le aporta a su construcción personal.
- D. La zona del equilibrio, el lector evalúa lo que este texto producto de su lectura le ha dejado, es decir ese nuevo texto.

En conclusión, esta unidad didáctica entiende la experiencia estética como un proceso de desarrollo progresivo que permite descubrir la obra literaria experimentando con las posibilidades propuestas por la misma, durante este proceso el lector pone en juego todas sus capacidades receptoras para recrear la obra descubriéndose a sí mismo y brindándole sentido al mundo. Más que centrarse en la lectura interna del texto lo que se pondera es el impacto, la emoción, el gusto o el placer que este produce.

Se entiende que los lectores cuentan con un saber previo a partir del cual se reconstruye y comprende la obra para alcanzar la experiencia estética, para lo cual el lector atraviesa por tres momentos fundamentales la *aisthesis*, entendida como el reconocimiento, la *poiesis* es la exploración y *catarsis*, como la producción. En los apartados anteriores se hace claridad respecto a qué aspectos de la competencia literaria se atiende con la puesta en práctica de esta unidad didáctica, así como la experiencia estética que se busca promover en las niñas, ahora vale la pena especificar que sigue el enfoque pedagógico de la enseñanza para la comprensión (EpC) y presta especial atención a la evaluación como comprensión.

Enseñanza para la comprensión

Este modelo de enseñanza busca que los estudiantes tengan un desempeño flexible en las diferentes áreas del saber, que sean capaces de usar lo que se aprende en diversos contextos y momentos con el fin de reconstruir la realidad. En este marco, comprender va más allá de recordar o entender, es la capacidad de usar el propio conocimiento de maneras novedosas (Stone Wiske, 1999).

La enseñanza para la comprensión parte de la idea de que lo aprendido por los alumnos tiene que ser internalizado y factible de ser empleado en muchas circunstancias diferentes dentro y fuera de las aulas como base para un aprendizaje constante y amplio (Perrone, 1999). Mientras tanto curricularmente (Rodríguez et al., 2010) se exige que las estudiantes alcancen una comprensión literal, inferencial e intertextual de las obras literarias.

Desde los referentes para la didáctica del lenguaje del tercer ciclo (Rodríguez et al., 2010) se contempla que durante esta etapa los estudiantes alcanzan la abstracción y autorreflexión lo cual se articula adecuadamente con aspectos fundamentales de la enseñanza para la comprensión (EpC) donde se afirma que se debe realizar una práctica reflexiva y apropiación autónoma de los conocimientos (Puentes, 2001).

Con la EpC se busca desarrollar un conocimiento sólido y perdurable, focalizándose en algunos tópicos, recreándolos y aplicándolos en distintas situaciones, esto garantiza llegar a mayor profundidad en la comprensión. La EpC parte de cuatro pilares fundamentales: Los tópicos generativos, las metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.

1. Tópicos generativos: Deben corresponder a preocupaciones centrales para la disciplina, ricos en conexiones, deben provocar emoción y deseo en los estudiantes y de igual manera de motivantes para el docente.

2. Metas de comprensión: Afirman explícitamente lo que se espera que los estudiantes lleguen a comprender a partir del trabajo de un tema específico. Son necesarias para precisar a qué aspectos del tópico se apunta, qué temas y partes del tópico se debe garantizar que los alumnos comprendan; aquí se establecen los criterios para valorar la comprensión de los estudiantes. Se recomienda que sean explícitas y expuestas públicamente para que la totalidad de la comunidad educativa entienda cuál es la dirección del espacio académico, por lo cual deben ser centrales y específicas.

3. Desempeños de comprensión: Es primordial hacer claridad en que dentro de la EpC la comprensión es entendida más como un desempeño que como un estado mental, es decir, como una capacidad e inclinación a usar lo que se sabe durante el actuar en el mundo. Son aspectos específicos de los temas que deben saber los estudiantes para llegar a la comprensión de los temas.

Son actividades que promueven que el alumno comprenda lo establecido en las metas de comprensión, exigiendo que el estudiante ponga el juego procesos cognitivos complejos para resolverlas (argumentación, explicación, síntesis, comparación) y están clasificados en tres categorías o etapas progresivas:

A. Etapa de exploración: Son las actividades que ayudan a que los estudiantes vean las conexiones entre el tópico generativo y sus propios intereses y experiencias previas.

B. Investigación guiada: Involucra a los alumnos en la utilización de ideas o modalidades de investigación que el docente considera centrales para la comprensión de metas identificadas, en este caso se ponen en práctica diferentes formas de lectura y acercamiento a los diversos textos.

C. Proyecto final de síntesis: En esta etapa los estudiantes demuestran la claridad del dominio de las metas de comprensión previamente establecidas y promueven el trabajo independiente.

4. Evaluación diagnóstica continua: Los criterios de evaluación deben ser públicos y explícitos, deben estar directamente vinculados a las metas de comprensión y es normal que esta se deba renovar y modificar periódicamente debido a su estrecha relación con el desempeño y ritmo de trabajo de los estudiantes, es una evaluación para el aprendizaje, buscando que el estudiante se autoevalúe y sea autónomo.

Los resultados no implican únicamente el concepto del docente, sino que también incluye la participación activa de los estudiantes, contempla la autoevaluación y coevaluación ya que todos conocen los criterios de valoración, de forma permanente se reciben insumos para re planificar la intervención didáctica y reorientar el proceso (Stone Wiske, 1999).

En conclusión, esta intervención pedagógica está estructurada siguiendo los lineamientos de la EpC, el cual es un modelo de enseñanza que se preocupa por que las estudiantes sean capaces de usar sus conocimientos en diversos contextos y de manera novedosa. Estructuralmente consta de tópicos generativos, temas centrales alrededor de los que se realiza la intervención; metas de comprensión que se refieren específicamente lo que los estudiantes deben llegar a comprender; desempeños de comprensión, actividades que promueven que los estudiantes alcancen las metas y se presentan en tres etapas progresivas: la exploración, la investigación guiada y el proyecto final de síntesis; la última etapa es la evaluación diagnóstica continua, que en este caso pasa a ser *evaluación como comprensión* (EvcC).

Evaluación como comprensión

Este modelo de evaluación se adopta en consideración a la problemática observada durante la etapa diagnóstica del proyecto de investigación y que en palabras de Litwin (1998) consiste en que las prácticas evaluativas son el eje alrededor del cual gira el proceso de enseñanza, en donde los estudiantes aprenden para la evaluación, es decir, se estudia para aprobar y no para comprender y la evaluación desempeña una función patológica en el aula.

Es por esto que la evaluación como comprensión (EvcC) es una herramienta didáctica que produce información respecto a la calidad de la propuesta de enseñanza del docente y que le permite reflexionar frente a su qué hacer pedagógico, la evaluación deja en evidencia los aprendizajes adquiridos y las dificultades de los procesos de comprensión fomentando el pensamiento crítico y reflexivo tanto en estudiantes como en docentes.

Los aspectos propuestos en los lineamientos curriculares (Jurado, 1998) son una parte fundamental de este modelo de evaluación, tales como que la comprensión se evidencia en las acciones y los desempeños dentro del campo social, cognitivo, cultural, estético o físico de los estudiantes, el docente cumple una función de mediador entre el área académica, los estudiantes y el resto de la comunidad educativa.

Los referentes para la didáctica del tercer ciclo en lenguaje (Rodríguez et al., 2010) afirman que el docente debe hacer públicos los conceptos de evaluación, democratizarlos y adaptarlos de acuerdo a los requerimientos del aula en el que se trabaje, y esto es básicamente lo que busca la EvcC, promoviendo la autorregulación de los estudiantes, la argumentación de hipótesis y apreciando la calidad estética de las obras.

Vásquez Rodríguez (2006) contempla la auto y la coevaluación como estrategias importantes para evaluar el área de literatura, en consideración con que estas le permiten al docente informarse sobre la manera en que el encuentro con la literatura afecta al lector además de implicar al docente como parte activa en el proceso lector.

Del mismo modo el Sistema Institucional de Evaluación Liceista (LIFEMENA, 2016) contempla una evaluación formativa, dialógica y flexible que tiene como actores a los docentes, las estudiantes y los padres de familia en espacios de hetero-evaluación, autoevaluación, coevaluación entre pares y coevaluación entre padre y estudiante. A pesar de que este modelo evaluativo ha sido instaurado a nivel general dentro del liceo, es una práctica inconstante e indiferente al área de literatura, en palabras de Cassany (Cassany et al., 2014) sigue siendo un trámite doloroso por el que el sistema establecido obliga a pasar a los estudiantes.

La evaluación como comprensión de Castaño García (2013) entiende el conocimiento como algo infinito que se mantiene en constante construcción y contempla el conjunto de los elementos educativos en su

interacción, intentando recoger y analizar la información para comprender las realidades generadas durante la comprensión.

El proceso evaluativo debe promover la participación activa y efectiva de estudiantes y padres de familia para hacerlos verdaderos actores de las situaciones en que se generan nuevas comprensiones a partir de la reflexión crítica del proceso seguido, además de ser un medio para modificar las metas inicialmente fijadas. Los actores deben ser vinculados en las prácticas evaluativas para hacerlos participantes creativos y analíticos de los procesos en el aula.

La EvcC se preocupa por comprender las transformaciones generadas en quienes aprenden, para que los sujetos involucrados el proceso educativo tomen conciencia en lo que ellos están implicados. Entiende las metas fijadas inicialmente como hipótesis de trabajo, ya que su propósito es estar abierta al cambio generado por la participación efectiva y activa de estudiantes y padres de familia durante la reflexión crítica del proceso seguido.

Para esta EvcC no es suficiente probar el conocimiento específico de un saber finito, sino que es necesario saber sobre pensamiento del alumno, conocer el proceso de construcción que siguen los estudiantes de los conceptos que se abordan, no basta determinar si los estudiantes saben o no algo, sino de entender su pensamiento para estar en condiciones de apoyarlo o transformarlo.

Para llevar a cabo la evaluación se proponen los círculos de evaluación, los registros físicos de la evaluación dependiendo de si es auto, hetero o coevaluación, sus respectivas tablas de cotejo, rúbricas y tarjetas de muestra; dichos instrumentos fueron mencionados y explicados a profundidad en el apartado de diseño metodológico. Estos, desempeñan una doble función en primer lugar, son la forma en la que se recoge la información y los datos, antes y durante la implementación de la unidad didáctica y en segundo lugar, se usan como formas de evaluación de los procesos de aprendizaje.

- Heteroevaluación: La estudiante tiene la oportunidad de evaluar aspectos tanto los aspectos didácticos de la clase, como los contenidos. Así mismo el docente valora el avance de las estudiantes en relación con los desempeños de comprensión planteados para la clase, se tiene en cuenta la participación de la estudiante, su cumplimiento de las actividades

- **Autoevaluación:** En este momento la estudiante da cuenta de su performance en la clase, con base en aspectos previamente socializados, ella de forma introspectiva ella reconoce sus propios avances dentro del espacio académico.
- **Coevaluación entre pares:** Con el fin de promover el aprendizaje colaborativo, el compromiso con el grupo y con el espacio académico y en complemento con la autoevaluación, se promueve este ejercicio evaluativo en el que las estudiantes en consideración con los desempeños de la clase evalúan de una manera constructiva el desempeño de sus compañeras.
- **Coevaluación entre padres y estudiantes:** La escuela es entendida como un espacio que se expande más allá de la planta física del liceo, se considera que las estudiantes van enriqueciendo sus comprensiones de mundo dentro de cada uno de los contextos en los que se desenvuelven y la familia, independientemente de su conformación, se concibe como un agente muy relevante dentro del proceso de formación de las estudiantes. Es por esto que se les brinda la oportunidad de participar en el proceso de evaluación constante articulado dentro del espacio académico, aquí, los padres de familia dan cuenta de los cambios observados en sus hijas y brindan información valiosa para enriquecer clase.

Desde la perspectiva de la unidad didáctica la evaluación (EvcC) como comprensión es una herramienta didáctica para obtener información sobre la forma de enseñanza, que da lugar a espacios de reflexión y reformulación de las prácticas pedagógicas, evidenciando las dificultades de los procesos de comprensión y fomentando el pensamiento crítico y reflexivo tanto en estudiantes como en docentes.

La EvcC promueve la participación activa de estudiantes, padres y docentes mediante la heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación entre pares y coevaluación entre padre y estudiante y genera nuevas comprensiones mediante la reflexión.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque investigativo

El presente trabajo se adhirió al paradigma de investigación cualitativa, el cual busca estudiar a los sujetos dentro de sus contextos naturales, descubriendo, comprendiendo e interpretando fenómenos particulares, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones (Strauss & Corbin, 2002), los cuales

resultan determinantes dentro del proceso educativo. Además, se basa en la lógica y el proceso inductivo en que se va de la exploración, a la descripción para finalmente generar perspectivas teóricas. (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2010).

Este enfoque investigativo implica una inmersión inicial del investigador, quien se introduce en las experiencias de los participantes, siempre consciente de que es parte activa del fenómeno estudiado (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2010), con la intención de sensibilizarse frente a su objeto de estudio y brindar un ambiente óptimo para la recolección, interpretación y organización de los datos, los cuales pueden ser presentados en informes escritos u orales (Strauss & Corbin, 2002).

3.2. Tipo de investigación

Dentro de la investigación cualitativa se identifican varias formas de aproximación a la información, este trabajo se afilió a la investigación-acción aplicada a la educación. Restrepo Gómez (2003) expone que este método de investigación atiende los problemas prácticos cotidianos experimentados en el aula y entiende al maestro no solo en su dimensión de educador, sino también en la de observador e investigador y dice que debe llevar a cabo una práctica reflexiva con el fin de mantenerla en constante transformación, basada en la confianza, compromiso y comprensión entre docentes y estudiantes. Es por lo anterior que desde Martínez Boom & Undal Bernal (1995) se entiende al docente como un sujeto de saber, que pone en juego múltiples relaciones de la enseñanza a través del lenguaje, con el conocimiento, la cultura, el pensamiento, la ética y la estética.

Así como lo proponen Martínez Boom & Undal Bernal (1995), esta investigación generó un espacio de trabajo en el que el maestro puede poner en relación problemáticas que le son propias con las pertenecientes a su práctica y la problematización de la enseñanza que de allí surgen, con el fin de renovar su saber pedagógico. La práctica se convierte en el objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte del mismo proceso exploratorio donde se articulan actividades reflexivas con acciones transformadoras en el marco de la innovación y la investigación (Sandín Esteban, 2003)

El proceso investigativo se desarrolló siguiendo una espiral de fases o ciclos, el primero, *la reflexión*, tuvo lugar en el segundo semestre del 20016, durante el cual, se reconoció la preocupación temática, que en este

caso es la manera en la que la evaluación se puede poner en función del desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética; luego se estableció el *qué* se quería trabajar y *quién* se vería implicado, en donde se detectó que las primeras implicadas serían las estudiantes del curso 505 de Liceo Femenino Mercedes Nariño, jornada tarde sus padres y la docente a cargo.

Luego, vino la *planificación* (que se realizó durante enero del 2017) esta consistió en la formulación de un plan de acción, que en este caso se orientó por la estructura de una unidad didáctica que constó de tres etapas principales y siguió el modelo de la *enseñanza para la comprensión*; posteriormente, se hizo la *puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento*, la cual tuvo lugar durante el transcurso del año lectivo 2017 y se mantuvo en constante actualización y revisión durante el transcurso de su implementación; el cuarto y último ciclo fue la *reflexión*, en donde se analizó, sintetizó, interpretó la información recolectada, y se sacaron conclusiones, este proceso también fue paralelo a la puesta en práctica, todo esto bajo la luz del método de análisis de contenidos propuesto por Taylor-Powell & Renner (2003); finalmente, se plantearon las implicaciones de la acción futura (Nocedo de León, 2001).

Con el análisis de contenidos propuesto por Taylor-Powell & Renner (2003), al finalizar cada una de las etapas de implementación (marzo, mayo y septiembre, respectivamente) y con la información proveniente de los instrumentos de recolección de información, los instrumentos de evaluación y algunas evidencias del trabajo de las niñas, se llevó a cabo el reconocimiento de los datos, validando su calidad y pertinencia, enseguida, se realizó la orientación del análisis, que en este caso fue de acuerdo con cada etapa del proyecto (ver Tabla 4) y su relación con el tema que se esperaba desarrollar en cada una de ellas.

Luego de reconocer la información que se tenía al finalizar cada etapa, se pasó a la categorización y codificación de la información, en donde se identificaron los temas recurrentes y se organizaron en categorías y subcategorías, el siguiente paso fue la identificación de las conexiones dentro y entre las categorías, esto se refiere al encadenamiento de los datos y su organización y finalmente la interpretación, en donde se relacionaron los hallazgos provenientes de los datos y con las subcategorías de análisis.

3.3. Instrumentos de investigación

Con el análisis de contenidos propuesto por Taylor-Powell & Renner (2003), el análisis se organizó de manera que surgieron que dos grandes apartados, el primero correspondiente a categoría el *Desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética*, que se divide en las tres subcategorías (ver Tabla 2 y Tabla 3) ; y el segundo apartado que da cuenta de la *evaluación como comprensión*.

Luego de reconocer la información que se tenía al finalizar cada etapa, se pasó a la categorización y codificación de la información, en donde se identificaron los temas recurrentes y se organizaron en categorías y subcategorías, el siguiente paso fue la identificación de las conexiones dentro y entre las categorías, esto se refiere al encadenamiento de los datos y su organización y finalmente la interpretación, en donde se relacionaron los hallazgos provenientes de los datos y con las subcategorías de análisis.

Con el fin de alcanzar los objetivos y solucionar las preguntas de investigación se emplearon diferentes instrumentos que desempeñan una doble función, en primer lugar son la forma en la que se recoge la información y los datos, antes y durante la implementación de la unidad didáctica y en segundo lugar, se usan como formas de evaluación de los procesos de aprendizaje y didácticos en el aula, dentro de ellos se encuentran: los círculos de evaluación, los registros físicos de la evaluación dependiendo de si es auto, hetero o coevaluación, sus respectivas tablas de cotejo y tarjetas de muestra.

El capítulo de organización y análisis de la información se dividió en dos grandes apartados, el primero abarca lo referente a la competencia literaria y la experiencia estética y la información se encuentra organizada de acuerdo a las subcategorías de análisis: *aisthesis*, *poiesis* y *catarsis* que a su vez fueron abordadas durante las tres etapas de implementación respectivamente (ver Tabla 5). Los insumos y evidencias procedentes de los aspectos referentes a los *procesos evaluativos* constituyen el segundo apartado, en donde son analizados desde una perspectiva didáctica durante la implementación de la totalidad de la propuesta pedagógica, ya que fueron constantes y transversales a cada etapa. Esta organización se explica claramente en la Tabla 1 (si se desea mayor precisión en cuanto a los temas y tiempos se recomienda dirigirse a la Tabla 5).

Tabla 1. Esquema de análisis

| REFERENTE A | LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA | | | LOS PROCESOS EVALUATIVOS |
|----------------------------------|--|------------|-------------------|--|
| TÍTULO | Aisthesis | Poiesis | Catarsis | Evaluación como comprensión |
| PERIODO DE IMPLEMENTACIÓN | Febrero-Marzo | Abril-Mayo | Agosto-Septiembre | Transversal durante toda la implementación |
| ETAPA | Etapa 1 | Etapa 2 | Etapa 3 | Transversal durante toda la implementación |

El alcance de los objetivos secundarios número uno y dos fue determinado por el cumplimiento o no, de los indicadores propuestos en la matriz categorial, resultado que viene claramente expuesto en el apartado de *organización y análisis de la información* en el que se articulan las fuentes teóricas y las evidencias obtenidas tras la implementación de los instrumentos de recolección de información evidenciando los alcances de la unidad didáctica. Para lograr el objetivo de número tres se tuvieron en consideración las conclusiones obtenidas tras el análisis que hace referencia a los procesos evaluativos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Instrumentos de recolección y análisis

| OBJETIVO | SUBCATEGORÍA | INSTRUMENTOS |
|--|--|--|
| 1. Analizar el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética mediante el proceso de evaluación como comprensión. | Aisthesis Poiesis Catarsis Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación | Tablas de cotejo Círculos de evaluación Productos de las estudiantes |
| 2. Describir el efecto de la modificación de las formas de evaluación en las clases, a partir de los resultados obtenidos durante la intervención | Auto evaluación Co evaluación Hetero evaluación | Tablas de cotejo Círculos de evaluación Rúbricas Tarjetas de muestra |
| 3. Reflexionar sobre los resultados obtenidos tras la implementación de la unidad didáctica “El desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión en el curso 505 durante el año 2017”. | Aisthesis Poiesis Catarsis Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación | Matriz categorial (Ver tabla 3) Análisis y resultados de la intervención Entrevista a grupo focal (ver anexo 48) |
| Analizar el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética mediado por una unidad didáctica orientada por el modelo de evaluación como comprensión en las estudiantes del curso 505 de la jornada tarde del LIFEMENA durante el año lectivo 2017. | | |

En cuanto al empleo de los instrumentos de recolección de información, para dar cuenta del primer objetivo específico se emplearon los círculos de evaluación, que consisten en ejercicios grupales de socialización y reflexión que contienen un componente oral y otro escrito, son guiados por la docente y buscan romper la estructura de la evaluación tradicional mientras se supervisa el proceso de aprendizaje de las estudiantes y que además es un espacio de diálogo en el que tiene lugar la auto, hetero y coevaluación, en donde las estudiantes emplean las tablas de cotejo, que son formatos que establecen específicamente qué características y comportamientos están siendo evaluados (Capote & Sosa, 2006), para dar cuenta de su desempeño y el de sus compañeras.

Para conseguir el segundo objetivo se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos de la autoevaluación, la coevaluación entre pares y con los padres de familia y la heteroevaluación. Estas formas de evaluación se pusieron en práctica mediante el empleo de las tablas de cotejo, rúbricas, que con base en una serie de indicadores permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada (Balbuena Corro, 2013). Estas se modifican dependiendo del ciclo de la investigación en el que se trabaja, del desarrollo del proceso de enseñanza y del sujeto al que se le esté aplican (estudiantes o padres de familia). También se emplearon las tarjetas de muestra para que las estudiantes lograran registrar sus impresiones acerca de temas específicos y las cuales son útiles para conformar un cuadro global de los procesos significativos dentro del aula (Nocedo de León, 2001).

Con base en los proyectos finales desarrollados por las estudiantes para el espacio académico y teniendo en consideración el proceso desarrollado en cada una de las etapas de trabajo, se creó un texto reflexivo en el que, de manera muy personal, se valoraron y evaluaron los resultados durante y después del proceso creativo y los criterios, conocimientos y visiones emanados del diálogo entre obra-lector. Este texto reflexivo, cumplió una doble función, en primer lugar, dio cuenta del tercer objetivo específico, para esto se tuvieron en consideración los resultados obtenidos en el apartado de *organización y análisis de la información*, se contrastaron con los indicadores planteados en la matriz categorial (Tabla 3) y complementó con una entrevista realizada a un grupo focal. En segundo lugar, constituyó el informe que da cuenta de los resultados de la implementación de la unidad didáctica.

Luego de la selección de los instrumentos de recolección de información, se procedió a la recolección y organización de los datos, los cuales fueron revisados atentamente para lograr la identificación de las unidades de análisis, posteriormente, estas fueron codificadas y ubicadas en categorías y códigos. La codificación se realizó en dos momentos, inicialmente, se describieron las categorías emergentes, y posteriormente se codificaron las categorías, en donde luego de agruparlas e identificar su vinculación, permitieron finalmente, llegar a conclusiones (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2010).

3.4. Etapas de desarrollo

Tal como se mencionó anteriormente, la unidad didáctica se adhirió al modelo pedagógico de la *enseñanza para la comprensión*, a partir del cual se establecen como tópicos generativos *La utopía y la distopía* y que plantea unas metas de comprensión que se alcanzan durante la ejecución de las tres etapas de trabajo (ver Tabla 5 y Tabla 1).

Antes de empezar con la puesta en práctica de las etapas de desarrollo de la unidad didáctica, tuvo lugar a una sesión introductoria en la que se contextualiza a las estudiantes, el plan de trabajo, la forma de evaluación y las metas a las que apunta el proyecto. En seguida se dio inicio a la etapa uno, que tiene lugar durante los meses de febrero y marzo, con esta que se apuntó a la práctica de la lectura literal, *la aisthesis* y la exploración de textos y autores. Durante la etapa dos, en los meses de abril y mayo, se llevó a cabo una lectura inferencial que conlleva a *la poiesis* y que permite el diálogo entre la obra y el lector.

A continuación, durante agosto y septiembre, vino la etapa tres en la que, con base en las anteriormente abordadas, se alcanza un nivel de lectura intertextual, en el que se evidencia *el proceso catártico* de las estudiantes mediante la exteriorización de lo aprendido durante el transcurso del espacio académico, poniendo en comunicación los textos leídos, el lector y el mundo.

Por último, se realiza una sesión final en la que las estudiantes socializan lo logrado en esta clase con el resto de la comunidad educativa, además con el fin de darle cohesión al espacio académico en general, la docente a cargo presentó un texto reflexivo con base en su experiencia pedagógica, los resultados de las estudiantes y sus apreciaciones personales para darle conclusión al espacio y como producto final de la unidad didáctica.

En este orden de ideas, luego de identificar la ruta metodológica del proyecto, en donde se deja claro que la reflexión y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas son el fin principal de este ejercicio pedagógico, es imprescindible indicar los instrumentos de investigación de los que se vale el proyecto para cumplir a cabalidad sus objetivos de investigación, dentro estos se destacan: las rúbricas, los ejercicios de discusión en clase (círculos de evaluación), entre otros, que fueron seleccionados porque se articulan perfectamente con la naturaleza propia de la investigación.

3.5. Matriz categorial

La matriz categorial presentada a continuación consta de seis columnas. En la primera se identifica la unidad de análisis, *competencia literaria en articulación con la experiencia estética y la evaluación como comprensión*, los cuales son los temas que le dan cohesión al proyecto y se desarrollan durante toda la aplicación de la unidad didáctica; luego se encuentran las categorías, subcategorías y variables, que evidencian más detalladamente los componentes de la unidad de análisis y aspectos tenidos en consideración durante implementación, recolección y análisis de datos; a continuación, se encuentran los indicadores, que son acciones concretas que dan cuenta de los procedimientos específicos que se llevan a cabo para alcanzar los objetivos, finalmente se encuentra la columna de actor, que da cuenta de quien realiza las acciones nombradas anteriormente, los cuales pueden ser la estudiante (Es) los padres de familia o acudientes (Pa) o el docente a cargo (Prof).

Tabla 3. Matriz categorial

| UNIDAD DE ANÁLISIS | CATEGORÍA | SUB CATEGORÍA | VARIABLES | INDICADORES | ACT OR |
|--|--|---------------|--|--|---------------|
| La evaluación en función de la competencia literaria y la experiencia estética | Desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética | Aisthesis | Lectura literal Etapa de exploración Sensibilización | <ul style="list-style-type: none"> • Da cuenta de ideas principales y secundarias de los textos • Diferencia el concepto de utopía del concepto de distopía • Manifiesta su gusto o disgusto por los textos abordados | La estudiante |
| | | Poiesis | Lectura inferencial Investigación guiada Diálogo (obra-lector) | <ul style="list-style-type: none"> • Expresa sus impresiones respecto a los textos abordados • Selecciona los textos de su preferencia • Emplea sus experiencias y puntos de vista para interactuar con el texto | |

| | | | | | |
|-----------------------------|-------------------|-------------|--|--|----------------|
| | | Catarsis | Sensibilización y exteriorización (lector-mundo) Lectura intertextual | <ul style="list-style-type: none"> • Socializa su proyecto final de síntesis. • Integra los temas y contenidos abordados en clase, con su proyección de visión de mundo | |
| Evaluación como comprensión | Auto evaluación | Estudiante | | <ul style="list-style-type: none"> • Da cuenta de su proceso y desempeño en clase • Juzga objetivamente su trabajo | Es. |
| | Co evaluación | Estudiantes | | <ul style="list-style-type: none"> • Valoran objetivamente el trabajo de sus compañeras. • Realizan comentarios y críticas constructivas respecto al desempeño de sus compañeras. | Es/Es |
| | | Padres | | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla los ejercicios de evaluación propuestos en clase | Es/Pa |
| | Hetero evaluación | Docente | | <ul style="list-style-type: none"> • Toma en consideración las opiniones y sugerencias de las estudiantes y padres de familia • Es reflexiva y abierta al cambio • Modifica las lecciones de acuerdo a las necesidades de las estudiantes | Prof/ Es/Pa |

3.6. Hipótesis

La implementación de la unidad didáctica favorece el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética mediante la evaluación como comprensión en las estudiantes del curso 505 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Para proceder al planteamiento de la intervención necesario tener presente que esta propuesta se desarrolló en el marco de la educación literaria, que entiende a sus implicados como agentes activos; los docentes, mantienen en constante renovación su práctica pedagógica; las estudiantes, son el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje y dan vida a los textos desde su conocimiento de mundo; y los padres que soportan el proceso de aprendizaje de las niñas.

Se tiene como objetivo principal la promoción de la competencia literaria y la experiencia estética mediante una propuesta de evaluación como comprensión en el curso 505 de la jornada tarde del LIFEMENA. La competencia literaria busca que el lector sea capaz de reconstruir la obra integrando abordada empleando sus experiencias y saberes, para esto se lleva a cabo un proceso de lectura que integra fases de cada vez

mayor complejidad. En primer lugar, se realiza la lectura literal, a continuación, la lectura inferencial, y finalmente la lectura intertextual.

Paralelamente, al conseguir estos niveles de lectura se establecen vínculos e interactúa con el texto de diversas formas, lo cual da lugar a la experiencia estética, que también consta de tres etapas, inicialmente viene la *aisthesis*, luego la *poiesis* y por último la *catarsis*.

La evaluación como comprensión, mediante la auto, la hetero y la coevaluación se encarga de favorecer el interacción entre los sujetos implicados y los textos, promoviendo espacios de diálogo y socialización, en los que se da lugar a la adquisición de la competencia literaria y la experiencia estética.

Toda la intervención se organizó en el marco de la enseñanza para la comprensión, la cual se preocupa por promover aprendizajes flexibles, que se puedan aplicar en diferentes áreas del saber. Para esto es necesario plantear: tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión, los cuales se alcanzan con el trabajo desarrollado en las etapas de exploración, investigación guiada, proyecto final de síntesis y evaluación diagnóstica continua, que en este caso es entendida como la evaluación como comprensión (ver Tabla 5).

4.1 Fases del proyecto

La presente propuesta de intervención pedagógica se fundamentó siguiendo el modelo de la unidad didáctica. De acuerdo a lo expuesto en el apartado de bases teóricas, permite al docente-investigador realizar la planificación articulada y reflexiva del proceso completo de enseñanza-aprendizaje (Martínez Soto & Martínez Cerón, 1995) además de observar e intervenir críticamente sus propias prácticas pedagógicas en aras de beneficiar a la comunidad educativa, ya que se interesa por la innovación y mejoramiento.

Su mayor objetivo es que el docente adquiera el hábito de la autorreflexión e investigación sobre la propia práctica educativa, además de generar materiales que describan y valoren la experiencia realizada con el fin de promover la investigación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Consta de cuatro grandes tareas: planificación de la unidad, su desarrollo, la evaluación y la comunicación o elaboración de un informe. En cada una de estas tareas aparecen identificadas los pasos que deben ser realizados para una adecuada cumplimentación de las mismas (Area Moreira, 1993).

La planificación realizada para el desarrollo de la unidad didáctica se ejecuta siguiendo las etapas propuestas por la EpC que consisten en la etapa de exploración, investigación guiada, proyecto final de síntesis. El tipo de evaluación que se lleva a cabo es reflexivo y constante y corresponde a la evaluación como comprensión. La etapa de comunicación articula todas las etapas llevadas a cabo anteriormente con el fin de evaluar reflexivamente el ejercicio pedagógico (Ver Tabla 4).

Tabla 4: Fases del Proyecto.

| Unidad didáctica | EpC | Desempeños de comprensión |
|----------------------|----------------------------|---|
| Planificación | | La docente identifica las particularidades de la población con la cual se trabaja |
| Desarrollo | Etapa de exploración | La estudiante manifiesta una sensibilización frente a las obras leídas |
| | Investigación guiada | La estudiante dialoga con las obras |
| | Proyecto final de síntesis | La estudiante exterioriza su experiencia con las obras |
| Evaluación | EvcC | En el aula se llevan a cabo procesos de autoevaluación, coevaluación entre pares y entre estudiantes y padres, heteroevaluación |
| Comunicación | | La docente redacta un texto reflexivo |

4.2. Unidad didáctica

La unidad didáctica es un modelo de intervención en el aula que busca formular alternativas que mejoren los procesos de enseñanza, implica la observación, la modificación y la reflexión sobre el quehacer del docente en la escuela y mantiene en constante actualización los espacios en los que este se desempeña. De acuerdo con Manuel Área (1993) lo que se busca es mejorar las habilidades del docente para diseñar y desarrollar metodologías innovadoras y que se genere una mejoría en su campo de acción, la puesta en acción de este tipo de intervención conlleva a:

- A. la autorreflexión constante sobre la práctica educativa por parte de los profesores implicados.

B. la producción de materiales que describan y valoren la experiencia realizada con el fin de socializar los resultados obtenidos de su experiencia.

Consta de cuatro grandes tareas: planificación de la unidad, su desarrollo, la evaluación y la comunicación o elaboración de un informe. En cada una de estas tareas aparecen identificadas los pasos que deben ser realizados para una adecuada cumplimentación de las mismas.

Etapa de planificación: Durante esta etapa se define cuál es el tema central alrededor del cual se desea trabajar, las motivaciones y objetivos de trabajo, para esto se hace un diseño curricular en el que se contextualiza y diagnóstica la población con la que se va a desarrollar la unidad. Igualmente se debe hacer claridad en los contenidos y la metodología con la que estos se abordan además de la forma de evaluación que se lleva a cabo.

Etapa de desarrollo: Se pone en práctica lo estipulado en la etapa inicial, teniendo en consideración que durante esta fase de trabajo pueden surgir modificaciones a lo planeado inicialmente, es por esta razón que la actitud del docente siempre debe ser flexible y creativa para reaccionar ante cualquier imprevisto. Es imprescindible que durante este proceso de aplicación se recolecte evidencia de todo lo logrado y lo que ha implicado el desarrollo de la experiencia.

Etapa de evaluación: Mediante las evidencias de recolectadas durante el desarrollo y los instrumentos de recolección de información previamente establecidos durante la etapa de planificación, se estima en qué medida los objetivos planteados inicialmente son alcanzados, este proceso no se realiza al final de la intervención, sino que la implementación de la unidad didáctica se debe mantener en constante evaluación y transformación.

Elaboración de informes: Esta etapa consiste en comunicar por escrito tanto el proceso que se ha seguido para planificar, desarrollar y evaluar dicha unidad, como la descripción y valoración de los productos y resultados obtenidos (el diseño curricular de la unidad, materiales empleados, dificultades, logros, etc.). Aquí se reconstruye, revisa y analiza tanto el proceso como los productos desarrollados en torno a la experiencia que ha supuesto elaborar la unidad didáctica.

Esta etapa es fundamentalmente una tarea de autoevaluación y reflexión individual con el fin de tomar conciencia, reflexionar y valor cuál ha sido su proceso de trabajo y las consecuencias del mismo, se realiza un informe para crear un precedente y promover el interés investigativo en los demás colegas de trabajo además de para pensar en formas de mejorar la práctica pedagógica a partir de la experiencia.

4.3. Descripción de la propuesta de intervención pedagógica

Etapa 1, Planificación: La presente unidad didáctica busca fortalecer el desarrollo de la competencia literaria y experiencia estética implementando una propuesta de evaluación como comprensión, en las estudiantes del grado 505 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño, estos grandes conceptos han sido explicados con anterioridad en los apartados de bases teóricas. Esta modalidad de intervención también requiere de una contextualización y diagnóstico, los cuales son expuestos en el apartado de diseño metodológico.

Al trabajar en el marco de la *enseñanza para la comprensión* se deben establecer unos *tópicos generativos*, que resultan centrales para la disciplina y son tan amplios que permiten trabajar interdisciplinariamente, a partir de estos se plantean unas *metas de comprensión*, que corresponden a los objetivos o aspectos específicos que se debe garantizar que los estudiantes comprendan y logren, luego siguen los *desempeños de comprensión*, es decir las actividades que promueven que el alumno alcance las metas, aquí se sintetiza lo que tradicionalmente se conoce como contenidos y metodología; finalmente, viene la evaluación como comprensión, la cual promueve la autonomía y reflexión constante.

En consideración con que la literatura dentro de la escuela debe comprender y recrear el mundo desde otras perspectivas, generando lectores críticos de su cultura, receptivos y sensibles (MEN, 2006) fue seleccionada la dicotomía *Utopía – Distopía* como tópico generador, con el fin de propiciar el desarrollo del pensamiento divergente dentro de los lectores, permitiendo el entendimiento de otros mundos desde la imaginación y la creatividad, forjando, a partir de la interacción con otras obras artísticas, experiencias estéticas y significativas en los lectores.

Seguidamente, con base en algunos postulados presentes en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (MEN, 2006) los lineamientos curriculares (MEN, 1998) y

los objetivos de la unidad didáctica se establecen las metas de comprensión. A continuación, se plantean los *desempeños de comprensión*, que divididos en tres etapas abordan progresivamente los momentos de desarrollo de la competencia literaria y el goce estético.

Por último, se propone la *evaluación como comprensión* que, mediante tablas de cotejo, círculos de evaluación, rúbricas y tarjetas de muestra, trabajados por el docente, los estudiantes y padres de familia, se propone dar cuenta del proceso de aprendizaje con el fin de mantenerlos en constante mejoramiento.

La etapa de desarrollo de la unidad didáctica está dividida en tres etapas, la primera corresponde a la etapa de exploración, en la que se realizará un acercamiento inicial al tópico generativo, buscando la sensibilización de las estudiantes frente al mismo; en la segunda etapa, llamada investigación guiada, se permitirá a las estudiantes seleccionar los textos y continuar configurando el desarrollo conceptual propuesto inicialmente, se busca que las estudiantes logren establecer un diálogo con las obras.

En la tercera etapa, que corresponde al proyecto final de síntesis, se propone la socialización de los constructos desarrollados durante las sesiones anteriores, se lleva a cabo un proceso de recreación de las obras en donde se hace observable la forma en la que se modificó la visión de mundo de las niñas y se generaron conexiones intertextuales. Finalmente, se realiza una exposición, en donde cada estudiante desarrollará un texto explicando lo que es una utopía y una Distopía, esto también se ve reflejado en sus creaciones artísticas.

Etapa 2, Desarrollo: La puesta en práctica de la unidad didáctica tiene lugar durante el transcurso del año 2017. Se llevan a cabo alrededor de 30 intervenciones de una hora cada una. En el transcurso del proceso de práctica intervinieron innumerables actividades y hechos que no permitieron llevar a cabo las clases, entre ellas: salidas pedagógicas, eventos organizaron a nivel distrital, paro nacional de maestros, entre otras. Por lo anterior, las planeaciones son concebidas de manera flexible y se modifican de acuerdo a los intereses y desempeños de las niñas.

Etapa 3, Evaluación: Esta etapa articula los diversos instrumentos de recolección de información, durante el transcurso del año 2017, con el fin de evaluar el comportamiento de los procesos de potenciación de la competencia literaria, la percepción de las didácticas de clase, la pertinencia de los contenidos y supervisión

y mejoramiento constante de los procesos generados dentro del aula; mientras interactúan los acudientes, las estudiantes y la docente a cargo.

Etapas 4, Comunicación: Tal como se mencionó anteriormente (ver Tabla 4) se realiza una galería en donde se mostrará la materialización del trabajo desarrollado en el espacio académico, las estudiantes exhiben sus textos, y la docente crea un texto reflexivo que evidencia el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estudiantes y da coherencia y cohesión a todos los textos expuestos en la galería.

4.4. Cronograma (Tabla 5)

| TÓPICOS GENERATIVOS (tema) | Utopía – Distopía | | |
|--------------------------------------|---|---|---|
| METAS DE COMPRENSIÓN | La estudiante comprenderá las características de las utopías y distopías y ubica dentro de la ciencia ficción como género literario | | |
| | La estudiante interactuará con diversos tipos creaciones literarias y artísticas | | |
| | La estudiante enfrentará problemáticas de su realidad inmediata mediante el contacto con la literatura | | |
| | La estudiante expresará sus maneras de sentir, ver y recrear el mundo. | | |
| | La estudiante pondrá en dialogo sus saberes y experiencias previas con las comprensiones que se están desarrollando en clase | | |
| | La estudiante llevará a cabo procesos evaluativos que apunten hacia un análisis <u>metacognitivo</u> de los procesos de enseñanza-aprendizaje | | |
| | La estudiante evaluará objetiva y constructivamente su proceso y el de sus compañeras | | |
| | Los padres de familia participarán activa y reflexivamente de los procesos de enseñanza aprendizaje en los que se ven inmersas sus hijas | | |
| | La docente reflexionará sobre su proceso de enseñanza –aprendizaje con base en las sugerencias de padres y estudiantes | | |
| Etapa inicial | | | |
| Una semana Dos clases | Contextualización, socialización y reconstrucción del plan de trabajo, modos de evaluación y dinámicas de la clase. | | Evaluación: Escala de actitudes aplicada a estudiantes y padres Tarjetas de muestra Diario de trabajo para el docente. |
| | Explicación de qué es literatura y por qué debe ser abordada: Explicación de la ciencia ficción como género en Latinoamérica. | | |
| | Ejercicio de adaptación a la forma de trabajo, lectura corta y dinamizadora: Selección de las partes favoritas de la lectura | | |
| Etapa 1 | | | |
| Tres semanas y media Siete clases | Etapa de exploración Sensibilización Lectura literal Aisthesis | Da cuenta de ideas principales y secundarias de los textos | Tarjetas de muestra Empleo de la libreta de notas/diario de clase Diario de clase Círculo de evaluación Diario de trabajo |
| | | Diferencia el concepto de utopía del concepto de distopía | |
| | | Manifiesta su gusto o disgusto por los textos abordados | |
| Etapa 2 | | | |
| Tres semanas y media Siete clases | Poiesis Dialogo (obra-lector) Lectura inferencial | Expresa sus impresiones respecto a los textos abordados | Tarjetas de muestra Empleo de la libreta de notas/diario de clase Diario de clase Círculo de evaluación Diario de trabajo |
| | | Selecciona los textos de su preferencia | |
| | | Emplea sus experiencias y puntos de vista para interactuar con el texto | |
| Etapa 3 | | | |
| Tres semanas y media Siete clases | Proyecto final de síntesis Catarsis Sensibilización y exteriorización Lectura intertextual | Pone en interacción los textos abordados en clase. | Tarjetas de muestra Empleo de la libreta de notas/diario de clase Diario de clase Círculo de evaluación Diario de trabajo |
| | | Integra los temas y contenidos abordados en clase, con su proyección de visión de mundo | |
| Etapa de conclusión | | | |
| Una semana Dos clases | Expone los productos obtenidos de las diferentes sesiones de clase | | Evaluación: Escala de actitudes aplicada a estudiantes y padres Tarjetas de muestra Diario de trabajo para el docente. |

CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Tal como se indicó en el apartado de diseño metodológico, la presente es una investigación cualitativa en el marco de la investigación-acción aplicada a la educación, que se desarrolla siguiendo una espiral de fases o ciclos en la que se realiza el análisis de la información bajo la luz del método de análisis de contenidos.

El análisis de contenidos (Taylor-Powell & Renner, 2003), se realiza de la siguiente manera: en primer lugar, se lleva a cabo el reconocimiento de los datos e información recolectada, validando su calidad y pertinencia, enseguida viene la orientación del análisis, que en este caso se desarrolla de acuerdo a lo referente a la competencia literaria y experiencia estética (aisthesis , poiesis y catarsis) y a los procesos evaluativos (evaluación como comprensión) (ver Tabla 1 y Tabla 5) luego se pasa a la categorización y codificación de la información, posteriormente se va el encadenamiento de los datos y su organización y finalmente la interpretación, en este momento se relacionan los hallazgos provenientes de los datos y las categorías para dar razón de los objetivos y preguntas de investigación.

Para la organización y análisis de la información los datos obtenidos se organizaron en dos grandes apartados, el primero abarca lo referente a la competencia literaria y la experiencia estética y la información se encuentra organizada de acuerdo a las subcategorías de análisis: aisthesis, poiesis y catarsis que a su vez fueron abordadas durante las tres etapas de implementación respectivamente (ver Tabla 5).

Los insumos y evidencias procedentes de los aspectos referentes a los *procesos evaluativos* constituyen el segundo apartado, en consideración con que los componentes de la evaluación como comprensión, la auto, hetero y coevaluación, fueron constantes y transversales a cada etapa (ver Tabla 1). Vale la pena resaltar que los insumos provenientes de estas fuentes también fueron empleados para dar razón del apartado referente a la competencia literaria y la experiencia estética.

5.1. Referente a la competencia literaria y la experiencia estética

Título 1: Aisthesis.

La subcategoría de análisis: *aisthesis* fue propuesta desde la matriz categorial (ver Tabla 3) la cual se ve enriquecida por sus respectivas variables e indicadores que atienden el nivel de lectura literal, la exploración

a través de los tópicos generativos y la sensibilización frente a los textos literarios. El trabajo de los temas anteriormente nombrados se realizó durante la primera etapa de implementación, es decir, los meses de febrero y marzo del 2017 y se emplearon alrededor de siete sesiones de clase.

Para la recolección de información de la que se alimentó este título, se emplearon instrumentos como formatos de auto y coevaluación entre estudiantes y sus respectivos ejercicios de socialización considerados círculos de evaluación; los formatos de coevaluación de padres de familia y dos ejercicios realizados en clase.

Inicialmente, mediante ejercicios de lectura grupal y guiada se puso en relación a las estudiantes con los tópicos generativos, la utopía y la distopía, con lo cual se buscaba alcanzar el entendimiento de las características principales de los mismos e inducir a la lectura literal de los textos, permitiéndoles a las niñas expresar su agrado o disgusto por el material abordado.

Las imágenes 1 y 2 provienen del segundo ejercicio evaluativo, en el cual se intentaba llevar a las estudiantes a alcanzar un nivel literal de lectura, en estos fragmentos las estudiantes evidencian que el mediante la lectura grupal y las preguntas guía propuestas en la evaluación, logran identificar hechos relevantes del texto, personajes e ideas principales. Igualmente, las estudiantes delinear la macro estructura de la lectura, el cual es un ejercicio propuesto desde la evaluación y les facilita alcanzar el nivel de comprensión esperado.

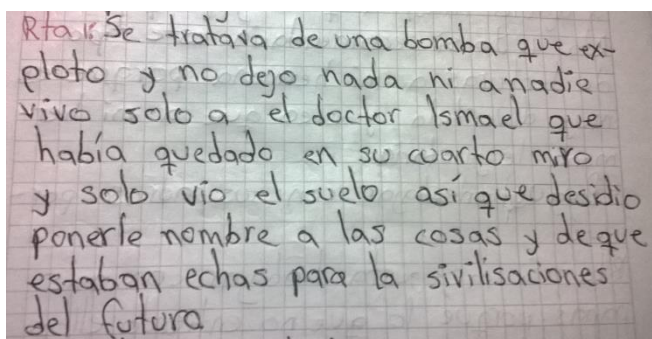


Imagen 1: Etapa 1 Evaluación 2 Estudiante 1

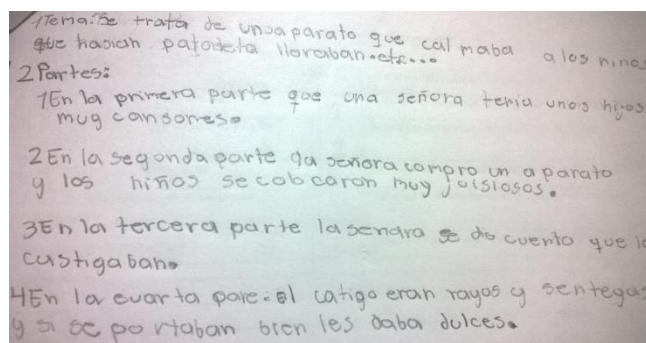


Imagen 2: etapa 1 Evaluación 1 Estudiante 2

Al explorar el trabajo realizado por las estudiantes y en consideración con lo que implica la lectura literal, los procesos planteados por Castillo et al. (2007) son puestos en práctica, ya que las niñas exploran la superficie del texto e identifican el contenido explícito del mismo, sin embargo, van más allá de lo esperado

y establecen conexiones más profundas con el texto, es decir que no se quedan en la decodificación primaria propuesta por De Zubiría (1993).

Las imágenes 1 y 2 fueron seleccionadas por que además de evidenciar que las estudiantes sí realizan el tipo de lectura deseada, son una muestra clara de un rasgo común que se detectó en el trabajo desarrollado por las estudiantes y es que, en sus respuestas hacen especial énfasis y prestan una mayor atención a aspectos que les resultan familiares, entre ellos la conducta de los niños, la forma en la que sus padres los corrigen y los diferentes estados de ánimo por los que atraviesan los personajes. Es decir, gracias a su bagaje socio-cultural tiene lugar esa *confianza inicial* a la que se refiere Vázquez Rodríguez (2006) en la que el lector empieza a interactuar con el texto gracias a su experiencia y saber de mundo.

Entonces, durante esta primera etapa de implementación, se alcanzó el indicador concerniente a la competencia literaria, que se refería al nivel de lectura literal, e incluso se superó, ya que gracias a las preguntas postuladas en la evaluación y a las capacidades cognitivas de las niñas, lograron leer el texto no simplemente decodificando un mensaje sino que también lograron integrar y hacer conexiones con sus saberes de mundo previos y como se evidencia en las imágenes 1 y 2 las estudiantes dan cuenta de las ideas principales y secundarias de los textos abordados.

Tal como se mencionó anteriormente las niñas lograron establecer vínculo emocional con las lecturas, lo cual se puede evidenciar en los fragmentos tomados de la segunda evaluación realizada durante el transcurso de febrero y marzo (Anexo 13,16, 18 y 20) con los que se buscaba sensibilizarlas frente a los textos literarios, además de abrir un espacio para que ellas expresaran sus opiniones respecto a las lecturas.

- *Yo le cambiaría el HP, el castigo y el regalo. La maquina por libro, el castigo por algo que reflexione, y el regalo por mas libros –Estudiante 25 (Anexo 13)*
- *Mi texto favorito fue la bomba por que aprendi algo nuevo acerca del mundo tambien me gusto el niño mil millones por que es interesante y por que se trata como en algo de la cuestión del hambre de los niños –Estudiante 17(Anexo 16)*
- *Me gusto el niño cinco mil millones por que aprendi que uno tiene que ser agradecido y no desagradecido – Estudiante 21 (Anexo 18)*
- *es una distopia por qué es lo contrario de una utopia y es muy tris te. Se parece a lo que se presenta en Irac que hay muchos tentados terroristas – Estudiantes 5 (Anexo 20),*

Al pedirles expresar su punto de vista en un ejercicio de evaluación, las estudiantes se permitieron socializar con el grupo lo que generalmente se les pide que guarden para sí, lo cual significó un gran cambio en la concepción de la clase, porque en las siguientes sesiones continuaron expresando su opinión sobre los textos sin que esto se les solicitara. Las niñas lograron poner en sus palabras y argumentar cómo se sintieron respecto a la lectura, si les había gustado y por qué, además de hacer sugerencias y desde su creatividad enriquecer los textos.

En los anexos anteriormente nombrados se observa cómo las obras despiertan sentimientos en las estudiantes, cómo ellas mediante sus conocimientos anteriores toman una postura frente a lo leído, lo cual concuerda con lo propuesto por Ricoeur (1997) quien afirma que la obra genera este efecto en los lectores gracias a sus comprensiones previas sobre el mundo además que, si se tiene en consideración que Jauss (2002) afirma que, al entrar en relación con una obra de arte, esta es capaz de renovar la percepción del mundo, tal como se ve en los anexos 16 y 18, los textos leídos permiten considerar un sin número de nuevas posibilidades además de aportarles enseñanzas para la vida a las niñas.

Es decir que la *aisthesis* sí es experimentada por las niñas ya que estas empezaron a entender el mundo propuesto en el texto desde el escenario ficcional creado por el mismo; además durante el proceso de implementación de esta primera etapa de trabajo se logró que las niñas se sintieran a gusto socializando sus opiniones, además de dar pie para que durante las siguientes etapas se esforzaran por elaborar sus ideas de una forma más clara y argumentarlas mejor.

Título 2: Poiesis.

La subcategoría de análisis: *poiesis* fue propuesta desde la matriz categorial (ver Tabla 3) la cual se ve enriquecida por sus respectivas variables e indicadores que atienden el nivel de lectura inferencial y el diálogo entre el lector y el autor. El trabajo de los temas anteriormente nombrados se realizó durante la segunda etapa de trabajo, es decir los meses de abril y mayo del 2017 y se emplearon alrededor de siete sesiones de clase. Vale la pena tener en consideración que, durante las sesiones de clase de esta etapa, a las niñas se les ofreció una selección de lecturas y cada una decidía cuál leer.

Aparte de los momentos de evaluación, se realizaron dos ejercicios en clase, el primero consistió en la reformulación del final de algunos de los textos leídos y el segundo en el que escribieron cartas al autor de la obra abordada, con estos se buscaba que las niñas se aproximaran de una forma más íntima al texto y que interactuaran con él con mayor libertad.

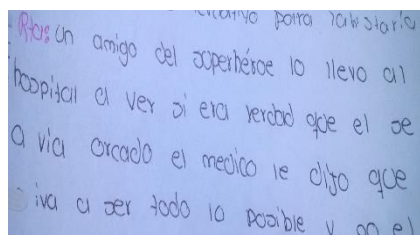


Imagen 10 Etapa 2 Evaluación 1 Estudiante 11

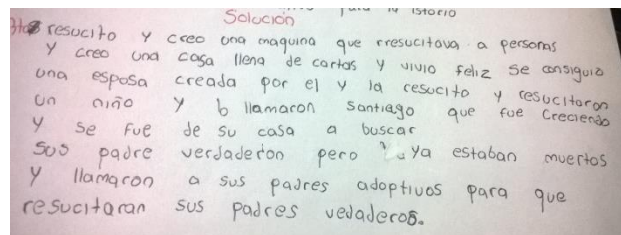
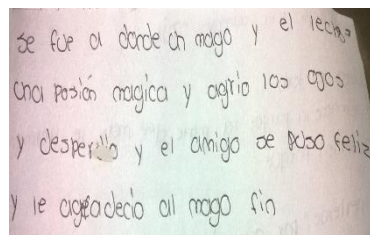


Imagen 11 Etapa 2 Evaluación 1 Estudiante 12

Las imágenes 10 y 11 son fragmentos en los que las niñas luego de leer, debían cambiar el final de la historia leída. Estos evidencian que luego de un ejercicio de lectura, las niñas son capaces de seguir una forma y un estilo de texto, además de que al estar expuestas a contenidos relacionados con la ciencia ficción, la utopía y la distopía, estos rasgos son cada vez más notables dentro de sus creaciones y su discurso, logrando amalgamarlos y dar lugar a una nueva entidad de significado en el que sus creencias e individualidades se ven reflejadas. Estos procesos creativos son el resultado de ejercicios de lectura cada vez más complejos en donde gracias a las preguntas presentadas en la evaluación, las estudiantes leen de una manera más detenida prestando atención a los detalles expuestos en la obra, a la composición del texto, a los personajes y escenarios además de enriquecerlos con su propia creatividad y experiencia.

Desde la visión de Ricoeur (1997) es mediante el lenguaje que se descubre y reestructura una acción, es decir, es gracias al lenguaje, y esto es lo que se evidencia, que las niñas a partir de los textos abordados, están siendo capaces de crear nuevas entidades de significación, lo cual también está en relación con Jauss (2002) quien dice que la *poiesis* es la experiencia-estético productiva, con la que al crear una obra de arte, las personas, logran apropiarse del mundo y recrearlo desde su subjetividad, es decir que las niñas están experimentando este estadio de la experiencia estética ya que luego de leer, proponen un texto que responde a sus intereses y concepciones, prolongando la resonancia personal de las lecturas (Colomer, 2005).

Así, en coherencia con lo que afirman Jauss (2002), Ricoeur (1997) y Colomer (2005) las estudiantes sí experimentaron la *poiesis* gracias a la implementación de la segunda etapa de la unidad didáctica, ya que

podieron emplear el lenguaje para crear mundos nuevos partiendo de los textos que fueron explorados en clase, gracias a los ejercicios de evaluación que dieron lugar a estos espacios de creación dentro del aula. Además, las niñas renovaron los textos en un nivel muy profundo, en parte gracias al nivel de lectura alcanzado, que desde la etapa anterior se mostraba significativamente más avanzado de lo esperado.

Tras abordar en clase los textos seleccionados para esta etapa de implementación, como resultado, las niñas logran idear mundos alternos, en los que sus concepciones de bueno o malo, de lo que es un mundo ideal, salen a flote, y aún más importante, que a partir de esos conocimientos de mundo o concepciones del mismo, articulan de manera oral y escrita, sus ideas, momentos de su cotidianidad, saberes propios y junto a la ficción de la historia guía dando lugar a nuevos textos que muestran una asimilación de la literatura en sus formas de ver el mundo.

Los anexos 21, 22, 23 y 24, son fragmentos de la segunda actividad de evaluación realizada durante esta segunda etapa de trabajo, en la que se les solicitaba seleccionar uno de sus textos favoritos, argumentar el porqué de la selección, además de incluir si se lo recomendaría o no a alguien más. Aquí las niñas ilustran que, al mismo tiempo que adquieren la poiesis, experiencia estética a la que se apunta durante esta etapa, ellas también les asignan una relevancia a los textos y los juzgan desde su subjetividad asignándoles un valor social, para lo cual se llevan a cabo procesos de lectura inferencial.

- *A mi me pareció muy bonita su obra y por eso la escogí yo le voy a ayudar para que mas gente la lea* –Estudiante 33 (Anexo 21)
- *Me encanto su texto el contribullente (..) me gusto lo del viaje y lo que el personaje tuvo que pasar pero me parece que debería cambiar la luna por otro planeta como marte o jupiter. Me gustaría saber que lo inspiro* –Estudiante 8 (Anexo 22)
- *Me gustaría saber que pasa después de que el cohete se elevó abandonando la tierra* – Estudiante 15 (Anexo 23)
- *Deberia cambiarle la parte de la lluvia porque talvez le tengo un poco de miedo porque hay truenos y relámpagos* –Estudiante 25 (Anexo 24)

Tal como lo explica Castillo et al., (2007) la lectura inferencial consiste en valerse de la deducción e inducción para comprender un texto, estos anexos evidencian que las estudiantes deducen mensajes no explícitos en el texto, conectan sus partes sin ligarse a la estructura lineal del mismo y a la vez, las niñas

van sintiendo esa fascinación por las obras y logran asociar sus experiencias e individualidades con las proposiciones del texto, dando lugar a entidades nuevas. Con el transcurso de puesta en acción de la unidad didáctica, las niñas se muestran aún más interesadas por las obras y su trama, la valoran tanto que intentan promoverla dentro de sus círculos sociales más cercanos, se notan intrigadas por contexto e incluso por la vida del autor. Se muestran muy propositivas frente a las lecturas, considerando la adición de escenarios.

Entonces, en consideración con los indicadores planteados en la subcategoría de análisis titulada *poiesis*, la evaluación como comprensión favoreció su alcance, ya que además de evidenciar los procesos de desarrollo, motivó a las estudiantes para que alcanzaran la *poiesis* y el nivel de lectura inferencial, lo cual se demuestra cuando las niñas expresan sus impresiones respecto a los textos abordados, seleccionan los textos de su preferencia y emplean sus experiencias y puntos de vista para interactuar con el texto.

Título 3: Catarsis.

La tercera subcategoría de análisis: *catarsis* fue propuesta desde la matriz categorial (ver Tabla 3) la cual se nutre de dos variables, una que atiende a la lectura intertextual y otra que se preocupa por la sensibilización y exploración del lector frente al mundo, estas dos se articulan para que el lector ponga en diálogo los textos y temas abordados con su visión de mundo. El trabajo de esta subcategoría se dio durante la tercera etapa, es decir durante el mes de agosto hasta el 1 de septiembre 2017 y para lo cual se emplearon alrededor de siete sesiones de clase. La información que permitió el análisis de este título se recolectó mediante las evidencias obtenidas de los ejercicios de preparación y la presentación del proyecto final, los formatos de autoevaluación y coevaluación y una entrevista realizada a un grupo focal.

En consideración con el cronograma de trabajo y de acuerdo con los lineamientos del modelo de *enseñanza para la comprensión* (ver tabla 5) esta etapa de implementación se llama “proyecto final de síntesis” aquí, a partir del conocimiento, las habilidades y competencias desarrolladas durante el transcurso de las fases anteriores, las niñas debían formular y ejecutar una propuesta que articulara las lecturas y temas vistos en clase con su visión de mundo, para esto, ellas tenían la posibilidad de materializarlo en forma de títeres,

poemas, cómics, maquetas, monólogos o entrevistas, además estaba permitido trabajar individualmente o en parejas.

Los informes de planeación y los proyectos finales ([ver link de anexos etapa tres](#)) exponen claramente que alrededor del 90% de los trabajos presentados tienen como rasgo general la visión de futuro de las niñas, aunque con diferentes enfoques, quienes decidieron trabajar utopía delinearon mundos perfectos y quienes abordaron las distopías inventaron mundos caóticos. En ambos casos fue recurrente la mención de la tecnología y en la mayoría de los casos imaginaron usos y formas que aún ni siquiera existen (Anexo 44), también fue constante la referencia al cambio climático (Anexo 45) y a los valores (Anexo 46).

Imagen 20 Entrevista grupo focal – Estudiante 5

Imagen 21 Entrevista grupo focal- Estudiante 23

Del trabajo con el grupo focal (ver anexo 47) se destacan las imágenes 20 y 21 en las que las estudiantes son capaces de llevar a cabo un proceso meta cognitivo y describir cómo fue la creación de sus proyectos, lo que las inspiró y otros aspectos que intervinieron en su confección. Es muy relevante que las estudiantes dan cuenta de que hubo varios textos en específico que les llamaron la atención, los cuales les aportaron muchos recursos para la creación de sus obras propias, en su memoria guardan ideas que adquirieron de la lectura de los textos abordados en clase, con ellos las estudiantes crearon un vínculo especial, interiorizaron sus tramas y personajes, los emplearon como inspiración para sus creaciones e incluso los mencionaron durante la sustentación de sus trabajos.

Las imágenes ilustran que las estudiantes fueron capaces de poner en diálogo lo propuesto por los textos, lo que a ellas desde su individualidad más les llamó la atención, con sus realidades, con aspectos del día a día que les causan preocupación y que son conjugados con motivo de la creación de sus proyectos finales. Es decir que los textos son puestos a dialogar para crear una unidad mucho más rica, en la que la visión de mundo y de futuro de las niñas es fácilmente identificable.

En consideración con que Colomer (2005) afirma que la literatura es un lugar de convergencia entre diferentes disciplinas desde donde se construye la cultura y la persona, esta función de la literatura se ve plenamente expuesta desde los proyectos de las niñas ya que dejaron en evidencia toda su experiencia lectora junto a lo aprendido en las diferentes sesiones de clase, valiéndose de varias formas artísticas además, mostraron su posición personal frente a lo que puede llegar a ser el mundo en el futuro. Esta última parte entra en correlación con lo firmado por Lomas (2008) quien plantea que el texto literario es el que permite vivir con la ilusión de una mayor libertad, y básicamente esta fue otra de las funciones desempeñadas por los textos abordados, ya que gracias a ellos las niñas se dieron cuenta que la ficción les daba un pase para ser libres y pensarse el mundo a su antojo.

Jauss (2002) también se refiere a este momento de la experiencia estético-comunicativa en la que, gracias a lo inspirado por las obras, se llega a la liberación de las emociones propias. Esta experiencia catártica tuvo lugar especialmente durante el planteamiento y la presentación final del proyecto, ya que las estudiantes enriquecidas por los diversos textos y los niveles de lectura alcanzados durante la implementación de las demás etapas de trabajo, lograron compartir con la comunidad lo que estos les habían aportado y la forma en la que su visión de mundo y de futuro se había expandido.

Entonces en relación con lo propuesto desde la matriz de análisis, esta subcategoría se refiere a la *catarsis* y plantea como una de las grandes metas de esta etapa de trabajo, que las niñas logren comunicarse con los textos, si es alcanzada, con base en las evidencias recolectadas durante la presentación de sus proyectos ya que dejan ver la forma en la que se imaginan el futuro sin ceder ante los limitantes establecidos por la realidad, al igual que se demuestra la manera en la que ponen en diálogo, diversos contextos, situaciones, temas y textos de la clase en la creación de su texto.

Dentro de esta subcategoría también se planteó como indicador, la socialización del proyecto final de síntesis ([ver link de anexos etapa tres](#)), con este se logró la socialización de experiencias y saberes que permitieron la liberación de emociones y en la que fue evidente la conexión creada entre los textos y el lector. Al compartir con sus compañeras y docentes, las estudiantes lograron expresar los sentimientos e ideas que los textos despertaron en ellas. A partir de esto, se determina que el trabajo de este tipo de

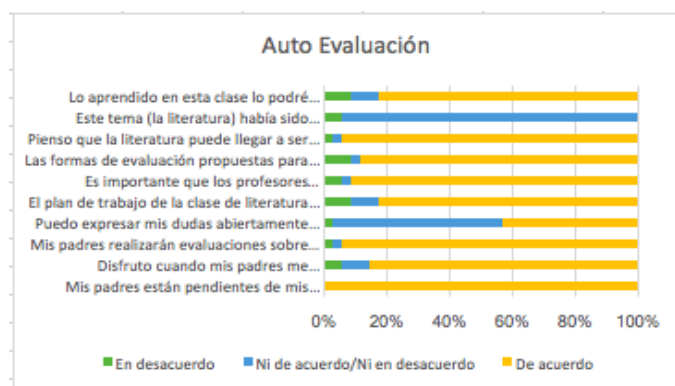
literatura dentro del aula tuvo un impacto muy positivo en las estudiantes del curso 505, ya que permitió que se diera lugar a diferentes niveles de lectura, hasta llegar al intertextual, como se evidencia en esta etapa de trabajo y al mismo tiempo, las niñas fueron capaces de comunicar las emociones experimentadas tras entrar en contacto con los textos literarios y al mismo tiempo ponerlos en interacción con sus saberes y contextos.

5.2. Referente a los procesos evaluativos

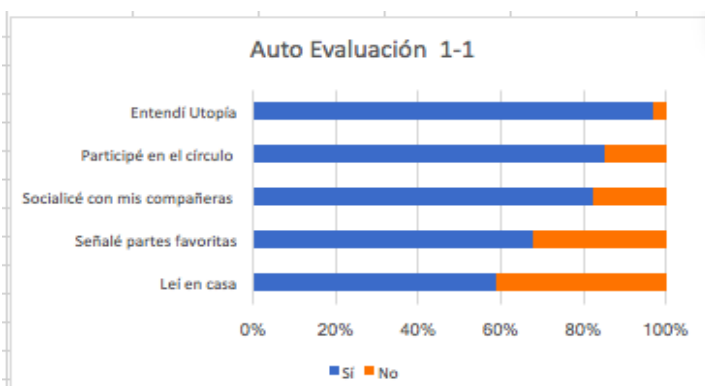
Este apartado fue propuesto desde la categoría de análisis *evaluación como comprensión* que se planteó desde la matriz categorial (ver Tabla 3) e integra de forma precisa las subcategorías de análisis: autoevaluación, coevaluación entre pares y con los padres y, la heteroevaluación. Esta información fue recolectada durante el transcurso de la implementación de la unidad didáctica debido a que, durante cada etapa de trabajo (ver Tabla 1) se puso en práctica cada una de las formas de evaluación anteriormente mencionadas.

Con la puesta en acción de los ejercicios de autoevaluación se emplearon las tablas de cotejo y los círculos de evaluación para recolectar información en cada uno de sus momentos. En la etapa de trabajo realizada entre los meses de febrero y marzo tuvieron lugar dos ejercicios de autoevaluación y en las siguientes etapas se llevó a cabo un ejercicio evaluativo respectivamente. Al emplear la autoevaluación en el grupo 505 como un ejercicio constante y relevante para el desarrollo del espacio académico, se buscaba que las niñas dieran cuenta de su proceso y desempeño y que así mismo fueran capaces de juzgar objetivamente su propio trabajo.

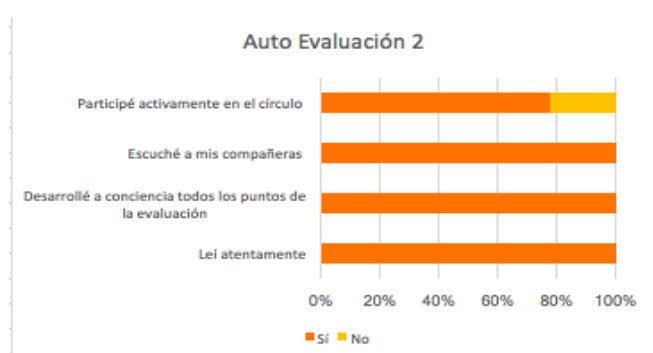
Las gráficas 1,2,3, 4 presentan en términos porcentuales los resultados obtenidos luego de cada ejercicio de autoevaluación, permiten comparar el avance en participación, trabajo en clase e índices de interés de las estudiantes.



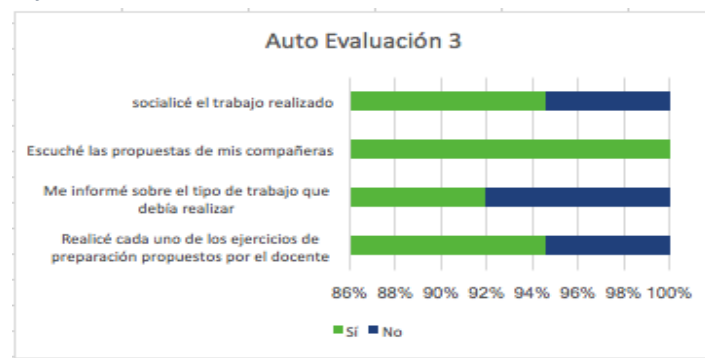
Gráfica 1



Gráfica 2



Gráfica 3

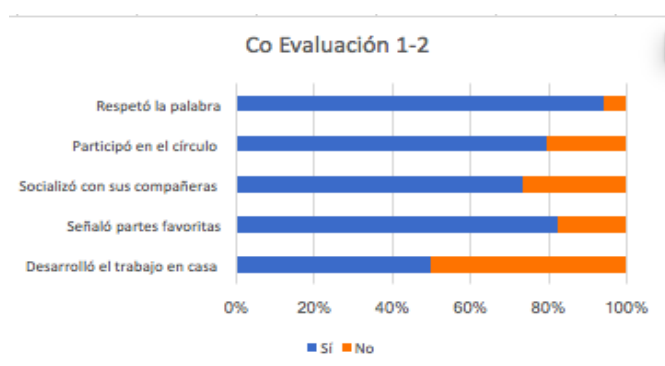


Gráfica 4

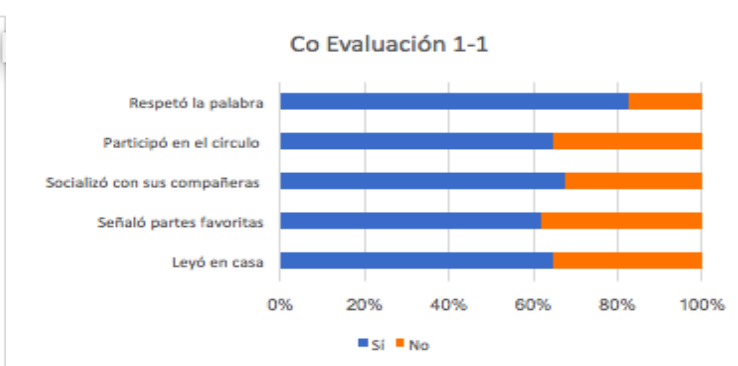
Las gráficas [1](#), [2](#), [3](#), [4](#) dan cuenta de que con el transcurso de la implementación de la unidad didáctica los ejercicios de lectura fueron cada vez más eficientes y que con el paso de las etapas de trabajo las niñas realizaban las actividades asignadas con mayor frecuencia e igualmente, los índices de participación fueron ascendiendo con el paso del tiempo, además, quienes no lo hacían también fueron capaces de admitirlo.

Desde Cassany (2014) la autoevaluación es planteada como un espacio en el que, de forma introspectiva y reflexiva, el estudiante da cuenta de sus avances con relación a unas metas de trabajo, que como dicen los referentes para la didáctica (Rodríguez et al., 2010) debieron haber sido democratizados y adaptados con anterioridad. En este sentido, este mecanismo de evaluación sí desempeñó la función para la que fue planteado ya que las niñas se tomaron el tiempo para reflexionar sobre su desempeño en la clase de una manera sincera y realista, tomando conciencia de sus fortalezas y debilidades y mostrando mejoría en las siguientes sesiones, además de evidenciar la comprensión de los temas abordados en las diferentes etapas de trabajo.

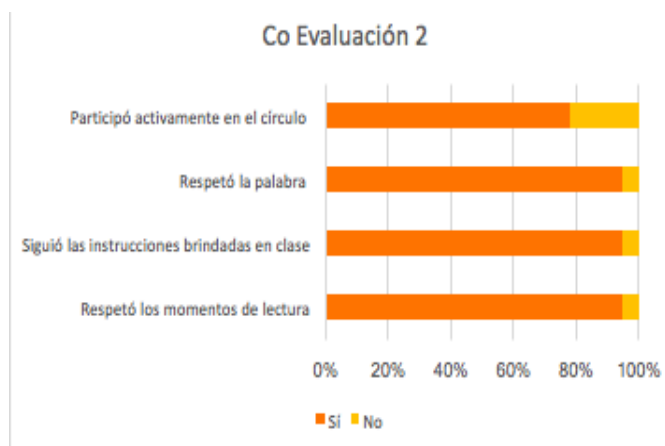
Los ejercicios de autoevaluación se dieron simultáneamente con los de coevaluación entre pares, por lo cual también se realizaron dos ejercicios durante la primera etapa de trabajo, uno durante la segunda y otro durante la tercera, fueron implementados gracias a los círculos de evaluación y para la recolección de información también se emplearon las tablas de cotejo y las tarjetas de muestra en cada una de las fases, durante los ejercicios el aula fue dispuesta en mesa redonda. Con la puesta en acción de la coevaluación se le apostaba a que las estudiantes evaluaran de forma objetiva el trabajo y desempeño de sus compañeras dentro del espacio académico, así como que les realizaran críticas constructivas y aportes positivos.



Gráfica 5



Gráfica 6



Gráfica 7



Gráfica 8

Las gráficas [5](#), [6](#), [7](#), [8](#), ilustran que con el transcurso de sesiones el respeto a la palabra, la capacidad de escucha y los niveles de participación y socialización en el grupo incrementaron significativamente. Además, fueron las estudiantes quienes dieron cuenta de estos procesos, también ellas se ocuparon de

supervisar si sus compañeras desarrollaron o no el trabajo asignado, lo cual ratifica la información obtenida mediante los ejercicios de autoevaluación.

Desde Castaño García (2003) la coevaluación entre pares es concebida como ejercicio colaborativo que promueve el compromiso con el grupo y con la asignatura y que se complementa con la autoevaluación, lo cual corresponde con lo evidenciado por la información recolectada, que muestra que las niñas fueron capaces de valorar objetivamente el trabajo de sus pares y tenían claro lo que se requería para llevar un buen desempeño en asignatura. Igualmente, el trabajo cooperativo y el conocimiento de las metas del curso les permitieron sugerir diversas formas para mejorar el rendimiento de sus compañeras, tal como se observa a continuación:

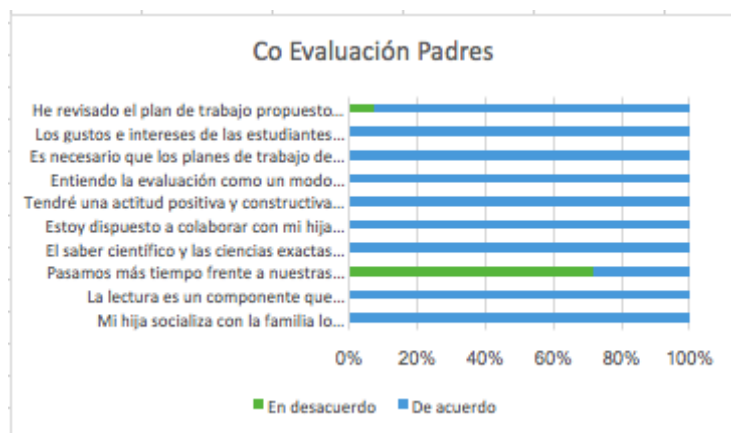
- *Que trabaje en clase mas y coloque mas cuidado* –Estudiante 22 a Estudiante 3 (Anexo 25)
- *Que siga estudiando mucho que sea juiciosa y buena compañera* – Estudiante 4 a Estudiante 6 (Anexo 26)
- *Participar mas a menudo en clase y que no le de pena* - Estudiante 33 a Estudiante 8 (Anexo 27)
- *Que sea menos timida y participe mas, escriba mas rápido para poder participar* – Estudiante 10 a Estudiante 25 (Anexo 28)
- *Que por favor participe en clase y que se acostumbre a trabajar mas* – Estudiante 2 a Estudiante 32 (Anexo 29)

Los fragmentos anteriores dejan ver que las niñas eran conscientes de las falencias de sus compañeras, además de reconocían la relevancia de la participación en el desarrollo del ejercicio evaluativo. Asimismo, evidencian que una de las razones principales por las que los índices de participación en el círculo de evaluación se mantenían alrededor del 80% es por cuestiones de tiempo, ya que las niñas no lograban responder las preguntas a la misma velocidad o no era posible darles la palabra a todas.

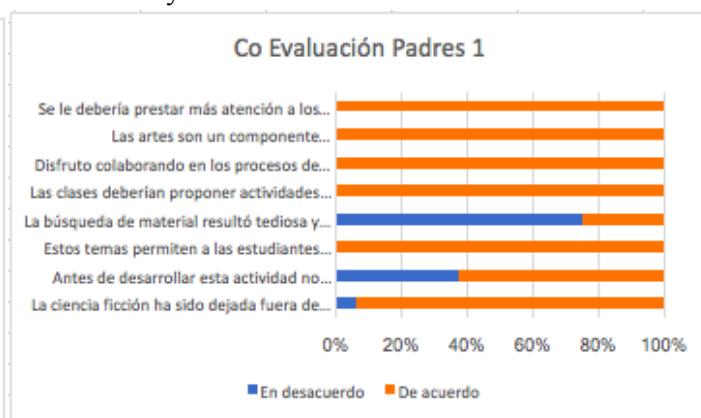
Los ejercicios de coevaluación entre pares resultaron útiles en tanto permitieron resaltar la relevancia de la participación constante e interacción entre las estudiantes dentro del área de literatura, igualmente demostraron que las niñas fueron capaces de expresar sus opiniones respecto a los textos y contenidos abordados en clase, pero más importante aún, valoraron el trabajo de sus compañeras de forma objetiva y pudieron sugerir estrategias de mejoramiento.

Por otro lado, la coevaluación con padres de familia se valió de los formatos para padres (rúbricas) con el fin de recolectar la información necesaria, los cuales fueron implementados al finalizar cada etapa de

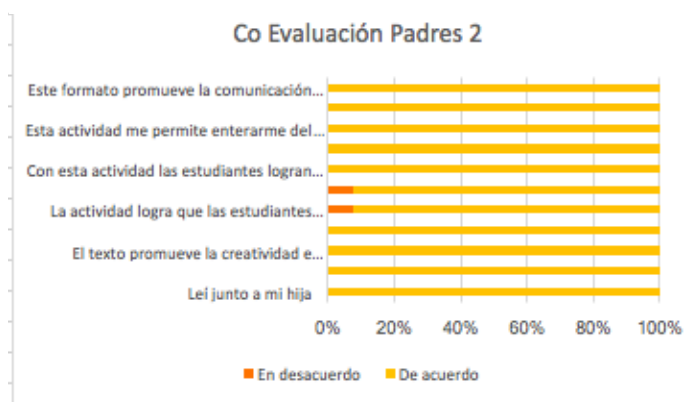
trabajo, es decir, marzo, mayo y septiembre respectivamente. Al poner en práctica esta forma de evaluación dentro de la unidad didáctica, se buscaba promover la interacción y colaboración entre estudiantes y padres, brindándoles a estos últimos un papel mucho más activo dentro del proceso de formación de las niñas y estableciendo canales de comunicación más directos entre la familia y la escuela.



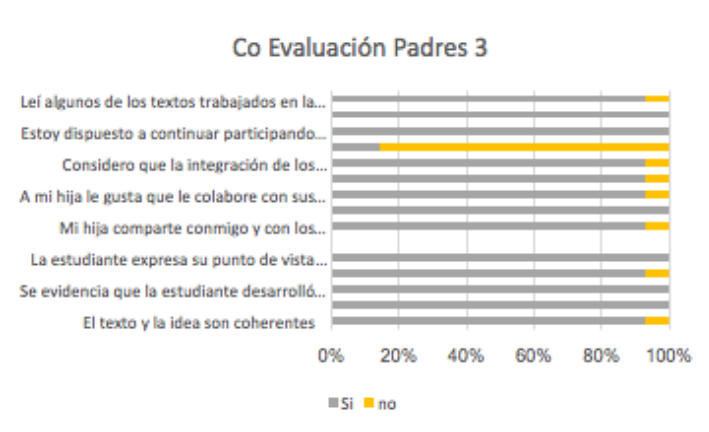
Gráfica 9



Gráfica 10



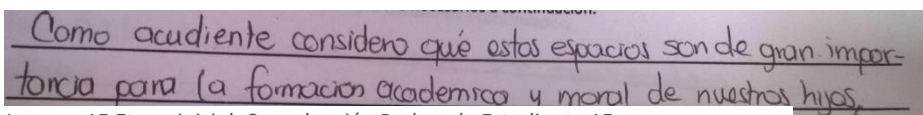
Gráfica 11



Gráfica 12

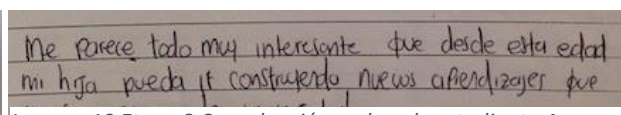
A pesar de que sólo el 50% de los padres o acudientes respondieron las rúbricas, las gráficas [9](#), [10](#), [11](#), [12](#) comprueban que, durante el transcurso de la implementación de la unidad didáctica, entre los padres de familia y las estudiantes tuvieron lugar varios espacios de diálogo entorno a los tópicos y actividades propuestas por el espacio académico. Se destaca que en todos los casos los comentarios fueron muy positivos respecto a los temas, la producción escrita y las lecturas. Los padres reconocieron que el trabajo propuesto en la clase era relevante no

solamente para el desempeño académico de las estudiantes, sino que también les aportaba herramientas para su desempeño fuera de la escuela (ver imagen 15 y 19).



Como acudiente considero que estos espacios son de gran importancia para la formación académica y moral de nuestros hijos.

Imagen 15 Etapa inicial, Coevaluación Padres de Estudiante 15



Me parece todo muy interesante que desde esta edad mi hija pueda ir construyendo nuevos aprendizajes que

Imagen 19 Etapa 3 Coevaluación padres de estudiante 4

La coevaluación con padres de familia es planteada desde el SIEL (LIFEMENA, 2016) como un instrumento que permite la participación activa de los padres de familia en el proceso de formación de las estudiantes, sin embargo, lo que la unidad didáctica logra, va mucho más allá que eso. Esta evaluación permitió que los conocimientos promovidos dentro del espacio académico de literatura se expandieran más allá del aula, que los padres estuvieran informados de los procesos académicos llevados a cabo en la clase y que además pudieran opinar y hacer sugerencias al desarrollo de la misma. Esta evaluación permitió que las estudiantes se desarrollaran como gestoras del conocimiento dentro de su círculo social.

Finalmente, La heteroevaluación fue un ejercicio transversal, constante, que tuvo lugar durante el transcurso de la intervención y se valió de los instrumentos de recolección de información y de los resultados de la auto y la coevaluación para reflexionar, tomar medidas y llegar a conclusiones.

En primer lugar, fue empleada para constatar que los contenidos y conceptos abordados en la clase hubieran quedado claros. Aquí, se evidenció que las niñas habían entendido el concepto de literatura, utopía y distopía tal como se vio en el análisis de la etapa inicial, los aspectos que más llamaron la atención fue la asociación entre literatura y libertad, diversión y creatividad; de la misma manera que lograron afiliar la utopía y la distopía a la ciencia ficción y al futuro, asignándole una connotación positiva y negativa respectivamente a cada concepto (ver anexos del 35 al 39).

En segunda medida, se buscó reconocer la apreciación de las estudiantes respecto a las modificaciones en las dinámicas de grupo y los textos abordados, esto con el fin de tomar en consideración cambios en el plan de trabajo, a propósito de los textos las estudiantes dicen:

- *A mi me pareció muy interesante además con muy creativos y fáciles de entender –Estudiante 25 (Anexo 40)*

- *Me parecieron muy interesantes porque se trata de lo que hablamos en clase* –Estudiante 36 (Anexo 43)
- *Yo creo que las lecturas leídas en clase son muy chebres* – Estudiante 3(Anexo 41)
- *Mi opinión es que si me gusto porque son cosas interesantes* –Estudiante 22 (Anexo 42)

Debido a las anteriores afirmaciones se continuó trabajando alrededor del mismo género y tema, las niñas se sentían impresionadas por el nivel de creatividad concentrado en los textos, es por esto que lograban captar su la atención, facilitando la selección y promoción de los textos abordados. Otro aspecto relevante fue la organización del aula durante los ejercicios de evaluación:

Imagen 16 Etapa 2 Tarjetas de muestra

Imagen 17 Etapa 2 Tarjetas de muestra

Las

imágenes

16 y 17 fueron seleccionadas porque dan cuenta de la manera en la que la evaluación pasó de ser un espacio de represión y silencio, tal como lo se ilustró durante la caracterización del grupo y del espacio académico, a concebirse como un momento en el que las estudiantes participaban, trabajaban individual y grupalmente, hablando de respeto, comunicación y diversión, sin dejar lado la dimensión valorativa y reflexiva de la evaluación.

La evaluación en general, pasa a ser concebida como una herramienta para la construcción y mejoramiento constante de la clase, que facilita los procesos de comunicación efectivos y activos entre estudiantes, padres y docente. De la misma manera se evidencia que la evaluación, planteada de una manera integradora y dialógica, logra promover la lectura en sus diversos niveles de complejidad, favoreciendo el intertexto lector y facilitando que las niñas vayan explorando, experimentando, y creando atreves de la literatura.

CAPÍTULO VI: RESULTADOS

En el apartado de organización y análisis de la información se hace explícita la forma en la que se trataron las evidencias e insumos de los que provienen los resultados presentados en este capítulo. Todos los procedimientos implicados en la planeación e implementación de esta unidad didáctica surgieron con el fin de alcanzar el objetivo principal que consistía en *analizar el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética mediado por una unidad didáctica orientada por el modelo de evaluación como comprensión en las estudiantes del curso 505 de la jornada tarde del LIFEMENA*, para lo cual se trazaron unos objetivos específicos que se preocupan por dar cuenta de si se desarrolló la competencia literaria y se alcanzó la experiencia estética y de qué forma, de describir el efecto de las formas de evaluación implementadas con la unidad didáctica y por último dar cuenta de si se cumplieron los indicadores y de qué manera.

El referente a la *competencia literaria y la experiencia estética*, en la primera etapa de trabajo se abordó de la *aisthesis* y al nivel de lectura literal, a este respecto se concluye que las estudiantes sí alcanzan la lectura literal lo cual es posibilitado por a las preguntas postuladas en la evaluación y por las capacidades cognitivas de las niñas, vale la pena resaltar que a pesar de que se apuntaba a este nivel inicial de lectura, ellas lo superaron, e interactuaron con el texto de una forma más compleja, complementándolo con sus saberes y experiencias; en lo que se refiere a la *aisthesis*, se comprueba que, las estudiantes son capaces de entender el mundo propuesto por el texto, desde el escenario ficcional creado por el mismo.

En la segunda fase de implementación, las estudiantes lograron asignar una relevancia a los textos y juzgarlos desde su subjetividad asignándoles un valor social, evidenciando un nivel lectura inferencial, de igual forma, las niñas fueron capaces de crear mundos, empleando el lenguaje creativamente, experimentando la *poiesis*. En lo que respecta a la tercera etapa de trabajo, se muestra que, gracias a las experiencias y niveles de lectura alcanzadas anteriormente, las niñas llevan a cabo una lectura intertextual, en la que se evidencia que pueden articular sus saberes previos, los textos leídos, la teoría abordada a la hora de producir nuevos textos, además, con base en las evidencias recolectadas durante el planteamiento

y la presentación final del proyecto, lograron compartir con la comunidad lo que estos les habían aportado y la forma en la que su visión de mundo y de futuro se había expandido, alcanzando la experiencia cartica. Entonces, de acuerdo con los procesos de enseñanza aprendizaje llevados a cabo en clase y con las evidencias analizadas en el apartado anterior, se demuestra que las estudiantes realizaron lecturas atravesando varios grados de complejidad y experimentando alrededor de los diferentes estadios de la experiencia estética. Vale la pena resaltar que uno de los resultados más significativos de esta intervención pedagógica, es que las niñas sí son capaces de llevar a cabo procesos de lectura complejos y que la literatura les ofrece la posibilidad de entender el mundo de una manera más amplia y esperanzadora, les permite pensarse como agentes de cambio, además de fomentar en ellas la seguridad para promover espacios de diálogo con sus pares, el docente, su grupo familiar y la comunidad estudiantil en general.

A partir del análisis de la información realizado en el *referente a los procesos evaluativos* resulta que la autoevaluación surge como un espacio de reflexión en el que las niñas toman en consideración su desempeño en la clase y dan cuenta del mismo de una manera sincera y realista, tomando conciencia de sus fortalezas y debilidades y mostrando mejoría en las siguientes sesiones.

Con la coevaluación entre pares se logró que las niñas se sintieran a gusto socializando sus opiniones, además de dar pie para que durante las tres etapas se esforzaran por elaborar sus ideas de una forma más clara, igualmente, permitió que las niñas cambiaran su percepción de evaluación, esta pasó de ser algo restrictivo e individualizador, a un acto en el que la socialización con sus compañeras es central, que promueve el diálogo y la argumentación y que propicia el aprendizaje cooperativo. Los ejercicios de coevaluación entre pares resultaron útiles en tanto, le otorgaron importancia a la oralidad y comunicación entre iguales dentro de un espacio en el que la conversación giraba en torno a la literatura, de esta manera las niñas expresaron sus opiniones respecto a los textos y contenidos vistos en clase, además de, brindar una retroalimentación respecto al desempeño de sus compañeras de forma objetiva y sugiriéndoles estrategias de mejoramiento.

La coevaluación con los padres permitió que los temas, textos y conocimientos promovidos dentro del espacio académico de literatura se expandieran más allá del aula, que los padres estuvieran informados de

los procesos académicos llevados a cabo en la clase. Esta evaluación permitió que las estudiantes del curso 505 lograran llevar todos sus conocimientos dentro de su círculo social y que pusieran en práctica lo visto en clase, esto favoreció aspectos como su autoestima y confianza en sí mismas. Con la heteroevaluación se constató que lo visto en clase hubiera quedado claro, también fue posible escuchar y considerar la apreciación de las estudiantes respecto al espacio académico, las dinámicas de grupo y los textos trabajados, este tipo de evaluación se convirtió en un insumo principal para reflexionar sobre el rumbo de la intervención repensar la acción pedagógica.

Finalmente, se evidencia que el efecto de la modificación de las formas de evaluación en las clases favorece el desarrollo de la competencia literaria y la competencia estética, pero además, permite que se lleven a cabo procesos de aprendizaje cooperativo dentro de la clase de literatura, logra que las estudiantes sean autocríticas y conscientes de sus fortalezas y aspectos a mejorar, se escuchen entre sí y que se preocupen por el desempeño de sus compañeras, de igual manera, permite que los padres se van más envueltos en el procesos de aprendizaje de sus hijas y que ellas sientan la necesidad de llevar lo aprendido en clase a su círculo social, además permite que el docente mantenga en constante reflexión y mejoramiento su práctica pedagógica.

Para dar cuenta del tercer objetivo específico se realizó un texto reflexivo que se encuentra a continuación:

***EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN
ARTICULACIÓN CON LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN.
reflexión tras la implementación de la Unidad didáctica en el curso 505 del LIFEMENA jornada tarde
año 2017***

Este texto hace un compendio de algunos de los trabajos realizados en el marco de la implementación de la etapa final, llamada “Proyecto final de síntesis” de la unidad didáctica a la que se hace referencia en el título, los cuales dan testimonio de que las estudiantes sí son capaces de leer, de que la literatura permite a los seres humanos pensar el mundo y vivirlo en sus múltiples posibilidades, además, evidencian que, aunque a la literatura le ha sido concedida una función netamente alfabetizadora e instrumental, sí puede ser abordada desde la escuela como una forma de entender la realidad.

Desde la academia, la función del docente está ideada como la de un guía, un orientador, como un potenciador, pero esta se ve frustrada cuando el mismo se enfrenta a su práctica. Sin importar sus buenos deseos y todo su saber teórico, el docente se tiene que adaptar o por lo menos intentar desarrollar su labor, rigiéndose por el reglamento de una escuela anacrónica y adoctrinadora, que trabaja en función de unos estándares poco o nada adaptados a la comunidad que atiende.

Desde la escuela se piensan los espacios académicos como entidades aisladas y a pesar de que en ocasiones se menciona interdisciplinariedad, en la realidad no se promueve un ejercicio transversal entre las asignaturas. Sin embargo, se puede ver que las estudiantes en su desempeño escolar sí son capaces de articular los saberes adquiridos en las diferentes clases, aunque se destaca, que estos procedimientos deberían ser pensados e implementados desde los planes de estudio.



Imagen 1: Presentación de los proyectos a los otros quintos

Es en el proyecto final de síntesis de las estudiantes del grado 505 que surgió en el marco de la última etapa de implementación de la unidad didáctica, donde se dieron cita las artes plásticas, el lenguaje, la literatura e incluso las artes escénicas. Las estudiantes realizaron maquetas, crearon entrevistas, poesías, comics, títeres y monólogos, que vincularon todos los conocimientos aprendidos y las habilidades adquiridas durante el transcurso de las tres etapas de trabajo. Para su presentación se realizó una exposición a la que

varios grupos de estudiantes, sus docentes e incluso los coordinadores asistieron a apreciar los resultados del trabajo de las estudiantes y de la intervención pedagógica.

Abrir este tipo de espacios resultó muy enriquecedor para mí como docente, para las niñas y para la institución, ya que posibilitó la culminación del trabajo de aproximadamente dos semestres y su socialización. El ejercicio les permitió a las niñas compartir sus creaciones con otros grupos, lo cual llevo a que la materialización de sus ideas tuviera un fin concreto y tangible y les brindó cierto reconocimiento dentro de la comunidad. Este momento también fue positivo en el campo teórico ya que mientras las estudiantes compartían sus trabajos con el público, ellas mismas identificaron la necesidad de referirse a los aspectos de la teoría que guiaron su proceso de creación, para esto pusieron en sus propias palabras lo aprendido en clase y lo emplearon en este contexto, donde demostraron lo significativo de su aprendizaje.

Al contarles que sus compañeras de otros cursos visitarían el salón, las niñas se mostraron nerviosas e inseguras, sin embargo, una vez el público se acercaba a las mesas de exposición y se interesaba por sus obras, ellas se esforzaban mucho por mostrar manejo del tema, por argumentar las decisiones tomadas durante la producción y por mantener la atención de sus oyentes hasta el final. Luego, durante un ejercicio de retroalimentación las niñas manifestaron que les había gustado mucho el ejercicio porque además de hacerlas sentir muy importantes y de haber sido muy demandante, fue una manera efectiva para divulgar los productos que con mucho esfuerzo habían realizado, en este mismo sentido, las creaciones artísticas realizaron, les permitió ser reconocidas académicamente y socialmente. Esto demuestra que la literatura, como tema general, como motivador de las creaciones y de la comunicación entre pares, tiene efectos positivos en la dimensión cognitiva de las estudiantes y también en la psicosocial, ya que promovió un diálogo académico entre estudiantes y las hizo sentir muy orgullosas de haber liderado y llevado sus conocimientos al resto de la comunidad educativa, favoreciendo el autoestima de las expositoras y haciéndolas más seguras de sí mismas.

Las estudiantes también exhibieron sus obras frente a varios docentes del área de lenguaje y a la coordinadora de primaria, de parte de quienes se obtuvo comentarios de reconocimiento y felicitaciones respecto a la unidad didáctica implementada y al trabajo desarrollado por las estudiantes. Como docente en

formación este reconocimiento también fue una experiencia muy enriquecedora, ya que sentí que logré demostrarles que sí es posible generar espacios de diálogo de saberes, de trabajo interdisciplinar, logré mostrar que, si se fija un nivel de exigencia alto, pero alcanzable, y se acompaña a las niñas en el mismo, los resultados pueden llegar a ser sorprendentes, que no se puede seguir perpetuando la actitud condescendiente en la que no se demanda nada de parte de las niñas, sino que por el contrario si se les motiva y demuestra lo mucho que pueden llegar a hacer, los efectos serán muy positivos en su vida académica y personal.

Surgen preguntas como ¿qué pasaría si se generaran más espacios de este tipo dentro de la escuela, si el trabajo interdisciplinar fuera realmente significativo y si como docentes apoyáramos las iniciativas de los demás y reconociéramos su trascendencia? y el panorama es realmente esperanzador, la escuela, como comunidad avanzaría, las estudiantes resultarían altamente beneficiadas y la fragmentación de los saberes, las materias como entidades aisladas, serían menos marcadas si este tipo de puestas didácticas vinieran planteadas desde el currículo.

Tras un inconveniente presentado el día de la exposición final, se evidencia la necesidad de promover un espíritu cooperativo entre docentes, sus rivalidades y conflictos personales deben quedar fuera del colegio y la institución debe atender y prevenir este tipo de situaciones mediante la apertura de espacios de reflexión y esparcimiento entre los profesores, haciéndolos conscientes de que el fin principal de la escuela es el beneficio de las estudiantes.

Con el trabajo juicioso de las tres fases de implementación, fue muy satisfactorio observar que, a pesar de la informalidad del espacio académico y del poco apoyo y reconocimiento que los demás docentes le brindaban al mismo, las niñas manifiestan que sí fue un curso significativo y que tiene y va a tener mucha trascendencia en su vida académica y personal, tal como se ve en estos ejemplos fueron tomados de una entrevista a un grupo focal realizada luego de la socialización de los proyectos:

- *me sentí muy bien porque trataba de leer mucho y me gusta leer mucho.* (Estudiante 5 del grupo focal)
- *digamos para nuestros estudios es muy importante porque, pues todos los niños deben tener algo imaginación y creatividad.* (Estudiante 9 del grupo focal)

Las niñas expresan que a pesar de todo lo que se dice, ellas sí disfrutaban al leer, sin embargo, con el trabajo desarrollado con el grupo 505 se demostró que los ejercicios de lectura deben ser guiados y acompañados de cerca por el docente, quien debe tener un amplio manejo de los temas, de la bibliografía, de los objetivos de enseñanza y aprendizaje y de las estrategias didácticas para alcanzarlos.

Como docente en formación, las afirmaciones anteriormente mencionadas son muy gratas porque en primer lugar, contrarían esa creencia que dice que a las niñas no les gusta leer, y en segundo lugar demuestran lo relevante de las actividades que se están promoviendo en la clase, ilustran que la literatura sí es trascendente para ellas, que el componente de la creatividad y la imaginación son sustantivos en su formación, y que valoran que este espacio académico los atienda, ya que en la gran mayoría de las clases son descuidados y la preocupación de los docentes es que las estudiantes memoricen fechas y fórmulas. Esta intervención y el 100% de los proyectos finales de las estudiantes comprobaron que la literatura además de desarrollar habilidades lectoras, productoras, sociales, entre otras, se encarga de atender la creatividad y la imaginación, así lo podemos ver reflejado en estas imágenes:



Imagen 2 Maqueta: Francia es una distopía



Imagen 3 Títeres

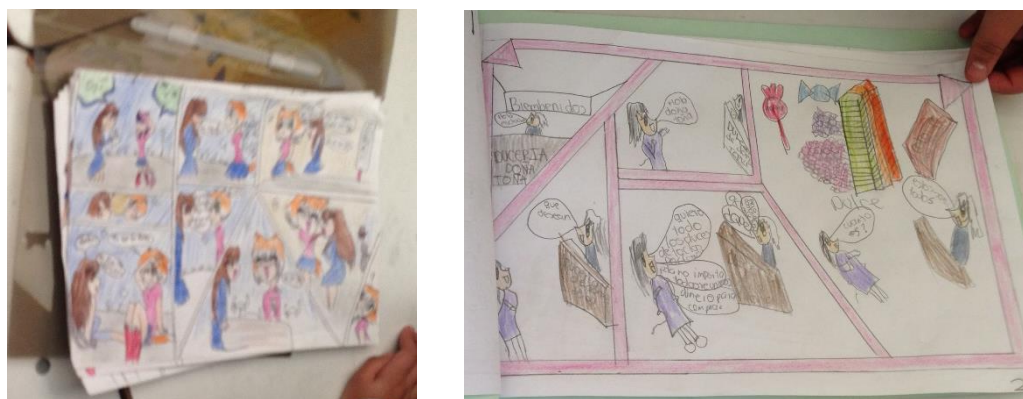
Como la persona que estuvo dirigiendo las sesiones de las que surgieron estos trabajos, me resulta muy enriquecedor ver la manera en que la literatura tocó la vida de cada una de las estudiantes, las fortaleció como seres sociales, las hizo más seguras de sí mismas y les abrió las puertas para imaginarse un mundo mejor y para pensar en las consecuencias de sus acciones como ciudadanas. Sus creaciones refuerzan la concepción de la lectura intertextual en la que las obras literarias se articulan y entretienen robusteciendo

las lecturas de mundo de las niñas y haciéndolas analizar todos los textos, en el sentido amplio de la palabra.

Cuando en el grupo focal se les preguntó a las estudiantes si las lecturas abordadas habían generado algún cambio en su forma de ver su entorno, ellas respondieron:

- *a mí sí me cambió porque yo me lo imaginaba como más cuidado y ahora lo pienso como que ya es más destruido por lo que hay tanta contaminación y todo eso* (Estudiante 8 del grupo focal)
- *es decir lo pensábamos (el mundo) como si fuera una utopía, pero poco a poco se fue convirtiendo en una distopía* (Estudiante 5 del grupo focal)
- *me parece que sí tengo una distinta visión (de la literatura), porque yo creía que las cosas que se escribían en las lecturas no podían ser reales, pero poco a poco me fui dando cuenta de que sí se puede* (Estudiante 7 del grupo focal)

En estos fragmentos se evidencia que las niñas aprendieron, de verdad, el significado de la utopía y la distopía, pero aún más importante, ellas mismas se dieron cuenta de la mutabilidad de sus percepciones, lo que, para alguna en dado momento fue un panorama ideal, en otro momento de su vida o bajo condiciones diferentes, se puede convertir en algo indeseable, y que esta misma situación varía de persona en persona. Este descubrimiento es realmente valioso porque les permiten entender la esencia de lo que es humano, del cambio constante y aceptación al mismo. En cuanto a la literatura también lograron ver que no todo lo ficcional corresponde a algo falso, todo lo contrario, que la ficción les ayuda a comprender la realidad.



Imágen 4 y 5 Comics

Como docentes solemos ser nosotros quienes decidimos cuáles son las limitaciones de nuestros estudiantes. No promovemos la lectura porque creemos que no les gusta leer, no implementamos nuevas dinámicas de grupo porque se desorganizan y surgen brotes de indisciplina y no les pedimos que realicen

actividades diferentes porque consideramos que no van a trabajar. Con la implementación de la unidad didáctica las niñas me demostraron todo lo contrario. Leyeron todos los textos propuestos y alcanzaron niveles de lectura a los que ni siquiera se apunta durante el tercer ciclo, emplearon un discurso apropiado, argumentaron sus ideas y más importante aún, disfrutaron de su experiencia.

Se debe reconocer que en ocasiones factores locativos y económicos tienen cierta injerencia en el desarrollo de las actividades propuestas, pero no por eso se debe dejar de innovar en la práctica pedagógica. Esta experiencia demostró que si a las estudiantes se les brinda un amplio abanico de posibilidades en el que ellas puedan seleccionar qué tipo de proyecto o actividad se adapta mejor a sus condiciones, se puede garantizar que todas van a desarrollar las tareas asignadas y que lo harán con una mayor motivación y mejor actitud. Así se puede ver en el testimonio de una de las estudiantes:

- pues yo elegí el cómic porque mi papá no podía comprar materiales para los títeres o la maqueta, (...) entonces me toco hacer un comic y además me divertí mucho porque creando la historia fue muy chévere y descubrí que mi talento era dibujar. (Estudiante 10 del grupo focal)

Este fragmento muestra la eficacia de esta forma de trabajo, ella se reconoce dentro de su contexto económico y toma decisiones por sí sola, sin la necesidad de que sea la docente quien le imponga lo que debe hacer, además, a partir de esa decisión se descubre, se reconoce y saca provecho de sus talentos. Ella quien se había mostrado muy callada y retraída, creó un comic sorprendente, logró desarrollar una historia y unos personajes, apoyada por mí y la socialización con otras de sus compañeras, interiorizó conceptos básicos del comic lo cual se vio reflejado en la buena producción gráfica que realizó, a partir de la cual descubrió ese gran talento y lo pudo compartir con sus compañeras de curso, docentes y niñas de los otros quintos.

Como docente nunca esperé que las estudiantes me dieran ningún crédito por los alcances y consecuencias de la implementación de la unidad didáctica, principalmente porque la mayoría de lo logrado surgió gracias a su interés y presteza para trabajar, algunas de las niñas dijeron:

- A mí me inspiraron las lecturas, pues porque las lecturas eran como muy creativas y tenían un punto de vista pues bueno, también tus palabras me conmovieron, porque tú dijiste que lo hiciéramos creativo, que pensáramos como lo íbamos a hacer, cómo lo íbamos a desarrollar, y pues también a veces veo personas que desarrollan este tipo de trabajo y pues me inspiraron (Estudiante 4 del grupo focal)

Este testimonio, vuelve a ilustrar la lectura intertextual que son capaces de llevar a cabo las estudiantes, ellas entretienen los contenidos de textos de diferente naturaleza, provenientes de varias fuentes, para generar sus textos propios, además, muestran que la función del docente, planteada desde esta unidad didáctica, fue implementada satisfactoriamente, ya que entendieron que el profesor en vez de ser la de un dictador en el aula, puede ser alguien que potencia el desarrollo del conocimiento, que promueve la exploración y el descubrimiento.



Imágen 6 Entrevista Utopía



Imágen 7 Títeres (E6 ayudando a E7)

Otro de los puntos relevantes al que se le apuntaba desde el modelo de *enseñanza para la comprensión* y más específicamente desde la *evaluación como comprensión* era la participación activa de los padres de familia, quienes inicialmente se mostraron molestos y se reusaron a colaborar, ya que consideraban que lo que se les estaba solicitando era que le hicieran las tareas a sus hijas, pero con el paso del tiempo lograron entender que lo que se les pedía era un acompañamiento a al proceso de aprendizaje, una supervisión y orientación adicional a la que se realizaba en clase.

La participación de los padres o acudientes, al igual que el resto de procedimientos pensados desde la unidad fueron planteados para beneficiar a las niñas, para observar el efecto de este cambio en sus hábitos de estudio y tuvo resultados inesperados, porque pasó de ser un ejercicio en el que los padres ayudaban, a un espacio significativo en el que las estudiantes lograban expandir lo aprendido en clase y alzaban su voz para llevar a su grupo familiar los conocimientos adquiridos en el espacio académico.

- yo hablé con mi papá y él me dijo que, pues a él le encantaba pues ver que las niñas hicieran cosas así, pues las influenciaba y pues nos serviría cuando estuviéramos grandes y que le pareció muy chévere el

tema. Me hizo algunas sugerencias, pues que no me pusiera tan nervioso al hablar en público y pues así lo hice. (Estudiante 7 del grupo focal)

- una parte que me gustó, fue cuando compartí con mi familia fue que ellos preguntaron ¿qué es eso? ¡No entendemos una historia tan rara! y pues entonces ahí les tuve que cortar la parte de qué era una utopía una distopía y pues fue lo que más me gustó. (Estudiante 5 del grupo focal)

El resultado del trabajo con padres fue uno de los más satisfactorios, ya que se les dio una voz a las niñas, ellas fueron pioneras del conocimiento y la creación en casa, esto les brindó mucha seguridad y motivación para continuar trabajando en sus proyectos y perfeccionando aspectos que talvez habían pasado por alto. Esta apuesta mostró que el trabajo con padres, lleva tiempo, pero sí es posible, además evidencia que ni la casa ni la escuela deben abandonar a las estudiantes en su crecimiento personal y académico, sino que por el contrario ambas deben trabajar en equipo y velar porque se les ofrezcan todos los recursos necesarios para alcanzar un óptimo desarrollo de su personalidad.

Finalmente, desde el trabajo realizado con el curso 505 de la jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño durante el año 2017, me fue posible observar la relevancia de una buena implementación didáctica en el aula, porque prolongar lo que se hace tradicionalmente en la escuela, no es conveniente, llenar de información a las estudiantes no genera efectos significativos en ellas. Un factor determinante en el éxito o fracaso de la intervención es la forma en que la información, los materiales y los individuos se relacionan.

Esta fue mi primera vez como docente de literatura y me sentí muy feliz con los resultados obtenidos, porque logré ver con mis propios ojos el efecto que la literatura puede llegar a tener en las demás personas, cuando estos fenómenos se teorizan desde la academia, quedan en lo abstracto, pero cuando se acompaña a otro ser humano en este proceso de exploración, en esta experiencia estética, se puede ver que todo el esfuerzo ha valido la pena, que todas sus dimensiones se ven engrandecidas.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

Tras la implementación de la unidad didáctica *el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión* en el curso 505 del LIFEMENA jornada tarde

durante el año 2017 se concluyó que sí es posible favorecer el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética valiéndose de la evaluación como comprensión. El desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética surge de acuerdo a la planeación establecida, mientras esto ocurre, las estudiantes alcanzan los niveles de lectura literal, inferencial e intertextual, además logran interactuar con las lecturas y contenidos de tal manera que alcanzan la *aisthesis*, *poiesis* y *catarsis*.

La evaluación como comprensión facilita el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética, además hace que las niñas se entiendan a sí mismas como protagonistas del proceso educativo, facilita los procesos de comunicación efectivos y activos entre estudiantes, padres y docente, promueve la cooperación entre las estudiantes, permite que los aprendizajes promovidos en la escuela se expandan a los diferentes contextos en los que las niñas se desenvuelven y da lugar a la constante reflexión y replanteamiento de la práctica docente.

Las estudiantes ampliaron su visión de mundo gracias a la experimentación con un género de la literatura con el que no se habían relacionado anteriormente, lograron pensar el futuro e incluso lo crearon a partir de su imaginación y de la influencia que la literatura empezó a ejercer. Ellas dialogaron con los textos de su preferencia, opinaron y los recrearon. Se sintieron muy empoderadas porque la literatura les permitió comunicarse con personas con las que no lo habían hecho antes, en sus núcleos familiares y con sus compañeras de otros cursos, expandieron lo aprendido en clase y lo experimentado con la literatura, la cual dejó de ser una herramienta más, y pasó a desempeñar un papel central, a partir de la cual procesos creativos, críticos y comunicativos tuvieron lugar dentro del espacio académico.

El espacio académico modificó su estructura, la docente dejó de ser quien tomaba todas las decisiones autoritariamente, en cambio las estudiantes adquirieron un papel más protagónico, fueron ellas quienes decidieron qué textos leer y qué proyectos y temáticas desarrollar. Se demostró que sí es posible abordar textos literarios en el aula y que las estudiantes sí pueden alcanzar niveles de lectura complejos, solo basta tener una puesta didáctica que entienda la literatura desde una perspectiva estética, no como una herramienta para estudiar la estructura de la lengua. Se concluye que el área de literatura sí puede y debe beneficiar la

expresión de los sentimientos privilegiando la manifestación subjetiva y la comunicación entre las obras y el lector.

La implementación de la unidad didáctica generó espacios en los que las estudiantes expresaron sus posturas frente a los textos y temas abordados, y su capacidad argumentativa fue fortalecida. Las niñas asignaron una mayor importancia a los ejercicios de socialización, en los que aparte de interactuar con diferentes públicos, acudieron a los conocimientos aprendidos en la clase y los promovidos por los textos literarios, al comunicarse con sus interlocutores. Con base en lo anterior las estudiantes empezaron a concebir la lectura como una actividad interesante y productiva que facilita la interacción entre saberes y personas, que contribuye con su entendimiento de mundo y que además cumple una función muy relevante en su proceso de formación.

Al abordar la literatura desde la clase se realizó de manera integradora y creativa, logrando que la exploración de los textos y el diálogo con ellos fueran ejercicios constantes, que apuntaban al análisis, con los que se fomentó el pensamiento divergente y el entendimiento de los textos desde las realidades creadas por los autores, para esto se empleó la creatividad e imaginación dando lugar a representaciones artísticas de varias naturalezas en las que evidenció el nivel de lectura alcanzado, la relación establecida con sus textos favoritos y su visión de mundo y de futuro.

CAPÍTULO VIII: RECOMENDACIONES

Con esta intervención pedagógica se buscaba modificar el papel que la literatura desempeñaba en la escuela y la manera en la que las estudiantes se aproximaban a ella, para esto se realizó una propuesta cuyos objetivos principales apuntaban a favorecer el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética mediante la implementación de la evaluación como comprensión, a partir de esta se pueden realizar varias recomendaciones.

Es recomendable que la escuela replantee su concepción de evaluación, ya que se está dejando de lado su capacidad integradora, dialógica y cooperativa, y lo único que está haciendo es frustrar a los estudiantes además de limitarlos en su capacidad creativa y social. También es necesario entender la literatura no como

un instrumento más, por el contrario, se debe concebir como un lugar en el que se forma la persona en todas sus dimensiones.

Por otro lado, se recomienda que el departamento de lenguas ofrezca más cursos de formación en didáctica de la literatura y que estos estén adaptados a las necesidades de la educación actual y a los contextos en los que los docentes en formación deben desarrollar su práctica pedagógica, de esta manera, se podrá diagnosticar y generar estrategias de mejoramiento de una forma más efectiva, tanto la escuela como los estudiantes se verán altamente beneficiados.

Al trabajar desde la enseñanza para la comprensión (EpC) se deben establecer tópicos generativos lo suficientemente amplios como para satisfacer las necesidades de una población específica y cumplir con los objetivos de enseñanza aprendizaje del área, de lo contrario estos se pueden convertir en un limitante de la intervención pedagógica. También es necesario seleccionar obras literarias que se adapten a las características de la población, que sean lo suficientemente ricas como para provocar que la competencia literaria se desarrolle y que se dé lugar a la experiencia estética.

REFERENCIAS

- Ávila Penagos, R. (Ed.). (2003). *La investigación - Acción pedagógica. Experiencias y lecciones*. Bogotá: Ediciones Antropos Ltda.
- Alsina Masmitjà, P. (2013). ¿Qué es una rúbrica? ¿Por qué y cómo se utiliza? In J. Alsina Masmitjà, *Rúbricas para la evaluación de competencias. Cuadernos de docencia universitaria* 26 (pp. 7-13). Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro, S.L. .
- Aragón, E. K., & Guacaneme, M. V. (2014). *¡Los niños también vivimos la literatura! Desarrollo de la competencia literaria por medio del método global de aprendizaje y la escritura creativa en los niños de los grados 201 y 202 jornada tarde del Colegio Tomas Carrasquilla*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Area Moreira, M. (1993). *Unidades didácticas e investigación en el aula. Un modelo para el trabajo colaborativo de profesores*. Canarias: Librería Nogal Editores.
- Balbuena Corro, H. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie: Herramientas para la evaluación en educación básica*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Benetto, A. D. (1953). Las mariposas de Koch . In *Mundo animal* .
- Bombini, G. (1996, Julio). Otras literaturas / otras culturas: Un problema pedagógico. *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*(9), 7-14.
- Cárdenas Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura* (Vol. IV). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Callejas, C. F. (2013). *Lectura y literatura en la escuela: hacia una experiencia de goce estético literario*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Camargo, A. (2001). *Estilos cognitivos en el contexto escolar* . Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .
- Cassany, D., Sanz, G., & Luna, M. (2014). *Serie Didáctica de la lengua y de la literatura*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Castagnino, R. H. (1954). *¿Qué es literatura?* Buenos Aires: Editorial Nova.
- Castaño García, J. (2013). Evaluación en el aula. Una práctica compleja. In V. autores, *Evaluación en el aula: del control a la comprensión* (pp. 21-36). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.
- Castaño García, J. (2013). La evaluación en el aula. Una práctica compleja. In Varios, *Evaluación en el aula: del control a la comprensión* (pp. 21-36). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-.
- Castaño Lora, A., & Isaza Mejía, B. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo* . Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito .
- Castillo, M., Triana, N., Duarte, P., Pérez, M., & Lemus, E. (2007, Mayo). Sobre las pruebas saber y de estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Bogotá, Colombia : Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES-.
- Cifuentes, W. R. (2013). Secuencia didáctica para la evaluación de la competencia literaria en la comprensión del texto literario. In Varios Autores, *Evaluación en el aula: del control a la comprensión* (Vol. II, pp. 245-255). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP-.

- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*(9), 21-31.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- De Aguiar E Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. (M. T. Echenique, Trans.) Madrid: Editorial Gredos .
- De Zubiría Samper, M. (1993). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos de aprehendizaje semántico*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Gómez, Y. J., Vasquez, E. J., Casallas, A. O., & Barbosa, E. T. (2005). *Hilando laberintos en la biblioteca de babel. La intertextualidad como didáctica de la literatura*. Universidad Pedagógica Nacional., Bogotá.
- Guzmán Rodríguez, R. J., Valera Londoño, S., & Arce Hernández, J. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo* . Bogotá: Secretaria de Educación Distrital.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. V). México D.F: Mc. Graw Hill.
- Jauss, H. R. (1976). *La historia de la literatura como provocación* . (J. G. Costa, & J. L. Gil Aristu, Trans.) Barcelona: Ediciones Península.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. (E. Fernández, & J. Siles, Trans.) Madrid : taurus.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- Jurado Valencia, F. (1998). Un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura. In Ministerio de Educación Nacional, *Lengua Castellana. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales* (pp. 79-88). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- LIFEMENA. (2016). Retrieved 23 06, 2017, from Sistema institucional de evaluación liceista “Liceo Femenino Mercedes Nariño” SIEL: <https://lifemena.jimdo.com/nuestro-cole/siel/>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. In A. De Camilloni, S. Celman, E. Litwin, & M. d. Palou de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 11-35). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lomas, C. (2007). *Érase una vez la escuela. los ecos de la escuela en las voces de la literatura* . Barcelona: Graó.
- Lomas, C. (2008). La enseñanza de la lengua y la lectura en la voz de Carlos Lomas. *EDUCERE - Conversaciones en la redacción*, 189-194. (R. Bruzual, Interviewer)
- Lomas, C. (2009). Educación literaria . In C. Lomas, & A. Tusón, *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. Mexico, DF: edere.
- Lomas, C., & Mata, J. (2014, Julio). La formación de lectores de textos literarios . *TEXTOS de didáctica de la lengua y de la literatura* , 66, 5-7.
- Lomas, C., & Miret, I. (1995). El laberinto de la literatura. *TEXTOS. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 4.
- Lomas, C., & Tusón, A. (1998, Enero). Enseñar lengua y literatura en el bachillerato . *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*(15).
- Mañà Terre, T. (1996 , Julio). Literatura juvenil y lectura para jóvenes. *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*(9), 15-20 .

- Martínez Boom, A., & Undal Bernal, M. d. (1995). Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación* (31), 93-107. Retrieved Mayo 04, 2017, from http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf
- Martínez Boom, A., & Undal Bernal, M. d. (1995). Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación* (31), 93-107. Retrieved Mayo 04, 2017, from http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf
- Martínez Fernández, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria (base teórica y práctica textual)*. España: Cátedra.
- Martínez Soto, Á. P., & Martínez Cerón, G. (1995). *La Unidad Didáctica en E. Primaria (Elaboración y diseño)*. Madrid: Editorial Bruño .
- MEN - Ascofade. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. (M. d. Nacional, Ed.) Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad: una propuesta para la innovación curricular de la literatura*. Madrid: La muralla S.A .
- Mendoza, A. (2008). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L.
- Merlino, A. (2009). *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. Buenos Aires: CENGAGE Learning .
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio .
- Muñoz Lorente, P. (2011). Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI . *Tejuelo, 11*, 104-127.
- Nocedo de León, I. (2001). *Metodología de la investigación educacional*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez Grajales, H. (2011). *Introducción al estudio de la narrativa: cómo desarrollar la competencia literaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Perrone, V. (1999). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? . In M. Stone Wiske, *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre investigación y práctica* (pp. 35-69). Buenos Aires: Paidós.
- Puentes Osma, Y. (2001). Enseñanza para la comprensión. Aulas para pensar. . In Y. Puentes Osma, *Organizaciones escolares inteligentes* (pp. 71-101). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio .
- Restrepo Gómez, B. (2003). Un modelo de capacitación de maestros en servicio, basado en la Investigación-Acción pedagógica. In R. Ávila Penagos (Ed.), *La Investigación-Acción pedagógica. Experiencias y lecciones* (pp. 39-67). Bogotá.
- Rodríguez, R. J., Londoño, S. V., & Hernández, J. A. (2010). *REFERENTES PARA LA DIDÁCTICA DEL LENGUAJE EN EL TERCER CICLO*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital .
- Romero, Y. (2010). *Estética e intertextualidad de la literatura. Una invitación a reconocer la voz del lector en el aula*. Universidad Nacional de Colombia , Bogotá.
- Sánchez-Fortún, J. M. (2003). *Literatura infantil. Claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sánchez, Á. M. (2015). *Secuencia didáctica para el reconocimiento de la literatura en la escuela, promoviendo la competencia literaria y el goce estético en el trabajo con cuentos africanos*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.
- Stone Wiske, M. (1999). ¿Qué es la enseñanza para la comprensión? In M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (C. Piña, Trans., pp. 95-127). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor-Powell, E., & Renner, M. (2003). *Analyzing Qualitative Data. Program Development & Evaluation*. Wisconsin, USA.
- Todorov, T. (2013). Mijaíl Bajtín: El principio Dialógico. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Urrego, J. L., & Pérez, S. G. (2008). *La literatura como constructora de mundos*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Vásquez Rodríguez, F. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda. .
- Valencia Zapata, H. I. (2011, Noviembre). ¿Por qué un texto curatorial? *Historik. Revista virtual de investigación en historia, artes y humanidades*, 2(4). Retrieved from http://www.revistahistorik.com/descargas/porque_texto_curatorial.pdf
- Valenzuela, C. M., & Villamil, M. E. (2015). *El desarrollo de la competencia literaria a través de procesos de identificación y representación narrativa en las estudiantes de grado cuarto del Liceo Femenino Mercedes Nariño IED*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

PLANEACIONES PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA “EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA EN ARTICULACIÓN CON LA EVALUACIÓN COMO COMPRENSIÓN.”

| ETAPA 1 | |
|----------------------------------|--|
| Objetivos: | Exploración y reconocimiento de los conceptos de utopía y distopía |
| Desarrollo de las clases: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación del concepto de utopía, definición desde el diccionario, definición brindada por la docente y lectura del texto de Eduardo Galeano. 2. Análisis del texto explorándolo, señalando sus partes principales, lo que más les gustó y lo que no les gustó, pueden dibujar |
| | <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura grupal del texto propuesto, cuyo tema principal es la Distopía. Las estudiantes deciden la dinámica y orden de lectura 2. Mediante preguntas se lleva a que las estudiantes infieran las diferencias entre el texto actual y el texto abordado en la clase anterior. 3. Se realiza una lluvia de ideas con las principales características del texto. 4. Se explica el concepto de Distopía empleando las características anteriormente nombradas 5. Se realiza un cuadro comparativo entre utopía y Distopía, cada grupo debe aportar ideas y se crea un cuadro general en el tablero, deben ejemplificar a partir de las lecturas realizadas. |
| Textos empleados: | LA UTOPIÍA, Eduardo Galeano DECÁLOGO DEL ARTISTA, Gabriela Mistral LA BOMBA J, Héctor Velarde EL NIÑO CINCO MIL MILLONES, Mario Benedetti |
| Formas de evaluación: | Auto evaluación y coevaluación entre pares (círculos de evaluación) Hetero evaluación Coevaluación con padres |

| ETAPA 2 | |
|----------------------------------|---|
| Objetivos: | Interacción y lectura de los textos, articulación con los tópicos generativos: utopía y distopía |
| Desarrollo de las clases: | <ol style="list-style-type: none"> 1. Se ofrecen varios textos y cada grupo elige el de su preferencia 2. Cada grupo socializa brevemente la idea principal de su texto categorizándolo dentro de la utopía o Distopía, se dividen entre distopías y utopías 3. Selección de las partes favoritas de ambos textos de manera argumentada 4. Seleccionar un personaje de la lectura y enviarle una carta, expresando sus sentimientos, como se sintieron frente a las acciones del mismo, como estarían dispuestas a ayudarlo |
| | <ol style="list-style-type: none"> 1. Proyección de un texto audio visual, canción, pinturas. 2. Luego de la presentación de cada texto se les brinda un momento para socializar sobre el texto, manifestar sus partes favoritas 3. La pregunta problemática para cada texto será ¿Qué modificaría del texto, ¿qué le agregaría? |
| Textos empleados: | EL FUTURO ES ESPACIO, <i>Pablo Neruda</i> LENTO PERO VIENE, Mario Banedetti EL CONTRIBUYENTE, Ray Bradbury LOS COLONIZADORES, Ray Bradbury EL SUPERHÉROE SE HA AHORCADO, Ricardo Burgos Lopez EL ESPEJO NEGRO DE ANTIMATERIA, Enrique Urbina Jiménez LLUEVE POR FIN, Jorgelina Etze |

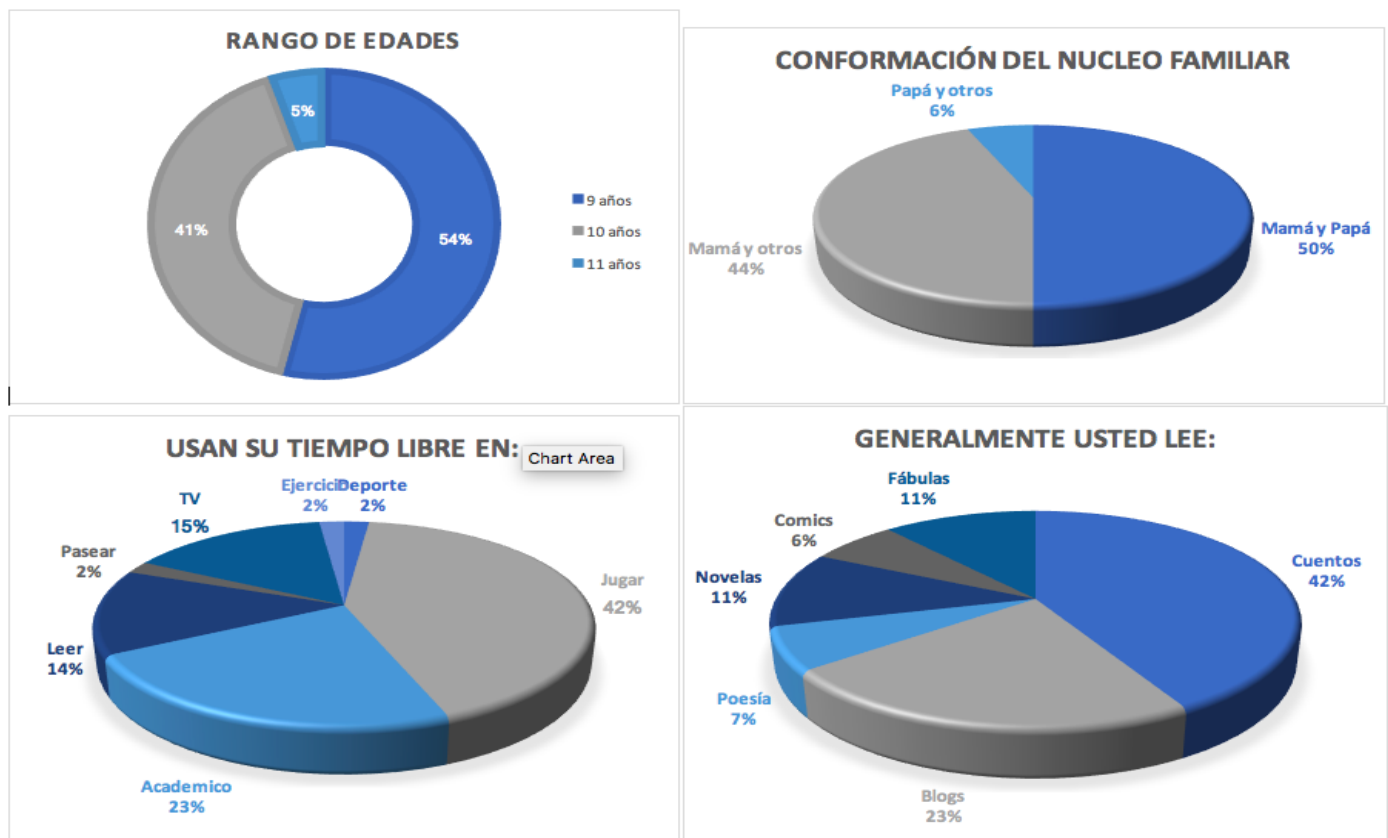
| | |
|------------------------------|---|
| | CRIATURAS EXTRAÑAS, Héctor López LA NUEVA COMPRA, Jack h. Vaughanf |
| Formas de evaluación: | Auto evaluación y coevaluación entre pares (círculos de evaluación) Hetero evaluación Coevaluación con padres |

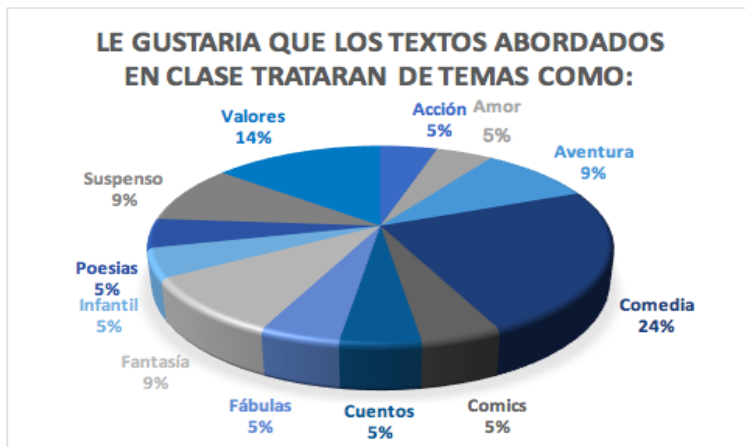
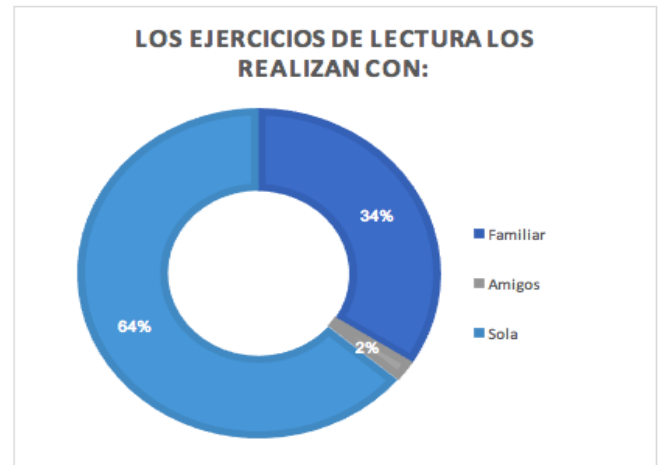
| ETAPA 3 | |
|----------------------------------|--|
| Objetivos: | Proyecto final en el que tiene lugar la exteriorización del proceso de dialogo entre el lector, las obras y el mundo |
| Desarrollo de las clases: | 1. Explicación de los lineamientos del proyecto final 2. Presentación y selección de los tipos de proyectos: Titeres, obras de teatro, monólogos, radionovelas, maquetas, poemas, entrevistas, comics. 3. Estudio personalizado de cada tipo de proyecto, de acuerdo con la selección realizada anteriormente. |
| | 1. Planeación, planteamiento y corrección de los proyectos con la ayuda del docente y de sus pares 2. Creación de los proyectos 3. Socialización con padres de familia 4. Corrección y mejoramiento del proyecto 5. Socialización con la comunidad académica. |
| Textos empleados: | Textos teóricos que orientaban a las niñas en la creación del formato seleccionado. |
| Formas de evaluación: | Auto evaluación y coevaluación entre pares (círculos de evaluación) Hetero evaluación Coevaluación con padres |

Anexo 1: Diario de campo 1

| ACTIVIDAD (Descripción) | LINGÜÍSTICO Y NO LINGÜÍSTICO | ANÁLISIS (Significado) | INTERPRETACIÓN (Categorización) | OBSERVACIONES Y PROPUESTA |
|---|---|--|--|---|
| Desarrollo de guía de trabajo. | Las estudiantes hacen preguntas constantes sobre la utilización de la guía. Todo el tiempo piden refuerzo de la explicación, a pesar de que esta es muy clara en la guía de trabajo. Las estudiantes en su mayoría están muy dispersas, comen, juegan. Si la docente no las presiona ellas no trabajan. Las estudiantes deben emplear mesas para sentarse, ya que no hay un número suficiente de sillas. | Las estudiantes dependen de la forma en la que la información es presentada, de la instrucción brinda, de la manera en la que se presenta la información y del estímulo generado por el docente. Dependencia al acompañamiento que lleva a cabo el docente. | En consideración con su dependencia a la explicación, su necesidad de supervisión y aprobación por parte del docente, la manera poco beneficiosa en la que se encuentra dispuesta el aula, se hace evidencia que la sensibilidad al medio en el que se desenvuelven es un aspecto general a nivel de grupo. (Camargo & Hederich, 2001) | Llevar al aula a un profesor. Renovado, que construya junto a los estudiantes. Potenciar en las estudiantes trabajo autónomo mucho más fuerte. Poner en contacto a las estudiantes con la literatura. Fortalecer la competencia literaria de las estudiantes. Abordar obras literarias desde una visión estética. |
| Cambio a clase de ciencias. | La docente ho saluda a las estudiantes al llegar a clase por los cual algunas de ellas no advierten que la clase de ciencias ha empezado. Las estudiantes no prestan atención a lo que dice la profesora, solo siguen las instrucciones dadas por algunas de sus otras compañeras. Terminan la evaluación y aunque era individual todas hablan, comparten las respuestas y se corrigen entre sí. En las transiciones entre una actividad y otra, la disposición para la clase se ve seriamente afectada. | La organización del aula y los diferentes recursos con los que allí cuentan, son aspectos determinantes para el buen desarrollo de la <u>clase</u> . Es evidente que su falta de participación y mala actitud frente a la clase, es causada por la desconexión con la docente a cargo. Requieren de una explicación de la actividad reiteradamente. Las estudiantes son colaborativas y solidarias entre ellas, tienen una conciencia grupal, se sienten identificadas con sus pares. | La disposición espacial de los recursos dentro del salón, ejerce una amplia influencia en el desarrollo de la clase. Es necesario implementar diferentes métodos de trabajo en el aula, en consideración con las características del grupo, que potencien las habilidades comunicativas de las estudiantes y que contemplen su capacidad de colaboración. | Identificar una metodología de trabajo que se adapte a las características del grupo. |
| Finalización de evaluación. | A pesar de que la instrucción dada por la profesora no lo requería, en sus intervenciones, las estudiantes logran asociar algunos aspectos de la lectura con experiencias adquiridas fuera del aula. | Logran establecer relaciones entre sus experiencias y los temas abordados en clase. | Las estudiantes reconocen conexiones entre la teoría y la práctica. | Partiendo de la capacidad de asociación con la que las estudiantes cuentan, brindarles herramientas para el desarrollo del intertexto lector. |
| Preguntas de refuerzo luego de la evaluación. | | | | |

Anexo 3: Gráficas con análisis de datos





Anexo 4: Diario de campo 2

| ACTIVIDAD (Descripción) | LINGÜÍSTICO Y NO LINGÜÍSTICO | ANÁLISIS (Significado) | INTERPRETACIÓN (Categorización) | OBSERVACIONES Y PROPUESTA |
|--|---|--|--|--|
| <p>Evaluación de "Piensa Plus"</p> <p>Lectura de la evaluación.</p> <p>Desarrollo de la evaluación.</p> <p>Cambio de clase a ciencias naturales.</p> <p>Finalización de taller en clase.</p> | <p>Las estudiantes organizan el salón, forman filas, guardan sus apuntes y esperan en silencio. Las estudiantes realizan una lectura guiada por la docente a cargo. Algunas estudiantes deben verbalizar la lectura, otras leen de forma mental. En la evaluación las estudiantes deben dar cuenta de: gramática, puntuación, ortografía y búsqueda e argumentos provenientes exclusivamente del texto.</p> <p>Las estudiantes solicitan ayuda para identificar el significado de las palabras. La mayoría de las dudas que se manifiestan son sobre el vocabulario desconocido o sobre la forma en la que deben desarrollar la prueba (con una equis, con una flecha).</p> <p>No hay actividades para enfocar la atención de las estudiantes en la clase que acaba de empezar.</p> <p>Algunas de las estudiantes ya habían terminado la actividad la clase anterior, otras simplemente no la estaban desarrollando porque estaban comiendo o jugando.</p> <p>Las instrucciones son dadas agresivamente, a lo cual ellas reaccionan de la misma forma. La profesora escoge a una estudiante para que realice una gráfica en el tablero.</p> | <p>Las estudiantes son capaces de leer en voz alta y mentalmente.</p> <p>Se lleva a cabo una evaluación sistematizada de la lectura en la que se evalúa la dimensión estructural del texto abordado, además de componentes formales de la lengua, como lo son la gramática y ortografía. No se pide una lectura inferencial de los textos. No se trabajan obras literarias.</p> <p>Las estudiantes evidencian una gran dificultad para entender el vocabulario desconocido, no logran secarlo del contexto, lo que no permite que la lectura sea fluida.</p> <p>Las estudiantes necesitan asimilar los cambios a su alrededor para disponerse a empezar una nueva actividad (EC). La velocidad de trabajo no es uniforme en todas las estudiantes. Las estudiantes requieren de una contextualización de la actividad.</p> | <p>Diferentes metodologías para abordar la lectura.</p> <p>El propósito de la lectura es atender la dimensión morfosintáctica de la lengua. Se ignora la condición activa del lector, quien complementa y reinventa el texto a partir de sus experiencias y saberes.</p> <p>Se pone en evidencia su estilo cognitivo (<u>sensibilidad al medio</u>)</p> <p>Se evidencia la necesidad de llevar a cabo un proceso lector orientado al análisis y con un propósito mucho más constructivo.</p> | <p>Es necesario que las estudiantes fortalezcan su relación con la literatura. Lograr la transformación del texto en obra literaria, en donde las lectoras son parte activa y agentes creadores de la obra. Llevar a cabo lecturas inferenciales de obras literarias.</p> <p>Teniendo en cuenta el estilo cognitivo de las estudiantes y la facilidad con la que logran hacer asociaciones anecdóticas. Exponiendo a las estudiantes al contacto con la literatura, se busca que las estudiantes no solo logren hacer asociaciones afectivas y experienciales, sino que también sean asociaciones a obras literarias. [Intertexto]</p> |

Anexo 5: Diario de campo 4

| ACTIVIDAD (Descripción) | LINGÜÍSTICO Y NO LINGÜÍSTICO | ANÁLISIS (Significado) | INTERPRETACIÓN (Categorización) | OBSERVACIONES Y PROPUESTA |
|--|---|--|--|--|
| <p>En clase de Piensa Plus las estudiantes deben desarrollar una guía que se les había sido entregada en la clase anterior, pero solo la mitad del curso la tiene Y una reducida cantidad de estudiantes la han desarrollado</p> <p>La profesora entrega las evaluaciones aplicadas en la sesión anterior,</p> | <p>Las estudiantes tienen presentaciones a la última hora, para lo cual trajeron vestuario y maquillaje, lo que las mantiene muy activas y enfocadas en aspectos diferentes a la clase El salón está sucio y desordenado, hay papeles y cartones en el piso, todas las pisan pero nadie los levanta Para llevar a cabo la corrección La profesora les pide tomar turnos para llevar a cabo la lectura en voz alta Se muestran ansiosas e inquietas frente a los resultados de la evaluación. Se plantean preguntas referentes al texto, del tipo: nombres de los personajes, acciones realizadas por ellos, secuencialidad de las mismas, nombre del autor las cuales son revisadas grupalmente, invitando a las estudiantes a participar y a manifestar sus inquietudes. Todas hablan al mismo tiempo pero cuando se le pide a una estudiante en particular que responda una pregunta específica, lo duda mucho y en ocasiones no responde. Las estudiantes deben registrar en el cuaderno la actividad para la próxima clase, la profesora empieza a dictar, la estudiantes manifiestan dudas respecto a la ortografía y la forma del texto que están trabajando</p> | <p>Se evidencian diferentes grados de responsabilidad, así como diferentes velocidades de trabajo, el grupo no es uniforme. Es necesario fomentar en las estudiantes autoconciencia y responsabilidad por su entorno Desarrollar su capacidad para corregirse entre pares Es posible observar que su entonación e interpretación del texto debe ser mejorada es necesario fortalecer los procesos de lectura interpretativa A pesar de que la evaluación había sido aplicada una semana antes y las estudiantes habían tenido suficiente tiempo para rectificar sus respuestas y tener una idea de la nota obtenida, no comprenden la razón de la nota obtenida. Se evidencia que los textos empleados son evaluados de forma memorística y estructural. En este momento del desarrollo de las estudiantes resulta mandatorio que la escuela y la familia se encarguen de brindar a las estudiantes herramientas necesarias para que ellas se logren identificar y ubicar en el mundo.</p> | <p>Cada estudiante lleva su propio ritmo de aprendizaje. A pesar de que tienen en común varios rasgos generales, se hace evidente que cada una de las niñas tiene un concepto de mundo diferente y hace parte de un constructo cultural particular. Las estudiantes son muy sensibles al medio en el que se desenvuelven y sus conductas y procesos de aprendizaje se ven condicionados al entorno físico y afectivo que las rodea No se trata de que las estudiantes sean expertas declamando poesía, sino que es necesario que mediante los procesos de interpretación autónoma logren darle sentido a los textos y que esto sea evidente tanto en la producción oral como escrita. Las estudiantes necesitan ser actrices de sus procesos de evaluación, es menester que se entiendan en los procesos de aprendizaje no solo como entes evaluados, sino como agentes evaluados y evaluadores. Es imposible hablar de literatura, pero si consideramos los procesos de lectura son enfocados en la memoria y en los elementos constitutivos del texto dejando de lado los procesos analíticos y propositivos que las lectoras son capaces de llevar a cabo.</p> | <p>¿El que el grupo no sea uniforme, facilita o complica la puesta en práctica de una propuesta pedagógica alrededor de la literatura?</p> <p>¿Son capaces de autorregularse, supervisarse y ser responsables de su propio proceso de aprendizaje, no solo a nivel académico sino que también en lo que se refiere a lo actitudinal, contextual?</p> <p>¿Qué tipo de intervención se debe llevar a cabo para lograr que sean las estudiantes quienes determinen sus necesidades, falencias y dificultades?</p> <p>Hacer de la evaluación un proceso integrador, cooperativo y consiente de en las estudiantes. La necesidad de abordar la literatura como medio y como fin en las clases.</p> <p>Reformar el tipo de evaluación aplicado en las niñas.</p> <p>El trabajo de obras literarias que favorezca es desarrollo de la personalidad, que logren seducir a las estudiantes y así ampliar su visión de mundo</p> |

Anexo 6: Prueba diagnostico

Taller diagnóstico:

1. Leer en voz alta el cuento, haciendo énfasis en la entonación, las pausas y la puntuación (elementos paratextuales)
2. Fase 1: Preguntar: ¿Les gustó? ¿No les gustó? ¿Por qué?
3. Relectura: llevada a cabo por las estudiantes, tomando turnos.
4. Fase 2: Reconocimiento de los saberes previos. ¿Les es familiar la historia? ¿Alguna vez les ha escuchado de un caso similar a este?
5. Fase 3: Interacción con el texto. ¿Se comería una mariposa? ¿Por qué? ¿Si tuviera que hacerlo, qué animal se comería?
6. Fase 4: Creación ¿Cómo solucionaría la situación del Señor Koch? Escriba una carta dirigida al señor Koch

Mariposas de Koch

Dicen que escupo sangre, y que pronto moriré. ¡No! ¡No! Son mariposas, mariposas rojas. Veréis. Yo veía a mi burro mascar margaritas y se me antojaba que esa placidez de vida, esa serenidad de espíritu que le rebasaba los ojos era obra de las candidas flores. Un día quise comer, como él, una margarita. Tendí la mano y en ese momento se posó en la flor una mariposa tan blanca como ella. Me dije: ¿Por qué no también?, y la llevé a los labios. Es preferible, puedo decirlo, verlas en el aire. Tienen un sabor que es tanto del aceite como de yerbas rumiadas. Tal, por lo menos, era el gusto de esa mariposa.

La segunda me dejó sólo un cosquilleo insípido en la garganta, pues se introdujo ella misma, en un vuelo, presumí yo, suicida en pos de los restos de la amada, la deglutida por mí. La tercera, como la segunda (el segundo, debiera decir, creo yo), aprovechó mi boca abierta, no ya por el sueño de la siesta sobre el pasto, sino por mi modo un tanto estúpido de contemplar el trabajo de las hormigas, las cuales, por fortuna, no vuelan, y las que lo hacen no vuelan alto.

La tercera, estoy persuadido, ha de haber llevado también propósitos suicidas, como es propio del carácter romántico supponible en una mariposa. Puede calcularse su amor por el segundo y asimismo pueden imaginarse sus poderes de seducción, capaces, como lo fueron, de poner olvido respecto de la primera, la única, debo aclarar, sumergida -muerta, además- por mi culpa directa. Puede aceptarse, igualmente, que la intimidación forzosa en mi interior ha de haber facilitado los propósitos de la segunda de mis habitantes.

No puedo comprender, en cambio, por qué la pareja, tan nueva y tan dispuesta a las locas acciones, como bien lo había probado, decidió permanecer adentro, sin que yo le estorbase la salida, con mi boca abierta, a veces involuntariamente, otras en forma deliberada. Pero, en desmedro del estómago pobre y desabrido que me dio la naturaleza, he de declarar que no quisieron vivir en él mucho tiempo. Se trasladaron al corazón, más reducido, quizá, pero con las comodidades de un hogar moderno, por lo que está dividido en cuatro departamentos o habitaciones, si así se prefiere nombrarlos. Esto, desde luego, allanó inconvenientes cuando el matrimonio comenzó a rodearse de párvulos. Allí han vivido, sin que en su condición de inquilinos gratuitos puedan quejarse del dueño de casa, pues de hacerlo pecarían malamente de ingratitud.

Allí estuvieron ellas hasta que las hijas crecieron y, como vosotros comprenderéis, desearon, con su inexperiencia, que hasta a las mariposas pone alas, volar más allá. Más allá era fuera de mi corazón y de mi cuerpo.

Así es como han empezado a aparecer estas mariposas teñidas en lo hondo de mi corazón, que vosotros, equivocadamente, llamáis escupitajos de sangre. Como veis, no lo son, siendo, puramente, mariposas rojas de mi roja sangre. Si, en vez de volar, como debieran hacerlo por ser mariposas, caen pesadamente al suelo como los cuajarones que decís que son, es sólo porque nacieron y se desarrollaron en la oscuridad y, por consiguiente, son ciegas las pobrecitas.

Anexo 7: Diario de campo 3

| ACTIVIDAD (Descripción) | LINGÜÍSTICO Y NO LINGÜÍSTICO | ANÁLISIS (Significado) | INTERPRETACIÓN (Categorización) | OBSERVACIONES Y PROPUESTA |
|-------------------------------------|--|---|---|---|
| Ejercicio de refuerzo. | Aproximadamente 10 minutos se toman las estudiantes para ubicarse en sus puestos y sacar el cuaderno. Las estudiantes ayudan a repartir el material de la clase. Las estudiantes leen junto a la profesora y simultáneamente van manifestando sus dudas frente al vocabulario desconocido. Se trabaja el texto informativo. | Las estudiantes disfrutan realizando ejercicios de lectura grupal. Son estudiantes muy colaboradoras. Las estudiantes responden muy bien a actividades extracurriculares. Al proponer dinámicas fuera de lo común, diferentes a copiar del tablero o estar ubicadas en el puesto, las estudiantes se ven muy entusiasmadas por seguir instrucciones. | Diferentes tipos de metodología para abordar la lectura. Se encuentran en una etapa de comprensión literal del texto. Se lleva a cabo una lectura referencial. Responden positivamente a los cambios en su entorno | Se requiere llegar a un nivel de comprensión de lectura mucho más complejo: Comprensión intertextual. Abordar obras literarias. Lograr una lectura inferencial. |
| Interrupción inesperada de la clase | Inesperadamente, personal de servicios generales del colegio interrumpe la clase para hacernos saber que el curso debe asistir a una actividad recreativa en el patio principal. Todas las estudiantes se muestran muy entusiasmadas por la actividad. Las estudiantes se organizan rápidamente y siguen las instrucciones brindadas por la persona a cargo. | Las habilidades motoras y espaciales de las estudiantes corresponden a su etapa de desarrollo. El curso 405 disfruta trabajando en grupo. | El trabajo en grupo es una forma de motivar y hacer mucho más eficaz el trabajo en clase. | Proponer diferentes formas de trabajo en el aula, llevar la clase a otros espacios. |
| Actividad organizada por el IDRD | La actividad consta de ejercicios de asociación entre estímulo y respuesta, asociación de palabras con movimientos y actividades de coordinación. Las estudiantes llevan a cabo todas las actividades propuestas, con una excelente actitud. Todas vuelven al salón, muy orgullosas por la actividad que acaba de realizar. | Es importante tener un plan B, ya que en ocasiones el profesor principal no se encuentra en el aula. | | Trabajar en grupo e individualmente, proponer aula diferentes dinámicas y organización del aula. |
| Volvemos al salón | La profesora de ciencias no permanece en el salón ya que debe atender la llegada de los refrigerios | | | |

Anexo 8: Entrevista sobre la evaluación

L: profe podría decirme, ¿Cómo se llevan a cabo en Los procesos de evaluación en el Liceo?

P: Listo entonces, el SIEIL Sistema de evaluación integrado liceísta, que este año tiene cuatro momentos, o sea en otros espacios se llamarían periodos, pero acá se llaman momentos, los tres primeros momentos, acá se evalúa sobre puntos, el total que un estudiante puede tener en el año son 100 puntos, aplicando la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación. Entonces, de la heteroevaluación, que es la que les corresponde a los docentes, de esos 100 puntos nosotros manejamos 70 puntos, las estudiantes manejan con la coevaluación, es decir hablando con sus compañeros, con sus pares, manejan 10 puntos, la autoevaluación maneja 10 puntos y otra parte de la coevaluación, que es la parte de la familia, maneja otros 10 puntos, en total 30, entre maestros y las coes, suman 100.
ahora esos 70 puntos que manejamos los maestros se dividen en cuatro periodos este año la vigencia es los tres primeros cortes, los tres primeros momentos valen máximo 20 puntos y el último vale 10 puntos así completamos los 70, de los tres primeros cortes, de esos 20 puntos sacarse hasta 13 puntos del estudiante en desempeño bajo, sacarse de 14 a 16 en desempeño básico, entre 17 y 18 alto y 19 y 20 desempeño superior

L: ¿profe respecto a los procesos de autoevaluación heteroevaluación y coevaluación hay un momento específico del año en el que estos se desarrollan o cómo se llevan a cabo?

P: Al final, el 30% que es de la coevaluación, se hace al final del año, hacen una reunión de padres con los papás de primer ciclo es decir con los papás de preescolar primero y segundo tienen que venir y ellos entregan, ellos no evalúan 10 puntos sino los 30 completos porque preescolar primero y segundo las niñas no tienen la claridad para hacer la auto ni la coe de sus compañeras entonces todo lo hace sus papás. Terceros cuartos y quintos y de ahí en adelante en el colegio si se hace, hay una jornada en donde se citan a los padres dan los 10 puntos, hay una jornada de espejos, una tarde en la que las estudiantes hacen la autoevaluación y la coe con sus compañeras que se llama el día de los espejos, y ahí se suman todas.

L: ¿Y es todo al final del año?

P: esos 30 puntos son al final del año.

L: ¿profe, cada docente decide cuanto se le asigna a cada uno? ¿o hay un saber qué tiene tanto?

P: sí, hay tres saberes, dentro de lo que se evalúa cada período, hay tres saberes, se evalúa, el saber ser, el saber saber y el saber hacer. Cada docente es independiente de cuanto le asigna a cada actividad, aunque en estos tres, se han entregado cinco puntos por el ~~sgr~~ los otros los administra el docente para que actividad y cuanto, puede hacer una actividad una actividad que sea de 10 puntos, o puede hacer cinco de dos como quiera. Y cada corte tiene su semana rescate

L: ¿Y en qué consiste la semana de rescate?

P: es una semana en donde después de haber sacado la primera, en definitiva, como un previo la definitiva, se hacen las actividades adicionales para que la estudiante o recupere si no ha pasado la materia, la logre alcanzar, y la que va bien pues puede sacar más puntos, o sea puede que la esté pasando con 16 pero presenta más y llevo 19 listo no hay problema; la semana de rescate entonces es para todos los estudiantes, se prioriza los casos ~~críticos~~ pero es para todas.

L: ¿Y eso cada cuánto ocurre profe?

P: cada período, al terminar cada período.

Anexo 9: Diario de campo 5

| ACTIVIDAD (Descripción) | LINGÜÍSTICO Y NO LINGÜÍSTICO | ANÁLISIS (Significado) | INTERPRETACIÓN (Categorización) | OBSERVACIONES Y PROPUESTA |
|---|---|--|--|--|
| Socialización del texto creado luego de la visita a la casa de Rafael Pombo | Todas se expresan claramente, hablando desde su experiencia y subjetividad. Toman turnos para participar y respetan las intervenciones de sus compañeras. Únicamente la mitad del grupo trajo la tarea. | Son capaces de expresar ideas de manera oral y escrita. Entienden dinámicas de grupo y valoran la opinión, aportes y experiencias de sus pares. Hace falta un poco de compromiso y cumplimiento por parte de los estudiantes. Se les facilita seguir instrucciones. Durante el trabajo de un texto la atención se centra en la dimensión morfosintáctica. No existe cercanía entre el texto abordado y el contexto o experiencia de las niñas. Se promueve y evalúa el nivel superficial de lectura No hay lugar para el análisis y la opinión. El proceso evaluativo no tiene en cuenta los procesos individuales. La evaluación es empleada por el docente como una herramienta para amenazar y chantajear. Las estudiantes reconocen que se les está exigiendo la memorización de conceptos. Se pide que las estudiantes den cuenta de un saber enciclopédico. Se supone que las estudiantes no tienen ningún saber porque no responden a las preguntas realizadas por el docente. La evaluación es asumida con un agente de calificación. | Su competencia lingüística y comunicativa están desarrolladas de acuerdo a su etapa de desarrollo (en la gran mayoría de las estudiantes). Son solidarias y generalmente logran escucharse y trabajar en grupo. Las estudiantes están acostumbradas a realizar ejercicios de lectura superficial. Las estudiantes no logran identificarse con el texto. La evaluación no promueve la diversidad de opiniones ni el diálogo. Los textos seleccionados para trabajar en clase no están siendo abordados con una intención crítica y generadora de nuevos conocimientos, son trabajados con el fin de presentar información a los lectores. La evaluación vista como calificación. Se deja de lado la dimensión participativa, integradora y constructivista de la evaluación. La evaluación como medio para prolongar la vigencia los roles de poder tradicionales en el aula. No se evalúa la construcción de saberes, sino la facultad de memorización de las niñas. La evaluación como un método de sumisión y ordenamiento dentro del aula. La evaluación empleada como amenaza El concepto de evaluación está totalmente ligado a la calificación | Vale la pena sacar provecho de la habilidad de trabajo en grupo con la que cuenta el curso 405 y que en la mayoría de las clases es ignorada por los docentes. Se deben empezar a complejizar los niveles de lectura, apuntando a un análisis y reconstrucción del texto. Es necesario llevar textos que no solo cumplan una función informativa. Los textos a trabajar deben crear vínculos con las estudiantes, deben ser contextualizados e intentar despertar saberes previos. Se debe valorar la opinión de las estudiantes. Es necesario individualizar los procesos de aprendizaje y de evaluación. Se debe orientar a la argumentación para validar las intervenciones. Es necesario orientar los procesos de trabajo hacia la modificación de la visión de mundo de los lectores. Es un deber del docente renovar las prácticas evaluativas. Propiciar momentos de diálogo y reflexión frente a la construcción del conocimiento. Abrir la mente de las estudiantes respecto a la amplitud del concepto de evaluación, su relevancia y poder integrador. La dimensión afectiva y psicológica juega un papel fundamental, tanto en los procesos de evaluación |
| Dictado de un texto que hablaba sobre "La gaita gallega" | Todas las estudiantes siguen las instrucciones de la profesora y copian. Todas repiten y hacen preguntas sobre la ortografía. Todas las preguntas se refieren a la información brindada en texto. Se exige que todas las estudiantes brinden la misma respuesta. | | | |
| Cuestionario con base en la lectura. | La profesora entra al salón a recordarles a las estudiantes que deben estudiar para la evaluación que es en 5 minutos, las estudiantes reaccionan muy asustadas. | | | |
| Evaluación de ciencias naturales. | Algunas de las estudiantes se acercan a mí, comentando que la evaluación es de todo el cuaderno, lo cual les parece muy injusto, están muy asustadas. Grupos de cinco estudiantes asignados por la docente, pasan al tablero. La profesora hace una pregunta y ellas deben responderla | | | |
| Evaluación oral. | Ellas lucen muy asustadas y no logran responder, solo dos estudiantes se atreven a responder, pero la respuesta es incorrecta. La profesora afirma que es evidente que ninguna sabe nada, | | | |

parte 4: yo le cambiaría el H.P. el castigo
y el regalo la máquina por libro el castigo
por algo que el reflexione y el regalo
por más libros

Anexo 13

A que le cambiaría
Le cambiaría lo de la electricidad porque eso es muy injusto

Anexo 14

cambios
yo le cambiaria los dulces por sellos por que
los podria volver diabeticos

Anexo 15

Solucion: Mi texto favorito fue La Bomba por que
Aprende algo nuevo acerca del mundo
tambien me gusto El niño mil millones por que es
interesante y por que se trata como en algo de la
cuestion de hambre de los niños

Anexo 16

¿Cómo le parecieron las lecturas realizadas en clase?
Muy divertidas si me gustaron porque eran diver-
tidas mis favoritas fueron La utopia y la bomba

F Anexo 17

Ata6: me gusto el niño cinco mil millones
que aprendi que uno tiene que ser
agradecido y no desagradecido.

Anexo 18

mi parte favorita fue que fue cuando estaba escribiendo
las targetas por que lo hizo con amor

Anexo 19

Atq Es una distopia por que era lo contrario y
Tomo un problema del presente en Irac hay muchos
tentados terroristas

Anexo 20

Señor Ray Bradbury muy buenas tardes
Un cordial saludo.
Yo soy Lilian Lizeth Sanabria Fernandez
me gusta el Voleybol soy feliz por estar
estudiando, yo tengo 10 años, naci en el
2006 en Bogota el día 31 de diciembre
lo que me hace feliz es estar con
mi familia es compartir y eso me
hace feliz y diferente a los demás
jugar tambien con mi familia me hace
ser diferente.
a mi me parecia muy bonita su obra
y por eso la escogi yo le voy a votar
para que más gente la lea el
peaso que más me gusta es cuando
dice queria ir a marte en el cohete.
ojala que la siga pasando bien escribiendo
su obra yo quiero saber cuantos
años tiene en donde nacio.

0000021

ESTA CARTA ESTA DIRIGIDA AL NIÑO RAY BRADBURY
buenas tardes señor Ray Bradbury disculpa molestarlo.
me llamo Junita Anzon Londoño soy una estudiante
leí su texto, tengo 10 años y soy muy competitiva
y tolerante, soy una gran fanática de sus textos
y estoy enorgullecida de poder comunicarme con usted,
me encanta su texto el contribuyente me gusta el
asunto de la luna y todo, aunque respecto a su
texto opino que me gusta pero no tanto por
los uniformes y lo de la luna, pero me gusta por
el viaje y lo que el personaje tuvo que pasar pero
me parece que debería cambiar a luna por otra pla-
neta como Marte o jupiter, me gustaria saber
que lo hizo bueno disculpe haberlo molestado Adios.

0000022

chard en el cohete.
A mi me parece que debería cambi-
arle cuando Pritchard les ruega tan-
to de que lo dejen ir a Marte.
A mi me gustaria saber que pasa
despues de que el cohete se ele-
vó abandonando la tierra.

0000023

RAY BRADBURY
Querido RAY BRADBURY como te encuentras
Me nombre es Nicol tengo 10 años vivo
en Bogotá estudio en el colegio Liceo
Femenino Mercedes Parraño vivo con
mi abuelame tíame tía. tengo tres hermanos
soy la mayor de todos a mi me parece
que tu texto es una utopia porque hay
muchas cosas positivas me parece
que debería cambiarle la parte de la
lluvia porque tal vez le tengo un poco
de miedo porque hay tiburones y siempre
gas y ha veces mueren gente así y
parecen que es imposible bueno !!ADIOS
buenas tardes.

0000024

mas colodado

Anexo 25

Con base en el comportamiento y participación de su compañera, dele un consejo para mejorar su desempeño en clase:

que siga estudiando mucho que sea juiciosa
y buena compañera

Anexo 26

Con base en el comportamiento y participación de su compañera, dele un consejo para mejorar su desempeño en clase:

participar mas amenado en clase y que no resde
denal

Anexo 27

Con base en el comportamiento y participación de su compañera, dele un consejo para mejorar su desempeño en clase:

Que sea menos tímida y participe mas, escriba mas rapido
para poder participar

Anexo 28

Con base en el comportamiento y participación de su compañera, dele un consejo para mejorar su desempeño en clase:

que por favor participe en clase y que se acostumbre
a entender mas y trabajar mas

Anexo 29

Ed Le gusta trabajar con sus padres (y como si no)?

Rta: Si me gustaria trabajar con mis padres por que
es muy divertido que ellos tambien aprendan.

(15) Si me gusta trabajar con mis padres por que si yo no entiendo algo ellos me explican

Anexo 31

Sí, sí porque esco llevarle a la profesora un poco de mi y de mi mamá y papa ya que comparto tiempo con ellos

Anexo 32

Con mi papá, mis abuelitos y mi tía me pusieron mucho cuidado y aprendieron que es utopía y distopía

Anexo 33

Yo opino que la utopía es un mundo imaginario y perfecto

Anexo 35

La utopía es una forma de cambiar lo malo por lo bueno en el futuro

Anexo 36

Yo entendi con la distopía que es lo contrario de la utopía es algo negativo, futuro, y con mucha ciencia ficción

Anexo 37

La Distopía es todo lo negativo piensa en el presente y sus problemas proyectándolos en un futuro.

Anexo 38

La literatura es algo muy divertido que se puede imaginar ser libre se puede imaginar que es algo que más adelante me puede servir para muchas cosas útiles y chéveres

Anexo 39

Ami me parecen muy interesantes a demás son muy creativos y son fáciles de entender

Anexo 40

mi opinion es que si me gusto porque son cosas interesantes

Anexo 41

Yo creo que las lectoras leídas en clase son muy crebles porque son muy buenos para avanzar la lectura.

Anexo 42

Me parecieron muy interesantes porque se trata de lo que hablamos en clase
Son temas...

Anexo 43



Anexo 44



Anexo 45



Anexo 46

Anexo 48: Transcripción grupo focal

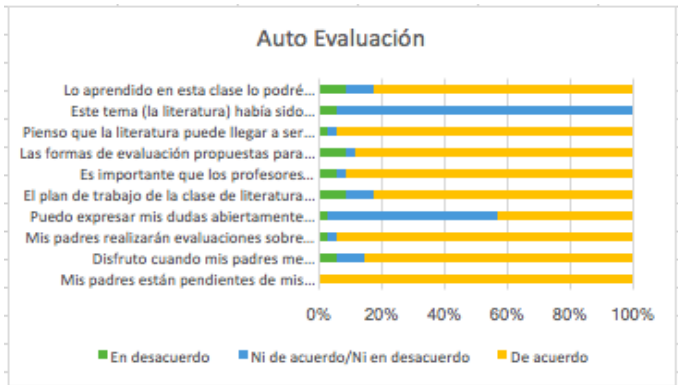
<https://www.dropbox.com/s/6t8phzy070ubfvw/Transcripci%C3%B3n%20grupo%20focal.docx?dl=0>

PARA VER LOS RESULTADOS DEL TRABAJO DE LAS ESTUDIANTES CONSULTAR EL SIGUIENTE LINK

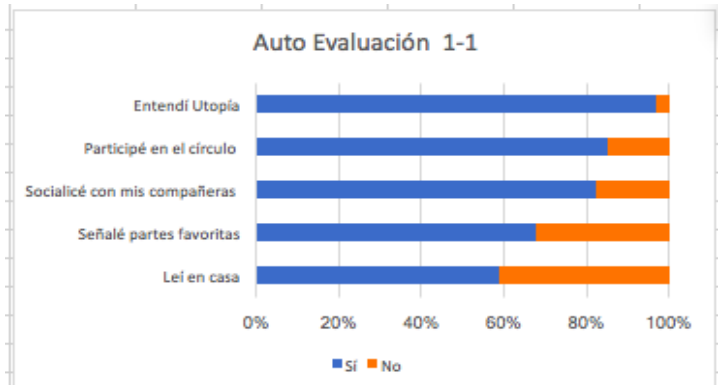
<https://drive.google.com/open?id=0By0vFI dt1sC-cm1BMHRiSXAzaFU>

Gráficas:

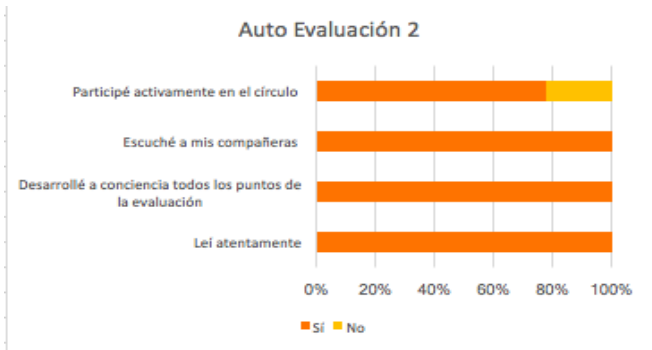
Autoevaluación



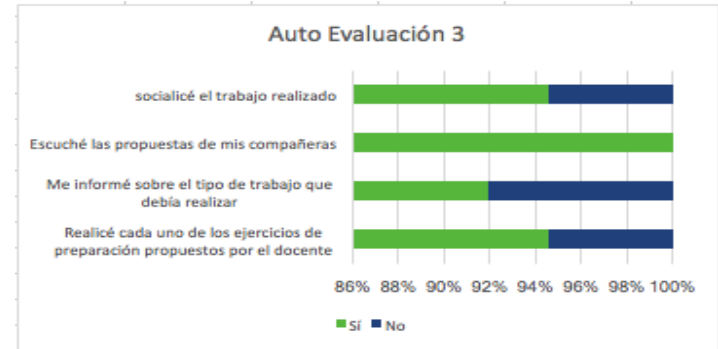
Gráfica 1



Gráfica 2

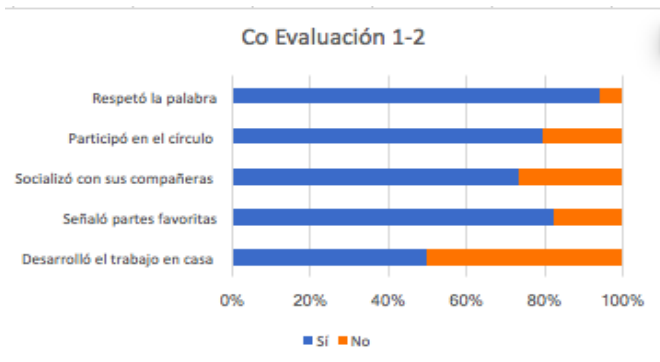


Gráfica 3

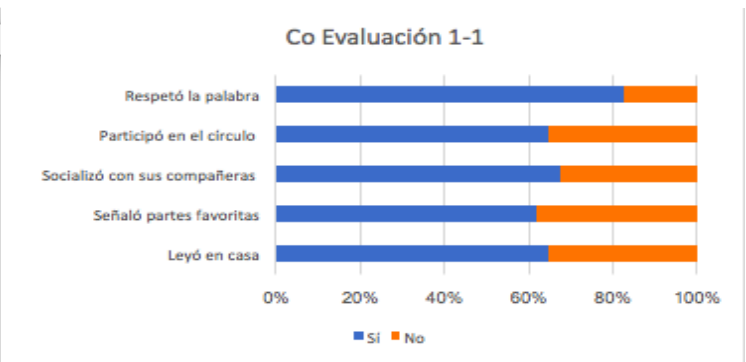


Gráfica 4

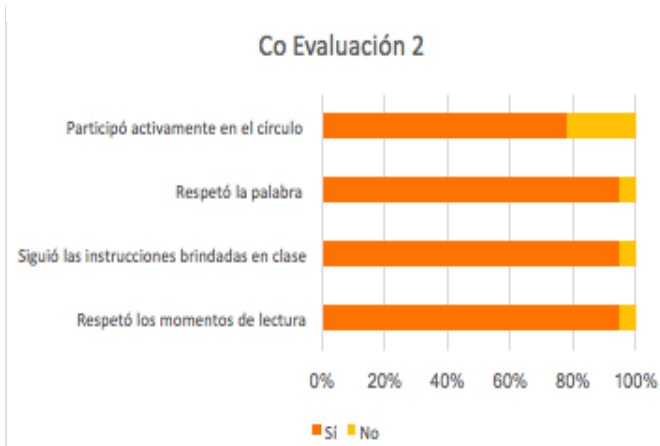
Coevaluación entre pares



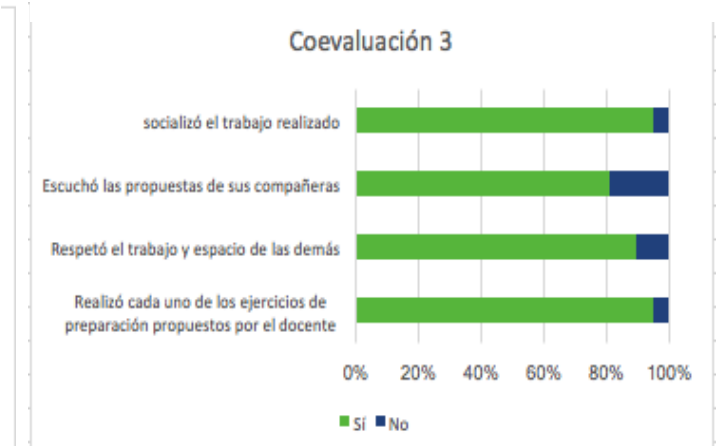
Gráfica 5



Gráfica 6

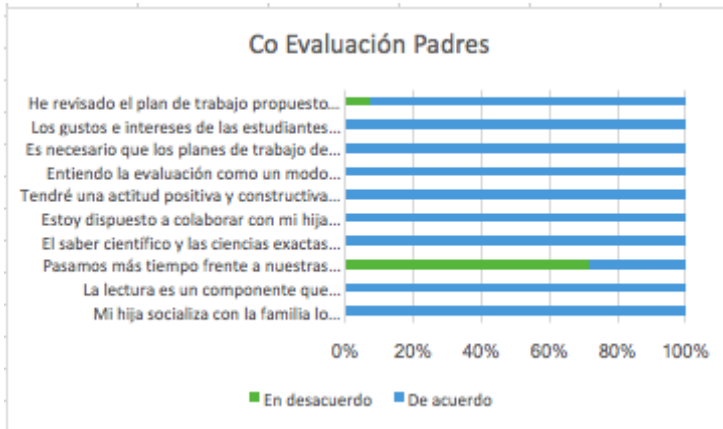


Gráfica 7

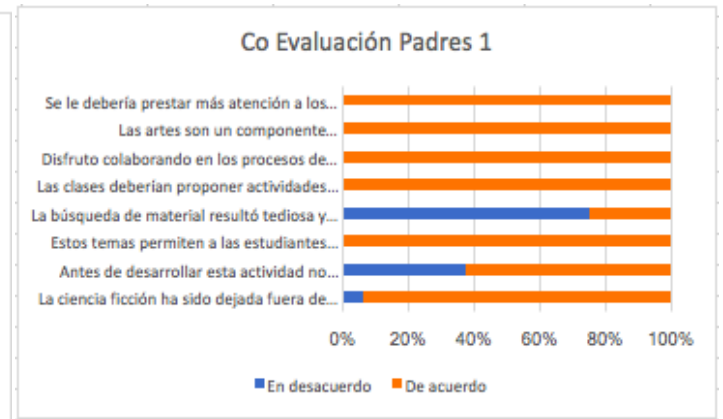


Gráfica 8

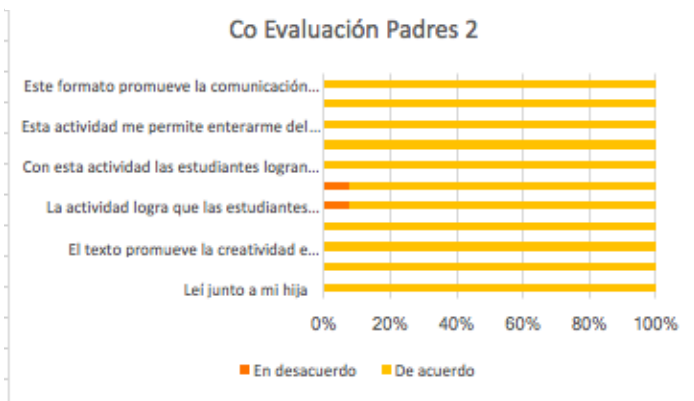
Coevaluación con padres



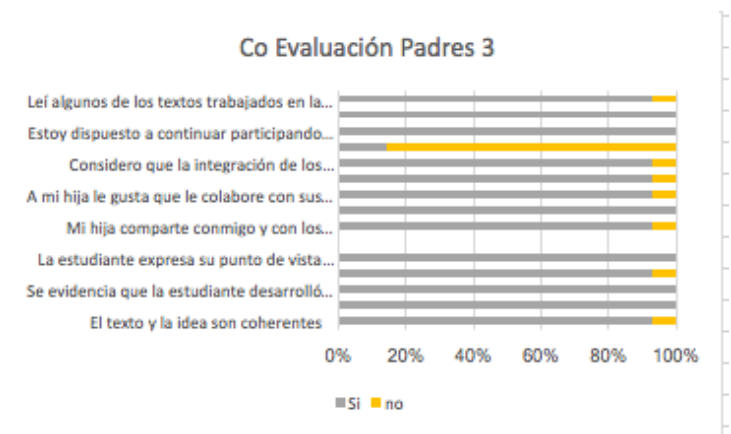
Gráfica 9



Gráfica 10



Gráfica 11



Gráfica 12