

**DE LA EXPERIENCIA CITADINA A LA INTERPRETACIÓN DE LA OBRA  
LITERARIA**

ANGIE PAOLA ROJAS BERBEO

Asesor de Investigación:  
MAGDA PATRICIA BOGOTÁ BARRERA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LENGUAS  
LICENCIATURA EN HUMANIDADES: ESPAÑOL E INGLÉS  
BOGOTÁ D.C.  
JUNIO 7 DE 2019

## **PÁGINA DE ACEPTACIÓN**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Bogotá D.C. junio de 2019**


A mi mamá y abuela,  
quienes siempre han sido ejemplo de valentía y perseverancia.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a mis papás, a mis abuelos y a mi hermana, por siempre brindarme su paciencia y amor incondicional; sin ustedes no hubiese sido posible alcanzar esta meta. Los amo infinitamente.

Además, quiero expresarle una profunda admiración a la profesora Magda Bogotá. Su labor como maestra investigadora ha forjado en mí el anhelo de mejorar cada día más mi conocimiento y práctica pedagógica, para poder responder comprometidamente a las realidades que enfrento. Mil gracias por el apoyo y el ejemplo.

Finalmente, a mi mejor amigo y a mis compañeros les agradezco los aprendizajes, recuerdos y alegrías que dejan en mí. Fue una bonita experiencia.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 5</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	De la experiencia ciudadina a la interpretación de la obra literaria
<b>Autor(es)</b>	Rojas Berbeo, Angie Paola
<b>Director</b>	Bogotá Barrera, Magda Patricia
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. p 86.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	LECTURA CRÍTICA; LITERATURA; PERSPECTIVAS DE CIUDAD.

<b>2. Descripción</b>
<p>El presente trabajo de grado es una investigación – acción efectuada en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, con los estudiantes del aula 801 y, posteriormente, con el curso 904. A partir de un proceso de observación y de integración de conocimientos teóricos y pedagógicos, se propuso un modelo de intervención basado en las perspectivas de ciudad para la cualificación de la interpretación crítica de textos literarios y de la realidad. Esto, principalmente por ser una habilidad no desarrollada en la escuela; la cual, se ha enfocado en la lectura literal del texto y no en el acercamiento reflexivo sobre el mismo. Por lo anterior, la intervención se focalizó en las experiencias del estudiante que pudieran contribuir a la significación de aquello narrado en el texto escrito.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Alcaldía Local de Antonio Nariño. (s.f.) <i>Historia de la localidad</i>.  <a href="http://www.antonionarino.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia">http://www.antonionarino.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia</a></p> <p>Araos, J. (Productor). (2017). <i>Historias de Cronopios y de Famas</i>. [Video en Youtube]. De.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=R1cm3EC9EGY">https://www.youtube.com/watch?v=R1cm3EC9EGY</a></p> <p>Barthes, R. (1977) <i>El placer del texto</i>. Siglo Veintiuno Editores S. A. Traducción de Nicolás Rosa.</p>

- Benítez, R. (2008) La evaluación de las narraciones escritas: Una perspectiva holística focalizada. *Enseñanza y aprendizaje de la lengua*, 13(1), 28 - 37.
- Bustamante, T. (2015) *Formación de pensamiento crítico y lectura de textos literarios narrativos*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassany, D. (1993) *La cocina de la escritura*. Recuperado de: [https://fenomenologiaymundo.files.wordpress.com/2017/02/daniel\\_cassany-la-cocina-de-la-escritura.pdf](https://fenomenologiaymundo.files.wordpress.com/2017/02/daniel_cassany-la-cocina-de-la-escritura.pdf)
- Cely, A. & Moreno, L. (2016) *Ciudad y literatura: Una oportunidad para aprender y enseñar geografía*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Colomer, T., Ferreiro, E., & Garrido, F. (2004) *El papel de la mediación en la formación de lectores*. Colombia: Asociación Colombiana de Lectura y Escritura.
- Díaz, J. (1997) *EL DIARIO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS*. En: ASELE. Actas VIII. Universidad de Deusto.
- Duarte, D. (2015) *El desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de grado 803 del Instituto Pedagógico Nacional - IPN*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Eco, U. (1979) *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España: Lumen.
- Eco, U. (2013) *Los límites de la interpretación*. Bogotá, Colombia: Random House Mondadori. Traducción de Helena Lozano.
- Edmund Carpenter y Marshall McLuhan. (1974) *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de investigación*. Barcelona: Editorial LAIA
- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. (2010) *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia.
- Guerra, A. (2017) *El multitexto: en los procesos de comprensión de lectura a nivel crítico*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez, I. (2016) *LA URBE BOGOTANA DESDE SU NARRATIVA (S. XX Y XXI) Cartografía social bogotana relatada y construida en cinco textos literarios*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Iglesias, G. (2008) *ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. Contextos. Estudios de humanidades y ciencias sociales* (20)

- Jurado, F (2008) La Formación De Lectores Críticos Desde El Aula. *Revista Iberoamericana De Educación*. (46), 89-105
- Jurado, F. (2008) Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico *Acta poética*. 2 (29)
- López, Alexis. (2014) *La evaluación como proceso de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Maine, F. L., & Shields, R. (2015). Developing reading comprehension with moving image narratives. *Cambridge Journal of Education*, 45 519-535.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.998625>
- Marc Augé (2001) *Los no lugares*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A. Traducción de Margarita Mizraji.
- Monje, C. (2011) *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Moreiro, J. (1996) *Cómo leer textos literarios. EL EQUIPAJE DEL LECTOR*. Madrid: EDAF, S.A.
- Moreno, M., & Carvajal, E. (2010) *La didáctica de la literatura en Colombia: Un Caleidoscopio en construcción*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Murillo, F. (2011) *Investigación Acción*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Núñez, E. (2014) *CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DEL ESPACIO GEOGRÁFICO DE LA MESA, CUNDINAMARCA: UNA LECTURA A LAS VIVENCIAS Y A LA LITERATURA DE LA ZONA*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006) *Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Sánchez, D. (s.f) Orientaciones, Niveles y Hábitos de lectura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Recuperado en:  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n4/04\\_04\\_Lihon.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n4/04_04_Lihon.pdf)
- Silva, A. (2006) *Imaginario Urbanos 5a. Edición corregida y ampliada*. Colombia: Arango Editores LTDA.
- Silva, A. (2007). Ciudades imaginadas de América Latina. En *Fundació Antoni Tàpies* (Ed.), *Imaginario urbanos en América Latina: urbanismos ciudadanos* (109). Barcelona: Fundació Antoni Tàpies.z

- Solé, I. (1992) *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Suarez. V. (2016) *Literatura y conversación en el aula. Una experiencia estética*. Colombia: Universidad Central.
- Tapella, E. (2007) *El mapeo de Actores Claves. Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario*. Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).
- UNESCO (2015) *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 PARÍS 07 SP, Francia
- Vásquez, Fernando (2006) *La Enseña Literaria. Crítica y Didáctica de la Literatura*. Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Yepes, A., Puerta, A., Morales, R. (2008) *Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo*. En: Revista Iberoamericana de Salud. Colombia.
- Zuleta, E (2010) *Educación y Democracia: Un Campo de Combate*. Demofilo. (Digital)

#### 4. Contenidos

El trabajo de grado está dividido en siete capítulos que contemplan la planeación, implementación y análisis de la propuesta de investigación.

Entonces, en la primera sección se encontrará la caracterización y diagnóstico, correspondiente a la fase de observación; con base en lo que se delimita el problema de investigación, los objetivos y la hipótesis de acción. En torno a esto, se hizo una búsqueda teórica, la cual se plasma en el capítulo dos, desde la que se fundamentaron conocimientos y referentes necesarios que sustentaran las propuestas didácticas que se implementarían para la alteración de la realidad intervenida. Lo subsiguiente corresponde a esto.

En el capítulo tres y cuatro, se encontrará el tipo de estudio que se realiza; sus implicaciones y las fases e implementos que se utilizaron para cumplir con los objetivos previstos. Así, se estructura la secuencia didáctica y se explica cómo ésta será llevada al aula.

Finalmente, los tres últimos capítulos corresponden a la sistematización y análisis que se generó con los datos obtenidos, concluyendo si la investigación dio o no resultados. Se genera un espacio para algunas recomendaciones en el abordaje de textos literarios en el aula y para la investigación.

Otras secciones del trabajo son el resumen o abstract, los anexos y el referente bibliográfico.



### 5. Metodología

El presente trabajo es una investigación-acción pedagógica de tipo cualitativo. Durante esta, se produjo una autorreflexión sobre la realidad y experiencia vivida dentro del aula, para la construcción de estrategias que contribuyeran a la mejora de las condiciones de enseñanza-aprendizaje del área de español y, más específicamente, para generar un acercamiento propicio hacia la literatura, que afectara el proceso de formación no sólo de los estudiantes del aula 801 y 904, sino de la practicante.

Entre los elementos que se utilizaron para favorecer el proceso investigativo, se encuentra la observación participante, el diario de campo, la encuesta, la prueba diagnóstica, el taller.

### 6. Conclusiones

La propuesta que se generó en torno a la cualificación de la lectura crítica literaria a través de una temática transversal, en este caso la ciudad, permitió resignificar el papel del lector dentro del acercamiento al texto literario, y proyectar cambios positivos en las competencias de lectoescritura de los estudiantes. Esto no sólo hace referencia a que adquirieron capacidades mentales a la hora de extraer el sentido de un texto escrito, sino que pudieron traspasar la habilidad de decodificación, generación de hipótesis y reflexión crítica al plano de su realidad. Para conseguir esto, se deben propiciar en el aula estrategias de corte dialógico e intertextual, y contemplar mecanismos de evaluación procesual, como la retroalimentación. Así, la investigación causó grandes impactos en el ámbito social y pedagógico, no sólo de los estudiantes, sino de la maestra en formación.

<b>Elaborado por:</b>	Rojas Berbeo, Angie Paola
-----------------------	---------------------------

<b>Revisado por:</b>	Bogotá Barrera, Magda Patricia
----------------------	--------------------------------

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	07	06	2019
--	----	----	------

## Contenido

<b>Resumen Ejecutivo</b> .....	1
<b>Planteamiento del problema</b> .....	2
<b>Caracterización</b> .....	2
<b>Diagnóstico</b> .....	3
<b>Resultados</b> .....	5
<b>Delimitación del problema</b> .....	6
<b>Pregunta Orientadora</b> .....	8
<b>Objetivo General</b> .....	8
<b>Objetivos Específicos</b> .....	8
<b>Justificación</b> .....	8
<b>Referente Teórico</b> .....	10
<b>Antecedentes</b> .....	10
<b>Marco Teórico</b> .....	13
<b>Comprensión textual.</b> .....	13
<b>El texto literario.</b> .....	14
<b>Lectura crítica literaria.</b> .....	15
<b>La ciudad.</b> .....	17
<b>Metodología de Investigación</b> .....	19
<b>Enfoque metodológico</b> .....	20
<b>Estrategia Metodológica</b> .....	20
<b>Unidad de análisis</b> .....	21
<b>Hipótesis de acción</b> .....	22
<b>Recolección de datos: Técnicas, instrumentos y procedimientos</b> .....	22
<b>Consideraciones éticas</b> .....	24
<b>Propuesta de Intervención</b> .....	24
<b>Modelo de intervención</b> .....	24
<b>Organización de la información</b> .....	28
<b>Consideraciones previas</b> .....	28
<b>Resultados</b> .....	30
<b>Ciudad</b> .....	31
<b>Lectura crítica literaria</b> .....	41

<b>Conclusiones y recomendaciones</b> .....	52
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	56
<b>Anexos</b> .....	59

## Lista de tablas

Tabla 1 Matriz Categorial .....	22
Tabla 2 Modelo de intervención.....	27
Tabla 3 Desarrollo de fases .....	28

## **Resumen Ejecutivo**

El presente trabajo es el resultado de la propuesta investigativa que se desarrolló desde la línea de literatura de la Universidad Pedagógica Nacional, durante el año 2018 y 2019-1. La investigación es un análisis de corte cualitativo, desde el cual se ampliaron los conocimientos teóricos y pedagógicos sobre el desarrollo de la habilidad de lectura crítica literaria, transversalizada por el acercamiento de las perspectivas ciudadinas, en estudiantes de grado octavo y noveno de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. De esta manera, el objetivo principal del trabajo fue orientar procesos de lectura crítica literaria a través de la interpretación de los distintos imaginarios de ciudad. Bajo este propósito, a continuación, se evidencia la planeación, aplicación y resultados de la secuencia didáctica que se trabajó.

### **Palabras clave**

LECTURA CRÍTICA - LITERATURA - PERSPECTIVAS DE CIUDAD

### **Abstract**

This document presents the results obtained in the development of an action research project that belongs to the literature investigation line of the Universidad Pedagógica Nacional. The investigation is a qualitative study, which increased the theoretical and pedagogical knowledges about the qualification of the literary-critical reading abilities, through an urban perspectives approach. Based on this purpose, a teaching unit was designed and implemented with 8th and 9th grade students from the Escuela Normal Superior Distrital Maria Montessori. Throughout this paper, it is possible to analyze the findings, impact and limitation of the project.

### **Key words**

CRITICAL READING - LITERATURE - CITY IMAGINARIES

## **Planteamiento del problema**

### **Caracterización**

Los cambios que se han producido en los últimos años a nivel global en torno al aumento de la participación y la conectividad dejan en evidencia un clamor universal por la dignificación del ser humano. Así, es innegable la visión de una realidad lamentable donde diariamente se enfrenta la pobreza, la desigualdad, el desempleo, la violencia, la injusticia, la guerra, etc. Frente a esto, se perdura un modelo de educación que no atiende a las necesidades sociales de cada contexto; que no mide las máximas de calidad de manera parcial; y que para muchos deja de ser derecho vital. De esta manera, continúa el crecimiento de una población poco reflexiva y propositiva, enmarcada en una realidad de desentendimiento humano y de conflicto para la convivencia armónica de la comunidad. (UNESCO, 2015)

Pese a este panorama, se destaca la propagación de una población juvenil más activa, informada y, muchas veces, interesada en la transmisión de ideas propias y en la transformación de un contexto más cercano. Frente a esto, la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, desde la cual se inició la investigación, está dedicada a la formación de maestros para la primera infancia y, más determinadamente, para el trabajo con población rural y vulnerable. Así, la Escuela Normal está comprometida con el aprendizaje significativo, basado en la reflexión, la producción de ideas, la experimentación y la acción, para construir una ciudad de riqueza intercultural para niños y jóvenes.

La institución es de carácter mixto y ofrece en jornada única los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, la media académica con profundización en pedagogía y programa de formación complementaria. El plan de estudio para todos los niveles se piensa desde la interdisciplinariedad y se orienta bajo un marco de competencias SABER - SER.

Estructuralmente, el colegio cuenta con dos sedes ubicadas en el barrio Ciudad Berna de la localidad Antonio Nariño, la cual se encuentra en el suroriente de Bogotá. Desde principios del siglo XIX, el sector se comienza a configurar y a urbanizar en torno a la industrialización de calzado, loza, cerveza, etc., convirtiendo el sector en potencia de comercio al sur de la ciudad.

En cuanto a la caracterización de la población es necesario mencionar que el trabajo se direccionó con 39 estudiantes, de los cuales el 58% son niños y el 45% niñas, entre los 12 y los 16 años. A través de una encuesta estructurada donde participaron 38 estudiantes (Ver anexo 1 y 2), se estableció que el 54% de los estudiantes pertenecen a familias nucleares y el 45% restante convive en familia monoparental. Además, el 21% son hijos de militares, policías o vigilantes y el 13% de comerciantes, siendo estas las profesiones más frecuentes entre los padres de familia. Mientras que: el 24% son hijos de mujeres amas de casa, el 16% de comerciantes y el 13% de profesoras; siendo, igualmente, las ocupaciones más mencionadas entre las madres. Por otro lado, el colegio recoge estudiantes provenientes de nueve localidades de Bogotá: el 29% vive en la localidad Rafael Uribe Uribe, el 26% en la localidad Antonio Nariño, el 21% en la localidad de San Cristóbal y el 24% restante proviene de localidades más lejanas a la institución.

Adicionalmente, la encuesta permitió conocer las percepciones que los estudiantes tenían acerca de su proceso de aprendizaje dentro del espacio académico y fuera de este. Así, el 63% manifestó tener un hábito lector desarrollado, mientras un 34% cree no tenerlo. Cuando se les preguntó por la habilidad comunicativa que más se les dificultaba, un 34% afirmaron tener problemas a nivel escritural, pues esto se relacionaba únicamente con las fallas ortográficas; el 32% de los estudiantes dijeron que su debilidad era la expresión oral, principalmente por los nervios que sentían al equivocarse en público; el 18% coincidieron con que presentaban dificultades con la escucha y, el 8% tenían problemas en la habilidad lectora, puesto que no lograban entender lo que leían. En cuanto a sus preferencias, un 89% de los niños aseguraron tener un gusto hacia el trabajo con medios digitales y a un 74% con audios y videos; 26% expresó un gusto por el trabajo con recursos literarios. Referente a las actividades, un 89% de los estudiantes disfruta jugar en clase, el 55% los debates y el 47% la lectura individual (siendo estas las respuestas con mayor porcentaje).

## **Diagnóstico**

A través de las observaciones realizadas, se resalta principalmente que los estudiantes interactuaban dentro de una clase de lenguaje dinámica, gestada por juegos y retos; por lo que, la participación era activa y recurrente. Otro espacio que se generaba dentro del aula era el momento de lectura individual y libre al inicio de las clases (Diario de campo 1 - Febrero 23, 2018. Línea 4 a 17): estos eran procesos cortos de 10 minutos, los cuales nunca conllevaban

reflexiones estéticas o críticas del texto. Además, a partir de cortometrajes animados, se generaban momentos donde el estudiante podía captar desde el video alguna enseñanza aplicable a su vida emocional. Ambos ejercicios permitieron notar que los estudiantes dentro del aula estaban en constante interacción con herramientas tecnológicas que soportaban los espacios de aprendizaje.

Por otro lado, es necesario establecer que las observaciones que se realizaron en una fase inicial de la investigación no dieron cuenta del nivel de habilidad lecto-escritural que poseían los estudiantes. Sin embargo, se destaca, como se menciona anteriormente, el uso frecuente de recursos tecnológicos dentro del aula, como medios para movilizar y posibilitar prácticas de aprendizaje y enseñanza. Es por esto por lo que, para la planificación y el diseño de la prueba, se tomaron en cuenta los aportes teóricos de McLuhan (Carpenter, E. & McLuhan M., 1974), en especial cuando afirma que los nuevos lenguajes y formas de conocimiento al ser más dinámicos e incluyentes y, al dar nuevamente valor al cuerpo, los gestos y la imagen, están más relacionados al placer estético del aprendizaje. Así, la prueba fue fundamentada con base en el texto *Vialidad* de Julio Cortázar, y apoyado en un recurso multimodal como lo es la video-reseña de la booktuber española Josefa Araos (2017). Con esto se esperaba generar una breve contextualización del fragmento escogido, desde el cual los estudiantes pudieran soportarse para construir su propia representación. Igualmente, no se descarta que, siendo un recurso visual más ligado a los intereses de los estudiantes, se pudiera prestar para generar una mejor disposición ante la prueba estructurada.

Por otro lado, la prueba constó de cinco preguntas abiertas, por medio de las cuales se buscó obtener un panorama general de las habilidades que cada estudiante del curso 801 tenía respecto a la producción escrita y la comprensión lectora. Por esto, la evaluación de cada respuesta fue realizada por medio de dos matrices categoriales (Ver anexo 4) que permitieron la valoración cualitativa de los procesos de escritura y lectura, fundamentada en un promedio numérico o cuantitativo, donde cada aspecto a evaluar valía cinco puntos, siendo 1 el menor puntaje y 5 el mayor. Los referentes que guiaron el análisis de lo escritural se soportan principalmente en las propuestas teóricas de Cassany (1993) y Benítez (2008); y, se focalizaron únicamente en la pregunta número cuatro de la prueba (Ver anexo 3). Así, este punto permitió juzgar los aspectos formales y gramaticales del escrito (especificando cómo estos influyen positiva o negativamente en la comprensión); la manera en que se desarrolló una trama



comprensible y coherente; si existían aportes al texto base desde la imaginación; y, finalmente, si había consciencia del lector.

Adicionalmente, la prueba facilitó el análisis de los cuatro niveles de comprensión lectora que propone Barret (citado por Iglesias, 2008): literal, inferencial, crítica y de apreciación. De esta forma, se proyectó un saber-hacer determinado para cada tipo de lectura, por lo que se clasificaron las preguntas dentro de los cuatro niveles propuestos y se creó la matriz con base en esto. Por tanto, el ejercicio número 1 de la prueba consistió en escribir un resumen del texto base; así, esta actividad permitió saber si el niño lograba sintetizar los hechos del texto sin omitir ideas principales del mismo, generaba relaciones lógicas de causa y efecto, y, finalmente, alcanzaba la significación literal del cuento. Por otro lado, los puntos 2, 3 y 4, apuntaban al marco de comprensión inferencial, donde los estudiantes tenían que dar cuenta de la abstracción de la idea principal del texto, generando hipótesis, conjeturas y conclusiones sobre los hechos, motivaciones y características de los personajes; los tres ejercicios implicaban creatividad e imaginación por parte de ellos. Por último, la comprensión crítica se evaluó a través de la pregunta número 6, donde el estudiante rechazaba o no lo leído de manera justificada y a través de la comparación o contradicción del texto en relación con conocimientos previos u otros documentos. Si bien la apreciación fue contemplada, es algo que, por ser meramente psicológico y estético, no se puede evaluar como bueno o malo, ni a través de un sólo ejercicio; por tanto, el punto 5 no se toma en cuenta dentro de la valoración del diagnóstico.

## **Resultados**

De acuerdo con los parámetros anteriormente expuestos, se identificó que, con respecto a la producción escritural, únicamente el 11% de los estudiantes desarrollaron una historia inteligible, partiendo de inferencias que permitieron desenvolver una trama y un personaje desde la buena argumentación de los hechos; lo cual respondió a las preguntas básicas del lector, y posibilitó la recepción adecuada del mensaje. Así, se puede decir que este porcentaje de niños poseían un nivel escritural satisfactorio. Por otro lado, el 39% de los estudiantes tenía un nivel medio, el 31% un nivel básico y el 19% un nivel bajo.

Respecto a la comprensión lectora del texto, existían dificultades en los tres niveles de reconstrucción del texto: literal, inferencial, crítico. Si bien los estudiantes tuvieron acceso al

texto durante toda la prueba, la producción del resumen implicaba la selección y proyección de las ideas más importantes del escrito. Así, sólo el 17% de los estudiantes demostraron un nivel alto de significación de base textual; el 36% un nivel medio; y, el 47 % un nivel bajo, siendo estos los niños que transcribieron el texto o sintetizan a tal grado la información que dejaron de lado todo aspecto significativo de este, es decir, resumieron las acciones de los personajes a: él preguntaba algo, él decía algo. Un ejemplo de esto es: “... se acerca un vigilante, hace una pregunta al cronopio, el cronopio responde haciendo otra pregunta...”.

En cuanto a la comprensión inferencial, se resalta que el 69% de los estudiantes demostraron un nivel bajo de abstracción del texto, no llegando a un marco de significación construido a partir de lo textual y los aportes que, como lectores, podían hacer de manera consistente. Por otro lado, un 28% de los estudiantes lograron hacer inferencias respecto a los sucesos que precedieron o que ocurrieron posteriormente a los hechos; esto sin que en realidad hubiera una abstracción de la idea principal del texto. Finalmente, fue sólo un 3% de los estudiantes quienes evidenciaron un nivel alto de comprensión inferencial, al elaborar una idea principal congruente con el texto; para lo cual necesariamente tenían que relacionar lo textual con los conocimientos previos que poseen. Es significativo mencionar que las representaciones construidas se posibilitaron en gran parte, gracias a los aportes conceptuales que la booktuber brindó. Esto se afirma al observar una red semántica que construyeron los estudiantes en torno al concepto “cronopio”. Muchas de las palabras que se relacionan en el texto no parten de la base literal del mismo; estas fueron construidas desde los comentarios de la booktuber, conjugados con las representaciones o juicios de valor que tienen los estudiantes.

En tanto a la comprensión crítica, se reconoce que el 83% de los estudiantes no tomaron posición crítica frente al texto con base en argumentos sólidos, por lo que estos estudiantes se ubicaron en un nivel básico a pesar de que emitieron juicios de valor. Por otro lado, el 17% restante se encuentra entre nivel medio y alto. Ningún estudiante recurrió a la intertextualidad para comparar o contradecir el texto.

### **Delimitación del problema**

Actualmente, no se puede desentender la escuela como constructo social y humano para la mejora de las condiciones desfavorables de nuestra cotidianidad. Esto implica que, dentro del aula, se deben propiciar los elementos necesarios para generar procesos de construcción de

pensamiento a partir de la lectura reflexiva de la realidad y de los constructos sociales donde nuestras prácticas han sido enmarcadas. En este sentido, fue preocupante el grado de criticidad, reflexividad y argumentación que tenían los estudiantes del curso 801, respecto de los hechos que leen. Desde este marco, es válido afirmar que se estaba frente a un problema que no sólo se concretaba en un plano de reconstrucción de la idea principal y secundaria de un texto, sino que partía de la falta de una “educación racionalista” la cual, según Estanislao Zuleta (2010), hace referencia a “la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad; de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración” (p. 16); poner en diálogo diversos puntos de vista; y, finalmente, aceptar nuestras equivocaciones cuando sea necesario.

Este problema estaba ligado fuertemente a las prácticas de lectura que se gestaban dentro del aula. Si bien a partir de las observaciones no se logran delimitar positiva o negativamente los procesos de lectura que estaban construyendo los estudiantes del curso 801, el diagnóstico permitió afirmar que el acercamiento hacia el texto literario no traspasaba el plano de decodificación.

Es difícil no referir ante esto, las numerosas prácticas pedagógicas que aún no conectan las nuevas formas de conocimiento- posibilitadas por los avances tecnológicos, por ejemplo-, los intereses y motivaciones del estudiante, con los contenidos o habilidades a desarrollar dentro del aula. De esta manera, la enseñanza literaria ha quedado totalmente descontextualizada de su ser. Si bien el análisis del texto se construye tomando en cuenta la visión del autor, ya se ha sustentado el papel significativo del lector dentro del proceso de construcción de la representación mental del texto (gracias a los aportes que pueda generar desde los conocimientos y experiencias previas, la relación con otras fuentes y su cultura). Por otro lado, se sabe que la literatura es parte importante para la reflexión de los hechos sociales expuestos, para la enseñanza, etc., pero no deja de ser elemento de ocio. Por esto mismo, el principal problema que se genera dentro del aula frente al acercamiento literario es la imposición: se desconecta al niño radicalmente del goce estético que puede producir leer un texto y aprender de él. Sin embargo, ¿qué implica esta experiencia estética? Desde los posicionamientos de Viviana Suárez (2016), se entiende que: “La conciencia del lector se satisface al captar el sentido del texto. Esto implica que la experiencia es el resultado de la experimentación de la plenitud de sentido del objeto estético” (p. 40)

Ante todo lo anterior, es menester producir cambios significativos en las formas de abordar la enseñanza y el acercamiento literario. Es necesario posibilitar la interpretación del texto tomando en cuenta el plano subjetivo del lector, desde el cual se enriquece la experiencia tanto estética como cognoscitiva; permitir la construcción de referentes múltiples desde los cuales se soporte una lectura inferencial y que posibiliten trascender a un nivel de interpretación crítico; todo esto para generar procesos de enseñanza democráticos desde los cuales el estudiante no sólo decodifica un enunciado, sino que sea capaz de pensar por sí mismo frente a lo que lee, de tomar un posicionamiento y generar sus propias ideas y opiniones de manera justificada; lo que también le permitirá significar y transformar su realidad.

### **Pregunta Orientadora**

La pregunta principal de la investigación fue formulada a partir de la valoración contextual y diagnóstica que se realizó con el grupo. Esta se enuncia de la siguiente manera:

¿Cómo cualificar procesos de lectura crítica literaria, a través del acercamiento sensible y reflexivo de las diversas percepciones de ciudad?

### **Objetivo General**

Orientar procesos de lectura crítica literaria a través de la interpretación sensible de los distintos imaginarios ciudadanos.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar por medio de una prueba diagnóstica semiestructurada, las fortalezas y debilidades lecto-escritoras de los estudiantes.
- Diseñar fases metodológicas pertinentes que fundamenten procesos de lectura crítica literaria, desde la aproximación a los imaginarios de ciudad.
- Analizar cómo es posible cualificar los procesos de lectura crítica literaria, desde las perspectivas de ciudad que ofrecen los diversos textos, para una reflexión social.

### **Justificación**

En primer lugar, es necesario resaltar que este trabajo se pensó desde una postura pedagógica humanística y esperanzadora. Quiere decir esto que, se reconoce plenamente el poder que hoy día tienen los jóvenes para movilizar y transformar sus realidades, siempre y cuando, exista en ellos un carácter consciente y propositivo frente a las mismas. Es decir que, la capacidad de reaccionar ante las injusticias y los problemas sociales existentes se debe propiciar, primeramente, desde el reconocimiento de la realidad, a partir de la lectura crítica del sistema social, que puede ser propiciada a través de metodologías de corte interdisciplinar.

En este sentido, la literatura debe ser base esencial en la formación de sujetos, por promover visiones diversas del mundo y permitir el desarrollo de mentalidades activas, críticas, analíticas y contrastivas; además, es construcción social, política y cultural, por lo que, de acuerdo con Gutiérrez (2016), no sólo permite una lectura del contexto, sino una introspección hacia lo que somos y lo que hemos construido. A pesar de esto, el acercamiento literario que se genera desde la escuela suele estar alejado de la voluntad y los intereses del estudiante: es frecuente encontrar dentro del aula prácticas de lectura enfocadas en la reconstrucción literal del texto, dejando de lado la subjetividad y la transformación que pueda tener el sujeto a partir de lo leído (Larrosa, 2003). Por esto mismo, se hace indispensable propiciar prácticas pedagógicas a partir de las motivaciones, gustos y experiencias de los estudiantes, acercarlos a un corpus literario más amplio, poniendo en juego dentro del aula los diversos sistemas de simbolización (música, cine, pintura, dibujo, etc); es decir, ofrecer a los estudiantes puntos de referencia para construir sus propios juicios de valor. En esta medida, la fundamentación crítica se hace propicia porque pone en diálogo diversos discursos que faciliten la construcción de una lectura literal e inferencial más avanzada.

Tomando en cuenta lo anterior, la propuesta de intervención radicó en la necesidad de hacer interactuar al estudiante con diversos elementos que le posibilitaran la construcción o el anclaje de referentes para sustentar sus conjeturas o juicios, para la interpretación del texto literario y, por consiguiente, de su realidad. Por esto mismo, se apuntó a generar conexiones íntimas entre el contexto más cercano del estudiante, sus gustos y motivaciones, para propiciar un acercamiento ameno a la literatura que facilitara la lectura estética a la que debe apostar todo proceso de fundamentación literaria (aunque realmente este no sea el punto central de la investigación) pero, además, la lectura crítica a la que debe apuntar la construcción del sujeto. Por consiguiente, el punto transversal del trabajo fue la ciudad de Bogotá, no sólo concebida

como el conjunto de edificaciones sino como la construcción de identidad que se genera en el encuentro del sujeto con el espacio (Marc Augé, 2001).

## Referente Teórico

### Antecedentes

A continuación, se repasará brevemente algunos de los trabajos de investigación que se han recogido a nivel nacional e internacional, como bases significativas para la sustentación del presente proyecto.

El primer trabajo es titulado *El desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de grado 803 del Instituto Pedagógico Nacional - IPN*. Fue realizado por Demis Duarte (2015), de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Su objetivo principal fue potenciar un proceso de lectura crítica textual (incluyendo textos literarios), desde el cual, se construyeran sujetos que pudieran actuar social o políticamente para el mejoramiento de su entorno, desde la mediación escritural. Se trabajaron los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico/valorativo) desde un marco procesual, y se afirmó un resultado positivo, pues a través de un discurso “bidimensional” entre literatura colombiana, modernista y romántica, y otros discursos, los estudiantes lograron realizar un proceso intertextual y de valoración más avanzado.

Exponer este trabajo de grado es significativo para la investigación, pues no sólo su lectura generó referentes teóricos más amplios (desde los cuales se concibió el proceso de lectura de manera más compleja y meticulosa) sino que, permitió el reconocimiento de una función pedagógica y social que puede ser guiada y lograda a través de la lectura crítica de los textos literarios. A través de esto también se hacen más claras las fases en las que se puede generar un pensamiento crítico a partir de la lectura consciente de literatura.

La siguiente investigación que se tuvo en cuenta fue titulada *El multitexto: En los procesos de comprensión de lectura a nivel crítico* de Alexander Guerra (2017), egresado de la UPN. Se enmarca en la comprensión crítica de la realidad, a través de la lectura de cómics; desde lo cual, se pretendió una flexibilidad en la lectura donde se integren los espacios, los artefactos y demás códigos no verbales. Así, se enfatizó en una lectura semiótica desde la cual se apropie el significado de un texto y se fundamenta un proceso de interpretación, valoración y creación (Basado en la teoría de Sánchez, 2008). Sus resultados fueron positivos, por lo que se concluyó

que la integración de la cultura de los estudiantes, sus experiencias y las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula, permitieron la cualificación de la lectura crítica.

Este trabajo fue base principal para la formulación y esclarecimiento de la propuesta de intervención a través de fases de desarrollo; puesto que dio a conocer referentes teóricos antes no divisados. Así, su construcción teórica y pedagógica es significativa para soportar y justificar el presente trabajo.

La próxima investigación la realizó Tatiana Bustamante (2015) de la UPN, y se titula *Formación de pensamiento crítico y lectura de textos literarios narrativos*. Fundamentada en la secuencia didáctica, ella planificó tres fases para la lectura de cuentos cortos, apoyada en imágenes, noticias, trabajo colectivo y discusiones, que les permitiera a estudiantes de cuarto grado, construir un pensamiento crítico para llegar a procesos comunicativos más exitosos. La implementación e integración de la estrategia permitió cualificar los procesos de lectura crítica de forma exitosa; por lo cual, se afirma que leer textos cortos ayuda significativamente, pues permite releer, discutir y analizar el texto. La autora además concluye que, es necesario incluir dentro del proceso de lectura otros textos que impulsen los intereses del estudiante; las preguntas y el proceso dialéctico son los que realmente permiten cimentar la actitud crítica; y finalmente, a través de esto es que se alcanza la autonomía y la reflexión sobre rol social.

La lectura de esta investigación fue de gran utilidad, ya que produjo una serie de reflexiones que impulsaron consideraciones pedagógicas que pueden ser acertadas para alcanzar el objetivo del presente trabajo.

Ahora bien, partiendo del carácter interdisciplinar, se tuvo en cuenta la tesis de maestría del Departamento de Ciencias Sociales escrita por Efraín Núñez (2014). Esta investigación evaluó la construcción social del espacio a través de tres fases: 1) reconocimiento de los imaginarios de espacio que tienen los estudiantes; 2) descubrimiento, sensibilización y resignificación hacia el ambiente mediado por una salida de campo y la literatura; 3) la creación de mapas mentales que representen las nuevas concepciones del espacio sociocultural.

Esta investigación brinda grandes aportes a este trabajo, pues se entiende que la literatura establece relaciones causales entre los aspectos físicos y los factores socioculturales, por lo que, es necesario hacer una lectura integral del texto literario, desde el cual haga parte el lector. Igualmente, se hace énfasis en que el espacio siempre es proyección de la participación de los habitantes que lo configuran, por lo que hay que perdurar la reflexión en torno a las experiencias

vivenciales que se generan en los lugares que habitamos. De esta manera, se afirma estar en un espacio cimentado en signos que deben ser leídos estéticamente y moralmente para propiciar un sentido de pertenencia. Los espacios son “contextos comunicacionales cargados de mensajes, intereses, significados más o menos compartidos y de estereotipos sociales” (Pág. 173), por lo que hay que leerlos críticamente.

Por otro lado, Iris Gutiérrez (2016), profesional en Estudios Literarios, investigó el uso del mapeo como medio para identificar las relaciones profundas entre la literatura y la ciudad. En su análisis ella realizó un recorrido teórico entre las nociones de literatura y ciudad, para dar cuenta de cuatro novelas y una serie de crónicas indígenas, situadas en Bogotá. Por lo que, se reconoce la ciudad como el encuentro de diversos imaginarios que afectan la cotidianidad desde la narración: “Entonces la ciudad se puede leer, pero también se puede escribir. Y es allí donde la literatura posee su valor en esta aproximación. La literatura construye la simbología de la ciudad. La literatura escribe a la ciudad.” (Gutiérrez, 2016). Por lo tanto, se posibilita la conexión transversal entre la literatura y la sociedad, para la resignificación del espacio. A la vez, ciudad y literatura son consideradas testimonio de las prácticas sociales y culturales, ligando lo ficcional con lo real.

Desde el presente trabajo se resalta la investigación de Gutiérrez, pues es punto focal para pensar en una lectura interdisciplinar del texto literario. Igualmente, hace grandes aportes a la construcción del marco teórico, brindando bastantes referentes para fundamentar las ventajas del reconocimiento socio-espacial, en la reconstrucción y el empoderamiento de los conocimientos de los lugares ciudadanos.

Otra investigación fundamental para cimentar el proyecto es titulada *Developing reading comprehension with moving image narratives*, escrita por Maine, F. L., & Shields, R. (2015). Básicamente este trabajo usa los cortometrajes cortos, para moldear estrategias de comprensión transferibles al campo de la lectura textual y literaria. Así, se liga el paradigma sociocultural y el enfoque dialógico, pues hay que incluir los conocimientos previos del lector dentro del proceso de lectura. Se fundamenta la lectura inferencial principalmente desde la evocación de imágenes y el desarrollo de procesos de literacidad para la comprensión de todo lo que conlleva toda la narrativa. Los resultados fueron positivos, la experiencia del estudiante por medio de lo visual y el diálogo ayuda a la comprensión del texto escrito y traspasa el plano literal de lectura. Este trabajo destaca el uso de dinámicas visuales para el reconocimiento del entorno, desde el cual, los



estudiantes puedan comenzar a construir referentes. Se vuelve a recalcar que, la enseñanza de la literatura debe estar apoyada en otros medios de significación que posibiliten una experiencia significativa de interpretación en el estudiante. Por esto, este trabajo soporta el proceso que se quiere llevar a través del reconocimiento geográfico y espacial.

A grandes rasgos, la valoración de los diversos trabajos aquí abordados develó fuentes teóricas y estrategias metodológicas fundamentales para la creación de una propuesta de investigación con proyecciones concretables, dirigidas a obtener resultados satisfactorios dentro de la población. Igualmente, se viabilizaron múltiples formas de implementar la literatura desde una visión social y una didáctica interdisciplinar que se ajuste a las necesidades educativas actuales.

## **Marco Teórico**

A continuación, se presentarán las bases teóricas que permitieron la planificación y el desarrollo de las categorías conceptuales de investigación, bajo un marco de viabilidad.

### **Comprensión textual.**

Alejado del modelo de decodificación que se ha favorecido desde la escuela, en el cual se ha desvirtuado el papel del lector dentro del proceso de comprensión de un texto, los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (MEN) proponen una pedagogía de la literatura en la cual, se puedan “construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas” (p. 25). De acuerdo con el documento, esto se logra a través de la promoción de lectores activos que puedan aproximarse a un texto literario de manera inferencial y crítica, a partir de una valoración e interpretación no sólo del mismo texto, sino del mundo.

Desde este planteamiento, se dimensiona la resignificación que se ha generado del proceso de lectura, por el cual, se reconoce el papel que cumplen las vivencias y conocimientos del lector durante el acercamiento literario, y así, la importancia de lo que Eco denomina *cooperación intertextual* (1999). Si bien el lector tiene que partir de la comprensión del signo lingüístico que se manifiesta en la superficie del texto, la interpretación de este no para allí: abrir un texto, en este caso narrativo, implica internarse en una serie de vacíos que, intencionalmente o no, un emisor ha dispuesto para que se realice un proceso de actualización, desde las

competencias y conocimientos del destinatario, y desde los correferentes que pueda tejer durante la lectura. (p. 73)

De esta manera, se pone en diálogo lo anterior con las propuestas teóricas de Solé (1992). Así se concreta que comprender un mensaje escrito supone la relación entre el contenido del texto y el conocimiento previo del lector (p. 18). A partir de esto, Eco y Solé coinciden en afirmar que el lector deberá moverse en un entramado de hipótesis que parten de la vivencia propia, la lectura de mundo y, por otro lado, de lo que el escrito aporte desde su base textual. Estas hipótesis tendrán que ser confirmadas y delimitadas, teniendo en cuenta las “expectativas a nivel semántico” del texto.

La unión que se establece entre la lectura de la palabra y del mundo (mencionada también por Freire), nos permite dar paso a lo que se puede considerar el *texto literario*; esto, incluso, antes de abordar lo qué se entiende por lectura crítica.

### **El texto literario.**

Partiendo de la definición que ofrece Moreiro (1996), se puede establecer un paralelo entre lo entendido por *realidad y literatura*; en otras palabras, se entiende por *Literatura*, la abstracción más vivida de todo lo que nos constituye como humanos: desde la experiencia de lo ocurrido, pero también, desde todos nuestros deseos y sueños, que a veces traspasamos al plano de lo inexistente. En esta medida, para Moreiro, la literatura es la recreación poética de la realidad, que posibilita la cavilación sobre nosotros mismos y hacia el mundo que nos rodea. Es, el texto literario, un método eficaz y útil para analizar el presente y el pasado; para propiciar posibles cambios hacia la realidad (p.p. 15 - 21).

Por otro lado, Ronald Barthes (1977) expone que la *Literatura* “es absoluta y categóricamente realista: ella es la realidad, o sea, el resplandor mismo de lo real” (p. 124). Por esto mismo, se pueden concebir dentro de ella, infinitos saberes que posibiliten la reflexión continua, gracias a la elaboración y puesta en escena del lenguaje. Igualmente, se resaltan los “diferentes lugares de la palabra” y se sobreentiende que los saberes referidos, no son completos ni fijos pues demuestran sólo un punto de enunciación.

Las dos posturas anteriores permiten concebir la importancia de la lectura reflexiva y sensible de la realidad, a través de la significación de las palabras que ofrece el texto. Sin duda

alguna, esto esboza una lectura que implica ir más allá de lo literal y comenzar a construir y deconstruir el escrito en busca de lo que éste ofrece directamente y, de lo que el lector puede inferir sobre lo inaprensible, a través de su experiencia y conocimiento.

Lo anterior abre paso al entramado teórico desde el cual se puede definir aquello que es lectura crítica de un texto. Sin embargo, antes de esto, es preciso aclarar que los diversos autores que se enuncian a continuación abordan desde un plano general la lectura crítica, lo cual comprende la lectura analítica de las diferentes modalidades discursivas verbales o no verbales que hacen parte del lenguaje. Así, vale enfatizar que el trabajo propone una categoría de análisis teórico especialmente centrada en la lectura crítica literaria, desde la cual no se desconoce la inclusión de un entramado de discursos diferentes sin ser estos los más importantes dentro del proceso.

### **Lectura crítica literaria.**

La *Lectura Crítica* se consolida como el proceso de interpretación mediante el cual se reconstruye el significado del texto -no sólo literario sino cultural- a partir de los aportes que genera y lo que el lector comienza a configurar desde su saber previo; lo anterior es delimitado por Eco (2013), como *lectura semiótica*. Este tipo de lectura se media a través del constructo hipotético-deductivo que genera un *lector empírico* con base en la *intentio operis*, es decir que, las conjeturas realizadas por el lector deben partir de los elementos que el mismo texto ofrece, como un todo que no se puede contradecir. En esta medida,

La semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los *procesos* en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar, es decir, de designar estados de mundos posibles o de criticar y modificar la estructura de los sistemas mismos (p. 355)

A este respecto, Jurado (2008) también se sitúa desde el plano semiótico, entendiendo que, a través de éste, se comprenden las infinitas interacciones socioculturales en las que nos relacionamos frente al texto. De esta manera, el autor afirma que, leer textos implica trascender

el plano literal de lectura, para adentrarse en la travesía intertextual donde se reconocen las diferentes voces (sociales, culturales, históricas, etc.) que alimentan la esencia de lo leído; lo cual, permite interpretar de diversas formas las representaciones que ofrece el texto. Para Jurado, el lector crítico es aquel ávido por el saber; es el sujeto curioso que entrelaza lo interior y lo exterior para construir “mundos estructuralmente posibles”. Se trata, como afirma él, de reconocer un plano denotativo, connotativo y semiológico. (p. 96)

Tanto Eco como Jurado visualizan la interpretación crítica desde los aportes exteriores del sujeto lector, que ayudan a construir las diversas significaciones del texto. Ante esto, se enfatiza el constructo intertextual que se debe propiciar, sin dejar de lado lo expuesto por lo literal. Es decir que, como se dijo anteriormente, toda hipótesis, conjetura o juicio de valor debe ser sustentado desde lo que ofrece el escrito, en un plano argumental. Finalmente, la unión de todos estos procesos y la construcción del sentido textual, según Jurado, genera placer hacia la lectura.

En relación con lo anterior, Vásquez (2006) afirma que el proceso lector, desde el cual, se entretejen signos, es una imbricación de lecturas y escrituras. Por esto, enfrentarnos a un texto no solo implica el reconocimiento de este, sino la búsqueda de sentido a través de la creación. Los postulados de Emilia Ferreiro (Colomer et al., 2004), soportan lo anterior: la finalidad esencial de la lectura no es la comprensión, sino todo aquello que pueda ser construido a partir de esto. Por esto mismo, la formación de lectores ávidos y activos debe apuntar a la construcción de conocimiento, a partir de un proceso en el que se ligue la experiencia propia y lo expuesto en un texto. Se debe promover una unión entre la comprensión y la producción. Ante esto, se entiende la importancia de generar conocimiento desde la lectura.

Ligado con lo anterior, y a modo de conclusión, se trae a colación el modelo de niveles de comprensión que expone el maestro Sánchez Lihón (s.f). Para él, el proceso de lectura literaria se concreta a través de una serie de actividades de carácter perceptivo, emocional, intelectual y social que, basados en la experiencia y las condiciones del contexto, permiten dar sentido a un texto (p.1). La calidad de lectura que se realice depende del nivel de recepción, interpretación, valorización y aprendizaje, que se alcance. Así, el autor expone siete niveles básicos de lectura. Este trabajo se ubica principalmente en una categoría general que el autor denomina *Síntesis* desde el cual se agrupa la inferencia, la interpretación, la valoración y la creación.

Básicamente, la inferencia es el proceso en el que se extrae los aspectos implícitos (vacíos) de un texto por medio de la deducción y la producción de hipótesis a nivel explicativo,

asociativo o predictivo; es fundamental en el encuentro texto-lector, desde el cual se significa el código lingüístico, la integración de las habilidades, conocimientos y experiencias del sujeto. La interpretación está ligado al nivel inferencial, desde el cual se genera un reordenamiento del texto y una significación general del mismo. La valoración hace referencia a la formulación de los juicios de valor propios, por lo cuales, se evalúan los aspectos más formales del texto como la estructura y los personajes, las situaciones, las opiniones del autor, y se produce una valoración estética del escrito. Finalmente, la creación es la capacidad de producir ideas propias desde el texto y entrelazarlas con las situaciones que se viven en la cotidianidad; en este nivel se asocia, se formula, se plantea y se resuelven problemas, se transforma la conducta.

### **La ciudad.**

El concepto de *ciudad* ha sido construido desde diversos puntos teóricos que emergen y se entrelazan. De esta forma, se le puede definir como el entramado de prácticas socioculturales y experiencias subjetivas que, al ser dialogadas, configuran y constituyen el imaginario colectivo del espacio. Giraldo (En Silva, A. 2007) expresa: “Una ciudad es algo más que una instalación física, un espacio habitado o poblado o un trazo urbanístico: es un cuerpo complejo que va más allá de los límites geográficos y demográficos, pues en esa alianza problemática con sus ciudadanos (habitantes o transeúntes) proyecta formas de vida, maneras de ser, actuar, sentir, ver o expresarse”. (p. 103) Así, la ciudad es un espacio de resignificación simbólica que parte de la vivencia misma del lugar, siendo éste la transcripción social, cultural, histórica y política de sus habitantes. Adicionalmente, se expone que la ciudad se consolida bajo la deconstrucción y resignificación de la realidad y del espacio, que se puede realizar a través de la experiencia vivificada, la significación y el uso del lenguaje.

No en contraposición, Augé (2001), a través de su libro “Los No Lugares”, expone el espacio como la transcripción de la identidad grupal, a lo cual refiere, la capacidad de pensar por medio del “lugar común” una simbolización individual y grupal de la realidad, desde la que se puede generar una lectura de los signos más visibles de la sociedad y la cultura. El autor define esto como el *lugar antropológico*, el cual, explica, es una construcción cargada de sentido (por lo que es analizable, pues el observador cauto le otorga inteligibilidad), que delimita un conjunto de

posibilidades, prescripciones y prohibiciones que se configuran a través de los constructos espaciales y sociales.

A partir de las teorías expuestas, se bosqueja la ciudad como espacio de proyección de esencias y subjetividades:

La construcción de la imagen de una ciudad en su nivel superior, aquel en el cual se hace por segmentación y cortes imaginarios de sus moradores, conduce a un encuentro de especial subjetividad con la ciudad: la ciudad vivida, interiorizada y proyectada por grupos sociales que la habitan y que en sus relaciones de uso con la urbe no sólo la recorren, sino que la interfieren dialógicamente, reconstruyéndola como imagen urbana. (Silva, 2007, p. 165)

De esta forma, Silva entiende el constructo imaginario desde tres panoramas: la intuición, que es aquello que se presiente; la idea, siendo lo que se especula; y, la quimera, lo cual es la ilusión, la fábula y el delirio. Igualmente, nos expone tres perspectivas desde las cuales se percibe la realidad citadina: a través de los lugares que existen pero que no son parte del imaginario común; desde aquellos que no existen en una realidad empírica y comprobable, pero sí en el imaginario de sus habitantes; y, por último, a partir de aquellos que se constituyen desde la realidad comprobable y se comparan con el imaginario que producen. (2007, p.77)

Desde esta perspectiva, son innumerables los aportes que genera el encuentro literario al proceso de construcción del imaginario citadino e identitario de cada sujeto. De este modo, la literatura como expresión y transcripción de la realidad, parte de la construcción social, cultural, histórica y demográfica que se ha establecido desde los diversos encuentros experimentales del autor- definido desde prácticas y discursos específicos - con el espacio. Es de esta manera que, a través de los diversos textos sociales, la ciudad emerge desde distintas miradas y representaciones, dando paso a la diversidad y posibilitando la acción, la crítica y la creación. (Gutiérrez, 2016). Por esto mismo, la relación que se establece con lo literario “en algunos casos amplía la visión de mundo y obra, pues podría aproximar a temporalidades, destacar el valor de las sensaciones (colores, olores, sonidos, ruidos), la importancia de lugares, construcciones, relatos y discursos”; la literatura permite reconocer la ciudad propia y ajena, es productora de conocimiento, desde una lectura amplia de las diversas identidades, sociedades y culturas, a

través del diálogo y valorización de otros mundos que se concretan en lo artístico. (Giraldo, 2007, p.p 103 - 104). A modo de resumen, se presenta lo reiterado por Gutiérrez (2016):

Las maneras en que se concibe la ciudad es representación de lo que se es o de lo que se quiere ser, o de lo que no se quiere ser, es allí donde entramos en el entramado complejo del papel de la literatura urbana en la construcción de un imaginario urbano que aporte identidad a una comunidad o a un sujeto. A través de la escritura de ciudades se puede divisar la diversidad de la ciudad misma, y se puede poner énfasis en uno sólo de los aspectos, en un solo imaginario de esa ciudad, incluyendo o excluyendo a grupos sociales o culturales urbano. (p. 19)

Referente al acercamiento literario, es interesante visualizar el juego intertextual que posibilita la ciudad, a partir de la interconexión de las diferentes representaciones y escrituras que se generan en el plano espacial (partiendo de la unión entre prácticas sociales y geografías), que se transmutan desde las características físicas que nos rodean y desde las mentalidades urbanas que nos configuran: grafitis, cine, publicidad, etc., formas sociales que emergen según los deseos y costumbres de la ciudadanía. (Silva, 2006, p. 13)

Por otro lado, y para concluir el apartado, se trae a colación el Proyecto Institucional de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori (2010), desde el cual, la ciudad es un mecanismo de formación cultural y artístico, un espacio con el cual crear vínculos de aprendizaje y conservación, donde se participe política y socialmente, y finalmente, donde se genere conocimiento a través del disfrute. Las acciones pedagógicas deben apuntar a que miles de niños y jóvenes traspasen la visión marginal que tienen de un espacio, una mirada llena de “exclusión, dolor, soledad y tristeza”. (p.p. 5 -6)

### **Metodología de Investigación**

El siguiente capítulo explicará la estructura metodológica de investigación, por lo que se definirá el enfoque y la estrategia de investigación, la matriz de análisis a desarrollar y las consideraciones éticas de la misma.

## **Enfoque metodológico**

Esta investigación se asumió bajo un marco de acción pedagógica, por lo que se generaron procesos de comprensión y reflexión sobre la realidad del aula, encaminados a producir cambios favorables dentro de las condiciones de enseñanza-aprendizaje. Esto, siguiendo las bases teóricas expuestas por Murillo (2011), condujo a un proceso autorreflexivo de comprensión teórica sobre las prácticas que, a través de acciones determinadas, posibilitó el desarrollo de la planeación curricular, el mejoramiento profesional del docente y de la situación estudiada. Por esto mismo, este tipo de investigación se caracteriza por: implicar procesos críticos y políticos de planificación, acción, observación y reflexión, proyectados a producir una transformación en los participantes. Igualmente, implicó una constante valoración de las hipótesis que se establecen, a través de un proceso cíclico y de participación, produciendo la unión imprescindible de acción, investigación y formación. (p.p 3 - 8).

Reafirmando lo anterior, Monje (2011) hace énfasis nuevamente, en la relación investigador-comunidad, lo que visibiliza la incidencia social y cultural de los participantes dentro del proceso de investigación. Así, es innegable que, el proceso de investigación parte de algunos supuestos ideológicos que realzan un enfoque más ligado al paradigma cualitativo. Según Monje, este tipo de método permite la significación de las interacciones y acciones humanas en contexto por medio de un ciclo hipotético - deductivo, basado en la sistematización de datos, en la observación y evaluación de patrones conductuales y en la misma reflexión de los sujetos. El enfoque está basado en la rama hermenéutica, fenomenológica y del interaccionismo simbólico, por lo que se valida la significación y visión de mundo que el sujeto tiene, y su interacción con éste (p.p. 9-18) A pesar de esto, no se desconoce el uso necesario del paradigma cuantitativo en la valoración de ciertos aspectos dentro del proceso de investigación.

## **Estrategia Metodológica**

Para llegar a los objetivos planteados de manera favorable, se considera pertinente organizar el modelo de intervención en el aula, a través de una *secuencia didáctica*. Esta estrategia permite desarrollar una serie de actividades enmarcadas en fases de apertura, desarrollo y cierre, desde los que se abordan problemáticas o situaciones reales, partiendo de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes (Díaz, 2013) La secuencia es favorable,



ya que está integrada a un modelo de evaluación procesual y de aprendizaje, y guía una potenciación de las habilidades de manera gradual. Por esto mismo, Díaz (2013) afirma que la secuencia didáctica no es estática, pues se moldea a las necesidades pedagógicas y de aprendizaje que surjan en el proceso.

### Unidad de análisis

La unidad de análisis del proyecto se enmarca en la cualificación de los procesos de lectura crítica literaria, la cual se pretende desarrollar a través de la interpretación de los distintos imaginarios de ciudad desde los que se estructurará una cartografía social. Esto está fundamentado en los referentes teóricos que se explicaron anteriormente, y se sintetiza de la siguiente manera:

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Fuentes
Cualificación del proceso de lectura crítica literaria	Lectura Crítica Literaria / Interpretación Crítica	Lectura Inferencial/ Intertextual	Complementa los detalles que no le ofrece el texto  Genera hipótesis y conjeturas sobre la base textual  Relaciona las expresiones artísticas, las imágenes, otras lecturas y sus experiencias previas con el texto literario	Umberto Eco Fabio Jurado Danilo Sánchez Lihón
		Valoración	Juzga el texto desde la experiencia estética  Juzga los hechos narrativos como buenos o malos, desde posicionamientos justificados  Juzga el nivel de autoridad del texto  Reconoce o no el valor del texto y de sus planteamientos	
		Creación	Formula ideas a partir de su experiencia propia	

			<p>Analiza su realidad a partir de lo que lee</p> <p>Resuelve dilemas de su propia vida</p>	
	Ciudad	Lectura Semiótica	<p>Lee los signos más visibles de la sociedad y la cultura como los grafitis, el arte, la literatura</p> <p>Reconoce las posibilidades, prescripciones y prohibiciones en el espacio.</p> <p>Reflexiona sobre los imaginarios citadinos y reconoce los propios</p> <p>Percibe las sensaciones (colores, olores, sonidos, ruidos) que produce un lugar</p>	<p>Marc Auge</p> <p>Antonio Silva</p> <p>Luz Mary Giraldo</p> <p>Iris Gutiérrez</p>
		Identidad	<p>Reconoce las prácticas culturales, sociales e históricas que se sitúan en el espacio.</p> <p>Se identifica con los constructos sociales que lo configuran desde la vivencia del espacio común</p>	

*Tabla 1 Matriz Categorical- Creación propia*

### **Hipótesis de acción**

La lectura semiótica de los diversos constructos identitarios que se transcriben en el espacio citadino, fortalece los referentes históricos, sociales y culturales, lo cual permite cualificar una competencia lectora crítica transferible al plano de interpretación literaria, a través de lo cual los estudiantes pueden traspasar el nivel de decodificación y alcanzar una lectura más avanzada enmarcada en la intertextualidad, la inferencia y la apreciación consciente y justificada de un texto literario.

### **Recolección de datos: Técnicas, instrumentos y procedimientos**

El desarrollo de la primera fase de investigación se realiza a partir de una observación participante, apoyada en diversos métodos de muestreo y recolección de datos, desde los cuales

se caracterizó la población y se identificó los aspectos a fortalecer. A continuación, se delimitan las herramientas utilizadas para este fin:

- **Diario de campo:** De acuerdo con Díaz (1997), este instrumento se utiliza a modo de registro introspectivo y retrospectivo de la situación vivenciada de enseñanza-aprendizaje. A través de este, se puede reflexionar y significar los comportamientos de los participantes, por lo que es un proceso de evaluación y autoevaluación, enmarcado en la investigación etnográfica, que apunta a expresar “acontecimientos, detalles y sensaciones” (p.p 272 - 273) En el presente trabajo de investigación, el uso del diario de campo ayudó a percibir hechos de forma detallada, establecer generalidades y recurrencias y, delimitar aspectos importantes dentro del aula. En concordancia con lo expuesto por Yepes, Puerta y Morales (2008), el diario de campo permitió realizar una reorganización mental, a partir de la reflexión continua de los hechos, que llevó a la planificación de estrategias de acción.
- **Prueba Diagnóstica:** Se constituye en una prueba lecto-escritural que se aplicó para generar referentes en cuanto al nivel de habilidad que los estudiantes tienen para interpretar y producir un texto literario. Como método de evaluación, facilita detectar aspectos a mejorar y proyectar metodologías y acciones para lograr metas establecidas.
- **Encuesta:** Es un instrumento o técnica que media la obtención de datos de forma indirecta y rápida. Está dirigido a describir y analizar aspectos característicos de una población, basados en cuestionarios estructurados y en las respuestas que dan los encuestados, por lo que no necesariamente deben coincidir con la realidad (Casas, J. et al. 2002). Dentro del proyecto se hizo uso de una encuesta con preguntas abiertas y cerradas, con el fin de reconocer las características socioafectivas de los estudiantes, abordando indicadores de carácter personal y otros relacionados con el desenvolvimiento en el espacio académico.
- **Base de datos:** El almacenamiento de la información se realizará a través del uso de una base de datos digital y común que permita la recuperación de cualquier archivo de forma rápida y segura.

- Taller: Es una de las estrategias didácticas que fortalece el acercamiento hacia la literatura, desde la modelación e imitación del estilo lector del docente, para la creación lógica de ideas a través de las palabras (Moreno y Carvajal, 2010). El taller se convierte en una herramienta pertinente para la recolección de datos, pues está ligada al objetivo de cualificar los procesos de lectura literaria desde las relaciones que se pueden establecer entre lector, texto y contexto.

### **Consideraciones éticas**

Dado el modelo de investigación escogido para el presente proyecto, por el cual se realiza la recolección e interpretación de datos personales y contextuales de la población estudiantil, es indispensable asegurar un buen procesamiento de la información y una puesta en escena de metodologías que no afecten el bienestar integral (físico y psicológico) de todos los participantes. En esta medida, durante el desarrollo del presente trabajo, se asumió un compromiso con base en todas las consideraciones éticas que expone Murillo (2011). Así, el proyecto se realizó con el consentimiento previo de todas las partes involucradas, asegurando el anonimato de los estudiantes y padres de familia, para el trabajo no perjudicial con los mismos. Igualmente, se respetó el deseo de no participar dentro del proceso de investigación, si este fuese el caso. Y, se hizo un acuerdo de uso de información responsable haciendo énfasis en el fin meramente académico al que el trabajo apunta; para esto, se seleccionaron cuidadosamente los mecanismos de recolección de información por medio de un proceso conjunto de validación donde, a través de discusiones, revisión de modelos de encuestas y entrevistas, y procesos de adecuación, estas herramientas fueron diseñadas. Finalmente, la práctica pedagógica se llevó a cabo midiendo sin transgredir los límites que afecten al estudiante, más bien, se buscó beneficiar el crecimiento personal y cognoscitivo del mismo.

## **Propuesta de Intervención**

### **Modelo de intervención**

A continuación, se presentará el diseño de la secuencia didáctica, la cual es coherente con los planteamientos expuestos a través de este trabajo:

<b>LEYENDO MI CIUDAD</b> Escuela Normal Superior Distrital María Montessori		
<b>GRADO:</b> 801	<b>INTENSIDAD HORARIA:</b> DOS HORAS SEMANALES	<b>NÚMERO DE SESIONES:</b> 23 SESIONES
<b>OBJETIVOS PEDAGÓGICOS DE LA SECUENCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Objetivo General:</b> Orientar procesos de lectura crítica literaria a través de la interpretación sensible de los distintos imaginarios ciudadanos.</li> <li>● <b>Objetivos Específicos:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Generar espacios de diálogo y reflexión frente a la ciudad, que posibiliten una lectura más atenta, activa y crítica de los textos literarios y de la realidad.</li> <li>2. Posibilitar un acercamiento literario ameno, con base en procesos de intertextualidad que permitan contextualizar el proceso de lectura.</li> <li>3. Resignificar los imaginarios ciudadanos a través de la lectura inferencial y crítica de los diferentes textos sociales y culturales.</li> </ol> </li> </ul>	
<b>PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE</b>	Fortalecer el proceso de lectura crítica literaria, generando fases de intertextualidad, reflexividad y sensibilización frente al texto y a las perspectivas de ciudad.	
<b>FASES DE INTERVENCIÓN</b>		
<b>Fase 1. Conozco mi ciudad</b>	<b>PERIODO ESCOLAR:</b> TERCER TRIMESTRE	<b>NÚMERO DE SESIONES:</b> <b>OCHO (8)</b>
<p>Esta fase proyecta una serie de actividades, recursos y metodologías desde las que el estudiante divise el papel que cumplen los habitantes, sus tradiciones, ritos, creaciones, dentro de la construcción del imaginario ciudadano común e individual. Esto se realizará con el fin de aprehender el concepto de ciudad, desde una perspectiva más abierta a la reflexión sensible (incluso corporalmente) y hacia la apropiación del espacio, posibilitando reconstruir la percepción ciudadina del estudiante. Para lograr lo anterior, se enfatiza la lectura intertextual e inferencial del plano geográfico más cercano o cotidiano, como lo puede ser el barrio o el centro de Bogotá, y sobre otros textos relacionados con el tema (fotografías, canciones, grafitis, textos informativos).</p>		

<p>● <b>Justificación:</b>            Generar procesos de sensibilización frente a los distintos discursos ciudadanos (específicamente Bogotanos) permite dotar a los estudiantes de referentes para sustentar una lectura crítica y atenta de los diversos textos literarios que se abordarán, y de su realidad ciudadina. Si bien, el objetivo de la intervención es fundamentar una habilidad crítica a la hora de leer los textos literarios, es necesario cualificar el nivel inferencial/intertextual (subcategoría del proyecto) como requisito para la interpretación de un texto. Además, no hay que olvidar el tema transversal de la intervención, por lo que, se pretende generar una visión más analítica y cuidadosa de todos los aspectos que configuran nuestro espacio - desde las diversas prácticas sociales- como lugar antropológico.</p> <p>● <b>Categoría:</b>            Lectura Crítica Literaria / Interpretación Crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura Inferencial/Intertextual: Relaciona las expresiones artísticas, las imágenes, otras lecturas y sus experiencias previas con el texto literario</li> </ul> <p>Ciudad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura semiótica: Lee los signos más visibles de la sociedad y la cultura como los grafitis, el arte, la literatura / Reflexiona sobre los imaginarios ciudadanos y reconoce los propios / Percibe las sensaciones (colores, olores, sonidos, ruidos) que produce un lugar</li> <li>- Identidad: Reconoce las prácticas culturales, sociales e históricas que se sitúan en el espacio.</li> </ul>		
<p><b>Fase 2.</b>  <b>Interpretando</b>  <b>Críticamente el</b>  <b>texto literario</b></p>	<p><b>PERIODO ESCOLAR:</b>  <b>TERCER TRIMESTRE</b></p>	<p><b>NÚMERO DE SESIONES:</b>  <b>SIETE (7)</b></p>
<p>Esta fase gira en torno a la lectura de fragmentos literarios y de una novela de carácter urbano (plan lector ya establecido) desde los cuales se reflexionará las visiones de ciudad. Con base en esto, se generarán espacios de discusión a partir de ejercicios de intertextualidad, que permitan relacionar diferentes expresiones artísticas, conocimientos sociales y culturales y los elementos ofrecidos en el texto, con el fin de crear conjeturas desde el texto y, finalmente, interpretarlo.</p> <p>Algunos de los textos a trabajar son: <i>El francotirador paciente</i> de Arturo Pérez – Reverte, <i>Scorpio City</i> de Mario Mendoza, <i>Ciudades Invisibles</i> de Ítalo Calvino, entre otros.</p> <p>● <b>Categoría:</b>            Lectura Crítica Literaria / Interpretación Crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura Inferencial/Intertextual: Relaciona las expresiones artísticas, las imágenes, otras lecturas y sus experiencias previas con el texto literario</li> <li>- Creación: Formula ideas a partir de su experiencia propia / Analiza su realidad a partir de lo que lee / Resuelve dilemas de su propia vida</li> </ul> <p>Ciudad</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura semiótica: Lee los signos más visibles de la sociedad y la cultura como los grafitis, el arte, la literatura / Reflexiona sobre los imaginarios ciudadanos y reconoce los</li> </ul>		

<p>propios / Percibe las sensaciones (colores, olores, sonidos, ruidos) que produce un lugar.</p>		
<p><b>Fase 3.</b> <b>Reescribo mi ciudad</b></p>	<p><b>PERIODO ESCOLAR:</b> TERCER TRIMESTRE Y PRIMER TRIMESTRE 2019</p>	<p><b>NÚMERO DE SESIONES:</b> <b>OCHO (8)</b></p>
<p>La última fase del proyecto comprenderá la producción escrita desde la que se reinterpretará la ciudad y los ejercicios de creación cartográfica, como reconocimiento de las ventajas de la interdisciplinariedad. Dado que el proyecto apunta a la lectura crítica literaria (lo cual implica la lectura analítica, reflexiva y sociocultural de la realidad), el propósito se enmarca en guiar procesos de posicionamiento frente al texto y a la ciudad, desde la subcategoría <i>creación</i>. Por esto mismo, se busca potenciar la opinión y argumentación de los juicios de valor frente a la ciudad que se habita. Todo esto con base a lo ya desarrollado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Categoría:</b> Lectura crítica</li> <li>- Formula ideas a partir de su experiencia propia</li> </ul>		
<p><b>PROCESO GENERAL DE EVALUACIÓN</b></p>		
<p>Con el fin de desarrollar un proceso significativo de aprendizaje con los estudiantes, es necesario posicionar la evaluación como un medio que permita identificar los rasgos a potenciar en cada sujeto y que faciliten y mejoren el desarrollo de aprendizaje y enseñanza. Es por esto por lo que se planea generar una evaluación con base en criterios establecidos y una evaluación formativa. De acuerdo con Alexis López (2014), la evaluación por criterios valora el desempeño del estudiante con base en los objetivos que se han establecido previamente; y, la evaluación formativa es un proceso de recolección de información que permite medir las estrategias para posibilitar mejorar el aprendizaje, a través de la retroalimentación, específicamente. Por esto, la evaluación se realizará sobre el proceso por medio de rúbricas de evaluación.</p>		

Tabla 2 Modelo de intervención

Con el fin de esclarecer las fases a desarrollar, se presenta la siguiente tabla:



Tabla 3 Desarrollo de fases

### Organización de la información

El proceso de observación y diagnóstico que se generó en el transcurso de la investigación con el curso 801 (y posteriormente con 904) de la Escuela Normal, permitió identificar una situación problema presente en el desarrollo de habilidades de lectura literaria. Ante esto, se propuso una secuencia didáctica que afectara positivamente el acercamiento literario que experimentaban en ese momento los estudiantes, y que resolviera la pregunta de investigación planteada. Teniendo en cuenta esto, en el siguiente capítulo se presentará la interpretación de resultados que se obtuvo a través de la recolección, organización y revisión de datos, con base en la teoría seleccionada.

### Consideraciones previas

Partiendo de las propuestas teóricas que han resignificado el papel del lector dentro del proceso de comprensión textual, desde el objetivo general de la investigación, se apuntó al fortalecimiento de las relaciones que se podían establecer entre ciudad y literatura, para ampliar



el rango de interpretación crítica del texto y de la cotidianidad del sujeto. A partir de esto, desde el planteamiento de una hipótesis de acción, se esperaba que la lectura semiótica del espacio citadino contribuyera a la construcción de referentes culturales e identitarios, para la formulación de inferencias y apreciaciones justificadas sobre una base textual.

Con lo anterior, se estableció una secuencia de actividades que contemplaba fases de contextualización, comprensión y producción, tomando en cuenta tanto el paradigma intertextual, como el modelo de lectura de Isabel Solé (1992). Desde la planificación de estos talleres se buscaba reflexionar sobre dos categorías principales: *Lectura crítica literaria* y *Ciudad*, y sobre las subcategorías e indicadores que se desprenden de cada una de ellas.

Ambas categorías se sustentan desde el marco teórico expuesto en capítulos anteriores, y son el eje principal de la sistematización de datos que se presentará a continuación.

Frente a todo lo anterior, cabe mencionar que la unidad de análisis fue modificada teniendo en cuenta el desarrollo del mismo proyecto, hallando categorías emergentes. Además, el marco de la intervención fue direccionado acorde a las experiencias que se vivían dentro del aula, las cuales permitían la valoración de las estrategias, de los textos escogidos, de la reacción de los estudiantes y del desenvolvimiento de la practicante. Algunos de los cambios realizados también fueron mediados por las peticiones de la Escuela Normal y de la titular, la cual manifestaba la necesidad de abordar todos los contenidos del plan de estudios. Pese a todo esto, se afirma que a través de las intervenciones pedagógicas y de las lecturas seleccionadas, el objetivo general de investigación se desarrolló de manera propicia.

Por otro lado, se pone de manifiesto que el desarrollo de las clases en un principio se vio afectado por la actitud reluctante de algunos estudiantes hacia las actividades propuestas por la practicante. Esto estuvo ligado a aspectos que se viven dentro del aula y que no se consideraron dentro de la propuesta de investigación o de intervención, pero que influyeron dentro de la misma. En este caso, desde los primeros diarios de campo se presentaron inconvenientes con las dinámicas de autoridad que se gestan actualmente a partir del uso de la calificación, y que se relacionan directamente con la motivación extrínseca del estudiante. La maestra reflexiona acerca de esto:

Se torna complicado encontrar actividades que motiven a los estudiantes a aprender, cuando ellos no muestran disposición a hacer algo. El conductismo, finalmente, es un

método que, bien o mal, ha funcionado dentro del aula de clase. Por esto mismo es difícil marcar la barrera entre lo que es negociable y lo que no, con los estudiantes. Nuevamente siento que la nota los predispone. ¿Qué es lo que realmente marca la autoridad?  
(Fragmento de Diario de Campo)

El efecto de este tipo de dinámicas se observa en la ejecución de los primeros talleres en clase, donde el estudiante, aun enfrentándose a actividades, temáticas y estrategias que se relacionaban con sus intereses, no transcendían el plano de la obligación y la respuesta monótona; lo cual, afectaba la vivencia de una experiencia estética significativa con respecto a la escritura y lectura de textos literarios. Estas situaciones se fueron mediando a través de la práctica pedagógica.

El segundo aspecto que se rescata del ejercicio pedagógico está relacionado con la inteligencia emocional. Si bien, la propuesta de investigación consideraba el trabajo con la comunidad educativa, específicamente con los estudiantes, no se contemplaban, de manera directa, aspectos que estimularan positivamente el desarrollo del SABER SER que contempla el PEI de la institución. A pesar de esto, se presenciaron variadas circunstancias que influyeron en la modificación de las planeaciones, y que permitieron notar la importancia de cualificar esta habilidad.

Finalmente, se resalta la relevancia que tiene la oralidad dentro del proceso de comprensión y desarrollo de una clase. Pese a su poco fortalecimiento dentro del aula, para la mayoría de los estudiantes, el diálogo que se establecía alrededor de un texto literario permitía ampliar la percepción de este y forjar ideas bien sustentadas que, a la hora de plasmar en el ejercicio escrito, no lograban concretar. Además de esto, permitir que el estudiante también participara y tuviera voz dentro de la clase, descentralizaba el papel del maestro.

## **Resultados**

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en seguida se plasma la sistematización y revisión de datos por categoría:

## Ciudad

A partir de la sistematización de datos se encontró que la ciudad, abordada por medio de las subcategorías *lectura semiótica e identidad*, y concebida como temática transversal para la formación de lectores activos, permitió establecer relaciones inferenciales de textos literarios por parte de los estudiantes, para la abstracción del sentido general de un texto. Esto se logró mediante las conexiones que se podían realizar entre los conocimientos previos del estudiante, con base en la vivencia propia del espacio; el análisis de ciudad como el compuesto de prácticas socioculturales; y, la reflexión sobre los aportes de un escrito.

En esta medida, la fase de sensibilización fue indispensable para establecer conjuntamente una percepción de ciudad que ampliara la definición común, en el que se concibe como centro industrial y comercial para el desarrollo económico. Esta idea se reflejó en el primer ejercicio, en el que los estudiantes dibujaron edificaciones conocidas de Bogotá, como la torre Colpatria o el centro comercial y empresarial Bacatá, con el fin de representar su imaginario ciudadano. En este sentido, las estrategias subsiguientes se focalizaron en la apreciación sensible del espacio por parte del estudiante, influido por su competencia sociocultural, sus experiencias, la lectura de textos multimodales, y la realización de etnografías y cartografías sociales. Durante esta etapa también se evidenció el desconocimiento de los estudiantes, con respecto al centro de la ciudad; y se concretó que los ejercicios se desarrollarían en torno a las vivencias propias de cada barrio.

Ante esto, es necesario resaltar que la ideología grupal que unía a los estudiantes y a la maestra en formación permitió abordar los textos literarios y culturales, desde convenciones comunes, por lo cual, la interpretación podía coincidir, sin necesidad de converger siempre en un mismo punto invariable, puesto que también se ponía en juego la vivencia personal del estudiante con el espacio. Esto, sin dejar de reconocer las variaciones existentes en la experimentación que se tiene con cada calle y con los aspectos que afectan a la misma, como los habitantes, las prácticas, los imaginarios, el clima, la hora, etc.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se contemplan de manera general los aportes de Giraldo (2007), respecto a la lectura del texto literario en relación con los diversos recursos artísticos, para la ampliación del rango de comprensión de identidades, sociedades y culturas. Así, desde una línea social, la lectura semiótica de los signos más visibles de la ciudad (incluyendo la literatura), permite la reflexión sobre un imaginario colectivo moldeado desde la vivencia del espacio, o sobre una realidad determinada. Esto se devela en un primer ejercicio con

los estudiantes donde, a partir de la abstracción de la idea principal de un texto literario, se inicia un proceso de reflexión frente a los murales o grafitis que se encuentran en su ciudad:

Ejercicio 1.

EF2. “¿Qué estás pensando?”

El graffiti es una manera de expresión, donde el autor quiere dar su punto de vista frente a algo, imponer su ideología, sus sentimientos o su forma de pensar frente a la sociedad o frente a sí mismo.

#Arte #Vivalalibertad #Sentimientos...”

Ejercicio 2.



EF2. “...una de las grandes consecuencias que deja la guerra son los desplazamientos de campesinos de sus tierras y hogares a la fuerza o la desintegración de familias, haciendo que la vida en la ciudad sea complicada y no lleguen a obtener trabajo...”

Así pues, desde la lectura del texto literario, la estudiante reconstruye o construye una visión del grafiti como medio de expresión, y comienza a leer la imagen a partir de los elementos morfosintácticos y del referente sociocultural que afecta en su momento el desenvolvimiento ciudadano colombiano, en torno a unas problemáticas que se perciben como cotidianas y bajo un marco de referencia entre el proceso de paz. En este sentido, la estudiante es capaz de hacer una lectura analítica sobre los efectos de la guerra dentro de su espacio, como la situación de desplazamiento, e incluso, desde la realización de un artículo de opinión, se atreve a dar su postura crítica sobre los acuerdos, sin olvidar la imagen.

Silva (2006) reconoce que, desde el crecimiento de las ciudades Latinoamericanas, la imaginación ha sido fuente determinante para discutir nuestra realidad, desde medios alternativos como el grafiti, la música y la protesta, siendo estas, maneras de confrontar el poder y de evidenciar “la decisión ciudadana de participar de la cosa pública desde una dimensión imaginaria” (p. 10). Así, el ejercicio permite que la estudiante se reconozca como parte de la configuración del espacio urbano, pues a través de la manifestación artística de su ciudad, lee y

gesta un acto político, permitiéndose exponer su opinión justificada y sensible sobre los hechos que afectan su espacio. De la misma forma, otros estudiantes también realizaron reflexiones similares utilizando la escritura como medio para propiciar su acción citadina.

Con respecto al acercamiento sensible hacia la ciudad, en uno de los ejercicios se trabajó el imaginario de Bogotá a través de la percepción sensorial, con el fin de generar una lectura simbólica de los diferentes aspectos físicos. Con esta actividad, los alumnos tenían que evocar olores, sonidos y colores frente a los lugares que ellos identificaran con mayor facilidad. La conversación en torno al trabajo escrito develó los pensamientos de la estudiante, frente a lo que su grupo solo había hecho de manera superficial:

“El museo del oro de color amarillo y olor a café; La Pajarera de color rosa, ya que ahí se compran aretes y accesorios para mujer; La zona del palacio de justicia: café o negro podrido y “olor a picho (no por lo de afuera si no por lo de adentro)”.

D: “¿Y por qué dices eso?”

EF3. ‘Porque ahí niegan lo que a la mayoría le conviene. Crean leyes que nos quitan...’  
(Fragmento de Diario de Campo)

Desde el transitar citadino, que engrana diversas lecturas del espacio a partir de lo que percibimos en la vivencia personal o grupal del mismo, se devela una mezcla de sentidos que permiten reconocer una transcripción cultural frente a las estructuras políticas y sociales que se interiorizan por los ciudadanos. Por esto, a través de la dimensión sensible del color, y de la experiencia subjetiva o incluso cultural que se tiene con el mismo, la estudiante cavila sobre una situación prescrita en la realidad del país.

En cuanto a la visualización de posibilidades, prescripciones y prohibiciones desde las que Auge (2013) expone el *Lugar Antropológico*, se evidenció que los educandos crean introyecciones a partir de la lectura del relato ficcional, siendo capaces de proyectar ideas del texto con relación a estos tres aspectos y su cotidianidad. En este caso, el microrrelato *Brújula* del autor chileno Pedro Jara, en el cual narra de manera literal, cómo un sujeto no entiende porqué su

brújula apunta al norte y su aldea se ubica inevitablemente en el sur; permitió discurrir alrededor de las clases sociales.<sup>1</sup>

EM3. ¿Si hay desigualdad socioeconómico, por los terminos norte y sur? Si tu estuvieras en un satelite orbitando la tierra te puedes dar cuenta que que no existia una ubicacion fija o un punto cardinal dominante, alla te podras dar cuenta que el sur ni el norte existen, esta ubicaciones ... también se le llamaria un termin clasista ... separa el mundo como un ying yang es algo elitista y discriminatorio

Sobre la base textual del microrrelato, el estudiante liga cierto conocimiento socioeconómico implícito en la distribución y clasificación del entramado geográfico de su contexto, desde lo que da sentido a las palabras norte y sur. Esto, implicando que la estratificación denota maneras de vivir, vestir, expresarse, etc., y, además, diferentes formas de ser percibido. Otro estudiante interpreta el texto de la siguiente manera:

EF1. "Todos tendemos a tratar a los demas por como viven y como se comportan pero no necesariamente si vive en el sur debe tratarse como lo peor. Todos somos iguales y debemos tratarnos como tal."

Este comentario demuestra un imaginario ciudadano que se ha creado en torno a las formas de vida de la población residente del sur. La percepción frente a esto puede corresponder a la realidad empírica o simplemente puede ser una construcción colectiva no comprobable, creación fantástica del ciudadano (Silva, 2007). Sin embargo, los estudiantes en general reconocen cómo la colectividad atribuye factores negativos al Sur bogotano. Al respecto, los estudiantes contraponen ideas:

EF5 "Que las clases sociales siempre dividen a las personas, por que las clasifican estatus que estas tienen Viviendo en un mundo de personas que no ven la realidad de que todos somos iguales sin importar nuestro color de piel, nuestra clase social... nuestras

---

<sup>1</sup> Las transcripciones que se presentan durante el análisis de resultados, son tomadas de manera literal, por lo que no se realiza corrección de ortografía, puntuación o estilo.

diferencias. Todos tenemos los ojos vendados hacia una realidad que talvez podría ser distinta"

EF6. "no vemos que en el sur hay ladrones y muchos y en el norte solo encuentras ladrones con corbata"

En este mismo orden, algunos estudiantes interpretaron el microrrelato develando los sentimientos de inconformidad o arribismo, que percibían en el personaje principal. La siguiente valoración también ejemplifica las creencias propagadas y, tal vez, estereotipadas, que se tienen sobre los habitantes del sur de Bogotá, sobre sus formas de vida y sus posibilidades.

EM12. "las personas pueden vivir bien y ser felices no importa el dinero o el lugar donde vivan. Pero hay personas no complacidas que quieren tener lujos y mayores riquezas"

Frente al ejercicio anterior, se propuso un trabajo de contraste, desde el cual, se pudiera abordar las posibilidades y prescripciones que se vivencian en el espacio de un modo más profundo y, a la vez, ampliar el rango de comprensión sobre la temática de la estratificación y los estereotipos. Así, se trabajó con el texto *La esquina es mi corazón (o los new kids del bloque)* del autor chileno Pedro Lemebel. Específicamente, esta intervención da cuenta de un proceso dialógico significativo, en el que la interacción, mediada por preguntas, hace que los estudiantes cuestionen las ideas que expone el texto desde diferentes dimensiones y creando vínculos entre la realidad social que conocen y la mostrada en el texto. Sumado a esto, se resalta que el rango de participación que se registró en esta clase fue bastante alto, pues fue gratificante entender el texto desde la abstracción de ideas generales, sin necesidad de detener la comprensión por palabras de variedad chilena que los estudiantes desconocían.

D: ¿Cuál es la idea principal del texto?

S6: "Los barrios marginales. Vivir en un barrio marginal"

S7. "Sobrevivir a las condiciones de vida"

Ss. "pobreza", "delincuencia", "el gobierno los ha olvidado", "populismo".

Anoto en el tablero las 4 ideas que han compartido: “Proletariado” “pobreza” “falta de atención” “Barrios Marginales”.

P: “Pónganle mucha atención a los 3 últimos párrafos del texto. ¿Por qué creen que el autor habla de esto?”

S8. “Porque quiere dar una señal para que el gobierno se despierte”

S6. “Es también la sociedad porque no sé, a veces por estar viendo cosas no tan importantes como el reinado, dejamos de lado lo fundamental o zonas como el Chocó y la Guajira...”

S9. “El bronx que lo dejaron hasta cuando estaba bien avanzado para entrar por allá”  
(Fragmento de diario de campo)

A partir de la construcción colectiva de la interpretación, los estudiantes continuaron conversando sobre experiencias relacionadas con la corrupción, la falta de oportunidades que brinda el gobierno a poblaciones vulnerables y las escasas posibilidades para acceder a la universidad pública, relacionando lo anterior con la imagen que tienen del barrio marginal. Esto fue concretado en ejercicios de escritura precedentes donde el estudiantado expuso ideas enriquecedoras, comprendiendo que el texto trataba aspectos que los afectaban a ellos mismos.

F6. “Yo personalmente entiendo que a este tipo de personas no les interese tanto la educación ya que se van muy afectadas por su entorno y por el lugar donde viven, este entorno los distrae mucho ya que allí es donde se tienen que desarrollar como individuos, también las condiciones en las que se encuentran van a hacer un gran daño a las personas y al futuro de estas ( las situaciones que comúnmente afectan a estas personas son: la presión social, la problemática de tener que responder por un hogar por si solos, la preocupación por mantenerse mínimamente estables en el entorno en el que están y la preocupación por sobrevivir cada día de su vida) , por esto creo que se deberían implementar lugares en donde ayuden a estas personas desde que son muy jóvenes para que puedan seguir adelante y no caigan en un mundo sin posibilidades, igualmente me gustaría que se abran sitios más reconocidos en donde se explique el proceso de como ingresar a una universidad tanto para las personas que están pasando por una situación



económica grave como para las personas que están estables económicamente, esto ayudaría al conocimiento y a la preparación de aplicar a una carrera universitaria”

El proceso de identificación que se generó a partir de las ideas narradas en la crónica posibilitó que los estudiantes no sólo reconocieran una realidad que afecta diariamente el espacio habitado, sino que realizaran un proceso de introspección en el que juzgaron sus propias prácticas para desembocar luego en una valoración crítica de la realidad y del mismo escrito. La investigación realizada por Suárez (2016) arroja resultados similares. Ella confirma cómo las relaciones intratextuales, que se median entre experiencias de vida, personalidad y gustos, efectivamente permiten reflexionar sobre el contexto más cercano, sin que esto implique que el estudiante desentienda la distancia existente entre texto y realidad (p.p 89 - 90). Esto es reafirmado a través de las premisas de Mario Vargas Llosa, ideas también sugerentes para el presente trabajo:

“el efecto político más visible de la literatura es el de despertar en nosotros una conciencia respecto de las deficiencias del mundo que nos rodea para satisfacer nuestras expectativas, nuestras ambiciones, nuestros deseos, y eso es político, esa es una manera de formar ciudadanos alertas y críticos sobre lo que ocurre en derredor” (Vargas, M. En Suárez, 2016. p. 89)

Las estrategias intertextuales que se utilizaron para abordar este texto literario permitieron trascender los posicionamientos de Pedro Lemebel, haciendo que los estudiantes cuestionaran qué grado de validez alcanzaban y qué ideas podían contraponer. Esto se desarrollará cuando se discuta la categoría *Lectura crítica literaria*.

Hasta el momento, el análisis realizado se ha enfocado en la lectura semiótica del entramado artístico que se identifica a través de las perspectivas ciudadanas personales o grupales, que posee cada estudiante con su entorno. No obstante, por medio de estos ejercicios, también se observa un proceso de abstracción y significación de la realidad y de un lugar común, desde el cual, los estudiantes reconocen prácticas socioculturales inherentes a las convenciones que su comunidad ha establecido para interactuar con el espacio y otorgarle inteligibilidad (Auge, 2013)

En mayor medida, el desarrollo de esta subcategoría se identificó a través del ejercicio de escritura, que facilitó reconstruir la experiencia citadina desde la *evocación*. Posicionándose en la geografía de la percepción, Cely y Moreno (2016), citando a Cruz Konfly, reconoce cinco formas de leer la ciudad, siendo la *evocación* una de ellas. Afirman, a través de su trabajo *Ciudad y Literatura*, que la acción de recordar emociones, imágenes y percepciones permite el reconocimiento de sí mismo con el lugar de vida. Este hacer memoria de la relación con objetos y espacios, también “constituye un pasado sin el cual el sujeto a veces siente que se desvía de su punto de partida” (p. 38)

EM3. “todas las personas vivian allí que veian con imprecion como todos los de mi familia porque tenian la capacidad de vivir feliz sin un tarro de pegante entre la nariz ... donde la gente es humilde pero los hojos de esa gente nos dan la imagen de ampones incensibles, pero sino te cuidas te toca un destino cruel y miserable... cuando aquellas personas se te acerca ... te das cuenta que hasta el abitante de calle es una person como tu pero el escojio ese destino para el, yo no tendre ese futuro porque yo tuve el apoyo de mi madre y de mi padre...”

El ejemplo anteriormente expuesto, es una narración del barrio La Perseverancia, en la ciudad de Bogotá. A pesar de que es un barrio de bajos recursos y de que, a través de la descripción que hace el estudiante, se logra distinguir las problemáticas socioeconómicas, afectivas, etc., de los habitantes; el estudiante manifestó su deseo por narrarse a sí mismo desde las vivencias de este espacio y no desde su vivienda actual. A través del ejercicio se observó el autodescubrimiento que realizó el estudiante por medio de la escritura, pero también su decisión de no verse determinado por el lugar en que habitó.

Mediante la escritura de anécdotas de barrio, se observaron las diferentes experiencias de vida que caracterizan la personalidad, los gustos, las costumbres, los posicionamientos, de cada uno de los estudiantes y, en general, su configuración psicosocial. La manera en que el niño se percibe y concibe su lugar de desarrollo, afecta la interpretación de su realidad: “la idea básica es que el hombre decide su comportamiento espacial, no sólo en función del medio geográfico real, sino de la percepción que posee del mismo”. (p. 43)

Ante esto, la literatura permite dar a conocer posibilidades, que el estudiante puede llegar a concebir para su propia existencia. La rememoración y el uso de los recursos del lenguaje, como la sátira, la burla o la exageración, permiten incluso hallar formas de enfrentar la cotidianidad que muchas veces se concibe incambiable. De nuevo, por medio del recurso artístico se gesta una manifestación política sobre la ciudad. Esto se evidencia a través de ejercicios de escritura creativa desarrollados en el aula, donde la ciudad también es fuente de inspiración.

EM4. “Qué maravillosa ocupación ir caminando por la avenida, y en la mitad de la calle detenerse un momento y esperar a que alguien pite para soltar una mala mirada, decir una grosería y hacer pistola, como un gamín que se habita en el sur bogotano. Qué maravillosa ocupación entrar a la papelería y pedir una guía de trabajo, otra guía, varias veces la guía, e ir formando varias en la parte superior de la vitrina, mientras crece el desespero del empleado mientras atiende los demás clientes, y en ese momento dejar caer las monedas que rebotan de las hojas hacia el suelo, oír el sonido de impacto que lo acompaña.”

Adicionalmente, el conocimiento de las situaciones comunicativas o de las implicaturas del lenguaje también hace parte del esquema cultural, lo que permite conectar el texto a la realidad desde la que se interpreta. Así, la lectura de un fragmento del texto literario *La realeza de Inglaterra*, posibilitó que el alumno entretejiere relaciones entre los enunciados y el enunciador, y con esto, reflexionara alrededor de los aspectos que permea el mismo uso del lenguaje.

El texto narra una situación escolar, donde un estudiante del colegio La realeza de Inglaterra, realiza una exposición sobre el sufijo y el prefijo, basándose en los morfemas “sisas” y “nonas”. Este juego con el lenguaje desenvuelve una serie de sátiras que los estudiantes desatienden, para hacer énfasis en la situación de vida que presuponen, tiene el personaje principal.

EM6. “tal vez en los espacios en que viven, los criaron o se criaron de esa forma, aunque no solo este tipo de personas usan expresiones asi, hasta las de estrato mas alto las utilizan ya que es muy normal en este país”.

EM3. "Si veo reflejada una parte de mi ciudad en las partes sin el mas minimo problema, de violencia, ignorancia, y vicios pero ellos les gusta revajarse y arrastrarce a una condicion la cual no viven".

Los dos estudiantes identifican aspectos sociolingüísticos desde el escrito, asociando en un primer lugar la variedad lingüística con las poblaciones de estrato socioeconómico bajo, y luego, reconociendo que la modalidad de habla se ha extendido hasta otras comunidades. Esto, a partir de la vinculación de imágenes, también hace que los estudiantes ligen el registro con situaciones de vida o personajes específicos como el "ñero" en Bogotá.

Finalmente, se realizó un ejercicio con los *Soft Atlas* – en español *Mapas Blandos*- concepto basado en el trabajo artístico del holandés Jan Rothuizen. Los Mapas Blandos son contruidos desde la interacción subjetiva con el espacio, por lo que se puede contar todo aquello que es visible para cualquier espectador, pero también todo lo que es perceptible pero no se puede ver y que es más reconocible al ojo de un observador atento. (En El Colombiano, 2018)

Recogiendo las ideas de ciudad, se puede reconocer que el espacio es la transcripción de las estructuras que las diferentes relaciones establecidas entre sujetos posibilitan. De acuerdo con Tapella (2007), lo anterior se define en una red social que establece preceptos éticos, creencias y comportamientos específicos. Así, los actores sociales de esta red siempre actúan bajo "orientaciones, motivos, expectativas, fines, representaciones, valores, dentro de una situación determinada" (p.3) La visualización de estas experiencias vivificadas a través del espacio, puede realizarse a través de los elementos sociológicos, como lo son las cartografías sociales. Este tipo de ejercicio se convierte en una herramienta de empoderamiento, ya que son medios de exposición o reconocimiento cultural, histórico y político; es un método para la enunciación libre de las diferentes concepciones del espacio, por lo que se puede considerar útil para la reflexión crítica de la realidad.

Así, los ejercicios cartográficos que se realizaron fuera y dentro del aula apuntaron a la comparación crítica y sensible de las ciudades que nos muestran los textos literarios con la ciudad que cada niño vive actualmente, reconociendo este entramado histórico y cultural que la moldean cada día. Por lo tanto, las cartografías realizadas, mostraron vivencia propias y comunes en el espacio, como las ideas mentales que tienen los estudiantes sobre el barrio; las acciones diarias

que gestan en ese territorio, como ir a comprar el pan o el almuerzo; las prácticas arraigadas a la cultura, como ir a ciclovía un día domingo y comer salpicón; la percepción sensorial, hablando del perifoneo y utilizando colores; descubriendo en su mismo mapeo, historias como el Bogotazo, desde el cual, configuraron la imagen que tenían del norte y el sur de Bogotá; y, finalmente, reconociendo espacios culturales como los museos, la calle séptima en el centro y el Chorro de Quevedo. Es significativo que los estudiantes comenzaron a descubrir como parte de su ciudad, los espacios de recreación y cultura, que antes no conocían.

Aunque el ejercicio fue satisfactorio, la construcción de la cartografía fue un trabajo que requirió bastante tiempo, por lo que los estudiantes no estaban dispuestos a realizar otro ejercicio similar. Lo que se planteó inicialmente como una de las categorías principales del trabajo, finalmente, se tomó como uno sólo de los ejercicios de producción que podían movilizar la interpretación del texto. De esta manera, se resalta que la estrategia arrojó resultados desde los que se puede afirmar que, este trabajo de construcción escrita no convencional sí permite cualificar el proceso de lectura crítica, puesto que fuerza al estudiante a leer el texto urbano, desde su experiencia ciudadina, poniendo en juego todos sus conocimientos culturales, sociales, históricos y políticos, para cuestionar luego las diferentes imágenes que propone un texto sobre el espacio. Así pues, no se desentiende la ventaja de trabajar el acercamiento literario desde los diferentes conocimientos que ofrecen otras disciplinas.

Existen en las ciencias sociales diversos métodos de estudio que buscan hacer inteligibles fenómenos, relaciones, objetos, culturas, mitos que son ininteligibles para el espectador común. Aparte de esto, estos métodos también buscan impactar en la sociedad. Si entendemos a la literatura como perteneciente a la sociedad, si la trabajamos como un fenómeno mundano y nos alejamos de la idea de la torre de marfil sacralizada, podremos fácilmente hacer a la literatura partícipe de esos métodos de estudio sociales e inclusive hacerla en sí misma una herramienta metodológica (Gutiérrez, 2016, p.27)

### **Lectura crítica literaria**

Analizar la ciudad desde los diferentes textos literarios permitió trabajar las habilidades de lectura crítica en sentido doble: potenciando el acercamiento inferencial y valorativo del texto escrito desde la vivencia grupal y personal del espacio; y, analizando desde la literatura las

diferentes prácticas socioculturales que nos configuran desde la vivencia ciudadina. Las dos lecturas que se trabajaron en el aula fueron estrategias ejercidas simultáneamente, para consolidar una base contextual desde la que se pudiera hablar reflexiva y críticamente de las prácticas que, como ciudadanos, los estudiantes pueden reconocer y proyectar de manera diferente. A continuación, el análisis de datos se enfocará en mostrar cómo se fortaleció la lectura crítica del texto literario. Los datos centrados en este aspecto no son independientes a los resultados que se mostraron anteriormente desde la categoría *Ciudad*. Por otro lado, el análisis de lo que se tituló *Lectura crítica literaria* esta mediado por tres subcategorías: *lectura inferencial e intertextual, valoración y creación*.

Jurado (2008), siguiendo la línea teórica de Eco (2013), entrelaza la lectura semiótica con la lectura crítica, asegurando que el acto lector implica traspasar la decodificación del texto para entender las infinitas trascripciones socioculturales que se inscriben en él; por medio de un proceso intertextual e inferencial, que devele las diferentes voces e imágenes que interfieren en la composición del mensaje escrito y en la comprensión profunda del mismo.

Las estrategias desarrolladas en torno a este componente se focalizaron en el trabajo analítico de los elementos audiovisuales que estuvieran conectados de una u otra forma con la idea base del texto literario que se abordaba en el momento. Así, los ejercicios propuestos siempre giraron en torno a la comprensión de un escrito artístico, a partir de la comparación que se pudiera establecer entre imágenes, canciones o videos. Estos recursos favorecieron la interpretación del texto, por ser artificios con los que el estudiante sentía afinidad.

En esta misma línea, se generó un primer acercamiento con el texto, al llevar al aula el libro álbum como herramienta para la potenciación de la escritura creativa; para la contextualización previa a la lectura; y, como material literario alternativo. A partir de esto, se trabajó la lectura de imagen, de expresiones y de colores. Con ejercicios del mismo tipo, se pretendía traspasar la habilidad que se construyera alrededor de la lectura inferencial con imágenes, al plano del texto escrito. Ello, tomando en cuenta el estado de arte que se construyó para la presente investigación.

Si bien, el siguiente ejemplo no es el primer ejercicio que se realizó utilizando la estrategia de la transposición de habilidades, si se demuestra cómo se generaba la dinámica.

En la primera parte, se lee la imagen sin texto:

Grupo 6. “La imagen hace referencia a que el rico/capitalista siempre se queda con la mayor parte, y los pobres somos más nos quedamos con las sobras. El dinero destinado a la alimentación de los niños de la Guajira, se queda en manos de funcionarios y el dinero que resta les queda a las madres comunitarias”

El comentario se basa en la lectura de una caricatura de carácter político, donde las dimensiones de los personajes, la apreciación de los gestos representados y la distribución de objetos, permitieron conectar los conocimientos previos de los estudiantes (culturales, visuales y del lenguaje no verbal), para la concreción de una idea. Además, alcanzan a conectar la información que ofrece el texto con las ideas que surgen de su realidad, otorgándole sentido al dibujo.

En una segunda fase del ejercicio, el grupo comprueba sus hipótesis leyendo el texto que acompaña la imagen. Y, finalmente, relacionan el texto con el dibujo:

“La imagen se relaciona con el texto, ya que los dos nos muestran un mundo injusto para la mayoría de las personas. Esas diferencias se notan ya que un niño con dinero tiene más posibilidades de entrar a una universidad, que un niño sin dinero. Otra similitud es que no tienen casa propia, que no se nutren de la misma manera. También que son discriminados por la falta de recursos”

El trabajo que se realiza en otras sesiones es similar. Con frecuencia, se optimizó el uso de los medios digitales y de la gramática visual, dentro del acercamiento al texto literario, pues no se desvirtuó la funcionalidad que tienen estos nuevos medios de comunicación, dentro de la construcción de conocimiento. Así, en el plan de clase que se realizó para cada sesión, se evidencia el abordaje del texto literario desde la aplicación de dos estrategias fundamentales: la intertextualidad y la pregunta.

Este último aspecto se fue fortaleciendo en la medida en que la docente en formación realizaba un autoanálisis sobre su misma práctica pedagógica, hallaba deficiencias en la clase y, por consiguiente, se reconocía que el avance de los estudiantes no daba resultado. Efectivamente, el proceso de lectura debía ser guiado durante todas las fases de comprensión, en el sentido de focalizar a los estudiantes en los aspectos importantes del texto, realizando preguntas sobre

apartados en concreto y cuestionando sus interpretaciones (también intentando formar una habilidad argumentativa). A la vez, se vieron reacciones gratificantes cuando la maestra compartía su experiencia de lectura, con lo cual, los estudiantes sentían que ellos también podían reconocer que un texto les impactaba, gustaba, interesaba; o, simplemente no les llamaba la atención.

Considerando este aspecto, se moldeó la intervención haciendo énfasis en detalles minuciosos, que anteriormente se pasaban de largo por considerarlos obvios, como la significación de los personajes o de los lugares. Esto, evidentemente, porque al principio no se tuvo en cuenta los niveles de diferencia entre la competencia lectora de la practicante y del estudiante. Así, se daban por entendido aspectos básicos que solo implicaban la decodificación del texto.

En este sentido, sobrepasar el nivel de lectura se logró a partir de las preguntas que formulaba la docente, y que iban de la base textual, a la inferencial y luego a la crítica. La importancia de esto es notoria en el desarrollo del plan lector, siendo un trabajo que se desarrolla en casa, desde la lectura no guiada de un texto narrativo amplio, como la novela urbana. En este caso, *Scorpio City* de Mario Mendoza.

El trabajo de conversación que se medió en el aula, siendo parte de una construcción colectiva de la interpretación, generó resultados valiosos, en comparación al trabajo individual y sin orientación, que ya habían realizado. Los interrogantes planteados se iban moldeando según los comentarios de los mismos estudiantes:

D. “¿Qué pasó con Sinisterra en el libro?”

E13. “Listo, él estaba investigando lo de los casos y llegó un momento en el que a él lo metieron como a una clínica” /otro estudiante interrumpe/ “a un manicomio”

D. “Ah bueno, lo metieron a un manicomio” /La practicante resalta/

E13. “y pues ahí se le olvidó todo lo que había hecho”

D. “Pero ¿por qué lo metieron al manicomio?”

/Los estudiantes buscan respuestas enfocándose en la base textual de la novela/

EM1. ‘Él estaba buscando a Gonzales, creo que se llamaba Gonzales ...vio que los de la secta estaban hablando con él. Él lo vio y de un momento a otro lo golpiaron y ya’

D. “Listo, ¿quién lo metió al manicomio?”



Ss. “Los de la secta”

D. “Y ¿para qué?” /Todos contestan a la vez/

EF3. “O sea, como para quitarlo de su camino y que ellos siguieran con su ...”

/Otro estudiante interfiere/ “para que dejara de investigar”

EF5. “Para que ellos pudieran matar, como con el camino libre para poder seguir matando a las prostitutas, como tratando de eliminar lo que ellos creían estorbo en la ciudad con un pensamiento religioso” (Fragmento de diario de campo)

En esta conversación se observa la movilidad que los niños hicieron de la comprensión del código lingüístico hacia la significación del mismo. A través de un proceso de engranaje de ideas y conocimientos, lograron llenar los vacíos que se encuentran en el texto narrativo e interpretar el porqué de las acciones expuestas en el mismo. La discusión avanza enfatizando las preguntas de carácter experiencial:

D. ‘¿Conocen un hecho concreto que se asemeje a la situación de Sinisterra?’

EF4. “La muerte de Jaime Garzón”

EF14. ‘Constantemente hay personas que quieren solucionar los problemas y los matan o desaparecen y los medios de comunicación tratan de ocultarlo para que personas extranjeras o personas que tienen una ideología en este país crean que esta ciudad o este país es perfecto’

EF7. “Los medios de comunicación hacen que la gente vea otras cosas y no realmente lo que está pasando en el país, como cuando muestran noticias así súper equis, cuando ¡no!, que Shakira esto y esto, y en realidad no están mostrando cómo el país está pasando por hambre, cómo la injusticia está, la política. Están cerrando los ojos a la gente y la gente está viendo una constante mentira por medio de, sí, los medios de comunicación”

(Fragmento de diario de campo)

Durante las interlocuciones que los estudiantes iban entretejiendo con ayuda de sus colocutores, se fueron construyendo interpretaciones. Nótese, que se traspasó un nivel de lectura literal, para llegar a la consolidación de la lectura inferencial, desde la que se leyeron los diversos

signos culturales y se sopesó la realidad, a partir de la posibilidad que ofrece el texto de construir sentido por medio de la lectura semiótica.

En la medida en que fueron avanzando las clases, la dinámica dialógica que se gestaba en el aula también se modificó, permitiendo que el estudiante fuera moderador de sus propias intervenciones. Así, inmediato a la lectura del texto, los estudiantes son los que crean interrogantes referentes al mismo:

/Los estudiantes hacen otra pregunta/

M38. “De su padre ¿no?, ¿de dónde quedo su padre?”

D: “Ah bueno, dale, ¿por qué él siempre habla de la mamá y no del papá?” /Todos hablan/

Ss. “Probablemente lo abandonó”, “Tal vez murió”, “La droga se lo llevó”, “lo embalaron”, “lo mataron”, “Tal vez pudo ser ladrón y lo mataron”... “nunca lo sabremos”

Las dos estrategias aplicadas giraron en torno a la construcción del hábito de crear y comparar hipótesis antes, durante y después de la lectura. Esto se hizo a través de la creación de un contexto común de significación, en el que se trabajaba una actividad de prelectura; en la evocación de imágenes mentales, a través de los ejercicios de dibujo, fotografía, etc.; y, por medio de la comparación entre otros textos. La relectura de los elementos artísticos - literarios también evidenció efectos positivos en la consolidación de la interpretación.

La creación de imágenes mentales, representadas generalmente por dibujos que realizaban los estudiantes frente a lo que evocaba el texto, se relacionó con el conocimiento experiencial que tienen con la ciudad. Con el microrrelato *Golpe*, de Pia Barrios, los lectores rememoraron imágenes del Bronx, de la pobreza y la basura que observan a diario en su ciudad, para expresar la sensación de dolor que se muestra en el relato, cuando el personaje principal observa su ciudad, bañada por un tono violáceo. En este sentido, la temática transversal que se propuso desde un inicio sí favoreció la vinculación de los conocimientos ciudadanos con la información nueva del texto.

Por otra parte, el análisis que se genera sobre las valoraciones críticas y estéticas que realizaron los estudiantes frente al texto, no se hace por medio de la comparación entre las ideas del estudiantado y la docente en formación. Más bien, se buscó que el estudiante pudiera tener una apreciación justificada de los escritos, a partir de las conexiones que establecía entre la base

textual, sus conocimientos previos y otros discursos. En este caso, la ciudad como eje central del proceso, ofrece un referente amplio en el cual basar las opiniones.

Por otro lado, el fortalecimiento de la habilidad valorativa del texto literario se tornó un proceso complejo, pues los estudiantes estaban acostumbrados a responder con cortas afirmaciones o negaciones sin fundamentos, que realmente, no generaban indicios de una interpretación del texto por parte del estudiante. Esto implicó el potenciamiento de la habilidad argumentativa, desde ejercicios que no estaban ligados al texto literario, sino más bien a la clase de español. En este sentido, es importante resaltar el papel preliminar que juega la evaluación procesual, pues frente a los ejercicios donde no se hallaba la sustentación de ideas, la docente resaltaba esta carencia, y los estudiantes podían ampliar sus respuestas.

Veamos un ejercicio de escritura realizado antes y después de las apreciaciones de la docente en formación:

#### Ejercicio 1.

F11. “POR MEDIO DE ESTE TEXTO PODEMOS EXPRESARNOS COMO ESTA EL MUNDO Y CON TARE A LOS DEMAS COMO LOS SENTIMOS Y RESPECTO”

#### Ejercicio 2.

F11: “Es cierto lo que dice el autor sobre la pobreza que no se puede estudiar a las universidades por falta de recursos pero estoy desacuerdo que estos jóvenes se rindan muy rápido y no me gusta algunas cosas sobre “lembel pedro” que cuenta la realidad pero a la vez no busca soluciones para este problema ciudadano.

Para mi si una persona tiene un sueño no se debe render fácil mente lo debe al canzar con toda fuerza por que estos es el futuro y podemos cambiar el país si nosotros queremos”

La transición entre el ejercicio 1 y 2, prueba la importancia de la retroalimentación dentro del acercamiento literario; pues, la evaluación formativa no sólo permite identificar las falencias del estudiante, sino que, a través del reconocimiento de estas, se modifican las dinámicas que se producen dentro del aula, para potenciar las debilidades detectadas. Esto también es importante

en la construcción de la interpretación del texto, ya que se ha evidenciado cómo la interacción dialógica, en la que se establecen ideas en común y se comienzan a enfrentar pensamientos, facilitó la reafirmación o negación de hipótesis.

Además de esto, el ejercicio 2 es valioso porque muestra cómo la estudiante, desde la abstracción de una idea general del texto literario, y desde la comprobación de la misma en su realidad, logró reconocer el valor de los planteamientos del autor. Sin embargo, es aún más eficaz la lectura “racional” que hace, donde se transforma en una lectora activa, siendo capaz de reelaborar ideas y contraponerlas con las ofrecidas por el escrito. Adicionalmente, el fragmento deja entrever cómo la estudiante sobrepasa las diferentes problemáticas que se narran, y resalta, más bien, las posibilidades que ella tiene frente a las prohibiciones que impone su ciudad.

Otro ejemplo con respecto a esto se presenta a continuación:

EF4: /Sobre la idea del texto/ Las personas que viven en lugares marginales o pobres no tienen oportunidades por lo que siempre llegan al mismo punto es decir nunca evolucionan o salen adelante, también el gobierno no les presta atención esto les afecta en su vida y su futuro. /Sobre el enlace intertextual y su opinión final/ Podría estar de acuerdo en el sentido de que las situaciones sociales son en parte consecuencia de los modelos políticos (neoliberal, capitalismo: ricos y pobres...) que se han estado dando en Colombia los cuales abren brechas entre colombianos y sus situaciones sociales. Por otro lado, no todo el panorama debe ser tan trágico ya que hay casos en los cuales las personas logran vencer estas situaciones y salir de la brecha que se ha creado... podemos seguir adelante así estemos viviendo en un entorno violento, con esfuerzo todo es posible, pero tenemos que empezar a superarnos a nosotros mismos.

En este sentido, la subcategoría *creación* también se cualificó. Desde los aportes de Sánchez (s.f), se estableció esta característica como una de las siete fases de comprensión, donde los estudiantes son capaces de vincular las ideas que nacen en el texto literario con su vivencia propia, para un cambio de percepción de la realidad. Esto se vio reflejado a lo largo del análisis, puesto que siempre se relacionó la cotidianidad del estudiante con el texto. Sin embargo, en una actividad final, donde se tomaron en cuenta reflexiones similares a las anteriormente expuestas; se les motivó a que cavilaran sobre los esfuerzos diarios que hacen para conseguir las metas que

se establecen. Lo único que se puede esperar es que, a través de la lectura del texto y la vinculación con la cotidianidad, la configuración del sujeto se vea trastocada en algún sentido.

Adicionalmente, la categoría creación también se enlaza con el plano intertextual. El siguiente trabajo se gesta sobre un fragmento literario de *Cien años de soledad* conocido por la hipérbole generada a través del hilo de sangre que recorre Macondo. La interpretación se logra porque el texto seleccionado se acompaña de una imagen muy explícita, desde la que nuevamente se pueden leer aspectos morfosintácticos de la escena que permiten la recepción de un mensaje y su conexión con el texto. Así, expresan:

F4: “Yo siento que la realidad que contiene el fragmento es que Colombia a tenido que pasar por distintos tipos de acontecimientos y entre ellos esta la violencia la cual se ha exparsido desde sectores pequeños de Colombia hasta afectar a toda Colombia, yo tuve esta interpretación debido a que relacione la historia de Colombia, la sangre que iba transcurriendo por el piso y la imagen que aparece justo al lado... La violencia que explique anteriormente se puede ver plasmada en el narcotrafico, las guerrillas y el paramilitarismo. Y para mi cuando la sangre osea la violencia mancha el suelo es como si la violencia afectara a toda la sociedad.”

Otros niños relacionaron en fragmento con los líderes sociales asesinados:

EF12: “El rastro de sangre representa la muerte de lideres revolucionarios, los cuales muchas veces estos asesinatos no son llevados a la luz pública, o no les dan la suficiente importancia que merece. Muchos de estos aseninaros dan inicio o fortalecen aún más la violencia, un claro ejemplo el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán el 9 de abril de 1948 el cual desato un conflicto de más de 50 años en Colombia” /Se reconocen hechos históricos que configuran el imaginario que se tiene del espacio/

Trayendo a colación otra vez la categoría *valoración*, otros comentarios frente a los diversos textos literarios seleccionados, muestran los juicios que hacen los estudiantes con respecto a la percepción estética de la obra, es decir, si les gusto o no el relato:

EF3. “La verdad los tres me encantan son tan reales pero todos se complementan todos son buenos por que nos hace entender que somos capaces de cualquier cosa y de que tenemos que salir de circulo en que vivimos si nos esforzamos”

Aquí, la estudiante se refiere a la lectura de una crónica narrativa, un cuento y una película. Así, la intertextualidad se convierte en una estrategia de motivación, desde la cual, se mezclan los nuevos lenguajes, más próximos a las preferencias del tipo de lector con que se trabaja. Sumado a esto, se reconoce que la satisfacción obtenida por medio del acercamiento sensible hacia la literatura se logra, no solo con el estímulo externo que provoque la metodología de la docente, sino también, con los intereses, gustos y personalidad del estudiante.

Frente a lo anterior, se destaca que no todos los estudiantes sienten la misma afinidad hacia los textos. Esto no influye en los alcances de la investigación, puesto que se tendría que homogeneizar a toda la población, para conseguir una única apreciación. No obstante, ellos reconocen el haberse enfrentado a prácticas novedosas en relación con la literatura y la lectura de otros textos.

EF7: “lo que más me a marcado de sobremanera es la forma en que mis gustos e ideales avanzaron, inicialmente antes del proyecto me gustaba la lectura pero a veces no le encontraba sentido, en este proyecto aprendí a analizar las cosas mas a fondo desde distintas perspectivas, a argumentar... desarrollo mi imaginación y la creatividad desde distintas actividades creativas e interesantes que dejaron marca en mi...”

EM3: “Lo que mas me gusto de la clase es que puede enseñar el origen de mi actitud, lo que aprendí fue a destacar lo mas importante de el lugar donde apredes sobre la vida”

Además de esto, algunos afirmaron haber cambiado la percepción que tenía de su ciudad y sobre su forma de relacionarse con ella:

EF13: “Mi ciudad quizás es donde yo vivo, pero en realidad mi ciudad es donde me siento segura, aprendí que mi ciudad puede ser: mi cuarto, el colegio, mi casa, mi barrio, etc. Aprendí a escribir un artículo donde expresaba mi pensamiento crítico frente a un tema,

aprendí a crear una cartografía donde ponía cual es mi ciudad, donde pude poner hechos históricos o personajes históricos, aprendí más sobre la historia de mi país, aprendí a ver todo de una manera distinta...Mi ciudad ahora necesita varias modificaciones, reconstrucciones y acercamiento con otros orisontes, siempre e dicho que el cambio empieza por mi y se que con el recorrido que falta voy a mejorar mi ciudad”

A este punto, también se muestra el impacto pedagógico que la intervención pedagógica causó en su manera de percibir la labor docente y el trabajo que se desarrolla en el aula con respecto al acercamiento literario. Algunos estudiantes cambiaron su percepción frente a lo que es enfrentarse al texto o a un grupo de estudiantes en la escuela.

EF3: “la docente nos mostró que no solo se lee y se entiende el contexto de algo leyendo y releiendo si no ,buscando varias maneras de entenderlo como lo son las fotografías ,los cuentos ,vídeos ,actividades, imágenes y muchas veces lo mismo que plasman en la ciudad como lo son grafitis o visitando los lugares sonde se desarrolla esa literatura”

EM1: “ella nos abrio los ojos hacia la ciudad, no solo no enseño un tema como todos los profes, de tildes y eso. Sino que su clase, nos guiaba a una perspectiva de la ciudad diferente, ademas me mostro como calificar bien, no solo es poner bien a todos sino que necesita una rubrica y justificacion al estudiante por la nota obtenida”

En resumen, el análisis da cuenta de la integración dialógica que se generó alrededor de la experiencia ciudadina y los textos literarios; de las ventajas pedagógicas que se pueden hallar en la estrategia propuesta; y, de cómo el estudiantado comenzó a gestar reflexiones sociales, justificadas en elementos artísticos que abordaban y en sus conocimientos previos. Cabe aclarar que en el proceso de cada niño se registraron variantes de acuerdo a las características y experiencias de vida de cada uno, los niveles de motivación, gustos, estados de ánimo y desenvolvimiento que tienen en la escuela. Sobre la valoración final que se hace de todo el proceso, se destaca una evolución significativa en todo el alumnado, exceptuando aquellos que, por motivos diversos, no participaban en el desarrollo de las clases, no entregaron las actividades o, si lo hacían, no era con la mejor disposición. En el curso 801, fueron 11 los estudiantes con

estas deficiencias y en el curso 904 fueron alrededor de 12 o 14. Esto da pie a mencionar que ambos grupos estaban conformados por un gran número de niños dispersos que tenían dificultades en todas las áreas en general. Adicionalmente, se especifica que aquellos estudiantes que mejoraron su nivel de lectura de manera parcial son niños que muchas veces tienen problemas al plasmar de manera escrita una idea o problemas de timidez; muy a pesar de esto, los trabajos que presentaron fueron suficientes para evidenciar qué comprendían y qué estrategias de asociación o discriminación hacían con respecto a su cotidianidad, para entender el escrito y poder hablar del mismo. Como se pretendió durante toda la investigación, la evaluación que se realizó para concretar el análisis se enfocó en el proceso y no en un único producto final.

### **Conclusiones y recomendaciones**

La estructuración e implementación de la investigación permitieron la construcción de conocimientos pedagógicos y teóricos valiosos en torno a los procesos de fortalecimiento de la lectura crítica literaria en la escuela. El trabajo llevado a cabo para sustentar y desarrollar esta propuesta arrojó las siguientes conclusiones:

En primer lugar, desde el marco referencial se puede señalar que la lectura crítica literaria se enmarca en un componente social. En esta medida, la búsqueda de sentido de un texto y la valoración justificada que se pueda generar del mismo, parte del establecimiento de conexiones significantes entre la lectura semiótica de los constructos culturales, sociales, históricos y políticos del lector, y los aportes de la base textual de un escrito.

Esta perspectiva teórica es fundamental para la resignificación del papel que cumple el lector dentro de los procesos de interpretación, y para la reestructuración de las prácticas que se han gestado en el aula con respecto al acercamiento literario. Es decir que, las mediaciones que se generen para la recepción y contemplación crítica del texto siempre deben integrar los conocimientos, vivencias y experiencias de cada estudiante.

En este sentido, trabajar la ciudad como temática principal, posibilitó que el estudiantado, al enfrentarse a los textos artísticos-literarios, construyera un contexto base, a partir de la percepción profunda, sensible e ideológica del espacio vivenciado; desde lo que fundamentó relaciones y contrapuso ideas, para la creación de inferencias apropiadas y juicios de valor con respecto a la información que recibía.



En cuanto a los aspectos que interfieren en la construcción de hipótesis, se notó que los estudiantes frecuentemente evocan imágenes de su lugar antropológico a partir de la identificación o introyección que causa el texto; lo cual, hace proyectar una mirada más cauta sobre aspectos de tipo socioeconómico, sociolingüístico y político que, como habitantes, los estudiantes reconocen y enmarcan en las prácticas culturales de su entorno.

Hay que subrayar que los temas más frecuentes que se discutieron por medio de los trabajos escritos o las intervenciones orales fueron los cambios sociales que estaban en auge en el momento y que implicaban un cambio en la visión de las estructuras de vida de los niños (como la llegada de los migrantes venezolanos o el proceso de paz). La manifestación que realizaron frente a estos temas se hizo a través de opiniones argumentadas, lo que les concedió un papel político dentro de su comunidad.

Los factores resaltados anteriormente dejan entrever cómo el proceso de interpretación literaria con base en la percepción de los diversos imaginarios ciudadanos también contribuyó a que el estudiantado cualificara una habilidad crítica propositiva, por medio de lo cual, aceptaban o no las afirmaciones de los autores, cavilaban sobre los mismos y a través de ejemplos u otros tipos de argumentos, abstraían las ideas y las confrontaban con lo que veían en su realidad. De esta manera, subcategorías de la lectura crítica literaria como la *valoración* y la *creación*, se vieron concretadas desde el aula.

Por otro lado, la *cartografía social*, que en un principio estuvo formulada como categoría principal de la investigación, terminó siendo solo uno de los ejercicios que permitió desarrollar la habilidad de reflexión sobre el entramado ciudadano. La estrategia permite que el estudiante, a través de una escritura no convencional, trabaje una competencia sensorial, analítica y de autoconocimiento. Sin embargo, hay otros recursos que llaman la atención por el acercamiento que tienen con el estudiante, por lo que es interesante no limitar la adquisición de conocimiento con un sólo método.

Con respecto a todo lo afirmado anteriormente, cabe aclarar que hay una serie de factores determinantes en la consolidación de esta propuesta:

- La cualificación de las estrategias de lectura crítica literaria se logra a través de un proceso de acompañamiento y retroalimentación, basado en una pedagogía del diálogo donde la pregunta y la intervención del estudiantado es clave para fijar aspectos

importantes de la lectura, direccionar la interpretación y fortalecer los comentarios que se den.

- Propiciar nuevas dinámicas alrededor de las estrategias intertextuales y los medios audiovisuales, permitió que los estudiantes concibieran nuevas formas de interactuar con el texto escrito y con su ciudad. Esto es fundamental en el momento de generar un acercamiento agradable con la literatura y en la adquisición de conocimientos, pues no se debe desconocer el estilo de aprendizaje que actualmente se gesta dentro y fuera del salón de clase, en torno a la tecnología.
- El trabajo de la habilidad emocional y los rasgos de personalidad de cada estudiante, influyen significativamente en el alcance del proyecto. Sobresale así, la mejoría que se propicie individualmente con respecto al proceso, los tiempos de aprendizaje y las habilidades o inteligencias que más se les faciliten a los estudiantes. Se debe reconocer, igualmente, que cada niño se desenvuelve de manera diferente frente a lo que es la ciudad, la literatura y el entorno escolar; por esto, se contemplan avances muy gratificantes respecto a los grandes y pequeños alcances de cada niño, focalizándonos en su conocimiento subjetivo de sí mismo y de su entorno; en el desarrollo de las habilidades lecto-escriturales; o, en la formación de una visión crítica, reflexiva y propositiva frente a toda información que perciba.

En este sentido, se afirma que se cumplió la hipótesis de acción, dado que se obtienen grandes avances en la competencia crítica de los estudiantes con respecto a sus vivencias y con respecto al contacto literario. Se fortalecieron los procesos mentales de decodificación, creación de hipótesis y apreciación consciente del texto literario, integrando siempre las experiencias y conocimientos previos de cada niño. En esta medida, ampliar la percepción de mundo que cada uno tenía sobre los constructos sociales y culturales, les permite contemplar posibilidades frente a su espacio y sus acciones, lo que les hará moldear su realidad más cercana, como el barrio o la escuela, pues ahora el espacio geográfico se reconoce como parte de la configuración y esencia de cada sujeto.

El proyecto anterior fue un planteamiento innovador que posibilitó pensar nuevas formas de mediación del acercamiento literario en el entorno escolar, desde la integración interdisciplinar y desde el reconocimiento de las nuevas formas de conocimiento. Así, la investigación impactó el

campo social y pedagógico, no sólo de la maestra en formación, sino de los estudiantes de octavo y noveno grado de la Escuela Normal Superior María Montessori.

Finalmente, el análisis sugiere reflexionar sobre los siguientes aspectos para tener presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de investigación:

- La literatura es una herramienta social y pedagógica que permite la promoción y el desarrollo de la competencia comunicativa dentro del aula, con el fin de entender y enfrentar la realidad desde diversas ciencias. Con la clase de español enmarcada en este propósito, la enseñanza y aprendizaje de la lengua se debería alejar del marco tradicional, y aproximar a metodologías dialogantes o interdisciplinarias, que descentralicen el papel del docente y permitan al estudiante tener voz en el abordaje consciente de artificios culturales. De esta medida, se daría sentido al aprendizaje de reglas gramaticales, recursos retóricos y contenidos, y se comenzarían a consolidar experiencias significativas dentro del aula.
- Como docente es necesario emprender una búsqueda constante de nuevos horizontes literarios, estratégicos y teóricos, desde los que estemos preparados para satisfacer las necesidades del estudiante y los retos de la actualidad. Lograr que ellos experimenten cambios o sensaciones de placer cuando leen un texto literario, es posible cuando uno mismo se permite sentirlo; proyectar posibilidades en el espacio, solo se consigue cuando el maestro entorna el aprendizaje hacia el entendimiento y renovación social.
- En conclusión, la formación en investigación educativa debe apuntar a la formulación de proyectos que permitan, en este caso, el abordaje innovador de textos literarios para el rompimiento del régimen de la norma vivenciada en la escuela y en la ciudad, y para la visualización y concreción de transformaciones.

## Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Local de Antonio Nariño. (s.f.) *Historia de la localidad*.  
<http://www.antonionarino.gov.co/mi-localidad/conociendo-mi-localidad/historia>
- Araos, J. (Productor). (2017). *Historias de Cronopios y de Famas*. [Video en Youtube]. De.  
<https://www.youtube.com/watch?v=R1cm3EC9EGY>
- Barthes, R. (1977) *El placer del texto*. Siglo Veintiuno Editores S. A. Traducción de Nicolás Rosa.
- Benítez, R. (2008) La evaluación de las narraciones escritas: Una perspectiva holística focalizada. *Enseñanza y aprendizaje de la lengua*, 13(1), 28 - 37.
- Bustamante, T. (2015) *Formación de pensamiento crítico y lectura de textos literarios narrativos*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassany, D. (1993) *La cocina de la escritura*. Recuperado de:  
[https://fenomenologiaymundo.files.wordpress.com/2017/02/daniel\\_cassany-la-cocina-de-la-escritura.pdf](https://fenomenologiaymundo.files.wordpress.com/2017/02/daniel_cassany-la-cocina-de-la-escritura.pdf)
- Cely, A. & Moreno, L. (2016) *Ciudad y literatura: Una oportunidad para aprender y enseñar geografía*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Colomer, T., Ferreiro, E., & Garrido, F. (2004) *El papel de la mediación en la formación de lectores*. Colombia: Asociación Colombiana de Lectura y Escritura.
- Díaz, J. (1997) *EL DIARIO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS*. En: ASELE. Actas VIII. Universidad de Deusto.
- Duarte, D. (2015) *El desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de grado 803 del Instituto Pedagógico Nacional - IPN*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Eco, U. (1979) *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España: Lumen.
- Eco, U. (2013) *Los límites de la interpretación*. Bogotá, Colombia: Random House Mondadori. Traducción de Helena Lozano.
- Edmund Carpenter y Marshall McLuhan. (1974) *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de investigación*. Barcelona: Editorial LAIA

- Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. (2010) *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia.
- Guerra, A. (2017) *El multitexto: en los procesos de comprensión de lectura a nivel crítico*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez, I. (2016) *LA URBE BOGOTANA DESDE SU NARRATIVA (S. XX Y XXI) Cartografía social bogotana relatada y construida en cinco textos literarios*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Iglesias, G. (2008) *ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA. Contextos. Estudios de humanidades y ciencias sociales (20)*
- Jurado, F (2008) *La Formación De Lectores Críticos Desde El Aula. Revista Iberoamericana De Educación. (46), 89-105*
- Jurado, F. (2008) *Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico Acta poética. 2 (29)*
- López, Alexis. (2014) *La evaluación como proceso de Aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Maine, F. L., & Shields, R. (2015). *Developing reading comprehension with moving image narratives. Cambridge Journal of Education, 45 519-535.*  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.998625>
- Marc Augé (2001) *Los no lugares*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A. Traducción de Margarita Mizraji.
- Monje, C. (2011) *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Moreiro, J. (1996) *Cómo leer textos literarios. EL EQUIPAJE DEL LECTOR*. Madrid: EDAF, S.A.
- Moreno, M., & Carvajal, E. (2010) *La didáctica de la literatura en Colombia: Un Caleidoscopio en construcción*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Murillo, F. (2011) *Investigación Acción*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Núñez, E. (2014) *CONCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DEL ESPACIO GEOGRÁFICO DE LA MESA, CUNDINAMARCA: UNA LECTURA A LAS VIVENCIAS Y A LA LITERATURA DE LA ZONA*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Quintana, A. y Montgomery, W. (2006) *Metodología de Investigación Científica Cualitativa. Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM.
- Sánchez, D. (s.f) Orientaciones, Niveles y Hábitos de lectura. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Recuperado en:  
[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n4/04\\_04\\_Lihon.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a4n4/04_04_Lihon.pdf)
- Silva, A. (2006) *Imaginario Urbanos 5a. Edición corregida y ampliada*. Colombia: Arango Editores LTDA.
- Silva, A. (2007). Ciudades imaginadas de América Latina. En *Fundació Antoni Tàpies* (Ed.), *Imaginario urbanos en América Latina: urbanismos ciudadanos* (109). Barcelona: Fundació Antoni Tàpies.z
- Solé, I. (1992) *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Suarez. V. (2016) *Literatura y conversación en el aula. Una experiencia estética*. Colombia: Universidad Central.
- Tapella, E. (2007) *El mapeo de Actores Claves. Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario*. Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).
- UNESCO (2015) *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, Place de Fontenoy, 75352 PARÍS 07 SP, Francia
- Vásquez, Fernando (2006) *La Enseña Literaria. Crítica y Didáctica de la Literatura*. Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Yepes, A., Puerta, A., Morales, R. (2008) *Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo*. En: *Revista Iberoamericana de Salud*. Colombia.
- Zuleta, E (2010) *Educación y Democracia: Un Campo de Combate*. Demofilo. (Digital)

## Anexos

### Anexo 1. Modelo de encuesta

#### ENCUESTA PARA CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES

La siguiente encuesta busca conocer algunas de las características socio-afectivas de los estudiantes del grado 801, sus intereses y desenvolvimiento frente al Lenguaje y frente a la clase de Español.  
Responda con la mayor sinceridad posible.

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Género: \_\_\_\_\_ Barrio: \_\_\_\_\_

1. ¿Con quién vive?  
\_\_\_\_\_
2. ¿Cuántos miembros hay en su familia?  
\_\_\_\_\_
3. Entre sus hermanos, si los tiene, es usted:  
A. El mayor  
B. El del medio  
C. El menor  
D. Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_
4. ¿Pertenece a alguna población especial?  
A. Desplazado  
B. Cabildo Indígena  
C. Desmovilizado  
D. Otro ¿Cuál? \_\_\_\_\_
5. ¿Cuál es el nivel escolar de sus padres?  
A. Básica Primaria  
B. Básica Secundaria  
C. Pregrado  
D. Postgrado  
E. Otro: \_\_\_\_\_
6. ¿Cuál es el oficio de sus padres? Madre \_\_\_\_\_ Padre \_\_\_\_\_
7. ¿Cree usted que desde el hogar se ha generado un hábito lector? Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_
8. De los siguientes elementos ¿con cuáles cuenta para apoyar su estudio?  
A. Computador con acceso a internet  
B. Computador sin acceso a internet  
C. Libros  
D. Cartillas  
E. Diccionario  
F. Otro: \_\_\_\_\_
9. ¿Cuáles de las siguientes actividades realiza y con qué frecuencia por día?  
A. Leer: \_\_\_\_ horas  
B. Escribir: \_\_\_\_ horas  
C. Ver televisión: \_\_\_\_ horas  
D. Ver vídeos: \_\_\_\_ horas  
E. Jugar videojuegos: \_\_\_\_ horas  
F. Chatear: \_\_\_\_ horas  
G. Aprender a través de Internet: \_\_\_\_ horas  
H. Otras: \_\_\_\_\_: \_\_\_\_ horas
10. De 1 a 5 ¿Cuánto le gusta la clase de Español? \_\_\_\_ ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. ¿Qué tipo de actividades disfruta en clase de Español?  
A. Talleres de lecto- escritura  
B. Presentaciones Orales  
C. Debates  
D. Juegos  
E. Lectura Individual  
F. Lectura grupal  
G. Actividades en Internet  
H. Otras ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
12. ¿Qué tipo de materiales prefiere en clase de Español?

De la experiencia ciudadina a la interpretación de la obra literaria

- A. Digitales (Páginas Web, Computadores)
- B. Cartillas
- C. Talleres
- D. Libros de literatura
- E. Vídeos y audios
- F. Otra: \_\_\_\_\_

Debates	21	55%
Juegos	34	89%
Lect I	18	47%
Lect G	10	26%
Act Internet	19	50%
Otras	0	0%

13. ¿Qué habilidad cree que se le dificulta en Español?

- A. Hablar
- B. Escuchar
- C. Leer
- D. Escribir

¿Por qué?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

ELEMENTOS CON LOS QUE SOPORTA SU APRENDIZAJE		
	Estudian.	%
PC+internet	33	87%
PC-internet	4	11%
Libros	28	74%
Cartillas	9	24%
Diccionario	24	63%
Otro	8	21%

14. ¿Qué tipo de actividades/hobbies son de su interés? ¿Cuáles?

- A. Deportes: \_\_\_\_\_
- B. Artes: \_\_\_\_\_
- C. Música: \_\_\_\_\_
- D. Otra: \_\_\_\_\_

TIPO DE MATERIAL QUE PREFIERE EN CLASE		
	Estudian.	%
Digitales	34	89%
Cartillas	2	5%
Talleres	11	29%
Literatura	10	26%
Videos y Audios	28	74%

**Anexo 2. Resultados encuesta**

LOCALIDAD		
	Estudian.	%
Antonio Nariño	10	26.3%
San cristobal	8	21.1%
Rafael Uribe Uribe	11	28.9%
Usme	2	5.3%
Tunjuelito	2	5.3%
Ciudad Bolivar	1	2.6%
No responde	2	5.3%
Fontibon	1	7.7%
Kennedy	1	2.6%
Total	38	

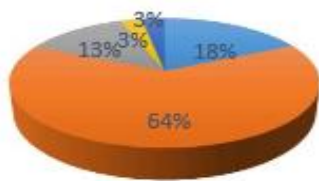
HABILIDAD QUE SE LE DIFICULTA		
	Estudian.	%
Hablar	12	32%
Escuchar	7	18%
Leer	3	8%
Escribir	15	39%
No Responde	1	3%
Total	38	

ACTIVIDADES QUE DISFRUTA EN CLASE		
	Estudian.	%
Talleres Lect,Esc	14	37%
Pret orales	11	29%

HABITO LECTOR		
	Estudian.	%
Si	24	63%
No	13	34%
No Responde	1	3%
Total	38	

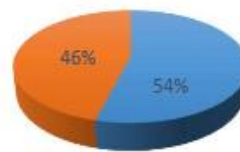


### EDADES



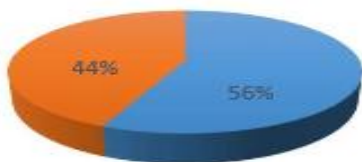
■ 12 ■ 13 ■ 14 ■ 15 ■ 16

### TIPO DE FAMILIA



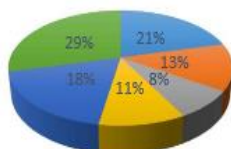
■ NUCLEAR ■ MONOPARENTAL

### GENERO



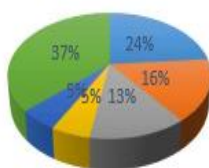
■ MASCULINO ■ FEMENINO

### PROFESIÓN DEL PADRE



■ MILITAR/ORDEN PÚBLICO ■ COMERCIANTE  
■ EMPLEADO ■ INDEPENDIENTE  
■ NO RESPONDE ■ OTRO

### PROFESIÓN DE LA MADRE



■ AMA DE CASA ■ COMERCIANTE ■ PROFESORA  
■ EMPLEADA ■ INDEPENDIENTE ■ OTRO

## Anexo 3. Prueba Diagnóstica

## PRUEBA DIAGNÓSTICA: PRODUCCIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Esta prueba está diseñada para evaluar el nivel de producción y comprensión lectora en estudiantes del grado 801. Para esto, se tendrán en cuenta los niveles: literal, inferencial y propositivo, en torno a las estrategias de lectura que se utilicen y las hipótesis que los estudiantes puedan realizar a través del texto y un referente multimodal.

NOMBRE: \_\_\_\_\_ FECHA: 21 de marzo, 2018

PASO A PASO:

1. Observe la reseña descriptiva que realiza la booktuber “Coti” sobre el libro *Cronopios y de Famas* <https://www.youtube.com/watch?v=R1cm3EC9EGY>

2. Lea atentamente el texto *Vialidad* del escritor argentino Julio Cortázar

Historia corta de Julio Cortázar: Vialidad

Un pobre cronopio va en su automóvil y al llegar a una esquina le fallan los frenos y choca contra otro auto. Un vigilante se acerca terriblemente y saca una libreta con tapas azules.

—¿No sabe manejar, usted? —grita el vigilante.

El cronopio lo mira un momento, y luego pregunta:

—¿Usted quién es?

El vigilante se queda duro, echa una ojeada a su uniforme como para convencerse de que no hay error.

—¿Cómo que quién soy? ¿No ve quién soy?

—Yo veo un uniforme de vigilante —explica el cronopio muy afligido—. Usted está dentro del uniforme, pero el uniforme no me dice quién es usted.

El vigilante levanta la mano para pegarle, pero en la mano tiene la libreta y en la otra mano el lápiz, de manera que no le pega y se va adelante a copiar el número de la chapa. El cronopio está muy afligido y quisiera no haber chocado, porque ahora le seguirán haciendo preguntas y él no podrá contestarlas, ya que no sabe quién se las hace y entre desconocidos uno no puede entenderse.

3. Resuma brevemente los sucesos descritos en la historia

4. A partir del texto y del vídeo cree una red de palabras en torno a lo que le suscita la palabra “Cronopio”

5. ¿Qué tipo de respuesta esperaba el conductor del vigilante?

6. Reescriba la historia brevemente, desde la perspectiva del vigilante: ¿Qué pasó antes, durante y después del accidente?

7. Guiándose por el final de la historia, puede decir ¿quién es usted?

8. Escriba una breve reflexión sobre qué le pareció el texto, qué dificultades tuvo al leerlo, cómo le ayudó la booktuber en el proceso de comprensión y qué le deja la historia *Vialidad*.

## Anexo 4. Matriz de evaluación

PRODUCCIÓN ESCRITA DE UN TEXTO NARRATIVO (5 puntos cada pregunta/ 65-100%)	
Punto 6: Reescriba la historia brevemente, desde la perspectiva del vigilante: ¿Qué pasó antes, durante y después del accidente?	
<b>Estudiante / Aspecto</b>	<p>¿Hay pocos errores ortográficos o palabras mal escritas, sin que esto interfiera en la comprensión?</p> <p>¿La posición y proporción de los signos de puntuación es adecuada?</p> <p>¿Las oraciones están correctamente formuladas, no son simples ni repetitivas?</p> <p>¿El orden de los eventos siempre es claro?</p> <p>¿Los eventos son situados en un contexto que hace parte de la trama?</p> <p>¿La historia ejemplifica, argumenta, da razón o motivos de los eventos o del actuar de los personajes?</p> <p>¿Existe desarrollo de un conflicto a través de la acción?</p> <p>¿Hay desarrollo del personaje principal?</p> <p>¿Se desarrolla una historia comprensible y coherente?</p> <p>¿El texto demuestra imaginación y creatividad generando hipótesis nuevas desde lo leído?</p> <p>¿Hay conciencia de la audiencia? ¿Todas las preguntas del lector han sido contestadas?</p> <p>¿El texto da respuesta a lo solicitado por la practicante?</p> <p><b>TOTAL</b></p> <p><b>COMENTARIOS</b></p>



COMPRESIÓN LECTORA		
Pregunta N° 1: Resume brevemente lo sucesos	Pregunta N° 2, 3, 4: Red de palabras / Qué tipo de respuesta se esperaba/ Nuevas perspectivas	Pregunta N° 6: Breve Reflexión
Comprensión Literal	Comprensión Inferencial	Comprensión Crítica
<p><b>Est</b></p> <p>¿Generaliza y sintetiza la información sin dejar de lado ideas principales del texto?</p> <p>¿Reconoce lógicamente las relaciones de causa y efecto?</p> <p>Logra la significación de la base textual</p> <p><b>TOTAL</b></p>	<p>Elabora una idea principal basada en la abstracción de lo textual</p> <p>Logra generar hipótesis y conjeturas sobre los rasgos de cada personaje, sus motivaciones, lo que pasó antes, durante y después de cada situación</p> <p>Sus conclusiones implican imaginación</p> <p><b>TOTAL</b></p>	<p>Acepta o rechaza el texto basándose en argumentos</p> <p>Compara o contradice lo leído con sus juicios de valor, conocimientos u otras fuentes</p> <p><b>TOTAL</b></p>

### Anexo 6. Cronograma de intervención

FASES/ MESES	Agosto				Septiembre				Octu.			Nov.		Febrero				Marzo			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	1	2	1	2	3	4	1	2	3	4
Fase 1.	x	x	x	x	x	x	x	x													
Fase 2.									x	x	x	x	x								
Fase 3.														x	x	x	x	x	x	x	x

### Anexo 7. Diarios de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
DIARIO DE CAMPO N° 2

INSTITUCIÓN: Escuela Distrital Normal Superior María Montessori

FECHA: 7 de marzo de 2018

HORA: 8:30 - 10:10 A.M.

PRACTICANTE: Angie Paola Rojas Berbeo

MAESTRA TITULAR: Luisa

Fernanda Combariza

ASESOR (A): Magda Bogotá

CURSO: 801

ACTIVIDAD	SUCESOS (Lingüísticos y Extralingüísticos)	ANÁLISIS (Significado y Sentido)	CATEGORIZACIÓN
<b>Lectura Individual 10 minutos</b>	<p>La clase inicia a cargo de la practicante por lo que los estudiantes no se ubican ni se disponen rápidamente para comenzar la lectura individual. Después de varios pedidos de la practicante, se inicia el intercambio de objetos y la actividad.</p> <p>Muchos de los estudiantes se ríen y hablan durante la actividad, incluso dos sujetos intentar bromear con la practicante. En este caso los estudiantes comienzan a leer después de decirles que después de la lectura tendrán que presentar un resumen a sus compañeros</p>	<p>A partir de lo observado, en un primer momento se puede pensar que los 10 minutos se generan adecuadamente por el estímulo que puede generar la docente titular. En este caso, los estudiantes no logran ver a la practicante como figura de autoridad. En esta oportunidad la lectura se generó por obligación y no como un proceso autónomo que genere gusto estético.</p>	<p><b>ESTÍMULOS DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN</b></p> <p>El conductismo señala que el aprendizaje y el control de comportamiento se median a través de un estímulo que se genera dentro de un contexto, y la respuesta del sujeto. Cada conducta aprendida se refuerza a partir de actos positivos (recompensas) o negativos (castigos). Aunque el conductismo ha recibido algunas críticas por parte de otras ramas del conocimiento como la psicología, sus teorías han sido comprobadas científicamente. Esto incluso es reafirmado dentro del aula 10 con el curso 801, donde la motivación de los estudiantes para participar y actuar dentro de la clase se ve influida por el ascenso o descenso en la fila.</p> <p>Se puede afirmar que en ciertos casos el uso de estímulos, como la calificación, se vuelve necesario y genera resultados positivos desde la inmediatez.</p>

			<p><b>LECTURA POR OBLIGACIÓN VS. LECTURA POR GUSTO</b></p> <p>De acuerdo a Colomer (2014) la animación por la lectura abre nuevos paradigmas en la enseñanza literaria. Se tenía claro que la adquisición de las competencias para la lectura debía ser mediado por el desarrollo del gusto hacia los textos. Así, esta competencia puede estar entendida como la unión de la subjetividad, las emociones y el análisis e interpretación del texto. Por lo tanto, se deben generar procesos que guíen la lectura, más allá de evaluarla y controlarla. Algunas estrategias que menciona la autora van dirigidas a la sustentación de los objetivos y de las estrategias de lectura; la selección adecuada de los textos analizando previamente las características de estos; el planteamiento de tareas complejas que estén basadas en la lectura y en otros elementos como los digitales; el fomento de una lectura cooperativa; entre otros.</p> <p>Desde este punto de vista, se debe orientar el proceso apoyándolo en estrategias didácticas y bien sustentadas que le den al estudiante bases para poder generar una subjetividad desde el texto. En este caso, es importante mencionar que las nuevas formas de lectura, los textos multimodales y, dentro de esto, el uso de tecnologías, abren un sin número de posibilidades de interacción con los textos.</p>
<p><b>Trabajo Afectivo - Emocional</b></p>	<p>Dado que los diez minutos de lectura habían acabado y la docente titular aún no llegaba, la practicante propone compartir las reflexiones que los estudiantes pudieron realizar a partir del texto leído y de su experiencia lectora. Así, varios estudiantes quieren participar en la actividad hasta que se les explica que por sus comentarios no va a haber una recompensa cambiando de puestos en la fila. A pesar de esto unos pocos estudiantes participan.</p> <p>El S1 comienza explicando que realmente para él la lectura no le generó una reflexión o un aprendizaje concreto. Sin embargo, cita una frase que ha sido de gran interés para él. La frase expresa la relación que Bogotá tiene con las cloacas del infierno y, sus ciudadanos con ratas.</p> <p>Ya que muchos de los estudiantes no escuchan al compañero, se les</p>	<p>Igualmente, se evidencia un condicionamiento, puesto que el estudiante no presta voluntad para participar sin recibir un premio. En este caso, no hay realmente una conciencia por parte del niño, del porqué de los actos o actividades que se generan dentro del aula.</p> <p>Es importante notar que el estudiante es capaz de seleccionar una idea que para él resulta significativa dentro del texto. La participación de su compañera complementa la interpretación que él pudo haber generado del texto, partiendo desde sus experiencias dentro de la ciudad. Así dotan de significado y de razón a la oración. En este caso</p>	<p><b>INFERENCIAS</b></p> <p>Las inferencias que realiza el estudiante son parte vital del proceso de comprensión. Así, se logra a través de la conexión de experiencias, la visión de su contexto desde nuevas perspectivas y la resignificando de la realidad. De esta forma, la lectura es también experiencia desde que se le otorgue un sentido al texto, desde que nos transforma. (Larrosa, 2003)</p> <p><b>PERSPECTIVAS DE LA CIUDAD</b></p> <p>El conflicto armado en Colombia fue una de las principales causas para el desplazamiento que se generó y que implicó el incremento desmedido de la población dentro de Bogotá. Esto trajo consigo aumento de problemáticas sociales como el desempleo, el hambre, los hurtos, la pobreza.</p> <p>A pesar de esto, estos puntos históricos también permitieron que la ciudad se convirtiera en punto de reunión intercultural.</p>

	<p>propone reflexionar sobre la oración que ha sido citada y cómo se puede relacionar con la experiencia que se tiene dentro de la ciudad. Una de las estudiantes enuncia algunos de nuestros problemas sociales: ladrones, inseguridad, trancones...</p> <p>Algunos de los estudiantes siguen sin dar importancia a las reflexiones así que la practicante quiere practicar el mismo ejercicio y comentarles sobre su lectura. Sin embargo, esto no se logra por la llegada de la docente.</p>	<p>también es interesante notar el acercamiento que tienen hacia la ciudad y su visión sobre la misma. Esta está bastante alejada a lo que el PEI busca a partir de la ciudad como centro de cultura.</p> <p>Se puede decir que no hay una competencia de escucha desarrollada. Pocas veces se respeta al interlocutor; no se logra una comunicación efectiva donde los estudiantes puedan escuchar las ideas del otro y aportar a su conocimiento. No se entabla nunca una comunicación.</p>	<p>Así, el Proyecto Educativo Institucional apunta a cambiar la visión que los estudiantes tienen de Bogotá. Ésta abre las posibilidades de conocimiento y de encuentro con la diversidad. Además, como centro de integración e inclusión.</p> <p><b>LA HABILIDAD DE ESCUCHAR</b></p> <p>Los estudiantes no han desarrollado la habilidad de escucha. Esta se media por condicionamiento, pues hay que estar llamando la atención constantemente y pidiendo atención hacia la practicante y hacia los compañeros. Frente a la titular, la actitud cambia.</p>
<p><b>Reto de ortografía</b></p>	<p>Aunque la docente está presente, el reto de ortografía es dirigido por la practicante. Este consiste en una serie de preguntas que al ser contestadas correctamente generan puntos para cada fila. Gana quien obtenga el mayor puntaje.</p> <p>El juego inicia con gran emoción; sin embargo, el primer problema se genera al mediar la participación de los estudiantes. Ya que muchos conocen la respuesta varios estudiantes se enojan cuando seleccionan a uno solo de ellos para responder. Esto genera gritos hacia la practicante, muchos de estos son quejas.</p> <p>S2: “Noo, la profe está comprada”</p> <p>Por otro lado, algunas preguntas evidencian que los estudiantes muchas veces saben usar las normas gramaticales, pero desconocen las razones de las mismas. Un ejemplo de esto se da al preguntarles si en la oración “El computador es de tu papá”, la palabra “tu” se tilda. Algunos sujetos saben que en realidad no se debe marcar la tilde, pero al explicar el porqué de esto, simplemente dicen que porque es un pronombre.</p> <p>Otras veces, los estudiantes se apoyan en sus cuadernos o celulares</p>	<p>Nuevamente se puede observar falta de desarrollo de la competencia comunicativa. Dado que los estudiantes deciden gritar para comunicarse, es imposible comprender lo que tratan de objetar. Esto también es notado cuando en vez de argumentar sus pensamientos, solo pelean a partir de gritos. Esto se pudo interpretar como falta de respeto ante la practicante.</p> <p>Aunque el saber hacer es indispensable ya que da cuenta de un saber contextualizado, en este caso la falta de comprensión de la regla genera confusiones a la hora de tildar las palabras.</p>	<p><b>LA HABILIDAD DE ARGUMENTAR</b></p> <p>Desde la experiencia se puede afirmar que la oralidad dentro del aula es una habilidad en segundo plano, pocas veces desarrollada. Sin embargo, es innegable mencionar la estrecha relación que el discurso y el pensamiento mantienen. En el texto “Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB” () se hace claro que a través de la comunicación las personas pueden comparar experiencias y conocimientos, para ampliar los propios y llegar a comprender a los otros. En esta medida, la producción de “buenos” discursos y la transmisión efectiva de mensajes se hace necesario dentro de la adquisición de saberes.</p> <p>El mismo texto expone cuatro reglas pragmáticas indispensables a desarrollar en el aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Principio de cooperación: Tener en cuenta qué es lo que mi interlocutor espera obtener de mis intervenciones</li> <li>2. Calidad: La fundamentación y argumentación del discurso es esencial para evidenciar la “coherencia del pensamiento”</li> <li>3. Cantidad</li> <li>4. Claridad</li> </ol> <p>Es por esto que dentro del aula se hace necesario fomentar espacios y actividades para el desarrollo de las cuatro categorías expuestas.</p>

	<p>para generar una respuesta adecuada. Esto también produce conflictos dentro del juego ya que aquellos que no utilizan estos elementos creen que de una u otra forma es trampa. (Esto también cuestiona las reglas de la practicante pues nunca se pensó en qué material se podían apoyar o no durante el reto) No obstante, muchas de las respuestas se basan en el uso y comprensión de la regla así que las respuestas son válidas, aunque los estudiantes no estén de acuerdo.</p> <p>La practicante comete un error al corregir a los estudiantes en la separación silábica, una estudiante hace la corrección la cual es muy valorada ya que ella es capaz de reflexionar sobre la regla. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes se disgustan, manotean y se levantan gritando, pues ellos merecen un punto al igual que la compañera ya que el error fue de la practicante. A pesar de esto, la estudiante justifica por qué su fila es la única que merece el punto. Dado que la argumentación es válida (Ella ha sido la única que se ha dado cuenta del error) y los otros estudiantes deciden elevar su voz y pelear con la practicante, la docente titular interviene:</p> <p>‘No, no, no, si tienen que hacer un reclamo lo hacen con respeto, levantando la mano así como lo hizo Rachel cuando tuvo que hacer la pregunta sobre algo que no entendía. El punto es de Raquel porque fue la única que vio el error’</p> <p>El juego finaliza después de dos preguntas más. Los estudiantes ganadores cambian de puesto.</p> <p>S1: “Divertido pero triste”</p>		
--	---	--	--

## BIBLIOGRAFÍA

Colomer, T. (2014). *El aprendizaje de la competencia literaria*. México: FLACSO-Octaedro. (Digital)

Gonzales, S. & Ize De Marengo, L. *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Paidós: Buenos Aires, Barcelona, México.

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica: México.

<b>DIARIO DE CAMPO</b> Sesión N° 1. Agosto 8, 2018.		
<b>ACTIVIDAD</b> (Descripción)	<b>SUCESOS</b> (Lingüísticos y Extralingüísticos)	<b>ANÁLISIS</b> (Significado y Sentido)
<b>Introducción</b>	<p>Teniendo la oportunidad de estar sola con los estudiantes en clases pasadas, este día llegue predispuesta al salón, por la falta de autoridad que podía generar en los estudiantes. Efectivamente, cuando llegue al aula, los estudiantes se alegraron al saber que la profesora titular no estaría. Por lo mismo, en los primeros minutos de clase, muchos de los niños entran o salían del salón sin preocuparse.</p> <p>En medio de mucho ruido, saludé y logré (sorpresivamente), que los estudiantes me prestaran atención. Explicué el proyecto de literatura, relacionándolo con el plan lector que deberán realizar para el tercer trimestre, y les comenté la temática del proyecto. Ante esto, muchos reaccionaron positivamente.</p> <p>“¿Qué vamos a hacer? Básicamente vamos a estudiar el centro de Bogotá: qué conocen del centro de Bogotá...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La autoridad está ligada a la calificación o al castigo que puede o no dar la maestra.</li> <li>• La temática es llamativa puesto que se relaciona con los conocimientos previos del estudiante; es nueva y permite el trabajo con otros medios de expresión más cercanos como el grafiti.</li> </ul>
<b>Ejercicio de Indagación</b>	<p>El primer descontento de la clase fue tener que rogarles a los estudiantes para realizar la primera actividad. Para algunos incluso fue un problema ubicarse en mesa redonda y, otro, sacar el cuaderno. Esto me hizo pensar que es muy difícil complacer a todos y dejar de lado una metodología conductista. Igual, me hizo pensar en el cambio de comportamiento que ellos tienen ante mí y ante la profesora Luisa Combariza.</p> <p>Al ubicarlos, les expliqué la actividad donde tenían que dibujar una imagen que les representara el centro de Bogotá. Muchos se tomaron más tiempo del establecido y dibujaron edificios conocidos como la torre Colpatria, el Palacio de Justicia (en llamas), La Piscina, Bacatá; otros, lugares de comercio como la Plaza de la Mariposa, San Victorino o la Plaza España. El siguiente paso era observar los dibujos de los compañeros, para lo cual, también me tocó rogarles. Muchos de los estudiantes no quisieron realizar la actividad, otros se quedaron terminando su propio dibujo y no avanzaron.</p> <p>S1: “Ay no profe, pero es que esas actividades que usted pone” D: “Pues la actividad de hoy era realizar la página – del libro de texto y aprender el modernismo. Si quieres hacemos eso” S1: “Ay no profe. Ya veo los dibujos”</p> <p>D: (A un grupo de niñas) “¿Será que ustedes pueden correrse un poco hacia allá, por favor? Es que necesito el tablero” Ss: (Haciendo mala cara) S2: “Ay no profe, súbase a la mesa” D: “Yo no soy la que voy a escribir y necesito el espacio”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se torna complicado encontrar actividades que motiven a los niños a aprender, cuando ellos no muestran disposición a hacer algo. El conductismo, finalmente, es un método que, bien o mal, ha funcionado dentro del aula de clase. Por esto mismo, es difícil marcar la barrera entre lo que es negociable y lo que no, con los estudiantes.</li> <li>• Nuevamente, siento que la nota predispone a los estudiantes. ¿Qué es lo que realmente marca la autoridad?</li> </ul>



<p><b>Presentación de las Zonas a trabajar</b></p>	<p>Mientras muchos de los estudiantes hablaban y gritaban, yo trataba de pedir silencio. Les pregunte sobre los dibujos y le pedí a una estudiante que escribiera en el tablero las ideas que sus compañeros compartían. Algunos estudiantes prestaron atención y participaron. Otros seguían hablando. Para controlar esto, les preguntaba directamente a los que estaban conversando. Ellos contestaban y volvían a hablar, por lo que finalmente, levanté la voz y tuve que llamar la atención. Esto funciono por algún tiempo y después se escuchaban algunas voces. En el momento en que tuve que intervenir, sentía que solo estaba hablando con unos pocos. A veces, me quedaba callada y los estudiantes respondían ante esto.</p> <p>Esto igualmente causo que me enfocara en el hecho de que no me estaban escuchando. Por lo tanto, olvide realizar la reflexión del imaginario citadino.</p>	
<p><b>Ejercicio de evocación</b></p>	<p>Mientras los estudiantes trabajaban en el ejercicio anterior, colgué en el tablero y en una pared, una pequeña galería con imágenes del centro de Bogotá. En este momento, los estudiantes se mostraron interesados en el material; sin embargo, en el momento en que les pedí el favor de levantarse, dispersarse, ver la fotografías y conversar un rato, ellos nos quisieron hacerlo. Nuevamente, fue frustrante el hecho de que hicieran todo lo contrario a lo que les pedía, aunque esto fuera exactamente lo que estaban haciendo hace un momento. Nadie realizó el ejercicio.</p> <p>Dividí el salón en seis grupos y les pedí que escribieran en una hoja los lugares que conocían del centro, un color y un olor que lo representara, junto con una emoción.</p> <p>D: “¿F. ya están haciendo el trabajo?”  S4: “¿Cuál trabajo?”  D: “Pues el que les acabo de explicar”  S4: (A otro compañero) “Oiga, que hay que hacer algo ¿Usted sabe qué?” (El s. le explica)  “Ah eso ahorita hacemos piedra, papel o tijera a ver quién lo hace. Así hacemos con todo”  D: “Ah bueno, yo solo le reviso al que lo haga”</p> <p>Durante el ejercicio me acerque a varios grupos y guíe lo que los estudiantes estaban realizando. Algunos ni siquiera conocen la Casa del Florero o La Catedral. Otros exponen el museo del oro de color amarillo y olor a café; La Pajarera de color rosa, ya que ahí se compran aretes y accesorios para mujer; La zona del palacio de justicia: café o negro podrido y “olor a picho (no por lo de afuera si no por lo de adentro)”. D: “¿Y por qué dices eso?”</p> <p>S5. ‘Porque ahí niegan lo que a la mayoría le conviene. Crean leyes que nos quitan...’</p> <p>Algunos estudiantes hicieron énfasis en lo que es la zona Santa Fe. Esto lo asumen en tono de burla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El centro es un lugar reconocido por lo estudiantes, por ser zona de comercio. Por lo tanto, muchos de ellos reconocen claramente San Victorino, La Plaza de la Mariposa y la Plaza España. Al contrario, son muy pocos los que llegan a conocer más a profundidad los lugares históricos. Sorprendentemente, no conocen los museos, ni los lugares aledaños a la Plaza de Bolívar.</li> </ul> <p>El centro es reconocido por el olor a café y por el color dorado. Algunos dicen sentir felicidad por las zonas comerciales, mientras otros expresan ansiedad y angustia ante la multitud y la congestión. Hay diversidad de imaginarios ciudadanos dentro del salón, aunque, en general, todos reconocen el atraco, las basuras, las problemáticas sociales.</p>

<p><b>Cierre de clase</b></p>	<p>Finalicé la clase explicando el concepto de ciudad y relacionándolo con el ejercicio anterior. Aquellos que me escucharon, lograron entender que la ciudad se percibe y se vive dependiendo de la experiencia personal de cada persona. En este concepto quise incluir una reflexión de Mario Mendoza sobre la indiferencia de las personas ante la vida del ser ajeno. Cuando comencé a hablar de esto, hice énfasis en la manera en que algunos estudiantes se burlaban de la zona Santa Fe.</p> <p>A mitad de esto, alterada porque muchos seguían hablando, llamé la atención y le pedí a aquellos que no querían estar en clase que se salieran del salón. Al principio, muchos lo tomaron en broma y se rieron. Cuando fui enfática, todos guardaron silencio. En forma de amenaza, les dije que, si así ellos lo querían, la clase podía continuar con el uso del libro de texto, la evaluación y el reto de ortografía.</p> <p>Los estudiantes se fueron y dejaron el salón desordenado y sucio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>De nuevo es frustrante querer desarrollar una clase que no esté enmarcada en el modelo tradicional, y descubrir ese apego que los estudiantes tienen hacia el mismo modelo. La reflexión sobre la clase se torna en un sin número de preguntas sobre lo que es o no correcto. ¿Estuvo bien regañar y, técnicamente, amenazar a los estudiantes? Hoy me sentí un poco mal al no lograr ser esa profesora perfecta, la cual, sin llamar la atención, logra que los estudiantes atiendan a la clase.</li> </ul>
-------------------------------	---	---

<p><b>ACTIVIDAD (Descripción)</b></p>	<p><b>SUCESOS (Lingüísticos y Extralingüísticos)</b></p>	<p><b>OBSERVACIONES</b></p>
<p>Inicio de clase. Revisión tarea</p>	<p>Escribo la agenda del día en el tablero, mientras los estudiantes llegan. Después de unos 10 - 15 minutos, ellos se excusan, pues la profesora titular les llama la atención. Al momento, entra la profesora de inglés, bastante molesta y comienzan a discutir el mal comportamiento de los estudiantes. Esto toma alrededor de media hora.</p> <p>Después de esto, inicié saludando y preguntando cómo se sintieron en el proceso de escritura creativa (1r ejercicio en casa). Además, preguntó sobre los retos que tuvieron al escribir el texto y si les gustaría compartir el ejercicio.</p> <p>Algunos comienzan diciendo que yo nunca les había hablado del trabajo y otros estudiantes los contradicen. La profesora titular (molesta), llama la atención y recuerda la actividad.</p> <p>P. “Estoy hablando del ejercicio que les puse hace dos semanas, que volví a explicar la semana pasada y que publiqué en el blog” (Por el día de la mujer, el ejercicio no se revisó antes)</p> <p>Después de esto, algunos estudiantes si comienzan a comentar sobre su ejercicio. Las opiniones son diversas. Algunos sienten que fue fácil escoger el tema y “embellecer” el escrito, pero a otros esto mismo se les complicó.</p> <p>P. “Bueno, yo les había dicho que partieran de una experiencia propia en la ciudad, así se les facilitaba un poco más tener la idea para comenzar a escribir. Sé que es complicado, pero hasta ahora es un ejercicio inicial. ¿Se sienten capaces de compartir el ejercicio?” Ante esto, algunos contestan que no (Sentí que algunos solo porque no habían realizado el ejercicio) y otros que sí, proponiendo compartirlo en grupos. Para motivar el ejercicio menciono que la lectura del texto no supone críticas, más bien es un proceso en que nos ayudamos con sugerencias. Se acuerda que por parejas se haga una lectura del texto y que siguiendo los consejos de escritura creativa ya expuestos, el compañero pueda comentar el escrito del otro y sugerir arreglos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Con el ejercicio de escritura se busca que los estudiantes puedan comenzar a tener en cuenta un posible lector y, a la vez, comiencen a ser conscientes de que escriben para otros. Después de que el compañero haya leído el texto y que el escritor revise a través de los comentarios su propio escrito, el ejercicio se compartirá en clase. Me doy cuenta ahora que, para obtener mejores resultados, debí crear una lista de chequeo que oriente la evaluación que cada niño hará del texto del compañero. (Esto aún se puede hacer).</li> <li>Es interesante cómo la estrategia de construir “contextos mentales compartidos” (a partir de la introducción del autor y del texto), les ayuda a los estudiantes a tener experiencias o conocimientos previos, con los cuales comparar o reflexionar el mismo texto. Igualmente, el hecho de que en la clase se vio la importancia que ellos le da a tener un objetivo de lectura.</li> <li>Las reflexiones del texto se hicieron a partir de ideas generales del mismo. Es decir que, si alguno no entendió una palabra, frase o un párrafo, su comprensión no se quedó varada por eso. Fue</li> </ul>

<p>Introducción y lectura de <i>La esquina es mi corazón (o los new kids del bloque)</i> de Pedro Lemebel.</p>	<p>P. “Bueno, todos deberían haber traído el texto que les deje la semana pasada. Si no lo trajeron pidan prestada una copia y trabajen por parejas. Bueno el texto se llama ...” /Los estudiantes leen el título/ “Listo. Vamos a leer este texto. ¿Alguien puede imaginar qué tipo de texto es?”</p> <p>Ss: “Un cuento”, “Una historia” Ss: “Bueno sí, es un texto narrativo, o sea que si nos va a contar algo, escrito por Pedro Lemebel. ¿Alguien sabe quién es Pedro Lemebel?”</p> <p>Ss. “No”, “Un artista”, “Un escritor” P. “Bueno. Pedro Lemebel fue (ya murió) un escritor chileno que nació en un lugar llamado Zanjón. Un lugar muy pobre. Literal nació en un basurero. Y, pues, a pesar de que a la sociedad puede parecerle sorprendente, este niño se convierte en un escritor súper reconocido. Fue profesor de arte y bueno, literato” “Con esto, ¿podríamos tener alguna idea sobre qué va a tratar el texto?”</p> <p>Ss: “Sobre la vida del autor”, “sobre cómo se convirtió en escritor” /La practicante escribe en el tablero/ P: “Bueno, pero tengamos en cuenta también el título del texto” Ss: “Sobre un barrio”, “sobre amor”, “sobre unos niños”, “de cómo superó todo eso” P: “Bueno, pongámosle ¿progreso?” “Y aquí /señalando la idea del barrio/ ¿específicamente de qué parte del barrio?” Ss. “Una esquina” /la practicante escribe/ P. “Listo. Vamos a comenzar a leer el texto. Tenemos dos objetivos: el primero, que comprobemos si las hipótesis que escribimos son ciertas o no; y, el segundo, que comencemos a comparar nuestra realidad, o sea, lo que vivimos diariamente, con el texto” /Algunos niños asienten/ “¿cómo lo vamos a hacer?: vamos a leer mentalmente el primer párrafo y cuando lo hayamos acabado de leer me avisan”</p> <p>Al parecer, todos comienzan a leer en la mente, incluyendome. Una niña pregunta qué significa beatlemaniacos.</p> <p>P: “No paren la lectura si no entienden una palabra. Pueden subrayar a lápiz las palabras que no comprendan, así, si siguen leyendo y entienden con el párrafo el significado de la palabra, pueden borrar el subrayado. Si es muy necesario saber el significado de ésta para entender la idea global del texto, ahí sí buscan en el diccionario o me preguntan” A pesar de esto, hago hincapié en cuatro palabras. Las escribo en el tablero “personal stereo / beatlemaniacos / lumbago / proletariado”. Los menciono rápidamente. Pregunto que si saben qué es el proletariado y un niño me contesta que la clase obrera. Otros también hacen comentarios con estas palabras. Comienzo modelando cómo a partir del párrafo se puede generar una idea mental del texto y hago un breve resumen. Los estudiantes aprueban lo que digo. P: “...La palabra “acechanza” (algunos niños comentan sinónimos de la palabra). Bueno, ahí sí yo busqué en el diccionario la palabra porque me pareció importante y encontré que es amenaza. Entonces el autor describe que en las épocas de apagón, las personas se convierten en acechanzas ¿Qué podría significar eso? ¿Qué el barrio es muy bonito?”</p> <p>S1. “No. Que él se puede sentir amenazado por un barrio en el que venden droga”</p> <p>Con la descripción del barrio, los estudiantes comienzan a nombrar sectores parecidos: Las cruces, Las lomas, Ciudad Bolívar.</p>	<p>interesante enseñar la estrategia de las palabras desconocidas por lo mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes me sorprendieron por tener conocimiento de palabras o situaciones que creí que iban a ser complejas. Aun así, me siento bien con las conclusiones a las que llegaron, porque siento que fue gracias a la metodología de las hipótesis.</li> <li>• Trate de no acelerarme para terminar todo el contenido de la clase. Por esto mismo, el ejercicio de escritura no se completó; a pesar de que el ejercicio estaba planeado para realizar en clase, la docente titular me pide dejarlo como tarea en casa por la finalización del periodo.</li> <li>• Se continuará el trabajo con el texto <i>La esquina es mi corazón</i>, y se implementará el recurso de las imágenes.</li> </ul>
--	--	--

	<p>Con todo esto, voy al tablero y comienzo a marcar un chulito a las hipótesis que creo que son válidas desde la lectura del primer párrafo. “El texto si me puede estar hablando de unos niños, de la vida del autor y de un barrio” Los estudiantes están de acuerdo, incluso agregan: “También del lugar de nacimiento del autor”. Después les pido leer el texto completo. Pasados 10 minutos todos terminan. (Aparentemente todos lee y si realizan otra actividad, al menos lo hacen en silencio)</p> <p>Veo a un niño como durmiendo entonces lo llamo y comienzo a preguntar sobre las hipótesis escritas en el tablero.</p> <p>P: La primera, ¿el texto si nos habló algo sobre la vida del autor? /Recuerdo la introducción que hice sobre el autor/</p> <p>S2. “Eso estoy tratando de decir, o sea digamos, como él viene de un barrio muy pobre, él se refiere como a un bloque”</p> <p>P: “Ah bueno, ¿esa parte de su vida pudo haber influido en lo que él escribió?”</p> <p>Ss. “Si” /Marco un chulito en la hipótesis/</p> <p>Continúo con el ejercicio. Según los comentarios de los estudiantes borro las hipótesis que ya no se ajustan, como “sobre cómo se convirtió en escritor”. Algunos estudiantes defienden otras predicciones como la temática del amor. Les pido que pongan atención a cómo estoy manejando la lectura.</p>	
<p>Conversatorio</p>	<p>P: “Ahora ustedes van a hacer preguntas que les surjan del texto, que no sean de palabras”</p> <p>S3. ¿Por qué escribió de ese lugar?</p> <p>P. “Listo. Ahora ustedes contestan. ¿Qué piensan?”</p> <p>S4. “Pues porque él quería escribir un poco de su infancia, como un poco de lo que sucedió en el momento en el que el nació, en el barrio y toda esa joda”</p> <p>P: “¿Y por qué creen que él quiere escribir de eso?” /Todos hablan al tiempo/</p> <p>S5. “Porque digamos Barrios Marginales hay en todos los países del mundo y son barrios en los que no se les pone tanta atención como en un barrio bonito que tiene árboles...”</p> <p>Los estudiantes hacen otra pregunta. S5. “De su padre ¿no?, ¿de dónde quedo su padre?”</p> <p>P: “Ah bueno, dale, ¿por qué él siempre habla de la mamá y no del papá?” /Todos hablan/</p> <p>Ss. “Probablemente lo abandonó”, “Tal vez murió”, “La droga se lo llevó”, “lo embalaron”, “lo mataron”, “Tal vez pudo ser ladrón y lo mataron” ... “nunca lo sabremos”</p> <p>Las preguntas acaban, entonces yo hago la primera pregunta. ¿Qué nos está contando el texto? Las respuestas son muy generales (sobre un barrio), a pesar de que pido detalles, ellos no los aportan.</p> <p>S6. “La forma de vivir en un barrio pobre”</p>	

	<p>Hago otra pregunta. ¿Cuál es la idea principal del texto?                  S6: “Los barrios marginales. Vivir en un barrio marginal”                  S7. “Sobrevivir a las condiciones de vida”                  Ss. Todos hablan a la vez. /Hago énfasis en la palabra escrita en el tablero: proletariado (tomada del texto) eso da pistas/ “pobreza”, “delincuencia”, “el gobierno los ha olvidado”, “populismo”. /Los estudiantes se llaman la atención entre ellos porque unos no toman la clase en serio y otros hablan demasiado. Incluso alguien le llama la atención al compañero por el uniforme/                  Anoto en el tablero las ideas que han compartido, las 4 ideas: “Proletariado” “pobreza” “falta de atención” “Barrios Marginales”.</p> <p>P: “Pónganle mucha atención a los 3 últimos párrafos del texto. ¿Por qué creen que el autor habla de esto?”</p> <p>S8. “Porque quiere dar una señal para que el gobierno se despierte”                  S6: “Es también la sociedad porque no sé, a veces por estar viendo cosas no tan importantes como el reinado, dejamos de lado lo fundamental o zonas como el Chocó y la Guajira ...”</p> <p>S9. “El bronx que lo dejaron hasta cuando estaba bien avanzado para entrar por allá”</p> <p>P. “Me parece que si hay que centrar la mirada hacia lo que son los barrios marginales y hacia la indiferencia que a veces tiene el gobierno y la gente sobre esto. Si ustedes no entendieron el texto, podrían leerlo y focalizarse especialmente en los tres últimos párrafos. Cuando leí el texto pensé en esta canción. Voy a ponerla, por favor escuchela” /Se reproduce la canción/ ¿Qué les pareció?</p> <p>S11. “Fuerte”                  S12. “Parecida al texto”                  S13. “Con mucha realidad”</p> <p>P: “Bueno, vemos que el texto nos habla de barrios latinos y por qué siempre caracterizamos al barrio latino de esta manera”</p> <p>S13. “Porque son pobres”                  P: “Pero ¿por qué, porque se quiere ser pobre?”                  S13. “No, pues es lo que pasa es que el gobierno se roba la plata” /La discusión se entorna hacia la corrupción y hacia el robo de los recursos. También hacia las oportunidades que se ofrece a un niño pobre para salir adelante. Algunos mencionan que es por cuestión de actitud y otros por los recursos que no se tienen/</p> <p>Aunque quedan diez minutos de clase, la profesora titular comienza a hablar de otro problema que surgió en otra asignatura con el curso. La clase se cierra proponiendo a los estudiantes que piensen que oportunidades tiene un niño pobre en un país como Colombia (sin asegurar por mi parte que no las tenga).</p>	
--	--	--

## Anexo 8. Modelo de planificación de clase

CLASE N°2. “La esquina es mi corazón (o los new kids del bloque)”

Hora: 8:20 am a 10:10 am

**Objetivo de enseñanza:** Propiciar un espacio adecuado de lectura compartida donde los estudiantes puedan acercarse estética y críticamente al texto literario, reflexionando, a la vez, sobre su ciudad.

**Objetivo de aprendizaje:** Identificar estrategias de lectura que me permitan comprender el texto literario de manera crítica y estética, para lograr una lectura de mi realidad social.

**Indicadores de desempeño:**

- Genera hipótesis a partir de los elementos que exponga el texto.
- Relaciona sus experiencias previas con los aportes del texto
- Reflexiona sobre los aspectos más importantes de la obra
- Desarrolla una mirada más atenta e introspectiva frente a su ciudad

**Desarrollo:**

1. Pre-lectura:

- La maestra en formación (Mf) presentará brevemente el texto a trabajar (indicando que es un escrito de carácter narrativo) e introducirá al escritor Pedro Lemebel, indicando elementos de su vida que pudieron haber afectado su escritura, especialmente su niñez. Con esto, y con el título del texto, preguntará a los estudiantes de que puede tratar el escrito. Las ideas serán anotadas en el tablero.
- Se establecerán dos objetivos para la lectura del texto: 1) comprobar si las hipótesis creadas por ellos, son reales o no. 2) Analizar nuestra propia realidad a partir del texto.

2. Lectura:

- Individual y mentalmente, los estudiantes y la Mf., leerán el primer párrafo del texto. Cuando todos hayan acabado, se realizará un ejercicio de modelado donde la maestra en formación resumirá las ideas principales del párrafo, los estudiantes confirmaran si están de acuerdo y, seguidamente, la docente revisará si hay nuevas hipótesis o si se mantienen las ya discutidas.
- Después de esto, cada estudiante realizará una lectura mental del escrito.
- Una vez finalizada la lectura del texto, se leerá en voz alta las hipótesis y se confirmaran o se borrarán del tablero.

3. Post lectura:

- Conversatorio sobre el texto que iniciará con las preguntas que los estudiantes tengan del mismo y después con tres preguntas orientadoras de la Mf. (¿De qué trata la historia? - ¿Qué temas pueden encontrar en el texto? - ¿Cuál es la idea principal del texto?). Para nutrir la conversación, se escuchará la canción *Canción para un niño en la calle* de Mercedes Sosa y Calle 13.
- Los estudiantes podrán crear un pequeño comentario ilustrado donde expresen la relación que encuentran entre la idea principal del texto y una experiencia que hayan visto o escuchado en su ciudad (vida real, canciones, videos, noticias).

**Recursos.**

· *Canción para un niño en la calle* de Mercedes Sosa y Calle 13  
<https://www.youtube.com/watch?v=h0Bi0IPqXTs&t=108s>

· *LA ESQUINA ES MI CORAZÓN (o los New Kids del bloque)* por Pedro Lemebel.

**Criterios de evaluación. -- Comentario Ilustrado**

- A partir de las hipótesis y su comprobación, el estudiante crea un sentido global del texto
- Para la interpretación del escrito, el estudiante trae a colación su experiencia y establece conexiones intertextuales
- Reflexiona sobre los aspectos más importantes de la obra
- Desarrolla una mirada más atenta e introspectiva frente a su ciudad
- Es capaz de discutir críticamente el texto de manera escrita, comparando su realidad con los hechos que expone la obra
- El trabajo corresponde a la actividad asignada y se ajusta a la situación educativa.

**Rejilla de evaluación.**

Aspectos a evaluar	Excelente	Bueno	Insuficiente
--------------------	-----------	-------	--------------

De la experiencia citadina a la interpretación de la obra literaria

Crea un sentido general del texto			
Trae a colación sus experiencias			
Establece conexiones intertextuales			
Reflexiona sobre aspectos significativos de la obra			
Alude a sus experiencias/su realidad para analizar la obra			