

Competencia literaria en la formación inicial

Brayan Jair Zabala Romero

Trabajo de grado para optar por el título en Licenciado en español y Lenguas Extranjeras

Ronald Andrés Rojas López

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

2024

## Resumen

Este trabajo de grado tuvo como objetivo fortalecer el desarrollo de la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de la IED Magdalena Ortega de Nariño mediante la implementación de talleres de narración gráfica. El problema de investigación se enfocó en la necesidad de fortalecer las habilidades de interpretación y producción literaria en los estudiantes, elementos clave para su desarrollo académico. A lo largo del estudio, se trabajaron conceptos fundamentales como *interpretación textual*, *intertexto* y *poeisis*. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo con un enfoque de investigación-acción, lo que permitió una intervención directa en el aula, seguida de un análisis de los resultados obtenidos. La propuesta pedagógica incluyó la creación de unidades didácticas que combinaron actividades de lectura, análisis y creación de narraciones gráficas. Los resultados mostraron avances significativos en la capacidad de las estudiantes para interpretar y crear textos narrativos, así como la reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje.

**Palabras clave:** Competencia literaria, narración gráfica, interpretación textual, taller literario, investigación-acción.

## **Abstract**

This document aimed to strengthen the development of literary competence in fifth-grade students from IED Magdalena Ortega de Nariño through the implementation of graphic narration workshops. The research problem focused on the need to improve students' skills in literary interpretation and production, which are key aspects for their academic development. Throughout the study, fundamental concepts such as *textual interpretation*, *intertext*, and *poiesis* were explored. The methodology employed was qualitative, with an action-research approach, allowing for direct classroom intervention followed by an analysis of the results obtained. The pedagogical proposal included the creation of didactic units that combined reading, analysis, and the creation of graphic narratives. The results demonstrated significant progress in students' ability to interpret and create narrative texts, as well as in their reflection on their own learning processes.

**Keywords:** Literary competence, graphic narration, textual interpretation, action research, literary workshop.

## Índice de contenido

Capítulo 1: Contexto de Investigación .....	7
1.1 Población de Estudio .....	7
1.2 Marco curricular.....	11
1.3 Problema de investigación .....	13
1.4. Objetivos .....	19
Capítulo 2: Contexto conceptual .....	20
2.1 Antecedentes investigativos.....	20
2.2 Competencia literaria.....	24
2.3 Componentes del objeto de estudio .....	28
2.3.1 Saberes de interpretación textual.....	28
2.3.2 Intertexto .....	30
2.3.3 Poësis .....	32
Capítulo 3: Diseño metodológico .....	35
3.1 Enfoque. Investigación educativa con enfoque cualitativo.....	35
3.2 Tipo de investigación. Investigación-acción.....	37
3.3 Mecanismos de validación. Análisis de contenido .....	39
3.4 Consideraciones éticas.....	41
3.5 Cronograma de acciones y roles. ....	43
Capítulo 4. Propuesta pedagógica .....	43
4.1 Narración grafica .....	44
4.2 Fundamentación pedagógica-didáctica.....	48
4.3 Caracterización general del recurso .....	50
4.4 Implementación en contexto .....	54
4.5 Artefacto publicable .....	56
Capítulo 5: Análisis de datos .....	56
5.1 Proceso de análisis .....	57
5.1.1 Saberes de interpretación textual - <i>Identifica los componentes estructurales de los textos literarios</i> .....	60
5.1.2 Saberes de interpretación textual - <i>Identifica diferentes tipos de texto distinguiendo entre cuentos, fábulas, leyendas y mitos</i> .....	63

5.1.3 Poeisis - <i>Crea obras con originalidad temática para ser plasmadas como narración gráfica.</i> .....	66
5.1.4 Poeisis - <i>Expresa las impresiones surgidas en la lectura de textos al plasmarlas en la creación de narración gráfica (viñetas).</i> .....	69
Capítulo 6: Conclusiones.....	72
6.1 Balance de aprendizajes.....	73
6.2 Recomendaciones .....	77
Referencias .....	80
Anexos.....	89

## Índice de figuras

Tabla 1. Indicadores de aprendizaje del componente: saberes de interpretación textual ....	29
Tabla 2. Indicadores de aprendizaje del componente: intertexto .....	31
Tabla 3 Indicadores de aprendizaje del componente: poiesis .....	32
Tabla 4. Cronograma de acciones y roles.....	42
Figura 1 Identifica los componentes estructurales de los textos literarios que lee.....	59
Figura 2 Identifica diferentes tipos de texto distinguiendo entre cuentos, fábulas, leyendas y mitos. ....	63
Figura 3 Crea obras con originalidad temática para ser plasmadas como narración gráfica. .....	67
Figura 4 Expresa las impresiones surgidas en la lectura de textos al plasmarlas en la creación de narración gráfica (viñetas).....	69

## **Capítulo 1: Contexto de Investigación**

Este apartado presenta una descripción de la población de estudio, considerando las dimensiones cognitiva, comunicativa, social y emocional. Estas dimensiones se analizan con base en referentes teóricos y se contrastan con la observación en el curso 5A de la IED Magdalena Ortega de Nariño de la jornada tarde, año 2023 y 2024. Además, se especifican las prioridades de aprendizaje alineadas con lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional y que respaldan la selección de la competencia literaria como objeto de estudio. Finalmente, se presentan el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación.

### **1.1 Población de Estudio**

La población de estudio de este trabajo se compone de niñas entre los nueve (9) y once (11) años de quinto grado de educación básica primaria del sistema educativo colombiano. Para caracterizar la población se llevó a cabo una búsqueda de las dimensiones de desarrollo humano de esta edad para contrastar la información recolectada en diarios de campo durante la observación en el año 2023. Para ese momento, las estudiantes se encontraban entre los nueve y once años por lo que se categorizan en la segunda infancia. Según Sánchez y Delgado (2010), la segunda infancia abarca desde los siete hasta los doce años, conocida también como infancia tardía (Gómez veiga, 2009). Esta etapa precede directamente a la adolescencia. En relación con la dimensión cognitiva Delgado y Contreras (2009) sostienen que una de las capacidades de esta etapa es diferenciar e integrar distintos elementos de la realidad. Esto significa que los individuos se perciben a sí mismos en varias áreas: familiar, deportiva, académica, social y su desarrollo consiste en integrar estos aspectos en una identidad.

Según Papalia y Martorell (2017), Jean Piaget describe que los avances en habilidades cognitivas incluyen: el pensamiento espacial, que se refiere a la capacidad de comprender y manipular el espacio y los objetos en él sin necesidad de apoyo visual; la categorización, que implica la organización de objetos, conceptos o información en grupos basados en sus características comunes; la conservación, que se refiere a la comprensión de que las propiedades de los objetos permanecen constantes a pesar de sus cambios en forma y apariencia. Por ejemplo, la cantidad de una bola de plastilina que se moldea como un barco será la misma y pesará igual.

Por último, el razonamiento inductivo que implica llegar a conclusiones generales basadas en observaciones particulares y el razonamiento deductivo, que, por el contrario, implica llegar a conclusiones específicas a partir de premisas generales. Por ejemplo, en el diario de campo número 5, se describe que las niñas recibieron hojas en blanco y: *una de las niñas me preguntó si podía ayudarle a doblar una de esas hojas* pues ella identificó que la hoja se iba a utilizar para escribir o dibujar. En este caso, el profesor explicó que iban a realizar un ejercicio de escritura como despedida para una compañera.

La etapa en la que los niños<sup>1</sup> desarrollan estas habilidades se denominó por Piaget como la **etapa de las operaciones concretas** y también coincide con un importante desarrollo lingüístico. Respecto a al desarrollo del lenguaje oral, Gómez Veiga (2009) sostiene que, aunque al inicio de esta etapa ya se ha adquirido el lenguaje oral, durante esta se consolidan algunos de sus elementos como la adquisición de fonemas complejos o la

---

<sup>1</sup> A partir de ahora, emplearé los términos "niños" o "niñas" indistintamente, de modo que cuando utilice uno de ellos, se entenderá que también está incluido el otro género. Lo anterior debido a que la investigación se realizó en una institución educativa de carácter femenino y la teoría se refiere a "niños" cuando habla de ambos. Esto tiene como objetivo facilitar la lectura y mantener una estructura gramatical que respete el uso de la lengua.



pronunciación de palabras largas. En cuanto a la escritura, esta va ligada al desarrollo de la lectura Papalia y Martorell (2017), y pasa de ser un proceso de descodificación a una comprensión del significado, lo cual se vincula al progreso en la conciencia fonológica. Lo anterior se evidenció durante la observación de aula y se registró en el diario de campo nro. 3 cuando se realizaba la prueba diagnóstica: *las estudiantes suelen preguntar por el significado de palabras que pronuncian como si fuese la primera vez.*

Respecto a la dimensión comunicativa, Papalia y Martorell (2017) argumentan que esta etapa coincide con los años escolares, lo que potencia el uso del lenguaje en un contexto social mediado por las habilidades narrativas y de conversación. En contraste con las etapas anteriores, los niños crean historias con un contexto más elaborado en el que se incluyen detalles sobre el escenario y los personajes. Estas narraciones presentan episodios más complejos y reducen la presencia de detalles innecesarios. Además, “se concentran más en los motivos y pensamientos de los personajes y piensan en la manera de resolver los problemas de la trama” (p. 281). En lo que respecta a las habilidades de conversación un estudio señala que las niñas expresan sus opiniones de manera más conciliadora que los niños (Leman, Ahmed y Ozarow, 2005, como se citó en Papalia y Martorell, 2017).

Respecto al desarrollo emocional, este se ve influenciado por la etapa escolar, como lo mencionan Delgado y Contreras (2009): “el escolar se expone a nuevos contextos sociales ... Si el balance final es negativo la autoestima se verá resentida” (p. 39). Así mismo es relevante destacar que las niñas suelen ser conscientes de sus emociones llegando a involucrarse mejor en intercambios emocionales. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que la dimensión emocional juega un papel inseparable del ámbito escolar. Otro aspecto por considerar es que las niñas comprenden que lo expresado puede diferir de la

verdadera intención. Por ejemplo, en un estudio de Holodyski (2004), citado en Delgado y Contreras (2009), se observó que los niños reaccionaban de manera diferente ante una máquina de golosinas dependiendo de si un adulto estaba presente o no a su lado. Cuando estaban acompañados exageraban su reacción, pero le restaban importancia si se encontraban solos. Lo anterior es comparable con lo registrado en los diarios de campo al notar que las niñas muestran un comportamiento más activo cuando están solas en el salón, en contraste con una actitud más silenciosa cuando el profesor está presente.

Por último, en lo que respecta a la dimensión social, aunque las niñas en esta etapa pasan más tiempo en el colegio, sus padres continúan teniendo un rol significativo en sus vidas Papalia y Martorell (2017). También es relevante señalar que cuando las niñas participan en actividades en grupo se benefician al adquirir roles, reglas de mediación y otras habilidades que les permiten comunicarse y cooperar de manera más efectiva. La interacción social les facilita la formación de amistades más profundas y estables. Esto fue visible en el diario de campo nro. 4: después de que las niñas vieran una película y tuvieran que contestar una guía se observó que *las niñas comentan entre ellas la película y comentan sus ideas*. Así pues, para promover el desarrollo de la interacción social en clase el docente debe crear un entorno que satisfaga los componentes de las habilidades sociales: conductuales, cognitivos y emocionales. A su vez, debe prestar atención a las dificultades que surjan en las interacciones en clase (Muñoz et al. 2014).

En conclusión, al considerar los aspectos mencionados, es fundamental que los maestros no subestimen la importancia de las dimensiones de desarrollo de sus estudiantes. Estas dimensiones proporcionan una visión de las competencias que las niñas desarrollan en esta etapa ofreciendo un panorama amplio y un contraste para tener presente en la

planeación de sus clases. De igual manera, la documentación sobre las dimensiones permite reconocer que en el aula convergen situaciones emocionales y sociales que no por ignorarlas van a desaparecer. En última instancia, corresponde al docente aprovechar sus recursos y posibilidades para propiciar el ambiente que fomente el aprendizaje y una experiencia educativa enriquecedora en la formación de sus estudiantes.

## **1.2 Marco curricular**

Para la especificación de las prioridades de aprendizaje, según los lineamientos de política educativa, se consideraron documentos oficiales como los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2006), que ofrecen una visión de la educación a nivel nacional. También se tomaron en cuenta los *Referentes para la didáctica del lenguaje del segundo ciclo* (2010), que incluye al grado cuarto y comprenden las edades entre los 8 y 10 años y los de tercer ciclo puesto que cubren los 10 y 12 años.

Considerando lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2006) argumenta que el lenguaje es una capacidad que ha impactado mucho en los humanos y por tanto es fundamental orientar su adecuado desarrollo. De esta manera para la formación en lenguaje se conciben tres campos fundamentales: la pedagogía de la lengua, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. El documento enfatiza en que el proceso de desarrollo del lenguaje varía según las condiciones contextuales de los estudiantes.

Asimismo, la Secretaría de Educación de Bogotá (2010) resalta la importancia del lenguaje en el desarrollo intelectual al afirmar “las personas representamos la realidad mediante signos (dibujos, letras, números) que nos permiten nombrarla, entenderla” (p. 21). El lenguaje desempeña un papel en la estructura del pensamiento y el aprendizaje, ya que es

indicador de la comprensión alcanzada. En cuanto a los componentes del segundo ciclo se mencionan: la oralidad, la lectura, la escritura y la literatura. El documento argumenta la importancia de avanzar en la mejora de habilidades para comprender y crear una variedad de tipos de textos como los descriptivos, expositivos, narrativos y argumentativos.

En lo que respecta al componente de la literatura, se entiende que esta es “un arte cuya materia prima es el lenguaje; en ella observamos una representación de nuestra condición de seres humanos” (SED, 2010, p. 46). Esta definición otorga a la literatura un lugar no solo en el currículo, sino también en la condición humana ya que destaca que al leer los individuos participan en los eventos narrados y experimentan emociones. Estos aspectos se relacionan con los contenidos vistos por cuarto grado en la clase de español puesto que durante el segundo periodo académico se leyó una obra perteneciente al género narrativo, como *Pulgarcito*.

Con el fin de desarrollar adecuadamente la formación en lenguaje, el Ministerio de Educación Nacional (2006) formuló los *Estándares Básicos de competencias del Lenguaje* que se organizan por ciclos y se estructuran en saberes específicos y sus subprocesos. Respecto a grado cuarto y quinto, los estándares enfatizan en la literatura y establecen que los estudiantes deben elaborar “hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 35). Este aspecto tiene relación plan de estudios del colegio puesto que una de las actividades de la clase fue el análisis de las obras para identificar elementos constitutivos del cuento y formular resúmenes.

La Secretaría de Educación (2010) también hace énfasis en incorporar la literatura en el aula mediante el uso de prácticas pedagógicas como: la lectura en clase, que cuenta

con el profesor como acompañante y brinda importancia al acto de leer por sí mismo; trabajar textos completos para entender lo que es una obra literaria, por lo que se debe ser cuidadoso al escoger las obras a trabajar y su complejidad de acuerdo con la formación literaria. Además, se menciona que “la elaboración y lectura de historietas probablemente sea una de las formas más entretenidas que encuentren los estudiantes del tercer ciclo para expresar sus ideas” (p. 53), pues las historietas también complementan el sentido de lo que se desea expresar a través del lenguaje verbal.

### **1.3 Problema de investigación**

El propósito de esta investigación es proponer una intervención pedagógica destinada a fortalecer la competencia literaria de las estudiantes del curso 5A de la IED Magdalena Ortega de Nariño. Por ello resulta esencial identificar la necesidad potencial de aprendizaje que justifica el desarrollo de la investigación.

En este sentido, vale la pena aclarar que Bierwisch (1965) es reconocido como el académico que acuñó el término *competencia literaria* al referirse a una capacidad específica del ser humano que engloba tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos. Asimismo, Mendoza (2003) sostiene que esta competencia se desarrolla mediante las diversas actividades relacionadas con el proceso de lectura. Esto les permite afirmar que "la competencia literaria y la experiencia lectora se vinculan a través de los textos literarios seleccionados con intención formativa y educativa" (p. 368). Dado que la competencia literaria está estrechamente ligada al proceso de lectura, es necesario explicar los componentes que conforman esta competencia.

De acuerdo con Cantero y Mendoza (2003), la competencia literaria se compone de los saberes lingüísticos, textuales y discursivos que permiten decodificar; los saberes

pragmáticos, que reconstruyen la situación enunciativa de un texto; y los conocimientos literarios, culturales y enciclopédicos que respaldan la interpretación. Estos componentes son similares a los requeridos por la competencia lectora. Pero, como lo menciona Margallo (2011) Para la competencia literaria, se adopta un enfoque centrado en el lector, que considera el proceso de adquisición de habilidades para comprender obras literarias. De este modo, la competencia literaria se refiere al desarrollo del hábito de lectura y la interpretación. De esta forma, se distingue de la competencia lectora, que se enfoca en la comprensión general a nivel literal e inferencial. En contraste, la competencia literaria implica una inmersión más activa en los textos literarios, su significado y comprensión estética.

Entre los componentes de la competencia literaria destaca el intertexto lector por guiar el desarrollo de esta. Según lo mencionado por Mendoza (2003): “El intertexto del lector es un nuevo concepto para considerar la orientación didáctica de una constante como es el desarrollo de la competencia literaria” (p.396). Este componente distingue a la competencia literaria de la lectora al facilitar la comparación de textos narrativos en análisis literario con obras previamente leídas, las experiencias de lectura y nuevas impresiones, en lugar de centrarse en un análisis crítico o en el razonamiento sobre temas académicos.

Esto implica que, en el marco de la competencia literaria, las obras literarias se relacionan entre sí y con otros textos o conversaciones, enriqueciendo la experiencia de lectura. Al interactuar con otras obras se promueve el diálogo entre lecturas lo que facilita la expansión y enriquecimiento del significado y la apreciación literaria. Ambos aspectos importantes para el desarrollo de la competencia.

Como parte de la investigación aplicada fue necesario realizar un diagnóstico que evidenció la pertinencia del objeto de estudio. Este diagnóstico se basó en dos pruebas diagnósticas: lecto-escritura y oralidad realizadas en abril de 2023. Se asignaron 45 minutos para cada prueba, durante los cuales las estudiantes debían responder preguntas relacionadas con la comprensión de textos, y escribir el final de cuento, en el caso de la prueba de lecto-escritura. Por su parte, la prueba de oralidad consistió en la lectura en voz alta de un texto y la explicación de una historieta.

En relación con los resultados se observó que un 71% de las estudiantes interpretaron recursos literarios identificando con éxito la presencia de la moraleja en los textos evaluados. El 57 % de las estudiantes identificó con precisión el tipo de texto literario presentado, ya sea poema, fábula, cuento, entre otros. Lo anterior, en parte, gracias a la distinción en columnas de las dos categorías principales de textos: fábulas y cuentos. Por otro lado, solo el 29% de las estudiantes logró reconocer los elementos estructurales de los textos literarios, como los personajes y el narrador. A su vez, apenas el 17% de las estudiantes pudo escribir un final de cuento que siguiera un curso narrativo comprensible y coherente. En lo que atañe a la historieta, los resultados mostraron que el 58% de las estudiantes logró resumirla de manera concisa, sin omitir ni exagerar detalles específicos.

Estos resultados indican que las estudiantes presentan mayores habilidades en el ámbito de la oralidad en comparación a la comprensión de elementos literarios en actos de lectura y escritura. En consecuencia, los instrumentos de análisis señalaron la posibilidad de la lectura de textos literarios para fortalecer la competencia literaria en las estudiantes del curso 5A de la IED Magdalena Ortega de Nariño.

Una vez definido el objeto de estudio es necesario establecer las condiciones y el contexto en los que se debe aplicar la propuesta de intervención. Para ello, se recurre a lo enunciado en los dos primeros apartados, que explican la etapa de desarrollo de la población de estudio y el marco curricular.

En relación con las dimensiones cognitivas de las estudiantes y la etapa de operaciones complejas es esencial que las actividades propuestas ofrezcan una explicación más explícita sobre las relaciones de causa y efecto, así como la agrupación de ideas a partir de elementos comunes. Por lo que las historias y textos llevados al aula deben relacionarse con las niñas para que puedan establecer conexiones entre ellos, pero al mismo tiempo deben diferenciarse lo suficiente para abarcar una variedad de temas e historias. Además, se debe poner énfasis en el trabajo de interpretación y significado de los textos en lugar de centrarse en la decodificación, ya que esta última corresponde a una etapa cognitiva anterior.

En cuanto a la dimensión de comunicación, hay que considerar que los niños en esta etapa pueden dar información más concisa y crear historias con una trama más profunda. Esto se aprovecha al desafiarlos a crear narrativas similares. En cuanto a los aspectos sociales y emocionales, las actividades propuestas deben promover la cooperación, ya que en esta etapa se desarrollan roles y reglas de mediación. Por lo tanto, el trabajo en grupo, como señalan Delgado y Contreras (2009), es ideal para trabajar estos elementos efectivamente.

Para el docente es esencial potenciar los elementos propios de esta etapa, como el mencionado trabajo en grupo que fomenta la cooperación y los intercambios emocionales entre los estudiantes. Además, el docente debe ser consciente de la responsabilidad que



tiene como facilitador al auspiciar el desarrollo del lenguaje, dado el valor que se le atribuye a su rol en los lineamientos oficiales. Estos también enfatizan que, en estos grados, los estudiantes pueden plantear hipótesis y reconocer los elementos que componen un texto literario, así como su relación con otros textos. Por lo tanto, es vital trabajar con un abanico de opciones que permita a los niños explorar y comprender el universo literario. Otro de los aspectos que se destacan son las historietas como material entretenido y complementario a los textos como lo afirma la Secretaría de Educación (2010).

De igual forma no se debe pasar por alto el ambiente de aprendizaje, ya que es en este entorno donde ocurre la mayor parte del proceso educativo. El salón de clases debe brindar los elementos que permitan la integración de saberes y promover el trabajo colaborativo y a su vez el docente debe aprovechar los recursos disponibles y potenciarlos. Lo anterior es importante ya que al trabajar la competencia literaria es indispensable conocer la manera en que se presentarán los textos seleccionados en el aula. Además, por las etapas cognitivas y de desarrollo social de las estudiantes es aprovechable el trabajo grupal y en parejas que potencie el aprendizaje y contribuya con el desarrollo de sus habilidades interpersonales.

Como parte de la justificación de esta investigación se planteó que esta sirviera como una continuación de antecedentes investigativos frente a sus alcances y conclusiones. Entre las investigaciones tomadas en cuenta destaca *El desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión* de García (2017). Esta investigación permitió el acercamiento a la literatura a niñas de grado quinto y consiguió que ampliaran su visión de mundo. La autora sugiere la reconsideración de la evaluación para que sea un elemento integrador y cooperativo que permita

comprender la literatura como una formación integral para las personas. También hace hincapié en la importancia de seleccionar obras literarias adecuadas para la población. En vista de lo anterior, se buscó presentar textos literarios parecidos con los trabajados por los estudiantes y evaluarlos en función de un aprendizaje cognitivo y cuantitativo, sino de un aprendizaje que trasciende lo académico y contribuye al desarrollo y formación integral de las niñas.

Otra investigación que se tomó en cuenta fue *El cuento: un acercamiento estético al género literario* de Delgado (2020). El objetivo de este estudio era analizar la influencia de la experiencia estética en la comprensión del cuento en estudiantes de sexto y séptimo grado. Resultó relevante para este trabajo, ya que una de sus recomendaciones apunta a la creación de espacios en clase donde los estudiantes puedan explorar la literatura sin preocuparse por las calificaciones. Igualmente, se resalta la importancia de dedicar más tiempo a la lectura de una obra. Este trabajo sirvió para que la competencia literaria no se fundamentara en conocimientos abstractos, sino que también tuviese en cuenta la interpretación y apreciación estética mediada por el maestro.

Con base en estas recomendaciones, esta investigación espera evidenciar una mejora en la competencia literaria de las estudiantes. Para ello, es necesario que cuenten con un marco que les permita interpretar y comprender los textos literarios presentados, relacionándolos con los ya leídos y con los que leerán en el futuro, sin olvidar su valor estético e incluso desarrollen producciones literarias.

## **1.4. Objetivos**

### **Objetivo General**

Fomentar el desarrollo de la competencia literaria en las estudiantes del curso 5ª de la IED Magdalena Ortega de Nariño mediante de talleres literarios de narración gráfica.

### **Objetivos específicos**

- Establecer los indicadores de aprendizaje de la competencia literaria mediante un proceso de fundamentación conceptual.
- Construir la propuesta de intervención con énfasis en talleres de narración gráfica y el enfoque de enseñanza para la comprensión.
- Caracterizar los aprendizajes de la población y promover reflexiones pedagógicas durante la implementación de la propuesta.

## Capítulo 2: Contexto conceptual

En este apartado se presentan los antecedentes investigativos que sirvieron como base para la realización de esta investigación. En este sentido, se describen los datos principales de diez trabajos de grado, su incidencia y alcance en relación con la presente investigación, los cuales se recopilaron y analizaron mediante instrumentos RAE y una matriz hermenéutica<sup>1</sup>. Luego, se expone la fundamentación teórica sobre la competencia literaria y sus tres componentes de desarrollo, con su respectiva tabla de indicadores de desempeño.

### 2.1 Antecedentes investigativos

Para llevar a cabo este trabajo se realizó una búsqueda de diez investigaciones para respaldar la pertinencia de este estudio y delimitar los alcances del proceso investigativo, así como el grado de innovación<sup>2</sup>. Estas investigaciones cumplieron con los siguientes criterios: ser publicaciones posteriores al año 2015, centrarse en alumnos de primaria o secundaria, tener como objeto de estudio la competencia literaria o proponer herramientas didácticas en la clase de literatura. Una vez recopiladas las investigaciones, estas se organizaron utilizando el formato RAE ya que como lo menciona Torres (1997) este busca condensar la información de modo que se facilita la comprensión y análisis del contenido. Tras esto se organizó la información en una matriz que, como explica Cerda (1993), permite integrar distintas características, en este caso investigaciones, facilitando su análisis. Para este trabajo, se buscó identificar similitudes y contribuciones teóricas, metodológicas y de estilo.

---

<sup>2</sup> [Información RAE y Matriz](#)

Las diez investigaciones se encontraron en repositorios institucionales y de libre acceso al público. La mitad de las investigaciones pertenecen a la Universidad Pedagógica Nacional, otra es de una institución distrital, dos son de ámbito nacional, mientras que las dos restantes son internacionales. Por otro lado, ocho de ellas son trabajos de grado y las otras dos de maestría. Como objeto de estudio cinco comparten el enfoque en la competencia literaria; el resto se centran en mediar aprendizajes con la literatura en el aula de clases. Estas últimas tienen en común que propusieron propuestas de intervención orientadas a fomentar la lectura de obras literarias, utilizando herramientas tales como: novelas gráficas, páginas web o *storytelling*. Finalmente, siete de las investigaciones adoptaron un diseño de investigación de tipo investigación-acción, similar al de este trabajo.

En cuanto a los objetivos de la investigación y sus motivaciones, se resalta la importancia de mejorar la comprensión de textos literarios y la apreciación de la literatura a través del fortalecimiento de habilidades de análisis y valoración de las obras literarias. Por lo tanto, los profesores deben educar no solo en el aspecto literario, sino también proporcionar una experiencia literaria, como menciona Martínez (2021). Asimismo, se hace hincapié en la necesidad de hacer compatibles las estrategias educativas con los cambios en los hábitos de lectura y acceso a los materiales; el trabajo de Bustos (2019), menciona: “El hecho que los hábitos lectores ya no sean los mismos, no implica que los estudiantes no se interesen en leer” (p .12). Considerando lo anterior, se observó que las estrategias y herramientas utilizadas en clase deben ajustarse a los cambios de las últimas décadas, sin que se aparten de las necesidades de la población de estudio, ya que no se trata de ofrecer una enseñanza uniforme. Otro aspecto destacado es cómo se evalúa en las clases, pues a

veces se ignoran por completo los conocimientos previos de los estudiantes y la evaluación se basa solo en la calificación, según García (2017).

Respecto al objeto de estudio, sus categorías y autores, las investigaciones arrojaron luz sobre las definiciones de competencia literaria, ampliando el horizonte de este trabajo. A pesar de las notables diferencias en sus componentes, se reconoció la necesidad de adaptar y buscar subcategorías que se ajustaran a los objetivos específicos de este estudio. Sin embargo, algunas investigaciones como la de Parra (2022) aportaron nuevas perspectivas de teóricos como Alejandro Cruzata, que no había sido considerado, y profundizaron en otros como Pedro Cerrillo y Teresa Colomer, que habían sido analizados superficialmente. Por otro lado, la investigación de García (2017), destacó las diferencias entre tres niveles distintos de lectura (literal, inferencial e intertextual), lo que permitió contrastar similitudes y diferencias de las subcategorías de la competencia literaria de este trabajo. Además, la investigación de González, Morales, y Murillo (2022), proporcionó una perspectiva valiosa para comprender la narración gráfica aplicada en la enseñanza de la literatura, lo que permitió explorar más a fondo el tipo de estrategia utilizada en este trabajo. En resumen, los antecedentes permitieron una comprensión más profunda y amplia de la competencia literaria que condujo a una investigación más detallada en sus subcategorías adaptándolas a los propósitos específicos de este estudio.

En relación con la metodología de investigación y la propuesta de intervención, todas las investigaciones fueron de naturaleza educativa y cualitativa. Siete de ellas compartieron el diseño de la investigación acción, que se escogió en esta investigación, como lo menciona García (2018) “la reflexión y el mejoramiento de las prácticas educativas son el fin principal.” (p. 9). En lo que respecta al método de análisis de datos la

investigación de Delgado (2020) aportó el uso del modelo de triangulación, método que también se empleó en el trabajo de Pérez (2022), esto con el fin de brindar mayor confiabilidad en los datos recopilados. Otras investigaciones aportaron el uso de instrumentos que no se consideraron inicialmente o permitieron entender mejor los conceptos y técnicas. Un ejemplo de lo anterior es el trabajo de Chacón (2020), que consideró el uso de la observación activa y participante, así como el de Parra (2022), que hizo uso de instrumentos la prueba diagnóstica y el diario de campo. Frente a los métodos de la propuesta de intervención se optó por la Enseñanza para la Comprensión (EPC) usado por García (2018) y que es el mismo empleado en la institución educativa de la población de estudio.

Considerando lo anterior, se identificaron varios aportes en estas investigaciones. Se resaltó la necesidad de fomentar la competencia literaria teniendo en cuenta los cambios en el acceso a obras literarias y brindando espacios para que los estudiantes pudiesen discutirlos. La revisión de antecedentes también destacó la importancia de vincular los elementos de análisis con la obra leída, ya que los estudiantes deben comprender cómo estos elementos se aplican y se relacionan con la narrativa de la obra en cuestión. Asimismo, se observó que el apoyo constante y la motivación del docente son fundamentales para garantizar que los estudiantes se mantengan enfocados y se alcancen los objetivos de aprendizaje. Por ello, el docente debe asumir el rol de facilitador y guía teniendo en cuenta las condiciones y recursos disponibles en la institución antes de planificar una propuesta de intervención que debe ser flexible ante los tiempos de desarrollo y el progreso de los estudiantes.

Los antecedentes también proporcionaron información relevante para la profundización del objeto de estudio y para la selección de sus subcategorías. Además, la viabilidad de la investigación se demuestra cuando es posible plantear una investigación que fomente la competencia literaria, considerando tanto las nuevas herramientas tecnológicas para el acceso de obras literarias como los conocimientos previos de las estudiantes. Finalmente, se busca establecer vínculos entre los aprendizajes obtenidos durante la implementación y crear un espacio para socializar las creaciones desarrolladas.

## **2.2 Competencia literaria**

La competencia literaria, término acuñado por Bierwisch (1965), surgió como una ampliación de la competencia lectora pues, aunque recogía algunos de sus componentes, va mucho más allá. Es importante destacar que según Aguiar e Silva (1980) la competencia literaria se entiende como no innata, por lo que debe ser desarrollada y puede mejorarse. La competencia literaria abarca varios componentes pues es una competencia que se superpone a la lectura. En este sentido “integrará el conjunto de saberes necesarios para la recepción y producción según las peculiaridades del uso literario” (Mendoza, 2003, p. 352). En la misma línea Mendoza (2003), propone que el objetivo de la competencia literaria sea formar lectores que estén preparados por medio del desarrollo y aprendizaje de los conocimientos relacionados con la lectura de una obra literaria. Por lo tanto, la competencia literaria es fundamental para todo lector literario, y de ella depende la comprensión, interpretación y producción de textos trabajados en clase.

Como sostiene Maestro (2017) las teorías de la recepción concibieron la competencia literaria como la capacidad de interpretación que permite al lector captar el valor artístico de una obra literaria mediante las convenciones textuales y sociales en cada



acto de lectura. En este sentido, el concepto de competencia literaria trasciende lo textual para incorporar una reflexión más amplia sobre cómo los lectores abordan un texto literario. Además, critica las visiones de teóricos que plantean que el concepto de *Lector informado* se limita al conocimiento de la lengua, de la cultura para su interpretación y poder establecer una interpretación textual. Por ello, Maestro (2017) declara "la competencia literaria de Fish debería denominarse simplemente 'competencia textual', pues en realidad no da cuenta de una ontología literaria, sino de una mera realidad textual" (p. 424).

Teniendo clara la relevancia de la competencia literaria es necesario aclarar los conocimientos que juegan en su adquisición o la influyen. Como menciona Cerrillo (2010) "la competencia literaria implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto" (p. 22). Así pues, la lectura es indispensable para la competencia literaria, ya que constituye su núcleo básico. Siguiendo a Cerrillo (2016), otros factores que intervienen en su formación son los factores históricos, sociales, culturales y literarios pues estos enriquecen la experiencia, imaginación y goce del lector permitiéndole hacer conexiones con su propia realidad y la obra. Es preciso señalar que la competencia literaria varía dependiendo la edad de los lectores y las características de las sociedades actuales; por ejemplo, Colomer (2005) señala que "se desarrolla un periplo que va desde el predominio absoluto de los modelos fantásticos para los primeros lectores, hasta los modelos realistas en la adolescencia" (p. 81). Por lo tanto, la exigencia requerida varía según la edad y en consecuencia la competencia literaria se fortalece.

Colomer (1996) también plantea que la adquisición de la competencia literaria implica el involucramiento de los lectores en un contexto en el que la lectura esté presente y se utilice socialmente, al igual que suscite el placer de la lectura. Para lograr esto, los textos

utilizados deben proporcionar el suficiente apoyo para que los lectores obtengan un significado, o en caso contrario esta lectura debe ser acompañada por profesores para potenciar progresivamente la capacidad de interpretación. Este apoyo permite la implicación de los lectores al expandir y compartir con otros su experiencia personal, lo que les permite avanzar hacia interpretaciones más complejas. Estas lecturas son las que permiten la adquisición de la competencia literaria, ya que como afirma Mendoza (2003), “La competencia literaria se forma a través de las múltiples actividades de lectura a través de la actuación interactiva entre el texto y el lector” (p. 372). Finalmente, es importante destacar que la competencia literaria no se limita a la interpretación y comprensión, sino que también abarca la producción, como menciona Cruzata (2007). Aunque la producción es menos común que la comprensión y no es indispensable para entender una obra literaria, ambas habilidades están conectadas.

La elección de abordar estos referentes se sustenta en su importancia en el campo de la competencia literaria desde su primera definición inicial hasta los aportes más contemporáneos. Por un lado, se recurrió a Bierwisch (1965) y Aguiar (1980) por ser pioneros en el establecimiento del concepto. Igualmente, se consultó a Mendoza (2003) y Pérez (2011) por su trayectoria en la enseñanza de la literatura. Mientras que Colomer (2005), Cerrillo (2010, 2016) y Maestro (2017) enriquecieron la perspectiva sobre la competencia literaria con una visión más detallada sobre su adquisición.

Por otro lado, Cruzata (2007) contribuyó al entendimiento de que la competencia literaria no se limita solo a la interpretación, sino que también se extiende a la producción literaria, lo que permite a los estudiantes explorar sus propias perspectivas. En un sentido similar Saavedra (2020) sostiene que “una educación en lo literario resulta incompleta si no

aborda procesos de creación” (pag.5) y que luego disponga que los estudiantes propongan “sus diversas decisiones de tema, composición y desarrollo, con la conciencia de indagar el mundo” (pag.5). Por ende, se puede afirmar que la competencia literaria involucra diversos aspectos como afirma Castillo (2024) “el desarrollo de la competencia literaria implica un proceso de larga duración y reúne una amplia gama de aspectos cognitivos, estéticos, éticos, lingüísticos y, por supuesto, culturales que intervienen en el universo literario.” (pág. 49).

Estos referentes fueron esenciales para tener un conocimiento profundo sobre el objeto de estudio de esta investigación y para la construcción de un marco sólido que orientó tanto el alcance como la formulación de la propuesta de investigación. A su vez, la consulta de estos referentes permitió el planteamiento de los componentes de la competencia literaria y, por ende, la construcción de los indicadores de desempeño que se buscó alcanzar con la implementación de la propuesta.

En consideración de lo expuesto y para los fines de la presente investigación se entendió a la competencia literaria como la capacidad del lector para interactuar con textos literarios mediante la comprensión de sus elementos estructurales, la interpretación de sus significados mediante inferencias, la valoración de su dimensión estética y la creación de nuevas producciones literarias basadas en su experiencia de lectura. Los procesos mencionados se desarrollan utilizando conocimientos lingüísticos adquiridos previamente en su contexto, así como los aprendidos durante la formación educativa. Estos conocimientos no solo permiten la interpretación de los textos, sino que también facilitan la creación de conexiones entre ellos al establecer semejanzas y diferencias y que, por último,

para ser desarrollados precisan de los componentes de la competencia literaria: saberes de interpretación textual, el intertexto y la *Poiesis*.

## **2.3 Componentes del objeto de estudio**

### **2.3.1 Saberes de interpretación textual**

En la enseñanza de la literatura el desarrollo de la competencia literaria no se limita solo a fomento de la lectura en los estudiantes, como señala Lomas (2023). Además, se reflexiona sobre lo que los estudiantes deben aprender y sobre los conocimientos fundamentales que deben adquirir para abordar un texto literario. Dentro de estos conocimientos, se destacan aspectos como el reconocimiento de grafías, palabras y significados, como han indicado Cantero y Mendoza (2003). Pero, dado que la competencia literaria se superpone a la lectora, abarca los saberes pragmáticos que permiten interpretar indicios y orientaciones acerca del curso narrativo de la historia, como la identificación de presagios y giros en la trama. Esto implica que el lector comienza a interactuar con la obra proponiendo posibles escenarios o desenlaces.

En adición a estos conocimientos lingüísticos también hay que reconocer la importancia de los conocimientos que contribuyen a la construcción del sentido del texto y que sirven de guía para la comprensión de las obras literarias. Entre estos conocimientos se encuentran la identificación del género, estructura, tipo de acción, personajes de una obra, literaria tal como lo subrayó Mendoza (2001, como se citó en Molina, 2017). Considerar estos aspectos como literarios es crucial ya que no se adquieren culturalmente, sino a través de una formación académica o explícita. Si no se disponen pueden enseñarse como un componente facilitador en el proceso de lectura, en contraposición a la falta de comprensión del código escrito lo que exigiría, en primer lugar, el desarrollo de la competencia lectora.

Estos saberes otorgan al lector habilidad para comprender una historia y representan un componente fundamental de la competencia literaria.

El uso de los saberes de interpretación textual constituye el primer paso para un desarrollo integral de la competencia literaria, puesto que sienta las bases para el resto de los componentes. La falta de conocimientos suficientes para interpretar un texto literario obstaculiza la identificación de relaciones entre otros textos, lo que ralentizará el desarrollo de la competencia literaria en las estudiantes, ya que impide establecer relaciones intertextuales que son fundamentales para la comprensión y el análisis literario. Pues como menciona Margallo (2011), la competencia literaria equivale al “desarrollo de las capacidades que permiten consolidar el hábito lector y progresar en las habilidades interpretativas.” (p. 173). Estas concepciones teóricas destacan la importancia de reforzar los saberes literarios como primer paso en la propuesta de intervención, con el fin de abordar aspectos más complejos de la competencia literaria.

En este trabajo se consideran los saberes de interpretación textual como el conjunto de conocimientos requeridos por un lector para entender un texto literario y abarcan desde la decodificación de la grafía hasta la identificación de características principales como: personajes, trama y espacio. Así pues, los saberes de interpretación textual representan la base esencial sobre la cual se construye el resto de los componentes de la competencia literaria y son esenciales para una interpretación más profunda de las obras. En la tabla 1 se presentan tres indicadores que evidencian los logros esperados en los estudiantes en el componente de saberes de interpretación con la propuesta de intervención.

<b>Tabla 1.</b>
<b>Indicadores de aprendizaje del componente: saberes de interpretación textual</b>
1. Identifica los componentes estructurales de los textos literarios que lee.
2. Identifica diferentes tipos de texto distinguiendo entre cuentos, fábulas, leyendas y mitos.
3. Interpreta los motivos, los conflictos y las relaciones entre personajes y la trama las obras.

### **2.3.2 Intertexto**

El intertexto, como componente de la competencia literaria, representa una etapa posterior a los saberes de interpretación textual. Briz (2003) sostiene que “la relación que un texto tiene con otros que facilitan su interpretación (otras conversaciones, otros libros, etc.)” (p. 207). En otras palabras, el lector debe ser capaz de identificar las conexiones entre el texto que está leyendo, los textos previamente leídos y los que leerá. A partir de estas conexiones construye un nuevo significado que enriquece la lectura. Como menciona Mendoza (2001), “El intertexto lector permite que el lector perciba las relaciones entre una obra y otras que la han precedido, de modo que le ayuda a construir, con coherencia, el significado de un texto” (p. 97).

Es decir que se no aborda un texto de manera aislada, sino que el lector juega un papel activo al utilizar las relaciones entre el texto que está leyendo y otros textos previos o referencias culturales para construir un significado más coherente y profundo sin que entre en contradicción con los pasajes del texto. Es así como el intertexto es la “suma de experiencia lectora y experiencia de comprensión” (p. 58). Cuantas más experiencias acumule el lector, mayor será su capacidad para construir un intertexto sólido y enriquecedor.

La inclusión del intertexto como componente de la competencia literaria en esta investigación se basa en el enriquecimiento de la competencia literaria de las estudiantes. Al abordar textos literarios de manera más interconectada y contextualizada las estudiantes mejoran su comprensión y también adquieren la capacidad de establecer conexiones entre las lecturas propuestas y futuras lecturas en sus vidas. Además, el intertexto fomenta el hábito lector ya que las lecturas pueden tener conexiones o seguir ciertos patrones, lo que motiva a las estudiantes a convertirse en lectoras más autónomas. Esta interacción activa permite que la lectura pase de un simple proceso de decodificación textual y conceptualización a un proceso más reflexivo basado en inferencias y conexiones significativas.

De acuerdo con estos planteamientos y para fines de esta investigación se puede afirmar que el intertexto se refiere a las distintas relaciones que el lector construye durante la lectura de un texto literario con base en las referencias y lecturas anteriores y que enriquecen su comprensión e interpretación. El intertexto es a su vez la suma de experiencias lectoras y el ejercicio de comprensión en una lectura por lo que puede ampliarse a través del recorrido literario del lector. En la tabla 2 se presentan tres indicadores que permiten evidenciar cómo se desarrolla el intertexto en las estudiantes a través de la propuesta de intervención.

<b>Tabla 2.</b> <b>Indicadores de aprendizaje del componente: intertexto</b>
1. Identifica semejanzas y diferencias entre el texto y otros textos previamente leídos.
2. Analiza la importancia de los sucesos en las historias al proponer escenarios y desenlaces alternativos con base en lecturas anteriores.
3. Ofrece nuevas interpretaciones de un texto a partir de la interacción con las opiniones de sus compañeras.

### **2.3.3 Poesis**

Al considerar que la competencia literaria no se reduce únicamente a la interpretación, sino que también implica la producción literaria, se incluyó la *poesis*, concepto relevante dentro de la teoría de la estética de la recepción, como componente de la competencia literaria. Robert Jauss (2002) la define como la capacidad que “designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa, privando al mundo exterior de su esquivo extrañeza” (p. 42). En este contexto se refiere a la creación o producción artística, lo que implica que “la obra de arte obedecería a una *poiesis*” (Maestro, 2017, p. 1884). Así pues, las personas utilizan las palabras y el lenguaje de manera creativa para expresar sus emociones, ideas y experiencias en respuesta a su contacto con una obra literaria.

De este modo es importante considerar que la producción literaria puede fomentarse en el aula mediante actividades y ejercicios, sin necesidad de exigir que las creaciones literarias posean las mismas cualidades de obras clásicas o lecturas realizadas en clase. Esto contribuye significativamente a fortalecer la competencia literaria, al permitir que los



estudiantes expresen sus ideas y experiencias auténticamente. Permitir la expresión artística es un ejercicio que permite poner de manifiesto las experiencias que las estudiantes han experimentado a lo largo de la propuesta de intervención. Además, proporciona la oportunidad de aplicar los conceptos enseñados y permite que las estudiantes puedan expresar una producción literaria que surge de sus experiencias relacionadas en el proceso de lectura y discusión. Además, la creación literaria ofrece la posibilidad de compartir con otras personas el proceso creativo que se realiza, marcando el punto culminante de la propuesta de intervención y el inicio de muchas más creaciones.

Desde otro ángulo, el proceso de creación de un autor implica una serie de elementos técnicos, etapas y reflexión que moldean su obra y que vale la pena detallar. En primer lugar, se incluye la elección de un género narrativo y una temática que den vida a la historia. Este proceso incluye diversas técnicas narrativas, tales como el narrador, la ambientación, los diálogos, entre otros aspectos (Pimat, 2015). Posteriormente durante el proceso de expresión escrita, se observan tres etapas distintas, según Rohman (citado en Cassany, 1987). La primera etapa es el *pre-escribir*, que abarca desde que el autor tiene el deseo de escribir hasta obtener una idea general sobre lo que quiere plasmar. Luego, se encuentra la etapa de *escribir* y *re-escribir*, que se refiere a la redacción y reescritura del texto. Por último, se puede considerar que el proceso de creación representa para el autor un periodo de reflexión donde se entrelazan la realidad e imaginación para dar forma a la historia que se quiere contar (Páez, 2010). Durante este periodo, es habitual que el autor experimente diversas situaciones como bloqueos en la escritura o modificar aspectos del texto.

Finalmente, la *poesis* como componente de la competencia literaria es entendida en la investigación como el ejercicio de creación que permite la expresión artística y que plasma las experiencias de lectura y vivencias de su creador. En este caso, la creación literaria permitirá el afianzamiento de los conocimientos aprendidos a lo largo de la intervención y permite que las estudiantes observen los aprendizajes de un proceso que implicó la interpretación, el análisis y la creación. Luego de la conceptualización de la *poesis* se puede observar en la tabla 3 los indicadores que se desprenden de la misma y que se evidencian en las estudiantes a través de la propuesta de intervención.

<b>Tabla 3.</b> <b>Indicadores de aprendizaje del componente: <i>Poesis</i></b>
1. Crea obras con originalidad temática para ser plasmadas como narración gráfica.
2. Expresa las impresiones surgidas en la lectura de textos al plasmarlas en la creación de narración gráfica (viñetas).
3. Comparte su historieta y comunica con sus compañeras sus experiencias e interpretaciones sobre su creación gráfica.

### **Capítulo 3: Diseño metodológico**

Esta sección describe el tipo de enfoque de la presente investigación y el tipo de investigación que orientó el trabajo: la investigación-acción, junto a las fases que la conforman. Se abordan igualmente los mecanismos de validación empleados para recopilar y validar la información en la etapa de análisis de datos. Por otro lado, se presenta un cronograma de acciones y roles que especifica las acciones necesarias para el logro de cada objetivo específico. Por último, se concluye este apartado con la exposición de consideraciones éticas y las limitaciones y sesgos de la investigación.

#### **3.1 Enfoque. Investigación educativa con enfoque cualitativo**

Entre las concepciones de investigación educativa se encuentra la propuesta por Sabariego y Bisquerra (2005) que mencionan que “está dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que éstos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (p. 38), esto quiere decir que la investigación educativa tiene como finalidad que los datos, conocimientos obtenidos y objetivos propuestos busquen contribuir a la mejora continua de los procesos educativos. Para lograr estos propósitos se requiere que el investigador determine la población de estudio de la que obtendrá datos para posteriormente analizarlos y obtener conclusiones que deben orientarse hacia la mejora o el mejor entendimiento en el ámbito educativo. (McMillan y Schumacher, 2005; Sabariego, Schumacher, 2005).

Dentro de los posibles enfoques de la investigación educativa, este trabajo se adhiere al enfoque cualitativo. Este según Massot, Dorio y Sabariego (2005) “está centrado en el estudio de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento” (p. 330). Por lo que con este enfoque se da prioridad al análisis detallado de

las experiencias y contextos de los sujetos involucrados en la investigación, sin que por ello menoscabe la objetividad y contrastación de los datos recopilados (Martínez, 2007), aspectos fundamentales para garantizar su validez. Igualmente, el enfoque cualitativo busca una proximidad al contexto y a la población de estudio para captar las perspectivas personales, puntos de vista y experiencias individuales, tal como lo señalan Massot, Dorio y Sabariego (2005). El objetivo es obtener resultados y conclusiones que contribuyan a la mejora de la realidad educativa. No obstante, es necesario considerar las limitaciones inherentes a este enfoque en la investigación, ya que los hallazgos y conclusiones serán específicos de un contexto particular y no son representativos de una población más amplia, lo que impide la generalización y solo pueden ser interpretados teniendo en cuenta el contexto en el que se realizó.

Este trabajo se enmarca en la investigación educativa aplicada con un enfoque cualitativo, el cual resulta más adecuado para comprender los procesos cognitivos de la competencia literaria de los estudiantes de quinto grado del colegio Magdalena Ortega de Nariño. Esta elección se justifica por la necesidad de construir una propuesta de intervención en el aula que implica la observación detallada de las dinámicas de clase y del proceso de aprendizaje de las estudiantes, tomando en cuenta sus necesidades, con la expectativa de mejorar una situación identificada durante la observación. Además, se ajusta al propósito de la investigación de analizar sus aprendizajes y reflexiones pedagógicas en el aula y a las limitaciones de tiempo y recursos impuestas en el contexto escolar.

### **3.2 Tipo de investigación. Investigación-acción**

Esta investigación se enmarcó desde la investigación-acción que es definida según Latorre (2009) como “un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa” (p.23). En el mismo sentido, Elliot (1993) señala que este tipo de investigación permite analizar una situación en el aula de clases con el fin de lograr una mejora en su calidad de acción: por su lado, Kemmis, McTaggart y Nixon (2014) establecen que una de sus características de la Investigación-acción es que el maestro trabaja con el propósito de contribuir a la mejora de su propia práctica. La investigación-acción es apropiada para este trabajo de grado, ya que: permite explorar situaciones específicas en el aula de clase; fomenta la relación entre la reflexión y la acción en la labor del docente; implementa un plan de mejora destinado a producir un cambio en la situación educativa, siendo este el objeto principal en el cual se enfoca esta investigación. De esta forma, para gestar un cambio en el proceso de enseñanza, que implica la acción de los actores educativos, la investigación-acción resulta pertinente.

Teniendo en cuenta lo mencionado, la investigación requirió de cinco fases que permitieron que el proyecto siguiera un plan ordenado y se tuviera un control sobre el proceso de esta. Para los fines de este trabajo se decidió tomar como referencia las fases planteadas por Ander-Egg (1990), Elliot (1993), Kemmis et al. (2014) y Latorre (2005).

En la primera fase se definió la situación a mejorar como lo menciona Elliot parafraseado por Latorre (2005), “el proceso de investigación se inicia con una «idea general» cuyo propósito es mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional” (p. 41). Para ello, se utilizaron instrumentos de recolección de datos tales

como los diarios de campo. Además, se aplicó una encuesta de caracterización para indagar sobre el contexto socioeconómico y las actitudes e intereses de los estudiantes hacia la clase de español. A partir de los datos recopilados, se determinó la situación que requería una mejora y en la que se podía actuar para lograr un cambio significativo en el aula y formular posteriormente objetivos de investigación.

Después, en la segunda fase de la investigación, se realizó una revisión de la literatura con el propósito de profundizar en la comprensión de la situación seleccionada como describe Latorre (2005), “Otro aspecto que hay que considerar es la recogida de información sobre el tema que desea investigar, sobre la acción que quiere implementar” (p. 44). Para tal fin, se consultaron referentes teóricos y trabajos de grado a nivel local, nacional e internacional que abordaran temáticas similares. Estos recursos bibliográficos sirvieron como punto de partida para la propuesta de intervención pedagógica y permitieron desarrollar una perspectiva más amplia y fundamentada del objeto de estudio y sus componentes.

Más adelante, la tercera fase se fundamentó en la construcción de una propuesta de intervención pedagógica teniendo en cuenta la información recopilada en fases previas. Este momento resulta importante en la investigación-acción pues “es la formulación de la propuesta de cambio o mejora” (Latorre, 2005, p. 45). Así, se diseñó un plan de acción con talleres que fortalecieran la competencia literaria en la clase para abordar la situación seleccionada. Este plan adoptó el espíritu de la investigación-acción y pretendía mejorar paulatinamente la situación observada en el aula.

La cuarta fase se centró en la implementación de la propuesta de intervención pedagógica, su importancia radica en que “todos los estudios, diagnósticos y planificaciones que se puedan realizar, no sirven para nada si no se llevan a la práctica” (Ander-Egg, 1990, p. 73). Durante esta fase, se recopiló la información obtenida en el transcurso del desarrollo de los talleres, para responder lo planteado en fases anteriores. Para ello hubo que examinar toda la información para realizar ajustes que contribuyeran a la propuesta de intervención.

Posteriormente, en la quinta fase, se tabuló la información recopilada en las fases anteriores con una matriz para realizar un análisis exhaustivo que diera cuenta de lo alcanzado con relación a los objetivos de la investigación. Como lo describe Latorre (2005) “Es el momento de centrarse en qué hacer con los datos; pensar cómo vaya interpretar la información, imaginar los distintos modos de interpretar los datos” (p. 82). Así pues, se utilizó la triangulación de datos para identificar los posibles cambios en el desempeño de los estudiantes sobre la situación seleccionada y una matriz de análisis para la integración de la información recopilada en categorías. En esta última fase, se elaboró un documento que recopila los resultados generales y conclusiones de la investigación, así como el alcance de los objetivos planteados.

### **3.3 Mecanismos de validación**

Para esta investigación, y con el propósito de asegurar que los datos recopilados sean consistentes, precisos y fiables, se empleó el análisis de contenido como mecanismo de validación. Según Koshy (2005), los datos cualitativos son de gran utilidad para la investigación-acción, ya que proporcionan una comprensión de cómo es la *vida real en el*

*aula*. Este análisis es útil cuando se recopila información a través de artefactos, tal como se optó en este estudio permitiendo obtener datos específicos sobre el nivel de comprensión y aprendizaje de la población durante el proceso de intervención, que se refleja en los productos realizados.

Para este propósito se empleó la triangulación para validar los datos obtenidos en las diferentes tomas de datos de los talleres realizados durante la intervención. La triangulación de este trabajo se acoge a la definición de *Triangulación intramétodo* propuesta por Aguilar y Barroso (2015), quienes definen que “el investigador utiliza un único método o estrategia de investigación empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales” (p.74). En este caso, la triangulación se basa en la comparación de los resultados obtenidos a través de los artefactos, que incluyen trabajos escritos y creaciones de viñetas de las estudiantes. Estos artefactos se sometieron a un análisis de contenido empleando una matriz de análisis junto con una escala de desempeño.

En palabras de Krippendorff (1990) el análisis de contenido es “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). Esta técnica permite analizar una cantidad de información a partir de una muestra. En este trabajo, la se conformó por 10 estudiantes que habían presentado todos los talleres de la intervención. El análisis de contenido facilita la descripción detallada del desempeño de las estudiantes y permite realizar inferencias sobre las razones subyacentes a dicho desempeño.

La matriz utilizada para el análisis facilitó la evaluación por medio de categorías como: la evidencia de un fragmento textual del artefacto, la descripción/observación del



investigador, la clasificación en un tema que agrupa lo realizado y una inferencia acerca del proceso. Se elaboró una matriz para cada indicador trabajado durante la intervención. La escala de desempeño, por otro lado, se divide en cuatro categorías: superior (5), sobresaliente (4), básico (3) y bajo (1). El nivel de desempeño, de cada categoría, está definido en función de la evidencia recolectada.

### **3.4 Consideraciones éticas**

Es necesario precisar las limitaciones investigativas que afrontó la investigación durante su desarrollo. Lo anterior para dejar en claro que las conclusiones y demás afirmaciones producto de la intervención pedagógica no pueden representar una generalización universal pues los datos recolectados solo se obtuvieron de los participantes del estudio y corresponden a una muestra.

A pesar del uso de mecanismos de validación y de un intento de mantener la imparcialidad, dado que el investigador actuó como profesor en la investigación, sus experiencias personales pudieron influir en la interpretación de los resultados. Por ejemplo, se pudo incurrir en un sesgo de confianza al sobreestimar la precisión de los datos y su análisis e incurrir así en una interpretación optimista sin considerar posibles errores. A su vez, se pudo buscar información que confirmará las creencias o hipótesis establecidas antes y durante la intervención pedagógica prestando más atención a ciertos datos lo que se conoce como sesgo de confirmación (Nickerson, 1998).

Por otro lado, puede fluctuar la toma de datos, pues la población está en una etapa de crecimiento y desarrollo. Además, las condiciones cambiantes del año escolar, sumado a que se trató del último año de educación primaria, pudieron influir en la precisión y

consistencia de las conclusiones y resultados obtenidos. Por último, los condicionamientos contextuales del entorno escolar pudieron influir en la implementación de la propuesta. Factores como la dinámica del aula, los eventos inesperados en el colegio y la dificultad para implementar la propuesta por cuestiones de tiempo también pudieron haber afectado los resultados y conclusiones.

Finalmente, para la presente investigación se tuvieron en cuenta las disposiciones de la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006). En consecuencia, los acudientes de los estudiantes firmaron un consentimiento informado, dispuesto por la Universidad Pedagógica Nacional, para la recolección de datos de los estudiantes. De esta manera se le hizo saber a los acudientes sobre la intervención y se protegieron los datos personales de la población de estudio. A su vez, los datos recopilados se utilizaron exclusivamente para la delimitación del objeto de estudio, la recolección de evidencias durante las sesiones de la propuesta de intervención y la elaboración de este trabajo.

### 3.5 Cronograma de acciones y roles.

**Tabla 4. Cronograma de acciones y roles.**

<b>Tabla 4. Cronograma de acciones y roles</b>			
Objetivo específico	Establecer los indicadores de aprendizaje de la competencia literaria	Construir la propuesta de intervención con énfasis en talleres de narración gráfica y el enfoque de enseñanza para la comprensión (EpC).	Analizar los aprendizajes de la población y reflexiones pedagógicas durante el proceso de intervención en el aula.
Acciones	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar el diagnóstico correspondiente a la competencia literaria para la formulación de la propuesta de intervención.</li> <li>2. Seleccionar los antecedentes investigativos y referentes teóricos para la redacción del marco conceptual.</li> <li>3. Construir las definiciones de los componentes de la competencia con tres indicadores de logro.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definir la estructura de la propuesta de intervención con (EFC) (recursos, evaluación, objetivos, limitaciones y tiempo).</li> <li>2. Realizar una búsqueda de textos literarios para la realización de las actividades de narración gráfica.</li> <li>3. Implementar la propuesta de intervención.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implementación de la propuesta de intervención.</li> <li>2. Analizar los alcances de la propuesta de intervención y los objetivos de la investigación.</li> <li>3. Presentación y sustentación del informe final.</li> </ol>
Producto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realización de documentos Rae y Matiz.</li> <li>2. Prueba diagnóstica.</li> <li>3. Tabla de indicadores por subcomponente de la competencia literaria.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Avances del diseño de la propuesta en video de balance.</li> <li>2. Documento con una caracterización general del recurso y posibles actividades, sujeto a cambios por sugerencias.</li> <li>3. Artefacto de la propuesta de intervención pedagógica.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evidencias recopiladas durante las sesiones de la intervención.</li> <li>2. Apartado de conclusiones.</li> <li>3. Trabajo de grado en el repositorio.</li> </ol>
Mes-año	Septiembre-diciembre del 2023	Noviembre, diciembre de 2023 y febrero de 2024	Febrero-octubre de 2024

## Capítulo 4. Propuesta pedagógica

En este capítulo se presenta la propuesta pedagógica dirigida a fortalecer la competencia literaria de las estudiantes del curso 5A de la IED Magdalena Ortega de Nariño. En primer lugar, se fundamenta conceptualmente el recurso seleccionado, en este

caso la narración gráfica, que orienta el proceso pedagógico. A continuación, se explica su fundamentación pedagógica y didáctica, donde se destaca la metodología empleada, el rol del maestro y las estudiantes y el tipo de actividades propuestas. Luego, se ofrece una caracterización general del dispositivo utilizado en la propuesta: la unidad didáctica y la socialización del resultado de la propuesta, junto con las razones para su elección.

Posteriormente, se brindan orientaciones para su implementación en el contexto específico de la institución educativa, considerando aspectos prácticos y metodológicos. Finalmente, se adjunta el artefacto de la propuesta de la intervención pedagógica como un anexo.

#### **4.1 Narración grafica**

Para abordar la narración grafica es necesario contextualizarla dentro del ámbito más amplio de la narrativa, específicamente el género narrativo. Según Pérez (2011), los géneros literarios actúan como modelos que permiten clasificar obras y establecer ciertas convenciones para su categorización. En tal sentido, los géneros clásicos son la épica, la lírica y el drama y se considera la narrativa como la continuadora de la épica. En una línea similar Van Dijk (1974) (citado en Eco, 1993), distingue dos tipos de narrativa: la "Narrativa natural" y la "Narrativa artificial". La primera se enfoca en hechos informativos que siguen una línea de tiempo cronológica, mientras que la segunda alterna hechos de ficción y no necesariamente sigue una estructura lineal en el tiempo o en el espacio. Considerando los propósitos de la investigación, las obras de ficción constituyen el principal material de trabajo y el enfoque central de la competencia literaria que se busca fortalecer.

El género narrativo abarca la narración gráfica, la cual se define como la "Descripción genérica de cualquier narrativa que se sirve de la imagen para transmitir una

idea" (Eisner, 1998, p. 6). La narración gráfica emplea la imagen como medio para comunicar una narrativa, permitiendo que el lector la interprete y reconstruya visualmente. En la misma línea, Eisner (1998) señala que tanto el cine y el cómic usan la narración gráfica, aunque en estos medios se usan imágenes en movimiento y diálogos secuenciales más extensos que la narración gráfica. En la intervención, se busca aprovechar la narración gráfica para contar historias a través de imágenes estáticas y sin sonido, con la posibilidad de prescindir del texto en ciertas ocasiones.

Dentro de los componentes de la narración gráfica es necesario distinguir dos tipos: los que conforman las unidades estructurales que le brindan su carácter distintivo, y aquellos que forman parte de su aspecto narrativo, compartido con otros géneros narrativos. En el presente estudio se abordan los componentes estructurales de la narración gráfica, los cuales incluyen:

**Viñetas:** Definidas por Navarro (2016) como “el espacio donde se representa gráficamente un instante determinado de una secuencia.” (p. 203). Las viñetas representan escenas concretas en la narración y la expresan por medio una imagen. Además, representan la unidad básica para dar forma a una estructura narrativa.

**Bocadillo o globo:** Es el “contenedor de los diálogos de los personajes” (Eisner, 1994, p. 165). Este elemento, que acompaña a la imagen, permite la expresión verbal de los personajes, fundamental para mostrar su diálogo. De esta manera, sin él, los diálogos no se representarían adecuadamente.

**Imagen:** Es el componente central de la narración gráfica, ya que constituye la representación visual que da forma a la viñeta. Su propósito va más allá de ilustrar los

eventos narrados, pues su diseño, colores y tamaño transmiten el mensaje y las emociones de la historia. A diferencia del texto de los diálogos, la imagen tiene el poder de sugerir detalles que escapan a las palabras, por lo que la elección de detalles contribuye significativamente a la narrativa. Así, la imagen se convierte en una herramienta poderosa para enriquecer la historia y captar la atención del lector.

**Tira:** Componen el conjunto completo de viñetas en la narración gráfica siendo, usualmente, leídas de izquierda a derecha y representan la secuencia narrativa que guía al lector a través de la historia (Eisner, 1994).

**Cartucho o apoyatura:** Son los recuadros que sirven para aclarar información de las viñetas como: el cambio del tiempo o los diálogos en los personajes (Navarro, 2016).

Dentro de los elementos del género narrativo que son fundamentales para la narración gráfica y forman parte del proyecto de implementación se encuentran:

**Tema:** Según Fournier (2002) “el tema es la idea central en torno de la cual gira la obra” (p. 218).

La **estructura del texto narrativo** se compone de tres partes principales: el inicio o exposición, donde se plantea el tema y comienza la acción; el nudo o desarrollo, que constituye la parte central de la narración y donde se desencadena el conflicto principal de la historia (Todorov, 1978); y el desenlace, la etapa final, donde se resuelve dicho conflicto y se proporciona un cierre.

**Personajes:** son las entidades que protagonizan e interactúan dentro de la historia, se clasifican en varias categorías según Fournier (2002): los principales, cuyas acciones son cruciales para la trama; los secundarios, que complementan la acción del personaje

principal; y los incidentales o fugaces, quienes aparecen brevemente, pero pueden tener un impacto significativo en el desarrollo de la historia. Entre los personajes principales se encuentran los protagonistas, que desempeñan el rol central, y los antagonistas, cuyo conflicto constante con el protagonista define gran parte de la trama.

Después de analizar los componentes de la narrativa y la narración gráfica se aclara que el proyecto de intervención busca que las narraciones gráficas representen historias ya existentes o creadas por las estudiantes con un límite máximo de 8 viñetas. Por esta razón, el comic no se utilizó como recurso en el proyecto, aunque esto no significó que se dejaran de lado los elementos previamente mencionados. Se mantuvo una secuencia narrativa coherente que representó una historia ficticia. Además, se consideró que las narraciones gráficas podían servir como herramientas de socialización y como producto final de la propuesta de intervención.

Para la propuesta de intervención se tuvo en cuenta los siguientes parámetros para la selección de lecturas que conformaron el corpus del proyecto:

- La brevedad de las lecturas para abarcar un mayor número a lo largo del proyecto y evitar múltiples sesiones con un solo texto, sin comprometer su calidad en cuanto a sus elementos narrativos.
- La idoneidad temática según la edad de las estudiantes.
- El acceso de las lecturas para garantizar que cada estudiante contara con la lectura durante las sesiones.
- La facilidad para obtener y distribuir las lecturas a cada estudiante.
- La pertinencia de las lecturas con las actividades propuestas en la intervención.

Las lecturas usadas durante la intervención fueron: *Juan y los frijoles mágicos* (adaptación) (1854), *El mito de Icaró*, *El mito de Prometeo*, *La gallina de los huevos de oro* (1874), *El mito de los Kuiba*, *Alicia en el país de las maravillas* (1865), *El traje nuevo del emperador* (1837), *El gato con botas* (1697), *Blancanieves y los siete enanitos* (1812), *El patito feo* (1843).

#### **4.2 Fundamentación pedagógica-didáctica**

La orientación pedagógico-didáctica utilizada en la propuesta de intervención es el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC), el cual coincide con el enfoque utilizado en la institución educativa. Según Stone (1998), este modelo busca involucrar a los estudiantes en desempeños de comprensión más allá de una transmisión memorística de conocimientos. Para este propósito hace uso de los conocimientos previos de los nuevos temas que se le presentan a estudiantes una característica compartida con el Aprendizaje Significativo. Para ello, la EpC se basa en un marco conceptual de cuatro elementos: *tópicos generativos*, *metas de comprensión*, *desempeños de comprensión* y *evaluación diagnóstica* Blythe y Perkins (2002). Para abordar estos elementos se plantean cuatro preguntas clave: ¿qué merece ser comprendido? ¿qué aspectos específicos de esos temas deben ser comprendidos? ¿cómo fomentar la comprensión? ¿cómo averiguar lo que los estudiantes comprenden? (Stone, 1998).

La concepción de aprendizaje, en la enseñanza para la comprensión, se centra en entenderlo como un proceso activo y constructivo, donde los estudiantes adquieren y desarrollan su comprensión mediante desempeños significativos. Se considera que la comprensión se manifiesta a través de la capacidad de aplicar el conocimiento aprendido en diversos contextos y ante nuevas temáticas. Stone (2003) ejemplifica el papel del docente al



afirmar que aquellos que implementaron la EpC “tuvieron que crear un diálogo intelectualmente estimulante y personalmente comprometedor y relaciones para fomentar su propia comprensión de estas ideas, otros que deseen entender la EpC tendrán que hacerlo también” (p.124). Esto refleja que el profesor es un estudiante permanente que no solo enseña, sino que también aprende. Mientras que el alumno tiene un papel activo en su aprendizaje pues se espera que busque sentido en el currículo expresando sus intereses particulares y reflejando una comprensión profunda y significativa.

Además, este enfoque sugiere que las actividades desarrollen desempeños basados en la explicación, interpretación, análisis y comparación de los conocimientos presentados. Aunque guiados por los profesores, se espera que los estudiantes se centren en comprender las temáticas y alcancen las metas establecidas por su cuenta. Por otro lado, las tareas propuestas por el profesor deben representar un desafío para los alumnos permitiéndoles aplicar los conceptos e integrar el conocimiento de forma compleja al poner en práctica lo que aprendieron, por lo que “los alumnos deben comprometerse activamente en su aprendizaje” (Unger et al., 1999, p. 337). En consideración a los recursos a utilizar en las clases, la EpC no ofrece indicaciones específicas sobre qué tipo de material usar y se limita a preguntar a los maestros si están preparados para enseñar ya que se puede usar una gran variedad de estrategias para este modelo.

Según Ritchhart et al. (1999), la EpC propone tres fases para el proceso de enseñanza: **exploración, investigación guiada y proyecto final de síntesis**. La primera fase se ocupa de explorar los elementos para que los alumnos se involucren en distintos niveles y creen conexiones entre el tema, sus propios intereses y experiencias previas. La exploración resulta fundamental para una comprensión sólida. En la siguiente fase, los

estudiantes se implican en actividades para lograr los desempeños y metas propuestas. El tipo de actividades puede variar desde la observación y registro de datos hasta avanzar a aspectos más específicos como resolución de problemas a medida que avanzan a temas más complejos. Por último, los estudiantes demuestran el dominio y alcance de las metas por medio de proyectos que requieren de un mayor grado de independencia de los profesores. A través de estos proyectos, los alumnos integran los conocimientos previos para su aplicación y demuestran una comprensión sofisticada del tema. Finalmente, la evaluación que plantea la EpC se realiza de manera continua y es de tipo formativa proporcionando retroalimentación oportuna y orientación a lo largo del proceso de enseñanza.

### **4.3 Caracterización general del recurso**

Para desarrollar la narración gráfica se planea usar una unidad didáctica por cada componente de la competencia literaria. Asimismo, se hace uso de la exposición de las creaciones del proyecto final de las estudiantes como herramienta de divulgación del proceso pedagógico. La definición de unidad didáctica que guía este trabajo es la dada por Vásquez (2021): “supone una secuencia ordenada de los elementos esenciales de currículo: contenidos, competencias y criterios de evaluación” (p. 16). Estos elementos esenciales, en este proyecto, giran en torno a los indicadores y objetivos presentados en apartados anteriores. La unidad didáctica es pertinente para este proyecto ya que permite la planificación del proceso de enseñanza (Escamilla, 1992, como se cita en, Vásquez 2021), al concentrar los objetivos, contenidos, materiales y criterios de evaluación en un esquema que los delimita y permite visualizarlos ordenadamente.

La unidad didáctica según lo planteado por Vásquez (2021) también se configura por un conjunto de actividades que se desarrollan para alcanzar objetivos y respondiendo a

las cuestiones curriculares sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y evaluar, en un tiempo delimitado. Igualmente se caracteriza por su organización de contenidos alrededor de un elemento integrador que aporta coherencia al proceso de aprendizaje, considerando la diversidad de elementos que contextualizan la práctica de los profesores.

El funcionamiento de la unidad didáctica se basa en la secuencia ordenada de los elementos mencionados en el apartado anterior. Para su diseño y elaboración se considera el contexto del grupo que recibe la enseñanza, ya que las condiciones materiales y su proceso de aprendizaje determinan las características de la unidad didáctica y se debe adaptar a las necesidades de los estudiantes. Frente a este aspecto, mencionan Fernández et al (1999): “La unidad didáctica tiene su origen en la necesidad de encontrar una estrategia capaz de organizar la enseñanza y el aprendizaje de manera que ambas competencias resulten eficientes” (p. 18). En suma, la unidad didáctica debe considerar los contenidos que se espera que los estudiantes adquieran y el contexto de aprendizaje al que se dirige.

Entre los componentes de la unidad didáctica están: los objetivos, que establecen las metas a alcanzar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; los contenidos, que son los conocimientos abordados en la unidad; la metodología, que es la estrategia que guía a la unidad didáctica; las actividades, que representan el grueso de la unidad didáctica, ya que son los ejercicios que permiten comprender los ejercicios. Otros elementos de la unidad didáctica son los criterios de evaluación, que establecen la forma de evaluar los objetivos y su seguimiento y los recursos y materiales necesarios para las actividades planificadas.

Cabe destacar que la coherencia entre la unidad didáctica y la enseñanza para la comprensión (EpC) se fundamenta en la alineación de los objetivos, contenidos, metodologías y actividades propuestas en la unidad didáctica con los principios y

metodologías promovidas por la EpC. Esto implica que la unidad didáctica puede ser utilizada por diferentes tipos de enfoques para la enseñanza; para este caso se conceptualiza y alinea con el proceso de enseñanza de la EpC, asegurando que las actividades planteadas promuevan la aplicación de los conocimientos en el contexto educativo y el desarrollo de habilidades cognitivas como el análisis y la síntesis.

Además, las unidades didácticas se dividen en tres categorías alineadas con las fases para la enseñanza propuestas por la EpC: **exploración** (exploración), **ejercitación (investigación guiada)** y **síntesis** (proyecto final de síntesis). La primera propone actividades que introduzcan los conceptos clave para el aprendizaje de los contenidos; la segunda, presenta actividades donde los estudiantes consolidan y refuerzan la comprensión de estos conceptos; la fase de síntesis ofrece actividades que dan cuenta de los objetivos propuestos por la unidad didáctica. Por último, se enfoca en una evaluación continua del proceso de aprendizaje, donde los estudiantes son protagonistas y se involucran en actividades que les permiten construir su comprensión de manera autónoma, bajo la guía del maestro. Es el maestro quien monitorea de qué manera los alumnos y él saben lo que se está comprendiendo.

Este trabajo contempla la implementación de tres unidades didácticas. La primera, titulada “En busca de los saberes literarios”, aborda los dos primeros indicadores del primer componente de la competencia literaria. La segunda unidad, denominada “La telaraña de los textos”, se enfoca en el último indicador del primer componente y en todos los del segundo. Por último, la tercera unidad, llamada “Arte en historieta”, cubre todos los indicadores del tercer componente. El tiempo destinado para cada unidad son ocho sesiones de dos horas académicas cada una.

La razón por la cual se diseñaron tres unidades es porque permite el avance paulatino de los tres componentes y gradualmente a una etapa más compleja sin que se vea afectado algún componente. Cada unidad didáctica se conforma de los elementos ya mencionados y se organiza en 8 sesiones cada una con una actividad diferente que tiene como propósito cumplir con la enseñanza y dar cuenta de los indicadores de desempeño. Además, el papel de la narración gráfica adquiere mayor relevancia en la última unidad didáctica, ya que es en esta donde se crea el artefacto final, que recopila lo aprendido durante la enseñanza y trabajo de las dos unidades anteriores. Esto no implica que las unidades didácticas se presenten de manera aislada o carente de conexión, sino que representan bloques enlazados hacia un objetivo que es fortalecer la competencia literaria en el aula de clases.

Por último, la unidad didáctica se adapta bien a las necesidades de la EpC al llevar una secuencia del proceso de aprendizaje al igual que permitir la enseñanza de indicadores de distintos subprocesos. A lo largo de las actividades propuestas en la unidad, se promueve la exploración activa de los estudiantes, su participación en desempeños de comprensión significativos y la evaluación formativa continua para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la unidad didáctica se convierte en un puente tangible entre la teoría y la práctica, integrando los principios pedagógicos con los objetivos de aprendizaje específicos de la narración gráfica, y proporcionando un marco coherente para el desarrollo de la competencia literaria en el aula.

La herramienta de socialización se basa en la divulgación de las creaciones que constituyen el artefacto final de la última unidad didáctica mediante una exposición artística de las estudiantes sobre sus creaciones y donde todas son espectadoras e intérpretes de los

trabajos de las demás. Esto sirve como evidencia del proceso y alcance del proyecto de intervención. Las creaciones que forman parte de la exposición corresponden al conjunto de viñetas en las que se visualiza una corta historia creada por las estudiantes y que recoge los saberes aprendidos a lo largo del proyecto de intervención. Estas historietas son publicadas como anexo con el fin de que se cree un registro de lo realizado como producto final del proyecto, que quede para la posteridad y que dé cuenta del alcance del proyecto de intervención.

#### **4.4 Implementación en contexto**

Este apartado presenta las condiciones para desarrollar la propuesta de intervención en la IED Colegio Magdalena Ortega de Nariño, para evitar al máximo posible las idealizaciones románticas de propuestas poco robustas en teoría y que fracasan en la práctica. En primer lugar, hay que reconocer el factor tiempo como principal limitante en el desarrollo de la implementación puesto que las semanas de intervención se vieron reducidas al periodo académico que inició en marzo y finalizó en la primera semana de junio de 2024. Además, en distintos días del año lectivo se celebran conmemoraciones institucionales, de suma importancia para el desarrollo cívico de las estudiantes como ciudadanas de la sociedad, que coincidieron con la implementación.

Por otro lado, el tiempo para la intervención se compartió con la enseñanza de los contenidos de la planeación del profesor titular, quien facilitó la entrega del plan, para que hubiera un balance entre la intervención y los temas que deben ser vistos para la clase de español en grado quinto. De tal manera que existió una articulación entre el plan de estudios institucional y los temas dados en clase. Lo anterior también implica un tiempo requerido para tener el material y calificar el proceso necesario para la enseñanza de estos

contenidos. No se pudo tener tiempo de otras clases porque son igual importantes para el desarrollo integral de las niñas. Por eso que el tiempo total asignado para la implementación, que también incluye el tiempo para su organización, resultó insuficiente para cubrir la totalidad de la planeación propuesta.

Como parte de la estrategia para maximizar el tiempo, la evaluación continua de cualquier evidencia o producto se realizó en horas fuera de la clase con el fin de dedicarse completamente al desarrollo de las actividades propuestas en la unidad didáctica. Otra de las situaciones presentadas con respecto al tiempo fue el proceso de recolección de evidencias, ya que para la evaluación se requiere de rúbricas y a veces el tiempo de las sesiones no alcanzó para terminar una actividad y debió terminarse en casa lo que ocasionó que parte del proceso se finalizó sin la supervisión y acompañamiento de la clase.

Un aspecto importante en la intervención es el comportamiento y actitud de las estudiantes frente a las actividades en clase. Para abordar estos aspectos hace falta precisar tres puntos. En primer lugar, se observó que, un alto número de inasistencias, en general injustificadas, por parte de algunas estudiantes, lo que ocasiona cambios en la continuidad de las actividades y el proceso de aprendizaje, así como modificaciones en la muestra considerada para el análisis de datos. En segundo lugar, en varias ocasiones un grupo de estudiantes perdían la atención en la clase por conversar con sus compañeras, intentar realizar trabajos correspondientes a otras materias o incluso utilizar artefactos tecnológicos como el celular. Además, es recurrente que en medio de explicaciones la clase se interrumpiera para pedir permiso para ir al baño, lo que dificultaba el flujo de las sesiones. Por último, el rendimiento académico se vio afectado por la indisciplina, lo que disminuyó los intentos de completar las tareas propuestas. En ocasiones, las estudiantes olvidaban

realizar la tarea de la clase de español y hubo dificultades para comprender las instrucciones escritas, lo que resulta en acciones opuestas a las indicadas.

En lo que concierne a los recursos disponibles en la institución, se pudo utilizar el televisor con sonido y portátiles, lo que facilita el acceso a material audiovisual, en ocasiones necesario para algunas actividades. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el colegio experimenta fallas en la conectividad wifi. La mayoría de los estudiantes contaron con los útiles escolares necesarios para realizar las actividades propuestas en la unidad didáctica. Si algún material adicional fue necesario y no estuvo disponible, se proporcionó por cuenta propia. Por lo que la obtención de materiales no representó un obstáculo para la realización de actividades.

#### **4.5 Artefacto publicable**

**Enlace al artefacto:** [Artefacto publicable](#)

### **Capítulo 5: Análisis de datos**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos durante la implementación de los talleres diseñados para fortalecer la competencia literaria en las estudiantes de curso 5A de la IED Colegio Magdalena Ortega de Nariño. El apartado se organiza en dos partes: la primera describe las condiciones reales de implementación, las modificaciones realizadas, el número de sesiones y los talleres llevados a cabo, junto con las categorías e indicadores evaluados en la muestra de estudiantes. La segunda parte se centra en un análisis detallado de los datos por lo que utiliza las subcategorías e indicadores establecidos en el capítulo 2 de este documento; en esta sección se comparan los resultados del diagnóstico con los talleres finales a la luz de referentes teóricos e hipótesis a corto plazo.



## 5.1 Proceso de análisis

La propuesta de intervención pedagógica se implementó a lo largo de 12 sesiones distribuidas en un período de tres meses (marzo a mayo de 2024), con una sesión por taller, exceptuando los últimos dos talleres que requirieron 2 sesiones cada uno, teniendo en cuenta que no en todas las sesiones hubo recolección de datos. La clase de español tuvo que ser dividida entre la intervención de la práctica y los contenidos institucionales, además de las conmemoraciones del colegio (Día del Idioma, el aniversario del colegio, días cívicos y el racionamiento de agua) lo que complicó la aplicación total de la propuesta. Debido a estos factores y siguiendo las sugerencias del asesor de práctica, se decidió realizar modificaciones que permitieran abordar al menos dos indicadores de dos categorías.

Se optó por enfocar el análisis en las categorías *Saberes de interpretación textual* y *Poiesis*, ya que la primera mostró un avance significativo al ser la primera en trabajarse, mientras que la segunda representa la parte central de la narración gráfica y se priorizó debido a la limitación de tiempo. El subproceso dos *Intertexto* se evaluó con la aplicación de un instrumento, pero no se pudo recolectar otro instrumento para su comparación. Cada una de las evidencias se recolectó en una sesión de dos horas de 45 minutos. El tamaño de la muestra fue de 10 estudiantes, para todas las evidencias, puesto que para el análisis de datos se utilizaron los datos de estudiantes que hubiesen participado en todas las sesiones con el fin de garantizar una comparación en términos de avances frente al aprendizaje. Para este análisis se usó una matriz de evaluación por cada indicador evaluado. A continuación, se presenta una explicación de las categorías e indicadores trabajados, junto con un enlace a los talleres, consentimientos de los estudiantes escaneados y matriz<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Enlace a [talleres](#) y [matriz](#).

Frente a la categoría *saberes de interpretación textual* se recolectaron cinco evidencias incluyendo la prueba diagnóstica. Para el primer indicador *Identifica los componentes estructurales de los textos literarios* se realizó en la prueba diagnóstica un cuestionario en el que se presentaba una lectura y las estudiantes debían responder preguntas de selección múltiple basadas en la identificación de los componentes estructurales del cuento (protagonista, narrador protagonista). En la prueba diagnóstica no se proporcionó ninguna explicación previa sobre los temas evaluados.

Cerca de un mes después de la aplicación de la prueba diagnóstica y tras un mes de intervención se realizó un taller (evidencia 2: taller – saberes interpretativos) que comprendía la lectura de un texto en que las estudiantes debían identificar el protagonista y explicar el porqué de su respuesta para luego darle un final a ese personaje. La primera parte del taller se tomó como evidencia para este indicador. Finalmente, el último taller evaluado del indicador (evidencia 3: taller – descripción) fue desarrollado 15 días después donde las estudiantes creaban un personaje y con base en él construían una trama en la que detallasen escenarios y posibles subtramas, esto como base para crear una futura historia. Con estos tres talleres se consolidó el análisis de la identificación de componentes estructurales de un texto literario.

Para el segundo indicador *Identifica diferentes tipos de texto distinguiendo entre cuentos, fábulas, leyendas y mitos*. Se tomó como primera evidencia el apartado de la prueba diagnóstica en la que las estudiantes leían un texto narrativo sin que se les anunciara de qué tipo era. Ellas tenían que seleccionar que era un cuento frente a otras opciones como fábula o noticia; además, debían argumentar su respuesta. Un mes y medio después, ya estudiadas por medio de talleres las especificaciones y características de los cuentos,

fábulas, leyendas y mitos, se presentó a las estudiantes dos textos, un mito y una fábula) para que argumentaran a qué tipo de texto narrativo pertenecían cada uno y por qué, enunciando las diferencias entre ambos (evidencia 4 taller). Finalmente, una semana después, se le pidió completar a las estudiantes un esquema comparativo (evidencia 5 esquema) que enunciaba los 4 tipos de texto estudiados y sus características para que ellas completaran lo que los hacía diferentes. Con esto se evidenció el avance en la identificación de los tipos de textos trabajados.

Frente a la categoría *Poeisis* se presentan dos indicadores, cada uno con dos evidencias. Para el primer indicador *Crea obras con originalidad temática para ser plasmadas como narración gráfica* se tuvo en cuenta la segunda parte del primer taller (evidencia 2: taller – saberes interpretativos) del indicador *Identifica los componentes estructurales de los textos literarios*, de la categoría anterior. En este ejercicio las estudiantes debían completar la historia con la coherencia suficiente para ser plasmada en viñetas, con este ejercicio destacaban la importancia de una historia a la que se le aportaba originalidad a partir de su desenlace. Un mes después, las estudiantes construían una trama original y libre (evidencia 6 taller creación de historia) para que fuese plasmada en viñetas en el último taller y en el que representaban a su personaje principal con un dibujo. La trama debía ser coherente en toda su historia y sirvió como medidor del aprendizaje del indicador.

Para el segundo indicador *Expresa las impresiones surgidas en la lectura de textos al plasmarlas en la creación de narración gráfica (viñetas)* también se llevaron a cabo dos evidencias, una de ellas, la prueba diagnóstica. Para la prueba diagnóstica se tuvo en cuenta la última parte en la que las estudiantes debían representar gráficamente en 4 viñetas y con

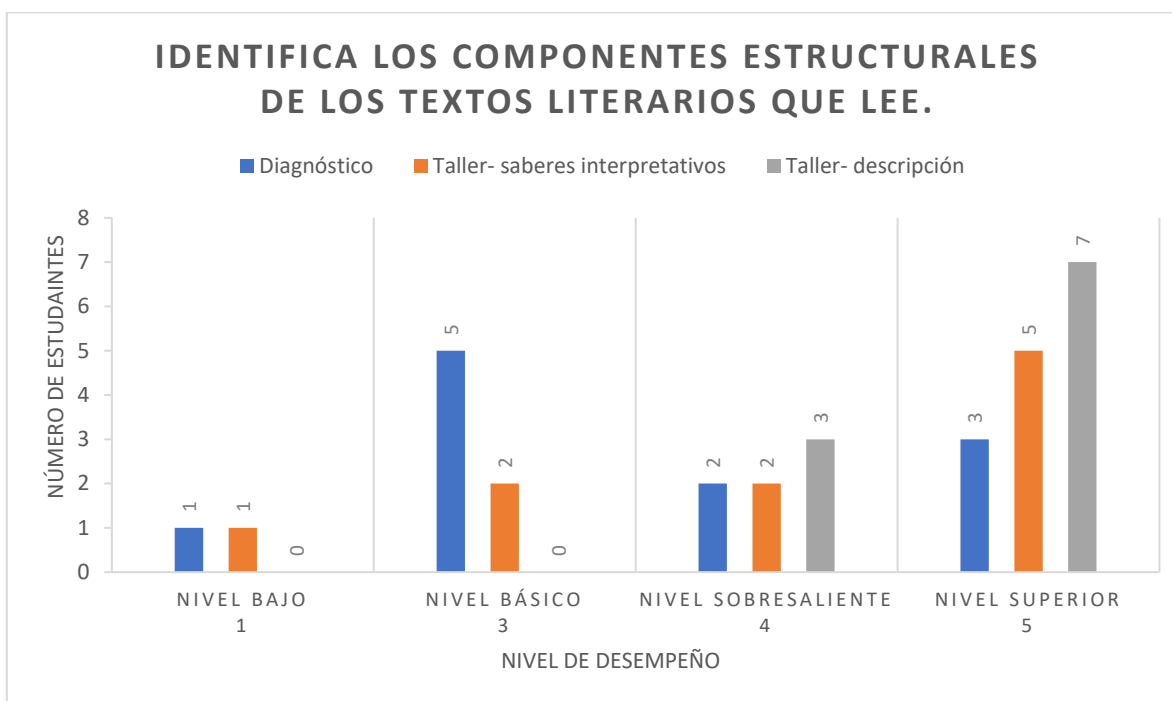
diálogos un texto de los dos que mostraba la prueba. Sin omitir detalles importantes y que siguiese una línea narrativa. La siguiente evidencia, realizada dos meses y medio después replicaba el mismo ejercicio (evidencia 7 taller creación de viñetas), pero con la historia creada por cada una de las estudiantes y representaba la consolidación de los aprendizajes durante el proceso de intervención.

## **5.2 Saberes de interpretación textual - *Identifica los componentes estructurales de los textos literarios***

Para la presentación de resultados de las categorías e indicadores se recurre al análisis de la última evidencia, aunque se compare con todas las evidencias recolectadas durante la intervención. Como se muestra en la figura 1, el 70% de las estudiantes identificaron componentes estructurales de los textos literarios en un nivel superior, mientras que el restante se encuentra en un nivel sobresaliente, (véase figura 1). Esto indica que la totalidad de las estudiantes fue capaz de crear un personaje con una trama coherente. Un ejemplo de ellos es: “*Anyá vive en el orfanato. Un espía en misión busca un niño (a) para que estudie un colegio privado*” (Taller – descripción estudiante 7), o “*Rosita un día iba caminando y se tronpeso con un chico alto y guapo y eso fue amor a primera vista*” (Taller – descripción estudiante 5). Sin embargo, algunas estudiantes no detallan posibles giros narrativos o subtramas y solo evidencian la situación central de la historia “*le robaron el celular en la calle*” (Taller – descripción estudiante 3). A partir de estas observaciones, se puede inferir que, aunque las estudiantes construyen tramas con situaciones que afrontaría el personaje, algunas no precisan giros narrativos que completen la estructura de la trama. En consecuencia, los aspectos de las tramas pueden ser

modificados significativamente si la historia continúa o se añaden más elementos para asegurar su coherencia y desarrollo.

**Figura 1. Identifica los componentes estructurales de los textos literarios que lee.**



**Fuente:** Elaboración propia

El desempeño superior y sobresaliente de las estudiantes representa una mejora significativa en comparación con el diagnóstico inicial. En la prueba diagnóstica, se les pidió reconocer a los personajes principales de un cuento y su desenlace, y la mayoría de las estudiantes confundía la acción inicial con la resolución de la historia. La mayor parte de estudiantes se encontraban en un nivel de desempeño básico pues tenían problemas para reconocer estos componentes centrales en la narración por lo que al plantear historias por ellas mismas surgirían inconvenientes para encontrar un hilo narrativo que siguiera a un personaje inmerso en una situación. Por ello, se constata una mejora significativa en

reconocer los componentes estructurales de una obra narrativa ya que todas las estudiantes reconocen al protagonista como el personaje principal de las historias. Esta mejora fue progresiva en cada taller, como se observa en la gráfica.

En este sentido, y como sostiene Mendoza (2003) se integraron los saberes necesarios tanto para la interpretación como para la producción literaria; lo que fortaleció la competencia literaria en comparación con los resultados iniciales del diagnóstico. Este proceso no solo se limitó a la identificación de personajes o tramas, sino que también promovió el desarrollo de habilidades para reconocer elementos más complejos, como los conflictos narrativos. A medida que las estudiantes avanzaron en los talleres, se observó que no solo mejoraron en la identificación de los protagonistas, sino que también comenzaron a vincular sus creaciones con los modelos narrativos trabajados previamente, lo que refleja una mayor internalización de los conceptos clave. Tal como lo plantea Aguiar e Silva (1980), la competencia literaria no es una habilidad innata y puede perfeccionarse. Esto fue evidente durante la intervención, donde algunas estudiantes que inicialmente no identificaban el protagonista, lograron después crear personajes coherentes y construir tramas basadas en ellos. Este aspecto será clave para la futura formación de las estudiantes.

La mejora en la identificación de los componentes estructurales podría estar directamente relacionada con la exposición constante a la interpretación de textos literarios en los talleres aplicados, lo que permitió a las estudiantes familiarizarse con el vocabulario de los componentes que conforman un texto. Mientras que, en la etapa inicial, muchas estudiantes confundían el inicio de una historia con su resolución, la práctica de escritura de un personaje y su trama les permitió acelerar ese proceso. Aun así, es importante continuar

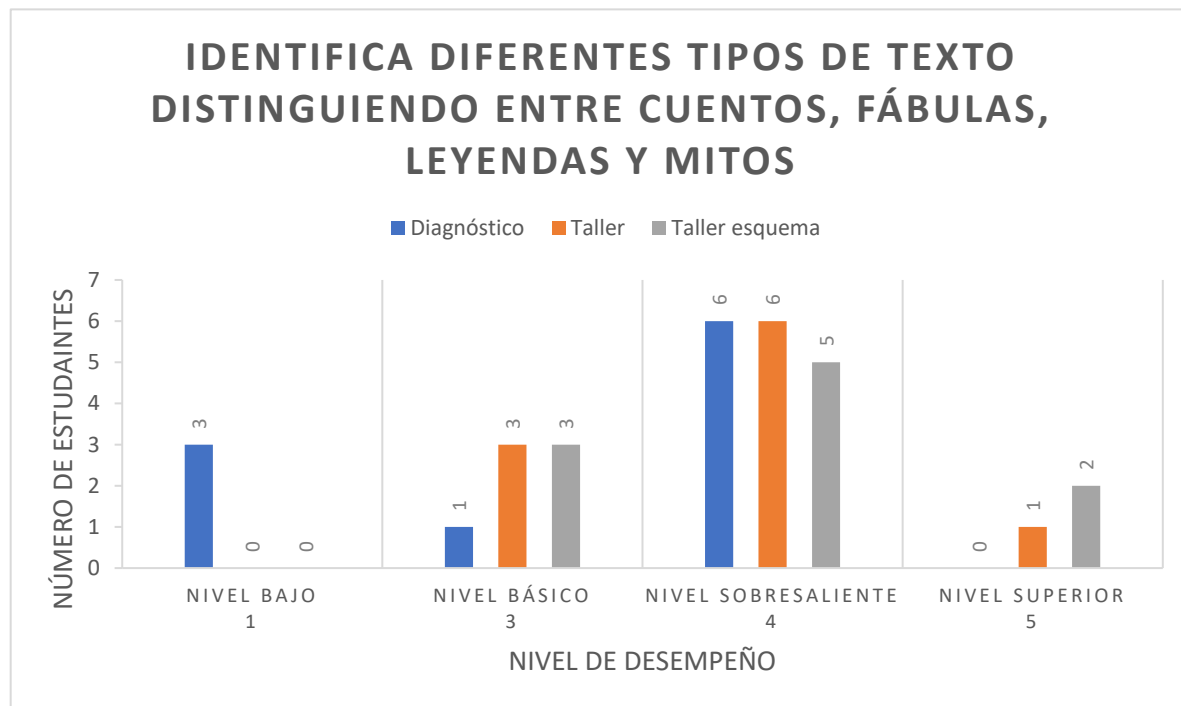
reforzando estas habilidades ya que detalles más específicos sobre los textos siguen sin dominarse como por ejemplo la creación de un giro de trama en la historia.

### **5.3 Saberes de interpretación textual - *Identifica diferentes tipos de texto distinguiendo entre cuentos, fábulas, leyendas y mitos.***

Los resultados de este indicador evidencian una mejora significativa en las estudiantes, con puntos que un pueden mejorar. En la prueba diagnóstica aun cuando se acertaba en la selección del tipo de texto narrativo, por ejemplo, el cuento, la argumentación de por qué carecía de solidez “*por que es una historia por que solo ocurre en las historias como esas y el inicial de la historia empieza como havia una vez.*” (Diagnóstico estudiante 4). En otro caso la respuesta era una generalización de cualquier tipo de texto narrativo “*porque cuentan lo que les pasan*” (Diagnóstico estudiante 9), por lo que la identificación del texto no representaba de por sí que las estudiantes estuviesen reconociendo el tipo de texto narrativo, sino que apuntaban al que creían que era sin estar seguras. O por ejemplo consideraban que cualquier dibujo correspondía a la historieta “*que tiene dibujitos*” (Diagnóstico estudiante 10).

Estos ejemplos manifestaron que las estudiantes expresaban con dificultad las razones por las que un texto era un cuento o apuntaban a una característica general que aplicaba a cualquier texto. Los datos iniciales contrastan con la mejora de las estudiantes en los dos talleres posteriores cuando en sus respuestas apuntan a características propias de los tipos de textos cuando se les pregunta por sus características como por ejemplo “*que una narración tiene moraleja y la otra narración no tiene*” (Taller estudiante 6).

**Figura 2. Identifica diferentes tipos de texto distinguiendo entre cuentos, fábulas, leyendas y mitos.**



**Fuente:** Elaboración propia

Los resultados pertenecientes a este indicador muestran que, aunque no todas las estudiantes alcancen un nivel sobresaliente o superior si se evidencia una mejora al finalizar la intervención frente al número de estudiantes que se encontraban en un nivel bajo en el diagnóstico (30%) para reducirse a cero ya en el segundo taller (figura 2). Además, el porcentaje de estudiantes en nivel superior pasó de cero al 20%. Esto indica que aún se puede fortalecer la identificación del tipo de texto narrativo en las estudiantes, como se observó en un primer momento los problemas se basaban en diferenciar el cuento con la fábula para luego lograr una distinción entre ambos y que existiese una dificultad para el



mito y la leyenda. Por otro lado, se evidencia una mejora en las respuestas para diferenciar por qué un texto es un cuento, fábula, leyenda o mito *“porque casi todos los cuentos empiezan por Había una vez y por que es creado y los cuentos son creados”* (Diagnóstico estudiante 2) frente a *“que una narración tiene moraleja y la otra narración no tiene”* (Taller saberes interpretativos estudiante 2). Esto deja ver que hay un mayor vocabulario de características sobre los textos narrativos en las estudiantes.

Los resultados obtenidos en este indicador reflejan un avance en la identificación de los tipos de textos narrativos. Según Mendoza (2001), uno de los componentes fundamentales en la competencia literaria es la capacidad de reconocer las estructuras narrativas y características específicas de los diferentes tipos de texto narrativo por lo que la mejora en la identificación de los cuentos, fábulas, leyendas y mitos observada en las estudiantes responde al desarrollo de los conocimientos necesarios para abordar un texto literario al permitir su distinción de otros. Aunque los estudiantes inicialmente generalizaban sus respuestas o no ofrecían argumentos sólidos, la intervención permitió que comenzaran a reconocer y articular diferencias entre tipologías textuales tal como lo destacaron autores como Margallo (2011), al subrayar que la competencia literaria implica la capacidad de progresar en las habilidades interpretativas.

Los resultados del indicador muestran que, aunque no todas las estudiantes alcanzaron un nivel superior, se observó una reducción considerable en el número de estudiantes en nivel bajo, lo que sugiere una mejora en su capacidad de identificar tipos de textos narrativos. Una posible causa de esta evolución puede residir en la exposición de textos que eran comunes a las estudiantes y que se clasificaron en los tipos de textos para facilitar la comprensión de las categorías. Sin embargo, las dificultades persistentes para

diferenciar mitos y leyendas podrían estar relacionadas con el hecho de que los cuentos y las fábulas eran textos más conocidos antes de la intervención. Además, la similitud estructural y temática entre estos géneros puede haber generado confusión, lo que indicaría la necesidad de un mayor número de sesiones para lograr su distinción.

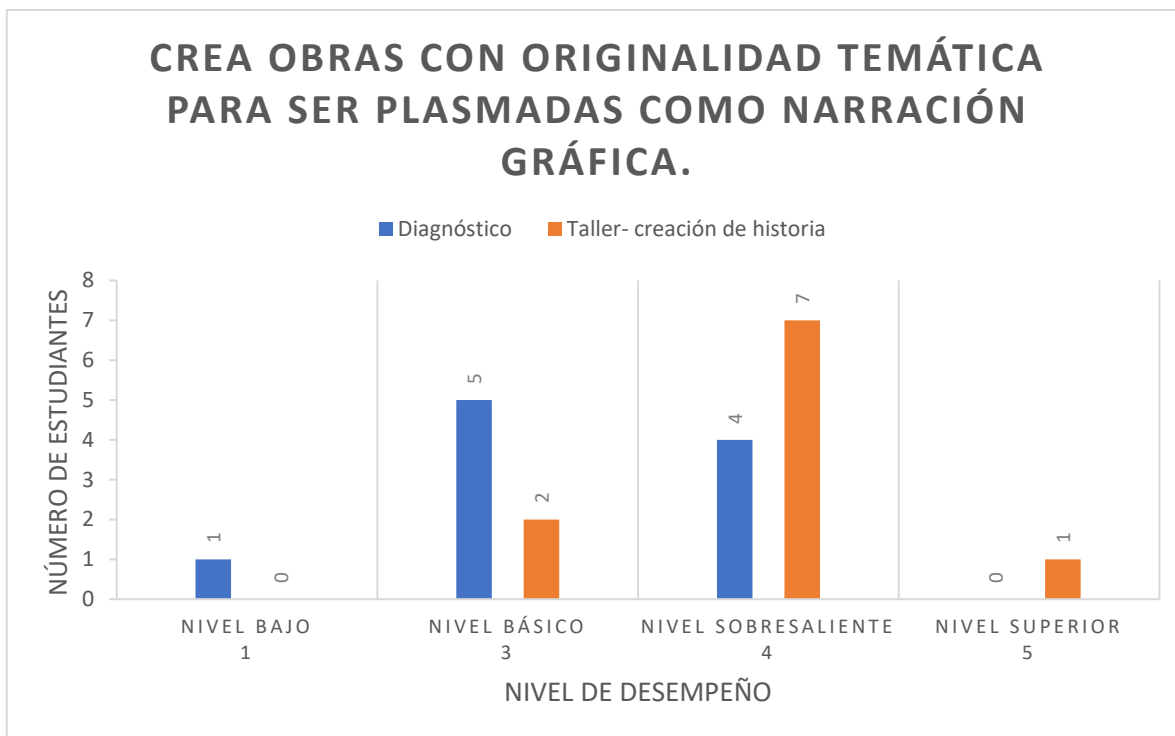
#### **5.4 Poeisis - *Crea obras con originalidad temática para ser plasmadas como narración gráfica.***

En este indicador se identificó una mejora en la que la mayoría de las estudiantes pasó del desempeño básico al desempeño sobresaliente, pero solo una alcanzó el nivel superior en el último taller (Figura 3). Las inferencias de las historias creadas y el dibujo del personaje principal del último taller revelan que las estudiantes tienden a privilegiar la narración de la trama, aunque en algunos casos dan más importancia en la presentación del conflicto central. Algunas omiten detalles importantes que podrían dar mayor cohesión a la historia, como la relación previa de los personajes con ciertos elementos narrativos. También se observa que, aunque la descripción de las acciones de los personajes es coherente, estas no siempre se desarrollan, limitando la complejidad de la narración al no aportar a la trama. A nivel visual, los dibujos de los personajes corresponden a los protagonistas y muestran su evolución “*La estudiante dibuja una niña con lentes que flota y el nombre samanta*” (Descripción/observación estudiante 5). Aunque, en algunos casos, la estructura narrativa muestra una falta de conflicto o rivalidad clara entre los personajes “*Ella (Amber) los cuida en secreto, pero su familia notaba algo extraño. Le preguntaron y les dijo no le creyeron. y un día se escapó*” (Taller creación de historia estudiante 1). Además, algunas estudiantes planifican sus historias con detalles significativos, mostrando

una motivación creativa, mientras que otras tienden a repetir ciertos elementos sin que estos aporten al desarrollo narrativo.

En cuanto a la evolución de los desempeños de las estudiantes durante la intervención pedagógica se puede aclarar que desde la primera actividad, en la se debía completar un texto y darle un final, las estudiantes privilegiaban aspectos que daban un tono de terror a los textos e intentaba seguir un hilo narrativo pero que terminaba la historia de manera abrupta o inconclusa “*que la niña no era ella ella era una bruja que se habia robado el alma de la niña así la bruja robaba las vidas de niños y niñas*” (Taller estudiante 5). Las narraciones del segundo taller mostraban una mejora en la coherencia en escribir el final pero que todavía tiene falencias que pueden mejorarse “*ahora es la niña que ayuda a llevar niños a la cascada*” (Taller creación historia estudiante 5).

**Figura 3. Crea obras con originalidad temática para ser plasmadas como narración gráfica.**



**Fuente:** Elaboración propia

Los resultados observados en el indicador de poeisis se relacionan directamente con el concepto de producción literaria dentro de la competencia literaria, como lo señalan autores como Jauss (2002) y Maestro (2017). En este caso, las estudiantes pudieron plasmar sus experiencias y aprendizajes en narraciones que daban cuenta de una historia creada por ellas, lo que refleja la aplicación práctica de su conocimiento literario. La producción de estas narraciones no solo evidencia la creatividad temática de las estudiantes, sino que también muestra la progresión en el uso de elementos narrativos, como lo sugieren Mendoza (2003) y Colomer (2005), quienes subrayan que la creación artística contribuye significativamente al desarrollo de la competencia literaria al permitir la interacción activa con los textos. Este proceso creativo seguido por las estudiantes puede explicarse a través de la secuencia propuesta por Rohman (citado en Cassany, 1987), que involucra etapas de *pre-escribir*, *escribir* y *re-escribir*. La falta de desarrollo en algunos conflictos narrativos y

la repetición de elementos no esenciales, como se observa en algunas producciones, puede explicarse a través de esta teoría de etapas en la creación literaria, en la cual el proceso de re-escritura es fundamental para refinar y mejorar la cohesión de las historias y que por cuestión de tiempo no pudo ampliarse.

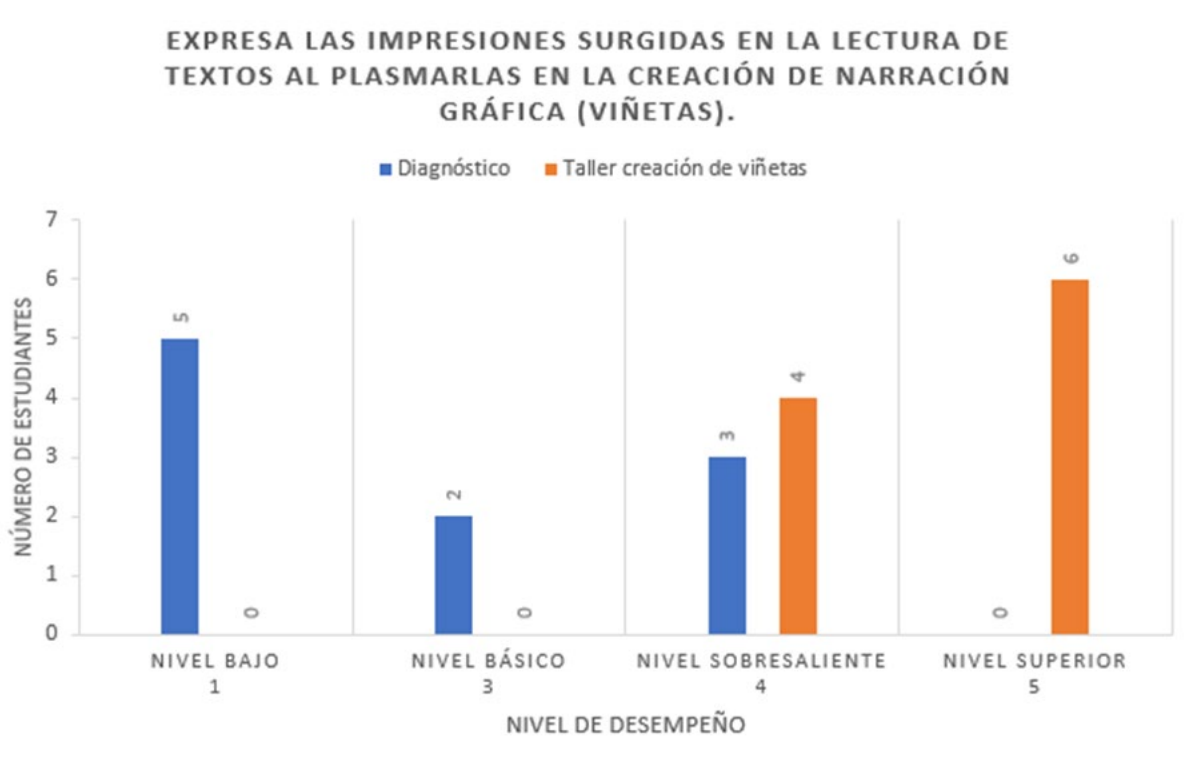
Una de las principales causas de la mejora en las producciones de las estudiantes podría estar relacionada con la segunda actividad que incentivó la exploración de temáticas propias lo que motivó a las estudiantes a escribir sobre un tema de su elección, frente a la primera en la que debían terminar un texto ya seleccionado. Esto sumado a las sesiones de la unidad didáctica permitieron una mejora significativa en los textos finales. No obstante, la presencia de problemas como la falta de desarrollo en ciertos aspectos narrativos, como la descripción de los conflictos entre personajes, puede estar relacionada con que la competencia literaria requiere tiempo y un proceso para su fortalecimiento. En este sentido, las estudiantes aún están en una fase de transición en la que están aprendiendo a integrar de manera más cohesiva los elementos narrativos en sus creaciones y que mejorará con el paso de su formación académica si se sigue trabajando en fortalecer la competencia literaria.

### ***5.5 Poesis - Expresa las impresiones surgidas en la lectura de textos al plasmarlas en la creación de narración gráfica (viñetas).***

En los resultados de este indicador las estudiantes presentaron la creación de una narración gráfica plasmada en viñetas a partir de un texto realizado por ellas. Se observó que reflejan los conocimientos adquiridos a lo largo de la intervención pedagógica y sus estilos y temáticas individuales. Por un lado, algunas estudiantes mostraron preferencia por representar escenas específicas de sus narraciones; sin embargo, los diálogos a menudo complementaban parcialmente la narración visual, lo que limitaba la comprensión de la

historia para aquellas que no habían leído el texto, como se observa en la inferencia de una de las creaciones “*La estudiante hace énfasis en representar las escenas de su texto, pero omite en los diálogos detalles.*” (inferencia estudiante 9). Por otro lado, se pudo notar que otras estudiantes tuvieron un tinte autobiográfico en las historias, sin que esto afectara su originalidad, como lo evidencian las inferencias “*La estudiante hace énfasis en narrar la historia como un observador y protagonista en primera persona*” (Inferencia estudiante 6). Sin embargo, algunas producciones evidenciaron fallas en la ilustración de sus historias, en la que algunas estudiantes a pesar de tener un texto bien elaborado omitieron escenas clave en las viñetas, lo que permite ver un problema en reconocer la relevancia de las acciones que narraron en sus historias pero que no difieren entre lo escrito y lo plasmado.

**Figura 4. Expresa las impresiones surgidas en la lectura de textos al plasmarlas en la creación de narración gráfica (viñetas).**



taller, periodo en el que transcurrieron cerca de dos meses. En este último, ninguna

estudiante se ubicó en los niveles bajo o básico, y seis lograron alcanzar el nivel superior, algo que no se había evidenciado en el diagnóstico inicial. Al tener en cuenta que las estudiantes plasmaron viñetas que representaban historias creadas por ellas y que esta actividad da cuenta de todo el proceso de intervención se puede afirmar que hubo una mejora significativa en los componentes.

La poiesis, que concibe a la producción literaria como un proceso fundamental para el desarrollo de la competencia literaria, se evidencia en los resultados obtenidos en las narraciones gráficas de las estudiantes, los cuales reflejan una aplicación práctica de este concepto. La capacidad de las estudiantes para plasmar sus experiencias narrativas en forma gráfica demuestra un entendimiento de los elementos narrativos que, como señala Jauss (2002), son fundamentales para satisfacer la necesidad de expresión artística. La diversidad en sus enfoques creativos y la incorporación de elementos autobiográficos indican que las estudiantes están utilizando su experiencia personal como un recurso valioso en la creación literaria. Esto se alinea con la teoría de la estética de la recepción, que sostiene que la interpretación y producción literaria se enriquecen mutuamente, y que la creatividad en la escritura puede ser impulsada por la interacción con textos leídos y discutidos. De esta manera, las estudiantes no solo están reproduciendo narrativas, sino también transformando sus experiencias a través de la creación, lo que refuerza su proceso de aprendizaje y desarrollo de competencias.

Las mejoras observadas en la producción de narraciones gráficas pueden atribuirse a varios factores. En primer lugar, la intervención pedagógica diseñada para fomentar la creatividad y el análisis crítico permitió a las estudiantes explorar diferentes estilos y enfoques narrativos, facilitando así un aprendizaje más significativo. La combinación de

talleres prácticos, donde se enfatizó la importancia de la cohesión entre texto e ilustración, ha contribuido a que las estudiantes reconozcan la relevancia de cada elemento en sus narrativas. Asimismo, la retroalimentación constante fue crucial para motivar a las estudiantes a experimentar y a desarrollar su originalidad. Sin embargo, se plantea la hipótesis de que algunas dificultades persisten debido a la falta de comprensión sobre cómo los diálogos pueden enriquecer los globos de texto. Esto sugiere que, aunque las estudiantes han avanzado en la creación, aún necesitan trabajar en la integración de estos elementos para lograr una narración más completa y comprensible para su audiencia. Así, el proceso de aprendizaje fue dinámico al observar sus creaciones, y es fundamental seguir brindando herramientas que fortalezcan su capacidad de expresión literaria.

## **Capítulo 6: Conclusiones**

Este apartado tiene como finalidad presentar los logros de la investigación, cuyo objetivo *fue fomentar el desarrollo de la competencia literaria en las estudiantes del curso 5A de la IED Magdalena Ortega de Nariño mediante talleres literarios de narración gráfica.* Las conclusiones se exponen en función de los principales aprendizajes y resultados obtenidos



en los objetivos específicos planteados y su contribución al proceso de formación docente, así como a la práctica profesional en la pedagogía del lenguaje. Además, se presentan recomendaciones derivadas de la investigación para: la aplicación de la propuesta de intervención en la misma institución o en otros contextos educativos, el desarrollo de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio o la metodología utilizada, y, finalmente, para futuras investigaciones que complementen o amplíen los alcances de este proyecto.

### **6.1 Balance de aprendizajes**

Para empezar, el primer objetivo específico fue “*Establecer los indicadores de aprendizaje de la competencia literaria mediante un proceso de fundamentación conceptual*”. Para ello, se consolidó teóricamente la definición de competencia literaria a partir de la revisión de autores clave como Mendoza y Colomer, lo que permitió estructurar los componentes fundamentales de la competencia literaria: **saberes de interpretación textual, intertexto y poeisis**. A partir de este marco conceptual, se determinaron los aspectos más importantes que una estudiante podría alcanzar durante la intervención, y se establecieron subprocesos clave asociados a cada uno de estos componentes. Estos subprocesos se organizaron en indicadores de aprendizaje, los cuales permitieron la creación y organización de la unidad didáctica y que se evaluará progresivamente el avance de las estudiantes en cada etapa de la intervención. La preponderancia de estos tres subcomponentes radica en que juntos abarcan las competencias fundamentales que debe adquirir el estudiante para desarrollar la competencia literaria: **los saberes de interpretación textual** permiten comprender los conocimientos necesarios para abordar un texto literario, el **intertexto** fomenta la capacidad de conectar diferentes obras y reconocer

relaciones entre ellas, y la **poiesis** impulsa la creación literaria como forma de expresión. En suma, la consolidación teórica fue fundamental para guiar la planificación y delimitación de la propuesta de intervención.

Establecer indicadores de aprendizaje de la competencia literaria brindó un aporte significativo al proceso de formación docente. Este logro permitió una mejora en planificar clases en espacios alternos como la praxis docente favoreciendo una intervención pedagógica más experimentada. Además, el desarrollo de talleres requirió la conjunción entre teoría y práctica lo que proporcionó una experiencia valiosa que permite la construcción de planes de estudio en donde la teoría sirve de fundamentación. Al mismo tiempo, permitió una reflexión del docente en la planeación al responder a las necesidades específicas de los estudiantes y adaptándose tanto a las condiciones del aula como a los fundamentos teóricos que guían el marco conceptual.

El segundo objetivo específico fue *“Construir la propuesta de intervención con énfasis en talleres de narración gráfica y el enfoque de enseñanza para la comprensión”*. Este objetivo se cumplió mediante la elaboración de una propuesta pedagógica basada en el enfoque de la **Enseñanza para la Comprensión (EpC)**. A lo largo de la intervención, se implementaron unidades didácticas que estructuraron el proceso de aprendizaje en tres fases: exploración, investigación guiada y síntesis, siguiendo el modelo EpC (Stone, 1998) y Blythe y Perkins (2002), quienes subrayan la importancia de utilizar conocimientos previos para introducir nuevos temas y promover una comprensión más profunda de los contenidos. Por lo que los talleres de las fases abarcaban la exploración de conceptos clave, el desarrollo de actividades guiadas, y la creación de actividades de síntesis como narraciones gráficas permitiendo a las estudiantes aplicar sus conocimientos creativamente.

Esta propuesta de intervención apoyada en lecturas breves y adaptadas a su nivel, fomentó un ambiente activo y participativo en el que se monitoreaba el progreso de las estudiantes y se cumplían los objetivos de la investigación.

La construcción de esta propuesta de intervención proporcionó un aporte para la formación docente, particularmente en la planificación y ejecución de actividades basadas en la narración gráfica y la EpC que pueden ser continuadas a lo largo de la profesión docente. La organización de los talleres, siguiendo las fases de la EpC, ofreció una estructura clara que podía ser monitoreada de acuerdo a los resultados de las intervenciones y que servían de guía para llevar una ruta de guía para el profesor. Además, este enfoque favoreció la reflexión docente sobre la adaptación de la metodología a las necesidades específicas del aula, resaltando la importancia de utilizar recursos visuales y gráficos para fortalecer la competencia literaria. En consecuencia, la propuesta también contribuyó a enriquecer la práctica profesional, proporcionando herramientas concretas para los profesores que buscan integrar enfoques dinámicos faciliten la enseñanza de la narrativa y el desarrollo de habilidades de comprensión y producción textual en los estudiantes.

En este caso, la inclusión de la narración gráfica en esta propuesta representó un aporte significativo tanto para el desarrollo de la competencia literaria como para la práctica docente. Este recurso permitió combinar elementos visuales con las creaciones narrativas. Así pues, se facilitó que las estudiantes expresaran sus ideas de manera creativa y fortalecieran su producción textual. Además, la narración gráfica fomentó la integración de los subcomponentes —**saberes de interpretación textual y poiesis**—, al incentivar la creación de una historia en la que las estudiantes reconocían elementos en sus propias creaciones para luego plasmarlas en viñetas. Además, la planificación de los talleres, de la

última unidad, facilitó la evaluación continua del progreso de las estudiantes al verificar su avance en cada etapa de la intervención. En definitiva, la narración gráfica fue una herramienta versátil que no solo fortaleció la competencia literaria, sino que también promovió una mejor adaptabilidad metodológica a las necesidades del grupo por la motivación que representaba plasmar las historias.

El tercer objetivo específico fue "*Caracterizar los aprendizajes de la población y promover reflexiones pedagógicas durante la implementación de la propuesta*". A lo largo de la intervención, se observó un progreso significativo en las estudiantes del curso 5A. Los resultados reflejan una mejora notable en los **saberes de interpretación textual**. Según los datos recogidos, el porcentaje de estudiantes en un nivel superior aumentó, y el nivel bajo se redujo a cero en el instrumento final del subproceso, lo que evidencia un avance considerable en la comprensión de los elementos narrativos trabajados durante la intervención. A su vez hubo un gran avance en identificar los tipos de texto ya que el cuadro comparativo las estudiantes distinguían claramente las diferencias entre cuento y fábula y, con una menor claridad, las del mito y la leyenda. Este último elemento fue el responsable de que un grupo de estudiantes permaneciera en el nivel de desempeño básico.

Frente al subcomponente **poiesis**, se resalta una mejora en la creación de obras con originalidad temática. Las actividades y evaluaciones revelaron que las estudiantes lograron un mayor dominio de la narración gráfica, aplicando con mayor fluidez los conocimientos adquiridos, como la estructuración de personajes y la representación coherente de tramas. También se destaca el uso de elementos biográficos en la creación de las historias y de elementos fantásticos con alusión al terror. Aunque, quedan aspectos por mejorar en torno al uso de los globos de texto donde se seguían presentando fallas en el último taller. La

intervención pedagógica facilitó la creación de espacios para que las estudiantes reflexionaran sobre sus propias producciones, fortaleciendo su competencia literaria y permitiendo la consolidación de aprendizajes clave en torno a la narración gráfica y la interpretación textual.

La caracterización de los aprendizajes obtenidos durante la implementación de la propuesta pedagógica propició reflexiones pedagógicas para la formación docente. La intervención permitió identificar áreas de mejora en las estudiantes, y proporcionó un marco para adaptar las estrategias didácticas a las necesidades reales del aula. Esta experiencia destacó la importancia de diseñar actividades que involucren tanto la creatividad como el análisis de lecturas para gestar cambios en el aprendizaje de las estudiantes. Además, la posibilidad de abrir espacios para que las estudiantes reflexionaran sobre sus procesos de aprendizaje resultó ser clave en la comprensión de lectura y producción textual. Para los docentes, esto significa un paso importante hacia una práctica pedagógica más reflexiva en donde prime el progreso creativo y de la formación académica sin que ambas entren en conflicto para que se fomente el crecimiento creativo y académico de los estudiantes. Este enfoque puede replicarse en diversos contextos educativos, tanto por otros docentes o por el mismo investigador, para ofrecer un aprendizaje más integral y enriquecedor.

## **6.2 Recomendaciones**

Para finalizar, se presentan las recomendaciones de la investigación para la transferencia de la propuesta pedagógica a nuevos contextos escolares, al desarrollo de investigaciones con objetos de estudio similares y de posibles investigaciones que trasciendan la propuesta pedagógica.

La aplicación de la propuesta pedagógica en un nuevo contexto escolar debe tener en cuenta la edad y la etapa de desarrollo de las estudiantes, ya que, aunque se sigue un orden coherente para fortalecer la competencia literaria, la selección de cuentos fue diseñada para estudiantes de quinto grado de primaria. Por lo tanto, al trabajar con una población de mayor edad podrían obtenerse resultados diferentes o provocar una motivación distinta, mientras que, con una población más joven, los textos podrían resultar complejos. Además, es importante considerar las herramientas tecnológicas disponibles para la implementación de la propuesta. Esto no significa que la falta de dichas herramientas impida su desarrollo, pero sí implicaría un ajuste en la planificación docente. Por ejemplo, se podría pasar de utilizar un televisor para mostrar imágenes a usar papel con impresiones, o de proyectar en el televisor a emplear tabletas individuales para cada estudiante. Finalmente, se debe considerar el tiempo compartido con las clases de español, o su equivalente, ya que la duración de la intervención determinará la aplicación y la posible modificación de las sesiones de cada unidad.

Si, en el caso favorable, se continúa con la propuesta pedagógica en el mismo contexto educativo y, por ende, en el mismo grado, es importante tener en cuenta que algunas sesiones ya fueron implementadas, mientras que otras, debido a las condiciones mencionadas anteriormente en el documento, no lo fueron. Por lo tanto, se debería considerar la aplicación de la unidad 2 *La telaraña de los textos* considerando los conocimientos ya adquiridos en la unidad 1. Además, se plantea que las narraciones realizadas en la intervención se retomen para evidenciar las conexiones entre las obras que se lean y las creadas por sus compañeras. La unidad 3 *Arte en historieta* puede repetirse ya que esto permitiría consolidar los conocimientos adquiridos y repasarlos, lo que facilitaría

una creación gráfica más completa al desarrollar todas las sesiones. Para su realización debe contemplarse que la exigencia en la creación de la historia debe ser mayor y sobre todo el número de viñetas deber se al menos del doble.

Para futuras investigaciones que tomen esta investigación como antecedente, o que tengan como objeto de estudio la competencia literaria, se recomienda explorar el uso de herramientas digitales en la enseñanza de la literatura, si el contexto lo permite. Una investigación podría indagar cómo la integración de tecnología, como aplicaciones interactivas o plataformas digitales, impacta el desarrollo de la competencia literaria, facilitando una mayor inmersión a los estudiantes en la lectura y producción de textos. Esto proporcionaría una comprensión más profunda sobre la efectividad de diversas estrategias en diferentes contextos educativos. En cuanto a la modalidad de investigación educativa, es fundamental que la intervención se diseñe y adapte a las necesidades específicas de la población de estudio, asegurando que los enfoques propuestos sean pertinentes en su contexto.

Finalmente, para futuras investigaciones que trasciendan esta propuesta se sugiere ampliar el estudio a otros géneros literarios, como la poesía o el teatro, para ofrecer una visión más completa del desarrollo de competencia literaria. Otra línea de investigación interesante sería el análisis del impacto de las intervenciones pedagógicas en la competencia literaria a lo largo de varias etapas escolares, lo que permitiría evaluar su desarrollo a largo plazo y la efectividad de una propuesta. A nivel educativo, la implementación de estrategias híbridas que combinen la enseñanza presencial con entornos virtuales abriría nuevas oportunidades para la enseñanza de la literatura, adaptándose a las necesidades cambiantes de los estudiantes y los contextos educativos contemporáneos. Por

último, añadiría que el investigador debe comprender que a lo largo de la investigación se presentan situaciones que pueden ser vistas como retos, desafíos o problemas. Estas situaciones no deben ser motivo de desmotivación, sino como condiciones inherentes a un ejercicio investigativo.

### **Referencias**

Aguilar, V, (1980): *Competencia lingüística y competencia literaria*. Editorial Gredos.

Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). LA TRIANGULACIÓN DE DATOS COMO ESTRATEGIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.



Ander-Egg, E. (1990): Repensando la Investigación-Acción Participativa. Documentos de Bienestar Social. Gobierno Vasco.

Badel Pérez, J. (2021). *Novela gráfica como recurso didáctico para la lectura de textos literarios desde la perspectiva culturalista, en los estudiantes de séptimo grado de la Institución* (Trabajo de máster, Universidad de Pamplona. Repositorio Institucional Universidad de Pamplona.

Bierwisch, M. (1965). Poetics and Linguistics. En D. Freeman (Ed.), *Linguistic and Literary Style*. Holt, Rinhehart and Winston, INC.

Blythe, T. (2002). *La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente*. PAIDÓS

Briz, E. (2003). Habilidades y competencias lingüísticas. En A. Mendoza (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 175-216). Pearson Educación.

Bustos León, A. (2019). *Booktubers en el aula: desarrollando hábitos lectores y competencia literaria*. (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Institucional UPN.

Cantero, F. y Mendoza, A. (2003). Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 33-78). Pearson Educación.

Cassany, D. (1987). *Describir el escribir*. Editorial Paidós Ibérica, S.A.

Castillo Perilla, M. C. (2024). *En torno a la formación literaria del maestro de lengua y literatura*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. EDITORIAL EL BUHO LTDA.
- Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Chacón, A. (2020). *Propuesta didáctica para desarrollar la competencia literaria a través del cuento como recurso expresivo en estudiantes de 10mo grado de Educación General Básica de la Escuela de Educación Básica Particular Universidad Católica* (Trabajo de titulación, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil). Repositorio Digital UCSG.
- Colomer, T. (1996): *La evolución de la enseñanza literaria*. Aspectos didácticos de Lengua y Literatura, 8. (pp. 127-171). ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Colomer, T. (2005). *Andar Entre Libros. La Lectura Literaria en la Escuela*. Fondo de cultura económica.
- Cruzata, A. (2007). *Estrategia didáctica para el tratamiento a la competencia literaria: percepción y producción crítica de textos literarios en la educación preuniversitaria* (Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Delgado, B., y Contreras, A. (2009). Desarrollo social. En B. Delgado (Ed.), *Psicología del desarrollo. Volumen 2: Desde la infancia a la vejez* (pp. 35-66). McGRAW-HILUINTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.

- Delgado, P. (2020). *El cuento: un acercamiento estético al género literario* (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Institucional UPN.
- Eco, H. (1987) *Lector in fábula* (3ª ed.). Editorial Lumen.
- Eisner, W, (1994). *El comic y el arte secuencial*. Norma Editorial.
- Eisner, W, (1998). *La narración Gráfica*. Norma Editorial. (3ª ed.). Siglo veintiuno editores, sa
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4ª ed.). Ediciones Morata, S.L.
- Fernández, J. Elortegui, N. Moreno, T. Rodríguez, J. (1999). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Diada Editora, S.L.
- Fournier, P. (2002). *Análisis literario* (3ª ed.). Cengage Learning.
- García, L. (2017). *El desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión* (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Institucional UPN.
- Gómez, I. (2009). Desarrollo cognitivo y lingüístico. En B. Delgado (Ed.), *Psicología del desarrollo. Volumen 2: Desde la infancia a la vejez* (pp. 3-33). McGRAW-HILUINTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U.
- González García, G. (2018). *El desarrollo de la competencia literaria a partir de la literatura fantástica. Una secuencia didáctica para grado 8 del Colegio Santa Inés*

*Campestre*. (Proyecto de grado, Universidad del Valle). Biblioteca Digital  
Universidad del Valle.

González Maestro, J. (2017). *Crítica de la Razón Literaria.: El materialismo filosófico como teoría, crítica y dialéctica de la literatura*. Editorial Academia del Hispanismo, S.L.U.

González Solano, M. D., Morales Cortés, D. L., y Murillo Palacios, Y. (2022). *La narrativa gráfica como estrategia didáctica para fomentar la lectura comprensiva en estudiantes de grado sexto de tres instituciones educativas colombianas*. (Trabajo de máster, Universidad de La Salle). Repositorio Institucional Ciencia UNISALLE.

Isaza, B., y Castaño, A. (2010). *Herramienta para la vida: Referentes para la didáctica del lenguaje del segundo ciclo* (Vol. 2). Secretaría de Educación del Distrito – SED.

Jauss H, R. (2002). *Pequeña Apología de la experiencia estética*. Editorial Paidós

Kemmis, S., Mctaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.

Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice A Practical Guide*. Paul Chapman Publishing.

Krippendorff, k. (1990). *Metodología de análisis de contenido Teoría y práctica*. PAIDÓS

Latorre A. (2009). La investigación acción. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 369-394). Editorial La Muralla, S.A.

- Latorre, A. (2005). *La investigación acción Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). GRAÓ
- Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciación*, 28(1), 251-269. <https://doi.org/10.14483/22486798.20291>
- Margallo, A. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En U. Ruiz (Ed.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 167-182). GRAÓ.
- Martínez, J. (2021). *Storytelling: estrategia didáctica en el campo de la educación literaria* (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Institucional UPN.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- McMillan, J. y Schumacher, S (2005). *Investigación Educativa Una Introducción Conceptual* (5ª ed.). Pearson Educación.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). El canon formativo y la educación lecto-literaria. En A. Mendoza (Ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria* (pp. 349-378). Pearson Educación.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias: en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.
- Molina, M. (2017). *Desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en el Bachillerato* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante.
- Muñoz, V., López, I., Jiménez, I., Ríos, M., Morgado, B., Román, M., Ramírez, P. R., Candau, X., y Vallejo, R. (2014). *Manual de Psicología del Desarrollo aplicada a la Educación*. Ediciones Pirámide.
- Navarro, M. (2016). *La narración gráfica como estrategia didáctica en la enseñanza de la educación artística en la escuela secundaria* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). DIGIBUG
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.2.175>
- Páez, E. (2010). *Escribir Manual de técnicas narrativas*. Ediciones SM.
- Papalia, D., y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13ª ed.). McGraw-Hill Global Education Holdings LLC. (Obra original publicada en 2015).
- Parra, N. (2022). *Experiencia estética a través de un recorrido por la novela gráfica Satanás* (Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional). Repositorio Institucional UPN.

Pérez, H. (2011). *Introducción al estudio de la narrativa: cómo desarrollar la competencia literaria*. Editorial Magisterio.

Pérez, R. (2022). *Estrategia didáctica para mejorar la competencia literaria en los estudiantes de literatura V de una escuela de educación superior pedagógica pública de Lima* (Trabajo de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Repositorio de la Universidad San Ignacio de Loyola.

Pimat, J. (2015). *Técnicas Narrativas Modernas: Discurso narrativo y Ejemplos de textos narrativos*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

República de Colombia. Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006.

Ritchhart, R. Stone, M. Buchovecky, E. y Hetland, L. ¿Cómo se ve en la práctica la Enseñanza para la Comprensión? En M. Stone (Ed.), *La Enseñanza para la Comprensión Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 169-214). PAIDÓS.

Saavedra, S. (2020). La formación (Bildung) literaria basada en la creación de ficción. *Folios*.51,3-16 doi:10.17227/folios.51-8737

Sabariago, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). LA MURALLA, S.A.

Sabariago, M., y Bisquerra, R. (2009). Fundamentos metodológicos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 19-48). LA MURALLA, S.A.

Sánchez-Queija, I., y Begoña, E. (2010). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En J. García, y J. Delval (Eds.), *Psicología del desarrollo I* (Vol. I, pp. 345-372). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Stone, M. (1998). ¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión? En M. Stone (Ed.), *La Enseñanza para la Comprensión Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 95-126). PAIDÓS.

Todorov, T. (1978). Teoría de la literatura de los formalistas rusos

Torres, A. (1997). *Aprender a investigar en Comunidad II*. Arfin Ediciones.

Unger, C. Gray, D. Jaramillo, R. y Dempsey, R. ¿Qué piensan los alumnos sobre la comprensión? En M. Stone (Ed.), *La Enseñanza para la Comprensión Vinculación entre la investigación y la práctica* (pp. 337-368). PAIDÓS.

Vásquez-Cano, E. (2021). *Diseño de unidades didácticas en Primaria, Secundaria y Bachillerato*. Ediciones OCTAEDRO, S.L.



## **Anexos**

### **Anexo. 1 Rae y matriz.**

Para consultar los RAE y su matriz hermenéutica donde se clasificaron los antecedentes investigativos, por favor ingrese al siguiente enlace: [Anexo 1. Rae y matriz](#)

### **Anexo. 2 Artefacto**

Para consultar el artefacto publicable (unidades didácticas), por favor ingrese al siguiente enlace: [Anexo 3. Artefacto](#)

### **Anexo. 3 Matriz.**

Para consultar matriz de análisis de datos donde se realizó el análisis de las evidencias recolectadas, por favor ingrese al siguiente enlace: [Anexo 6. Matriz](#)

