

**Lúdica y literatura en el aula: caminos hacia la Interpretación**

**Nicole Vanessa Rodríguez Moreno**

**Trabajo de grado para obtener el título de Licenciada en Español y Lenguas  
Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés**

**Asesor**

**José Ignacio Correa Medina**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Bogotá D.C**

**2025**

## Resumen

Este trabajo de grado es el resultado de una investigación de carácter cualitativo, cuyo objetivo consiste en determinar de qué manera el juego contribuye al desarrollo de los procesos de interpretación literaria en las estudiantes del curso 705 del Liceo Femenino Mercedes Nariño durante los años 2023 y 2024. Los resultados, analizados desde los supuestos teóricos y metodológicos que abordan los conceptos de literatura infantil, juego e interpretación, y su relación con el alcance de los objetivos, evidenciaron que abordar la literatura mediante el juego en el taller pedagógico con las estudiantes promueve-enriquece los procesos de interpretación, ya que les permite a las niñas explorar y comprender el mundo que es presentado en la literatura y relacionarlo con su propio mundo.

**Palabras clave:** Interpretación, juego, literatura infantil, taller pedagógico.

## Abstract

This thesis is the result of a qualitative research whose objective is to determine how play contributes to the development of literary interpretation processes in the students from class 705 at the Liceo Femenino Mercedes Nariño during the years 2023 and 2024. The results, analyzed from the theoretical and methodological assumptions that address the concepts of children's literature, play, and interpretation, and their relationship to the achievement of the objectives, showed that approaching literature through play in the pedagogical workshop with the students promotes and enriches the interpretation processes, since it allows the girls to explore and understand the world presented in literature and relate it to their own world.

**Key words:** Interpretation, play, children's literature, pedagogical workshop.

## Contenido

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Planteamiento del problema</b>                              | <b>5</b>  |
| <b>Caracterización</b>   | <b>5</b>  |
| <b>Diagnóstico</b>   | <b>6</b>  |
| <b>Delimitación del problema</b>                               | <b>10</b> |
| Justificación  | 10        |
| Pregunta de investigación                                      | 13        |
| Objetivos  | 13        |
| <b>Contexto conceptual</b>                                     | <b>14</b> |
| <b>Antecedentes</b>  | <b>14</b> |
| Antecedentes locales   | 14        |
| Antecedentes nacionales  | 15        |
| Antecedentes internacionales                                   | 17        |
| <b>Referentes teóricos</b>                                     | <b>18</b> |
| Taller   | 18        |
| Juego  | 23        |
| Interpretación   | 26        |
| Literatura   | 32        |
| <b>Metodología</b>   | <b>36</b> |
| <b>Tipo de investigación</b>                                   | <b>36</b> |
| <b>Enfoque investigativo</b>                                   | <b>37</b> |
| <b>Instrumentos de recolección de datos</b>                    | <b>38</b> |
| Prueba diagnóstica   | 38        |
| Portafolio   | 39        |
| Diario de campo  | 39        |
| <b>Instrumentos de análisis de datos</b>                       | <b>40</b> |
| <b>Trabajo de campo</b>  | <b>42</b> |
| <b>Intervención según las categorías de análisis.</b>          | <b>43</b> |
| Juego  | 43        |
| Interpretación   | 45        |
| Experiencia lectora  | 47        |
| <b>Organización de la información y análisis de resultados</b> | <b>49</b> |
| <b>Organización de la información</b>                          | <b>49</b> |
| <b>Análisis de la información</b>                              | <b>50</b> |
| Juego  | 50        |

|                     |    |
|---------------------|----|
|                     | 4  |
| Interpretación      | 57 |
| Experiencia lectora | 71 |
| <b>Resultados</b>   | 74 |
| <b>Conclusiones</b> | 76 |
| <b>Referencias</b>  | 79 |
| <b>Anexos</b>       | 88 |

## Planteamiento del problema

### Caracterización

Esta investigación se desarrolló en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, Bogotá D.C. Colombia. El colegio cuenta con una población escolar de 6130 estudiantes en los niveles de preescolar, educación básica primaria, educación básica secundaria, y educación media académica. Además, ofrece cinco jornadas: matutina, vespertina, única, nocturna y sabatina (PRAE Liceo Femenino, s. f.). La investigación se llevó a cabo en el nivel de educación básica secundaria con el curso 705 en la jornada matutina.

Con respecto a los principios de la institución, el proyecto Educativo Institucional busca la formación de liceístas “críticas, reflexivas, autónomas y transformadoras de contextos” (Liceo Femenino Mercedes Nariño, s. f. p. 17), mediante un proceso colectivo de participación y comunicación entre docentes y padres de familia. Por otro lado, la Misión Institucional propone educar desde valores como el respeto, la identidad, la honestidad y la solidaridad para “vivir-convivir en el disfrute” (Liceo Femenino Mercedes Nariño, s. f. p. 11). En tal sentido, se ha previsto la formación de liceístas con “pensamiento autónomo, crítico y analítico, capaces de promover soluciones, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (Liceo Femenino Mercedes Nariño, s. f. p. 17).

Sin embargo, gracias al ejercicio diagnóstico y el diario de campo, se reconoció que muchas de las estudiantes no suelen desarrollar ejercicios críticos y reflexivos en el aula, lo que limita sus procesos de aprendizaje. Esta carencia representó un reto para el trabajo y desarrollo de la estrategia del taller pedagógico pues, aunque sería ideal alcanzar la propuesta institucional, fue necesario considerar las situaciones limitantes como el alto número de estudiantes y el modelo educativo al que se han acostumbrado. A ello se suma la dificultad de mantener una comunicación asertiva mediante la construcción colectiva, ya que con frecuencia los proyectos y trabajos se desarrollan en torno a la nota como único indicador de aprendizaje y las relaciones entre estudiantes son altamente competitivas. En cierta medida, estas situaciones dificultan la toma de decisiones dentro de sus grupos; un

elemento clave por trabajar, para que esta Visión y Misión tomen forma en el aula en contacto con la literatura y el juego.

Finalmente, el Sistema Institucional de Evaluación liceísta establece que no se aprende para evaluar, sino que se evalúa para aprender (Liceo Femenino Mercedes Nariño, s. f), mediante un proceso integral, dialógico, formativo, flexible, sumativo y diagnóstico como un encuentro entre docentes, estudiantes y acudientes. No obstante, se observa que las aulas poseen grupos numerosos (treinta y nueve estudiantes) que imposibilitan la evaluación, así como la formación integral propuesta. Esto implicó un reto para el desarrollo de la intervención, pues a través de las sesiones se evidenciaron las condiciones que algunas veces contrarían la perspectiva institucional. Aun así, la estrategia del taller pedagógico que aquí se propone requirió que este sistema evaluativo se llevara a cabo con tales dificultades; por lo que se propuso el juego como alternativa para alcanzar los objetivos, evaluar el proceso de las estudiantes y que se evalúen a sí mismas en el portafolio como herramienta de recolección de datos. De esta forma, identificaron sus fortalezas y debilidades mediante la reflexión e interpretación de las obras en relación con sus vidas.

### **Diagnóstico**

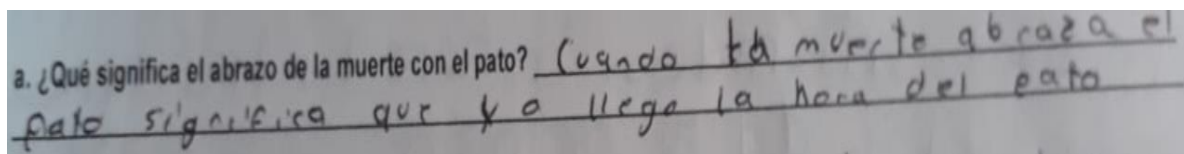
Con el fin de valorar los procesos de interpretación de las estudiantes, se aplicó un instrumento diagnóstico, estructurado en tres secciones: la lectura e interpretación de un extracto del cuento “El pato y la muerte” de Wolf Erlbruch (2007); la lectura de un anuncio; y la última que se dividió en dos textos: un documento con preguntas de tipo literal o cuyas respuesta se encontraban de forma explícita y directa en el texto, y una de las tiras cómicas de Mafalda (Cfr. Anexo 1. Figura A1).

En la primera sección se encontró que 28 de las 39 niñas presentaron dificultades para comprender conceptos abstractos o desarrollar analogías. La mayoría preguntaba qué significaba “El abrazo de la muerte” (Erlbruch, 2007) y no intentaba desarrollar hipótesis que las llevaran a descubrir el sentido por su cuenta. Algunas estudiantes respondían concretamente a las preguntas demostrando su comprensión del texto e interpretación

como se observa en la Figura 1; mientras que otra gran parte de las respuestas dejaban de lado el significado y copiaban citas textuales: “se quedo [sic] un poco triste. pero así era la vida [sic]”, pero no explicaban ni interpretaban el estímulo (es decir, la obra literaria que impulsa al lector a analizar, interactuar y dar significado al texto). En cuanto a la pregunta: ¿Por qué se sentía triste la muerte?, se dieron respuestas de tipo literal que no concordaban con los sucesos del cuento; las niñas priorizaron que la muerte perdiera de vista al pato por encima de que este hubiera muerto.

### Figura 1

*Definición de “El abrazo de la muerte” por una de las estudiantes*



Además, no reconocieron los eventos del cuento -en este caso la muerte del pato- a partir de los sentimientos del personaje: “porque cuando perdió de vista al pato se sintió triste” o “que la muerte abraza al pato”. Por otro lado, quienes intentaron desarrollar una interpretación se alejaron completamente de la pregunta y del contenido abordado en la historia, pero desarrollaron hipótesis interesantes: “Que talvez [sic] se quería ir con él o quería otra oportunidad de vida”. Esto demostró la complejidad para organizar sus estructuras mentales y establecer conexiones.

Respecto a la relación entre la frase con la que finaliza el cuento y las dos imágenes, se observó que pocas niñas establecieron conexiones claras entre los elementos del texto y la imagen. La mayoría (31 de 39 estudiantes), como se evidencia en la Figura 2, no hizo su análisis sobre el vínculo entre ambos factores y, por el contrario, solo escribió lo que veía en las imágenes y dio una respuesta desconectada de la pregunta y el texto; a pesar de integrar sus conocimientos.

### Figura 2

*Respuesta de una estudiante a la pregunta: ¿Cómo relacionas la frase ‘pero así era la vida’ con la imagen?*

c. ¿Cómo relacionas la frase "pero así era la vida", con la imagen? *El viento, el conejo, el zorro y el pato que murió*

Igualmente, varias de las interpretaciones surgieron de eventos, conocimientos previos o experiencias propias de su contexto, pero que al final no vincularon con los elementos de la obra -en particular la imagen- como se observa en la Figura 3: "Que la muerte puede llegar en cualquier momento de nuestra vida. Por que nosotros tenemos el proposito de nacer, crecer, reproducirse y morir [sic]".

### Figura 3

*Respuesta de una estudiante a la pregunta: ¿Cómo relacionas la frase 'pero así era la vida' con la imagen?*

c. ¿Cómo relacionas la frase "pero así era la vida", con la imagen? *Pues, la vida es dura pero hay que vivirla al máximo por que ese es el ciclo de la vida, nacer, vivir y morir.*

En cuanto a la escritura de la carta, se evidenció la expresión de sus sentimientos respecto a la muerte, a pesar de no establecer necesariamente reflexiones sobre lo leído por lo que, si bien asociaron sus contextos, no los integraron con la historia. Otras dirigieron la carta a la muerte de la historia (ver Figura 4) y hubo otros análisis interesantes del texto para dar respuesta a las preguntas a partir de su opinión:

Creo que significaría que aunque la muerte tuviera que guiar al pato hacia el mas alla, ella no queria dejarlo ir todavia. Porque aunque su trabajo era guiar a las almas hacia el mas alla ella realmente se habia encariñado con el pato. Aunque la muerte tenga compañía en realidad siempre estara sola ya que al ser inmortal nadie la podra acompañar para siempre en su camino... [sic]

### Figura 4

*Carta de una estudiante dirigida a la muerte*

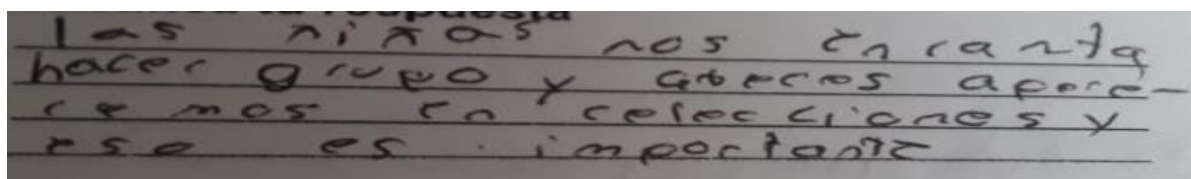
d. Escríbele una carta a la muerte donde expreses tus sentimientos hacia ella según lo leído.  
*lo lamenta por el fallecimiento por el pato ya se que usted esta muy triste por la muerte pero ya se que yo me alegro que pase por otra vida donde pudo estar mejor la muerte nunca avisa cuando llega a ser humana fallece*

La segunda sección implicó la lectura del anuncio. Todas las niñas reconocieron el mensaje principal: debes votar por Nicolás Márquez, a excepción de tres estudiantes que escogieron “intégrate a la planilla gris” o “debes participar en las elecciones”. Todas reconocieron como estereotipo que las niñas solo participan como animadoras o porristas, a excepción de cuatro estudiantes que escogieron “las niñas prefieren realizar actividades en grupos numerosos” o “las niñas son más alegres y divertidas que los niños, por eso se muestran sonrientes y animadas”.

Sin embargo, al momento de justificar sus respuestas 35 de las 39 estudiantes no reflexionaron sobre lo que ocurría realmente en la imagen y se conformaron con su descripción, al decir que son porristas porque a “las niñas nos encanta hacer grupo y aveces [sic] aparecemos en elecciones y eso es importante” (como se observa en la Figura 5); lo cual supone un problema en el desarrollo de su interpretación que, intrínsecamente, va acompañada de la argumentación.

### Figura 5

*Justificación a la respuesta de la pregunta sobre el estereotipo*



Respecto a la tira de Mafalda, la mayoría se alejó de la intención de la pregunta o no fue más allá de lo que era evidente. Las estudiantes resaltaron las palabras o explicaron, de cierta forma, qué son, pero no el porqué del énfasis en estas. Otras relacionaron la tira al percibir a Mafalda como una niña grosera que le responde a su mamá o indicaron que se relacionaba con ellas porque “es la misma autoridad de mi mamá con la de la imagen [sic]”. Aun así, no se analizó el mensaje de la tira cómica, es decir, no llegaron a tener una postura crítica pues, si bien integraron sus contextos, no los pusieron en diálogo con el recurso literario. Finalmente, cinco de estas hipótesis ignoraron la realidad objetiva del texto y lo que este comunica.

Por último, se llevó a cabo la lectura de un texto sobre el fuego. Los hallazgos de este ejercicio fueron de igual importancia, debido a que se trataba de una lectura completamente literal. Respecto a la primera pregunta: ¿Qué tienen en común los métodos para apagar el fuego? 6 de las 18 estudiantes que tenían la prueba no pudieron dar respuesta y las demás hicieron suposiciones tomando elementos de otras partes del texto que no tenían correspondencia. Se infiere que esto se debe a que la información no fue dada de forma secuencial, por lo que para ellas resultó más complejo encontrar y relacionar los datos. En cuanto a la segunda pregunta, 15 estudiantes respondieron correctamente “los incendios de petróleo o gasolina”, sin embargo, tres de las niñas no pudieron encontrar la respuesta y dieron razones que incluso contradecían la información brindada.

Es importante destacar que se encontraron problemas de redacción, de ortografía (por ejemplo, *inespeta*, *tristesa*, *aviza...*) y de puntuación. La conclusión a la que se llega es que, al considerar la comprensión lectora de forma interpretativa, hay dificultades para comprender conceptos abstractos, establecer conexiones entre los elementos de un texto y reflexionar sobre el mensaje implícito. En la primera sección, hubo tendencia a adivinar el significado sin interpretarlo o entenderlo; en la segunda, se evidenciaron dificultades para profundizar en sus ideas e ir más allá del contenido aparente. Incluso, en la última parte, se reflejaron los problemas para responder preguntas literales. Esto apunta a la necesidad de desarrollar habilidades de comprensión, interpretación y análisis mediante métodos que propicien el estudio significativo de la literatura en contexto, y que enriquezcan-potencien sus capacidades lectoras, a menudo limitadas o suprimidas por el desinterés de desarrollar los ejercicios.

### **Delimitación del problema**

#### ***Justificación***

La investigación busca determinar en qué medida el juego incide en los procesos de interpretación literaria de las estudiantes del curso 705 del Liceo Femenino Mercedes Nariño; propósito que contribuye tanto al desarrollo de su comprensión lectora y analítica, como a la actualización de los métodos de enseñanza y aprendizaje de la literatura.

Asimismo, se encuentra que la investigación es complementaria a los procesos institucionales al enfocarse en la literatura y el juego para mejorar la interpretación en el espacio del taller. Pues, si bien existen investigaciones que se concentran en el acercamiento a la literatura y el desarrollo de la comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) mediante el taller o el juego, muy pocas consideran la interrelación de los dos elementos en estos procesos. Como se expone más adelante, se hace énfasis en el juego colaborativo, el acercamiento a escenarios familiares, el uso del videojuego, y de la escritura, la lectura y el habla desde la subjetividad, pero pocas de las investigaciones manejan las diversas esferas del juego para llevar a cabo estos procesos. Entonces, se hace necesario relacionar estos tres componentes: literatura, juego y taller, encaminados a un mismo propósito.

Esta relación permitirá comprender la interpretación como un acto de descubrimiento, como un proceso personal y activo para la construcción de significados desde el texto y la experiencia de las estudiantes. Ya que, si bien las investigaciones muestran mejoras en la competencia lectoescritora, el interés por la literatura y el desarrollo de habilidades mentales, estas no trabajan desde el juego como posible estrategia en diálogo constante con el taller. Esto le brinda a la investigación un aspecto actual, que da nuevas estrategias didácticas para trabajar la interpretación literaria en el aula, a partir del juego como fuente enriquecedora para el desarrollo de habilidades y de experiencias fundamentales. Desde esta perspectiva, las funciones del juego como herramienta de aprendizaje, como lo indican Meneses y Monge (2003), permiten la activación de la memoria y el desarrollo del lenguaje al enriquecer la construcción y transformación de las realidades, en este caso, a través de la literatura.

Por ello, Duvignaud (1982) define el juego como una experiencia que provoca en el torrente de imágenes y el sistema lingüístico un análisis particular de la realidad. Así como, Jean Chateau (Duvignaud, 1982) señala que esta actividad lúdica contribuye a la educación, al constituirse en un placer activo que prepara para la vida y que no puede concernir únicamente al niño (Duvignaud, 1982). El juego es un suceso que debe

permanecer en la adolescencia y adultez, pues los actos de crear y de cambiar las formas establecidas mediante la escritura, el teatro o la literatura son esencialmente un juego también.

Todas estas relaciones, dice Duvignaud (1982), representan la toma de conciencia frente a lo inconcebible, al provocar una tensión entre la figuración establecida y un vacío por las infinitas combinaciones posibles que implica el juego. Pues, cuando la conciencia se enfrenta a esta experiencia, se desencadena la búsqueda de una nueva forma, una manera de comprender y dar sentido entre lo ya sabido y lo nuevo. Este es un acto que ocurre únicamente a través de la deformación de las estructuras previamente aceptadas para concebir otras nuevas, a través de las posibilidades y aperturas lúdicas.

Este hecho corresponde fuertemente al proceso de interpretación que propone Goodman (1996) en la interacción entre las entidades autor, lector y texto, a través de las cuales se define la significación. Al cuestionar estas estructuras, para Goodman (1996), tanto el sujeto que conoce el texto como el texto mismo se transforman: el lector al asimilar el nuevo conocimiento, sus valores y saberes; y el texto al ser una construcción cooperativa. Entonces, la obra no es un objeto pasivo, sino un sistema complejo que requiere la participación del lector para adquirir sentido (Eco, 1979), no sólo a través de la decodificación, sino en el desarrollo de predicciones, conexiones e inferencias a las que el juego abre paso. He allí por qué resulta enriquecedor vincular los procesos de interpretación con el juego que los potencia y revitaliza constantemente. Además de aplicar la estrategia del taller, el cual es entendido como un espacio de trabajo que implica la contribución de los participantes para desarrollar aprendizajes prácticos desde los objetivos propuestos (Maya, 1991), mediante la realización de diversas actividades como una vía idónea en la formación y desarrollo de habilidades que le permitan al estudiante operar y transformar el conocimiento.

Consecuentemente, se proyecta la relevancia y viabilidad de la investigación al resaltar los desafíos específicos en cuanto a la comprensión lectora, y se espera que esta brinde alternativas para abordar literatura de forma significativa. El desarrollo de la

investigación implicó el reconocimiento de la influencia y beneficios del juego en la interpretación literaria como transformador de prácticas educativas. Para ello, se planteó la recolección de datos que lleve a la confiabilidad, por medio de procesos de diagnóstico, aplicación, análisis y evaluación de los resultados.

### ***Pregunta de investigación***

¿De qué manera el juego contribuye al desarrollo de los procesos de interpretación literaria en las estudiantes del curso 705 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

### ***Objetivos***

#### **Objetivo general**

Determinar en qué medida el juego incide en los procesos de interpretación literaria de las estudiantes del curso 705 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

#### **Objetivos específicos**

- Abordar la literatura mediante el juego en el taller pedagógico con las estudiantes.
- Caracterizar el desarrollo de los procesos de interpretación de las estudiantes.
- Evaluar los aportes del juego en la interpretación literaria.

## Contexto conceptual

A continuación, se abordan los antecedentes y referentes teóricos que sustentan esta investigación, con el propósito de contextualizar el problema de estudio y explicar los fundamentos conceptuales que orientan el análisis.

### Antecedentes

#### *Antecedentes locales*

La investigación de Cruz (2017) con enfoque de investigación-acción, titulada *Juego cooperativo: un anclaje para la comprensión de la lectura inferencial* se centró en el impacto del juego cooperativo en la comprensión de la lectura inferencial con el curso 401 del colegio La Candelaria. Para ello se propusieron dos fases: la primera enfocada en la comprensión lectora y la segunda en el uso del juego. Los resultados demostraron que el juego cooperativo mejoró la comprensión y la lectura inferencial al facilitar la construcción de inferencias detalladas y la identificación de información explícita e implícita. Además, se promovieron habilidades sociales como la escucha, participación, comunicación y reconciliación en entornos de aprendizaje positivos. La investigación es tenida en cuenta ya que comparte el enfoque didáctico para el desarrollo de la lectura e implícitamente busca comprender la experiencia de los estudiantes al leer textos y desarrollar interpretaciones.

La segunda investigación pertenece a Rojas (2019), titulada *De la experiencia ciudadina a la interpretación de la obra literaria* y desarrollada en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori con los cursos 801 y 904. Se implementó un modelo de intervención con el objetivo de orientar procesos de lectura crítica literaria a través de la interpretación sensible de los distintos imaginarios ciudadanos. Los resultados mostraron la resignificación del papel lector en el acercamiento al texto literario, al proyectar cambios positivos en las competencias lectoescritoras de los estudiantes, quienes adquirieron capacidades mentales para extraer la información, así como generar hipótesis y reflexionar sobre su realidad. La investigación es relevante ya que se enfoca en las experiencias de los estudiantes y destaca la significación del texto literario para desarrollar una interpretación desde un nuevo enfoque hacia la literatura.

La investigación *Develando las voces de las infancias: ensoñación de mundos posibles* pertenece a Portera y Zaraza (2022). Esta propone, desde un enfoque de investigación-acción, una propuesta pedagógica que buscó plantear, construir e implementar talleres literarios para que el curso 501 IED Nueva Constitución construya y exprese su propia lectura y relectura de la realidad. Para ello, se reconoció la literatura infantil como medio para ampliar su comprensión del mundo y se tomaron las bases del taller educativo propuestas por Ander-Egg. El taller permitió reconocer la pluralidad de las infancias, ampliar la experiencia literaria y desarrollar la capacidad imaginativa en la interpretación de la realidad desde la lectura en voz alta. Además, se le dio protagonismo a la escritura durante la elaboración y reelaboración del pensamiento. Se concluye que el espacio influyó positivamente en la forma en que los estudiantes interpretan y reflexionan sobre su entorno. Se considera la investigación por el uso del espacio de taller para la comprensión de mundos a través de la literatura infantil junto al juego.

Por último, la investigación *Joystick en el aula: narrativas audiovisuales como estrategia para el desarrollo de la lectura inferencial* de León (2023) buscó determinar la incidencia de su propuesta didáctica para desarrollar la lectura inferencial desde las narrativas de los videojuegos con el curso 701 en el Liceo Femenino Mercedes Nariño. Los resultados mostraron que, al abordar el sistema simbólico de los videojuegos y la propuesta basada en su narrativa audiovisual, hubo un impacto positivo en el desarrollo de la lectura inferencial. Así como, un aumento en la participación que llevó a reflexiones más profundas y a extraer información desde la creación de hipótesis a partir de la discusión y relación de conceptos. Además, se generó un constante interés y motivación para analizar pistas y seguir la secuencia de eventos. Se resalta el uso del videojuego para promover la lectura inferencial, siendo relevante en el desarrollo de hipótesis y el trabajo en equipo.

### ***Antecedentes nacionales***

La investigación *El taller de cuento como estrategia de lectura* de Mariño et al. (2019) se basó en una metodología cualitativa con enfoque de investigación-acción realizada entre 2018 y 2019. Su objetivo fue analizar cómo un taller literario de cuento

motiva la lectura en el aula de sexto grado del colegio Altamira Sur Oriental, al promover un acercamiento dialógico a la literatura para dar sentido a los textos. Se emplearon estrategias como la lectura en voz alta, de imágenes, silenciosa, el rol del docente como promotor y mediador, la disposición del espacio para el taller literario y el reconocimiento de los autores. El trabajo con diversas estrategias en el taller permitió entender la lectura como un acto compartido que generó encuentros y conexiones entre los estudiantes a partir del texto y la imagen, de modo que se fomentó la expresión e intercambio de interpretaciones. El cuento se valoró como una herramienta para mejorar la lectura y comprender su entorno a través de las historias que contiene. Se toma la investigación por su amplia comprensión del espacio de taller a través de variadas estrategias que llevan a la interpretación y de las experiencias literarias desde diversas perspectivas propuestas para el espacio de trabajo.

Por otro lado, Rodríguez (2019) llevó a cabo la investigación *El taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora*, que buscaba fortalecer la comprensión lectora en niveles literal e inferencial con estudiantes de sexto grado del Liceo Nueva Generación en Barrancabermeja. Se emplearon estrategias como la extracción de información, interpretación de significados y emisión de juicios valorativos a través de diversas actividades como describir personajes, leer imágenes en contexto, y trabajar con textos discontinuos junto a diferentes recursos visuales y literarios. El trabajo en equipo facilitó el proceso de adquisición de habilidades para responder preguntas y mejorar la lectura literal e inferencial, aunque se señaló la necesidad de fortalecer la capacidad crítica. Se toma este antecedente por su valor al compartir similitudes con el taller para fortalecer la comprensión (literal e inferencial) y, además, al resaltar la importancia de desafiar cognitivamente a los estudiantes desde el juego como problematizador.

En tercer lugar, la investigación *Una invitación a la literatura a través de los juegos con el lenguaje* de Neira y Blanca (2014) se centró en los círculos literarios mediados por juegos con el lenguaje en el contexto de bachillerato acelerado por ciclos de modalidad semipresencial. Se trabajaron discursos orales y escritos con 8 estudiantes de VI ciclo (grado 11) en el Colegio Instituto Heisenberg Sede Villeta. El juego se empleó como recurso

para reducir el temor al error, y explorar e inventar junto a técnicas como la *Gramática de la Fantasía* de Rodari. Los juegos del lenguaje utilizados incluyeron palíndromos, anagramas, calambur, jitanjáforas, greguerías, tautogramas, acrósticos y caligramas. Los círculos literarios despertaron interés y motivaron la asistencia a la escuela, al ser espacios de encuentro para la subjetividad y la aproximación a la lectura y escritura. Los juegos con el lenguaje rompieron la rutina al fomentar la capacidad de asombro y la creatividad, por lo que se observó un fuerte deseo por escribir, leer y descubrir al otro. Este antecedente aporta una perspectiva valiosa sobre el juego como motivador de la lectura y consecuentemente, de la escritura, al incentivar la participación y generar dinámicas de aprendizaje significativas que llevaran a la reflexión.

### ***Antecedentes internacionales***

Valdez (2007) realizó la investigación documental *Un juego como estrategia en la comprensión lectora* en niños de segundo año en Tlaxcala, utilizando el juego como herramienta didáctica. Se aplicaron cuestionarios a maestros, estudiantes y padres para definir las prácticas lectoras. Las estrategias incluyeron lectura en voz alta, lectura equivocada y elaboración de historietas. Se espera que estas actividades fomenten el interés y la participación de los niños, al tener en cuenta las dificultades que supone fomentar la comprensión lectora y la autonomía. La investigación destaca por integrar el contexto de los niños a la experiencia, mediante la exploración y comprensión de los textos a través del juego. Se ha seleccionado este documento debido a las dificultades para encontrar tesis que aborden el juego y los textos literarios, no solo guiado a la escritura creativa, sino a su exploración y comprensión como se propone aquí.

López (2015) desarrolló la propuesta educativa *La ludificación de la enseñanza de la literatura y sus aplicaciones en el aula*, para indagar sobre el éxito de la enseñanza literaria basada en la lúdica al desarrollar pruebas con alumnos de secundaria del IES Salvador Dalí. Para ello, se enfocó en actividades transmediales como redactar diarios de personajes en Twitter, crear relatos multimedia, jugar Monopolio literario en línea, usar videojuegos narrativos y elaborar un blog literario colaborativo. Así como, se destacó la importancia de

una metodología educativa innovadora que incluya la participación docente, la flexibilidad, la evaluación continua y el diálogo. Su enfoque curricular buscó desarrollar habilidades de lectura e interpretación a través de textos cotidianos, diversos géneros literarios y análisis profundos al promover un aprendizaje significativo y competencias para resolver problemas. Asimismo, se enfatizó en el impacto positivo de la enseñanza literaria a través de actividades lúdicas que fomentan un aprendizaje profundo y rico para identificarse y reflexionar sobre las obras. Este trabajo es relevante ya que propone estrategias para ludificar la enseñanza literaria con un impacto significativo en el aprendizaje.

Finalmente, Segura (2022) realizó la investigación cuantitativa *El taller literario para mejorar la comprensión lectora*. Esta buscó entender cómo el taller literario mejora la comprensión lectora en alumnos del Primer Año “C” de la Institución Educativa María Caridad Agüero de Arrese, y se enfocó en el desarrollo de la lectura literal e inferencial a través de diversos textos. Los resultados muestran que el taller literario mejoró la comprensión en un 33%, especialmente en los niveles literal e inferencial, gracias a estrategias como lecturas guiadas, dramatizaciones, escritura creativa y discusiones. Esta investigación destaca por su impacto positivo en la comprensión lectora, así como por su relevancia en cuanto al uso del taller desde las diversas actividades y puestas en escena.

## **Referentes teóricos**

### ***Taller***

Ander-Egg (1991) presenta el taller como una transformación pedagógica significativa con una metodología participativa. Se trata de una “forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente” (p. 10). Adicionalmente, Maya (1991) lo plantea como un “lugar donde se hace, se construye o se repara algo” (p. 20) y se aprende junto a otros. El taller como didáctica específica, plantea Vásquez (2008), es la estrategia más idónea para abordar la literatura: espacio donde se interrelacionan la creación, la inteligencia y la práctica. Se reconoce la exigencia de su aplicación por los procesos de reproducción y postproducción, en los que “los

materiales, los objetivos y los tiempos merecen determinarse con mucho cuidado” (Vásquez, 2008, p.30).

Maya (1991) propone como objetivo principal la construcción del conocimiento “por una más cercana inserción en la realidad y por una integración de la teoría y la práctica” (p. 26). Se requiere establecer objetivos realistas y alcanzables que, como lo distingue Ander-Egg (1991), permitan el desarrollo de destrezas y habilidades, y la interacción y realimentación para mejorar la productividad del equipo “de acuerdo con los objetivos propuestos (en este caso de aprendizaje, mediante la realización de un proyecto)” (p. 82). Estos, como señala Maya (1991), recaen en la cooperación de los integrantes para resolver los problemas planteados, en pro de una educación integral, y en la relación entre el aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer. En consecuencia, se selecciona el taller de carácter conceptual para el trabajo de habilidades intelectuales, de la creatividad, la cultura y la expresión (el aquí propuesto es un taller horizontal) (Ander-Egg, 1991).

Algunas de las características tomadas en consideración son las expuestas por Vásquez (2008): la *mímesis* como imitación; la *poiesis* en el desarrollo de su propio estilo para la producción; la *tekhné* o saber práctico; el *instrumentum* o las herramientas; el *metis* o la inteligencia práctica, que potencia la experiencia a través de indicios, conocimiento hipotético, aproximativo y adivinatorio; el *ritus* como la disposición del espacio con unos objetivos, tiempos, puesta en escena y actores; y el *corpus* que corresponde a las actitudes que determinan la enseñanza-aprendizaje. De esta forma, se busca que las participantes sean capaces de aprender críticamente y evalúen las contribuciones propias y de las demás al trabajar desde la “pedagogía de la pregunta”, en la cual, se obtiene el conocimiento en torno a respuestas de preguntas: se desentraña, problematiza, interroga y busca soluciones, al conectar lo ya adquirido con lo nuevo (Ander-Egg, 1991).

Esta pedagogía problematizadora, también propuesta por Maya (1991), se centra en desafíos prácticos de la vida de las estudiantes como eje y activadora del pensamiento. Con lo cual, se concreta la “educación problemática” como un quehacer construido que permea a los actores educativos. De esta forma, “el aprendizaje no es algo diferente de la vida, un

espacio especial, sino algo que ocurre en la vida misma, se confunde con ella, por ello el planteamiento de sus valores o principios: unión de la teoría con la práctica". (Maya, 1991, p. 214). Esta integración teórico-práctica posee un valor equitativo en la construcción del conocimiento pues, expresado por Ander-Egg (1991), el proyecto de trabajo permite superar las dicotomías entre: educación y vida, procesos intelectuales, volitivos y afectivos, el conocer y el hacer, y el pensamiento y la realidad.

Con este enfoque, señala Maya (1991), se facilita la creación del propio aprendizaje y el desarrollo de actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas. El aprendizaje se da por medio de la acción como reflexión que, expuesto por Maya (1991), implica analizar qué se hace, cómo se hace y por qué se hace, al entender el saber cómo una construcción social. En ese sentido, la participación de todos los talleristas como sujetos/agentes es central (Ander-Egg, 1991, p.13) ya que, al hacer hincapié en la comunicación, se deben abrir los espacios de autogestión y cogestión con coherencia lógica (Maya, 1991).

La participación debe conducir al desarrollo integral en escenarios democráticos de capacidad crítica y participación en un ambiente flexible, original, creativo y motivador. Sin embargo, y se hace énfasis en el contraste presentado por Vásquez (2008), el maestro no debe posicionarse únicamente como "animador" y promotor de "la anarquía de la participación"; empobreciendo la labor docente y el "aprendizaje" de los estudiantes. Pues, si bien se busca que no se pierdan los gustos, no se puede dejar de lado la enseñanza de otros sentidos y miradas imprevistas por los alumnos. De lo contrario, se tomará una actitud que, para Vásquez (2008), es "políticamente bastante sospechosa y socialmente reprochable" (p.35).

Con esto en consideración, el trabajo en grupo no debe llevar a excesos sin objetivos claros, sino desarrollar el sentido de "nosotros" para pensar activamente, escuchar comprensivamente, cooperar, intercambiar, ser responsable y tener autonomía. Se vuelve entonces fundamental el papel del orientador o docente, los monitores y los relatores al considerar las técnicas de grupo: iniciación (creación de los grupos); producción grupal (realización de la tarea); y mediación y control (evaluación del trabajo) (Ander-Egg, 1991).

De esta forma, la relación docente-estudiante posiciona al educador como aquel que da asesoría, planifica, selecciona, enseña a pensar críticamente mediante la formulación de problemas y crea un ambiente positivo.

Del mismo modo, como lo destaca Maya (1991), se posiciona al estudiante como un sujeto autónomo y cognoscente que debe buscar madurar en el uso de la libertad responsable y establecer vínculos con el grupo, al poner en cuestión sus posiciones y maneras de pensar-hacer para romper las barreras mentales-conductuales y asumir la complejidad de los problemas. De modo que, el aprendizaje es todo conocimiento “logrado en función de la experiencia, pero desarrollándose en el tiempo, es decir, mediata no inmediata” (Maya, 1991, p. 43) pues, el conocimiento para la solución de problemas adquirido directamente de su realidad es mucho más rico que el dado de “segunda mano”. Consecuentemente, se desarrollan habilidades tales como las propuestas por Maya (1991) y Ander-Egg (1991): el manejo de abstracciones, capacidad de observación, experimentación y contacto con la realidad, “estableciendo una relación dialéctica entre “lo pensado” y “lo realizado” a través de la solución de problemas concretos” (Ander-Egg, 1991, p. 32).

Al exponer a grandes rasgos la constitución del taller, es necesario hablar de su evaluación. Como lo indica Vásquez (2008), no es el maestro el único que evalúa arbitrariamente basado en sus gustos como canon de calificación, sino que se deben establecer criterios claros a través de objetivos que planteen qué tipo de lectura se desarrolla. Para que esta evaluación sea auténtica, se propone el diario como laboratorio personal de las estudiantes, en el cual se modelen los logros alcanzados; en la presente investigación es el portafolio. El diario-portafolio es “insustituible para evidenciar las huellas o las improntas que van dejando las obras leídas, las cosas vistas, los mundos imaginados” (Vásquez, 2008, p. 37), pues la evaluación se desarrolla de forma global mediante la “memoria histórica del taller”, para determinar si este sirvió a los propósitos por los que se realizó, qué beneficios tuvo y en qué medida hubo mejoras (Maya, 1991).

Esta sistematización “permite la comunicación, el esclarecimiento y el aporte reflexivo, analítico y constructivo de las experiencias, situaciones y hechos generales vividos por las personas en una determinada acción de su vida” (Maya, 1991, p. 221), como lo sería el taller. Finalmente, parece pertinente mencionar los conceptos de: creatividad, re-creatividad y juego que caracterizan al taller. Maya (1991) indica que el taller integral es un medio para el autodesarrollo, mediante las dimensiones del ser humano y la creatividad como factor de crecimiento y de libertad. En el taller, el juego es un trabajo por el cual se reciben nuevas experiencias y se aprende del hacer; es un hábito psicomotor intrínseco, en el que no cabe ninguna superación por vencer algo u obtener premios materiales, sino que el valor y la recompensa están en el hecho mismo de la acción (Maya, 1991, p. 153).

El juego incluye la formación de nuevos sistemas y relaciones, a partir de datos conocidos y la transferencia a nuevas situaciones. Maya (1991) plantea cómo la curiosidad y la indagación ayudan a resolver problemas a través del propio proceso de pensamiento, por lo que se deben ofrecer situaciones donde aparezca la creatividad. No obstante, es necesario presentar el diálogo que existe entre Vásquez (2008) con Maya y Ander-Egg al proponer este concepto. Para Vásquez, la creatividad ha sido reducida al asumir que toda actividad puede considerarse creativa; concepción que desvirtúa su esencia y la propone como una mera forma de distracción. Pues la mayoría de las veces, ansiosos por hacer más amable la clase, los maestros la han convertido “en un sitio para la distensión, el relax o la libre expresión [donde...] todo vale y todo es aceptado como creativo u original” (Vásquez, 2008, p. 51).

Por ello, más que la “creatividad”, se prioriza la re-creatividad propuesta por Maya (1991) y Ander-Egg (1991), la cual implica una recreación pensada intencional y no del simple jugar por jugar. Esta perspectiva resulta fundamental dentro del taller, pues esta investigación concibe el juego como un medio para alcanzar los objetivos propuestos. Como consecuencia de este planteamiento, se enfatiza en que, si no hay docentes y alumnos con sentido de responsabilidad, el sistema de taller no es posible; en esos casos se logra más recurriendo a las formas tradicionales de educación. (Ander-Egg, 1991, p. 74). Sin embargo,

se espera alcanzar las metas propuestas desde el sistema de taller distinguiendo los elementos condicionantes. De este modo, la interpretación de las realidades literarias llevará a la comprensión y construcción del saber personal y colectivo.

### ***Juego***

Huizinga (1972) define el juego como una actividad fundamental arraigada a las interacciones sociales, llena de sentido y que trasciende y se desarrolla a la par de la cultura al representar formas de comportamiento, pensamiento y socialización. El juego refiere a las múltiples situaciones, emociones y pensamientos que surgen de una diversión atractiva y gozosa (García y Llull, 2009), cuya flexibilidad y capacidad inventiva permiten la creación de una realidad externa, pero, ligada a la vida cotidiana (Callois, 1985). El juego es esencial para el ser humano y, al desplegarse en diversos escenarios y posibilitar análisis particulares, va más allá de la noción infantil en que se le ha confinado. Es por ello por lo que Duvignaud (1982) y UNESCO (1980) concuerdan en que, al ser una actividad educativa esencial, debe entrar en el marco pedagógico más allá de la formación concerniente al infante y al aprendizaje cultural.

Estas nociones ponen en evidencia que el juego es necesario para niños, adolescentes y adultos, debido a que está presente a lo largo de toda la vida, incluso en la ancianidad (Paredes, 2003; López, 1989). Como lo indican García y Llull (2009), el juego sigue en la vida humana sus etapas y pone en diálogo constante el micro mundo (personal) y el macro mundo (sociedad) en el que se vive o del que se aprende, como lo puede ser el mundo literario. Y, aunque se le asocia normalmente con la diversión, la satisfacción y el ocio, tiene una trascendencia mayor ya que posibilita el desarrollo del ser y de la sociedad. Huizinga (1972) lo compara con el lenguaje, debido a que en cada discurso hay un elemento abstracto, una metáfora y un juego de palabras que nos vincula a una esfera fuera de la ordinaria, de “otro modo de ser” que se da en el acto de jugar.

Consecuentemente, se han de reconocer los criterios para llevar a cabo el juego, que no es una actividad intrascendente. García y Llull (2009) exponen las posibilidades que este ofrece para explorar, moverse, pensar, deducir, imitar, relacionar y comunicarse con

los demás, esto implica que uno de sus rasgos más importantes sea la participación para el disfrute de la actividad lúdica. Callois (1958) señala que los criterios para llevar a cabo el juego son que este debe considerarse como una actividad libre, circunscrita en límites de espacio y tiempo sin un resultado fijo, al ser *improductiva* ya que no se espera un bien directo o riqueza, y sometida a unas reglas. Con este carácter fundamental, considera que el juego al que “on se trouverait forcé de participer cesserait aussitôt d'être un jeu : il deviendrait une contrainte, une corvée dont on aurait hâte d'être délivré” (p. 17). Sin embargo, se debe considerar el valor de *insertar* el juego en el escenario educativo y proponerlo de forma en que resulte atractivo y no se visualice como una *obligación* más de las actividades académicas.

Ya Piaget (1996) había confrontado estos criterios al considerar que el juego orienta la actividad general, por lo que no es completamente *desinteresado* o sin objetivo: el jugador se preocupa por el resultado de su actividad lúdica. Estos criterios más que delimitar irreversiblemente la esencia del juego, brindan un esquema u orientación más o menos lúdica de la acción. Por ello, Piaget (1996) divide los juegos entre aquellos sensoriales, motores, intelectuales, afectivos y de voluntad, individuales y sociales, entre otros. En el estadio de operaciones concretas (de los 7 a los 11 años) y operaciones formales (a partir de los 12 años), hay una disminución del simbolismo en provecho de los juegos de reglas o las construcciones simbólicas menos deformantes (Piaget, 1996). Los juegos de reglas, como Piaget (1996) clarifica, pueden tener características de los juegos precedentes: sensoriomotor y simbólico, pero se distinguen por su organización colectiva donde se plantean interrogantes y surge la imaginación como producto del juego, no al contrario. Estos favorecen el desarrollo de la reflexión, la atención, el lenguaje e incluso el razonamiento al socializar para considerar opiniones, acciones e interpretaciones.

Por otro lado, Salen y Zimmerman (2004) proponen el *juego significativo*, al profundizar la idea de que todo juego posee una función significativa. Este se formula desde la importancia de su diseño, cuyo sentido se encuentra en la interacción entre el jugador, el sistema del juego y el contexto junto a una realimentación constante que indique los logros

alcanzados. La complejidad cognitiva inherente al juego significativo es también reconocida por Jhonson (2006), quien distingue esta actividad al contrastar el juego y la lectura.

Jhonson (2006) reconoce que las recompensas de leer son similares a las de jugar: al leer se adquiere la información brindada y se hace un trabajo mental para su procesamiento, en este se requiere la concentración, la participación, la habilidad para darle sentido a las palabras, seguir la narrativa y esculpir mundos del discurso escrito. Del mismo modo, jugar es una experiencia compleja que implica tomar evidencias, analizar situaciones, consultar objetivos, considerar el contexto y decidir, la cual es su actividad primaria.

Paredes (2003), por su parte, estima que el juego debe fomentarse como cualquier otra actividad que lleva al compromiso, la curiosidad y la creatividad. Pues, como lo expone Corriza (2000), el juego contribuye a la capacidad iniciativa y da la oportunidad de expresarse libremente al generar aprendizajes motores, intelectuales y sociales que se potencian en las fases de inducción, deducción, pensamiento lógico-concreto y pensamiento analítico. Por otro lado, López (1989) señala que el juego desarrolla la afectividad, confianza, autonomía, trabajo e identidad, en el alcance de metas que conducen al compromiso, resolución de situaciones conflictivas, elaboración de estrategias, anticipación de acontecimientos, análisis, razonamiento y síntesis desde la inteligencia práctica hasta la inteligencia abstracta. Además, la creatividad propia del juego implica la expresión, producción, invención y comunicación, al experimentar y dar significación a lo vivido (García y Llull, 2009). Las consecuencias de la actividad lúdica son la adopción de una postura crítica, la orientación personal y la emergencia de valoraciones que permiten a los jugadores descubrir su personalidad, explorar el mundo, entender, cooperar y relacionarse con otros.

Cabe mencionar la propuesta de McGonigal (2011) sobre los beneficios de los videojuegos, que no son ajenos a los juegos *tangibles* llevados al aula de clase. McGonigal (2011) como otros autores, concuerda en que existe un trabajo mental en el que el jugador siente una satisfacción al poner "our brains to good use" (McGonigal, 2011, p. 30). Esto requiere que los jugadores se sientan parte de algo, con estrategias de trabajo para superar

los obstáculos desde las fortalezas particulares y colectivas. Para ello, se requiere una intencionalidad compartida que lleve a la super-estructuración, es decir, trabajar con algo existente y llevarlo a nuevas direcciones para superar los límites de forma flexible (McGonigal, 2011). Al igual que Salen y Zimmerman (2004), McGonigal (2011) encuentra que los objetivos son fundamentales al jugar, con pasos a seguir, reglas que limitan su acción y la realimentación que les indica qué tan cerca están de alcanzarlos.

Por otro lado, Montero (2017) reconoce que la mediación pedagógica que brinda el juego es intrínseca al aprendizaje, al potenciar la exploración, la discusión y el debate como medio para disfrutar de la clase y llevar a cabo la enseñanza. Montero (2017) y López (1989) concuerdan en que los beneficios y capacidades que se agudizan en el juego son aprendizajes que serán transferidos posteriormente en situaciones no lúdicas, y que favorecen la asimilación de los contenidos y ayudan al profesorado a conocer mejor a sus estudiantes, qué opinan, cómo piensan y resuelven preguntas.

De esta forma, se propondrá una idea motivadora como hilo central del proceso educativo, con temas que provengan de la cotidianidad y concedan protagonismo a las estudiantes desde experiencias intensas y mundos imaginativos. Los educadores saben que los estudiantes aprenden cuando juegan y, aunque no se espera siempre una relación directa con el aprendizaje, pueden planificar los espacios como punto de partida para proponer y realizar tareas útiles orientadas desde objetivos educativos (García y Llull, 2009). Los juegos no solo buscan divertir, sino llenar las vidas-el aprendizaje con emociones, acciones positivas y experiencias que lleven a la reinención y la comprensión de la realidad.

### ***Interpretación***

Eco (1979) define la interpretación como una actualización semántica de lo que dice el texto en cooperación con el lector, con un esfuerzo por informar, analizar y explicar el procedimiento interpretativo. La interpretación constituye el proceso de comprensión y explicación del significado del texto, durante el cual se descubre al autor (Hirsch, 1967) y, como lo indica Sontag (1982), se corresponde con el acto consciente de traducción-

aproximación. Consecuentemente, el intérprete altera el texto a lo largo de la lectura, pues reconoce las conexiones sociales, culturales, morales e imágenes personales que influyen en este proceso (Eco, 1997), junto al signo, el objeto del signo, el significado que transmite y la idea que genera, que hacen parte de la semiosis que supone interpretar. Esta construcción corresponde a la relación continua entre el sentido verbal -aquello que intenta decir el autor- y el conocimiento del lector (Hirsch, 1967). Este acto, como lo presenta Argüello (2009), es “un acto de razón, de pensamiento y sensibilidad” (p. 69), que evita al leer la creencia de que ya se ha interpretado todo y que las lecturas hechas son las correctas y absolutas.

Para ello, se debe desautomatizar la lectura del mundo, comprenderlo desde perspectivas ricas con tacto, inteligencia y profundidad (Argüello, 2009). La información se convierte en conocimiento y permite inferir y crear mundos del pensamiento los cuales, como lo expone Argüello (2009), son complejos y requieren leer entre líneas como un suceso investigativo. En este sentido, la interpretación del texto literario permitirá el reconocimiento de las complejidades del mundo y la comprensión de sí mismas, así como la reevaluación de sus creencias y pensamientos; la interpretación es un juego entre las estructuras del pensamiento, el texto y las comunidades de interpretación (Felski, 2008). Por otro lado, el valor del lenguaje (subjetivo y social) repercute en la formación de individuos capaces de pensar, construir e interpretar su entorno y requiere, como lo propone el MEN (2002), una pedagogía de la literatura centrada en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra, para que la estudiante lea el texto y haga inferencias e interpretaciones.

El contacto con la literatura debe posibilitar la exploración para enriquecer la dimensión estética, con el objetivo de que las destrezas receptivas y productivas lleven a la interacción constante con signos y significados (MEN, 2002). *La Serie de Lineamientos curriculares en Lengua Castellana* (MEN, 1998) concuerdan con Goodman (1996) en que la lectura implica la comprensión del significado gracias al uso de las habilidades requeridas para la interpretación, que se lleva a cabo mediante la interacción entre autor, lector y texto. En este proceso tanto el sujeto como el texto se transforman, el lector al asimilar el nuevo

conocimiento, y el texto que, al ser una construcción paralela, se vuelve una entidad diferente para cada lector (Goodman, 1996). La interacción, denominada transacción, implica la elaboración de referencias, inferencias y correferencias que el lector aporta (Rosenblatt, 1996); concebida por Eco (1979), es el encuentro entre el conocimiento del intérprete y la obra, cuya intención es la producción de un lector modelo con derecho a hacer infinitas conjeturas. Cabe aclarar que la intención del autor *-intentio auctoris-*, la intención del intérprete *-intentio lectoris-* y la del texto *-intentio operis-* convergen para descubrir las infinitas interconexiones que se transforman en significado.

Por consiguiente, el propósito del lector es descubrir lo que puede decir el texto sin darle fin a su comprensión (Eco, 1997), dado que su valor reside en el *vacío-laguna* que, situado en medio de una gama de interpretaciones posibles, lleva a la acción. Se busca la producción de un lector modelo capaz de hacer conjeturas como participante activo (Eco, 1979), que tenga en cuenta que la estructura narrativa influye en cómo se interpreta el texto al dar pistas sobre su significación. Eco (1979) define el texto como un mensaje en una botella arrojada al mar, que requiere la cooperación del lector, no para hacer de él lo que se quiera, sino para producir interpretaciones. Esto implica que el autor decida hasta qué punto vigila la cooperación del lector, cómo la suscita y dirige para crear una verdadera experiencia interpretativa, que se refuerza a nivel sintáctico-semántico-pragmático (Eco, 1979) al examinar la forma, el contenido, el contexto, las presuposiciones del intérprete, las estrategias fijadas por el autor y las respuestas del lector.

En cuanto a los vacíos o *flatus vocis* mencionados (es decir, las diversas oportunidades de interpretación que brinda el texto al lector a través de su narrativa y la carencia de significado esencial en las palabras si no se les interpreta), permanecen como expresiones superfluas mientras que el lector no abra su enciclopedia y las ponga en contexto para postular la significación. Estos espacios en blanco, sugeridos (premeditados por el autor) o existentes en el texto, esperan ser rellenados desde un margen deseado. Es por ello por lo que, como lo señala Iser (1987), el potencial comunicativo del texto reside en el polo artístico -toda la estructura textual y universo creado por el autor- y el polo estético -

la concreción del lector o aportes resultantes de la interacción con el texto-. Además, la convergencia signo-lector es el lugar de la obra literaria, con un carácter virtual que no se reduce a la realidad del texto ni a las aptitudes definitorias del lector (Iser, 1987), sino a su transacción. Según Iser (1987), esta transacción requiere de la vista móvil sobre el pasado, presente y futuro en la creación de relaciones y la retención de lo leído en la mente, así como la anticipación de lo que vendrá proyectado desde la imaginación e hipótesis.

Desde lo expuesto por Goodman (1996), la comprensión necesita la construcción activa de significados desde las experiencias previas y las habilidades lingüísticas. El significado se da a medida que se lee y se pone en diálogo la información con los sistemas ya existentes, es por ello por lo que los lectores aprenden durante la lectura a asimilar y acomodar el conocimiento que es siempre subjetivo y personal, debido a que la evocación es la respuesta del lector a las preguntas de la obra (Rosenblatt, 1996). El texto como un conjunto de signos capaces de ser interpretados, como lo señala Rosenblatt (1996), implica que el lector estético considere las ideas, situaciones y participe de los conflictos, tensiones y resoluciones que la obra presenta. Sin embargo, hay autores como Hirsch (1967) que validan o privilegian la interpretación que corresponde a la intención del autor, al visualizar el sentido como un significado fijo del texto que varía entre lectores. De este modo, se postula que el significado del texto no cambia ni es transformado, sino la relación con este: mientras más interpretaciones se tengan, más alta será la comprensión del verdadero significado -la construcción verbal del autor- (Hirsch, 1967). El acto de leer es comprender el sentido de la obra desde la función central del lenguaje culturalmente situado: comunicación y significación (MEN, 1998).

Como lo señalan Guzmán et al. (2010), en el tercer ciclo se mantiene la indagación y experimentación desde la construcción de mundos posibles, pues se emprende la acción para interpretar lo que otros dicen, escriben o dibujan. Allí se trabaja con el lenguaje interior o diálogo consigo mismo, al activar los procesos de análisis e interrogar los textos y plantear hipótesis según vivencias, expectativas, necesidades, emociones y formas de ver el mundo. En este sentido, las estrategias de la interpretación-transacción referidas por Goodman

(1996) se corresponden con las que considera el MEN (1998), las cuales requieren la capacidad de asimilar, adquirir y acomodar información, al considerar que la realidad afectiva y las competencias del lenguaje condicionan la comprensión. Expuesto por Rosenblatt (1996), la lectura activa diversas líneas del pensamiento en la interpretación y evaluación, por lo que no es posible leer sin hacer uso de estrategias para la transacción y búsqueda de significado (Goodman, 1996). La lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas, proceso en el que se involucran diversas interacciones que se llevan a cabo mediante analogías desde, como lo señala Eco (1979), los indicios que dirigen la interpretación y que dependen de concordancias de sentido en redes de coherencias semánticas.

Este juego de adivinanza psicolingüística, como lo denomina Goodman (1996), permite que el lector construya su propio texto y esquema, lo cual requiere de estrategias cognitivas en la construcción de significado. Entre estas, Goodman (1996) hace mención de la iniciación o reconocimiento, que exige la decisión para activar esquemas de lectura; las inferencias para adivinar la función de lo que se lee desde la información conocida y la que está por conocerse; el muestreo o selección, que es la decisión de a dónde se mira y qué se busca, lo que implica una selectividad necesaria para la productividad de los procesos de pensamiento, intentando no abrumarlos; la predicción para anticipar y recopilar información mientras se construye significado; la confirmación o autoexamen para saber si las inferencias y predicciones son congruentes con la nueva información; la corrección que evalúa la información ya procesada y decide si elaborar inferencias alternativas o recopilar más contenido; y la terminación, que corresponde a la decisión deliberada de finalizar la lectura.

Eco (1977) enfatiza en que, aunque el texto sea susceptible de múltiples interpretaciones, no implica que signifique cualquier cosa y, aunque pueda significar muchas cosas, hay sentidos ridículos. La interpretación corresponde a la semiosis, que debe por obligación involucrar los signos en la creación de sentido. Es por ello por lo que, las interpretaciones son aceptadas si se ven reafirmadas por otro fragmento o signo del

texto que corresponde a la coherencia interna de la obra y limita los impulsos no siempre favorecedores del lector (Eco, 1977), de forma que la comprensión implica la búsqueda de respuestas sobre lo que el texto insiste. De lo contrario, se llegará a una sobreinterpretación (o interpretación aberrante como la denomina Eco) al tratar como significantes elementos que pueden no serlo, y no corresponden a las funciones y límites de la obra (Eco, 1977).

Si bien Goodman (1996) afirma que, cuando un estudiante no posee razones para leer y no ejerce un grado de elección, la actividad se hace artificial y contribuye poco a la interpretación, es necesario introducir las obras literarias en el aula de clase para ser interpretadas desde la sensibilidad e intereses del grupo. Como un proceso fundamental, el abordaje de la literatura requiere la formación de lectores críticos y activos que potencien la transacción (Rosenblatt, 1996), así como material literario que contribuya a la formación de imágenes de sí mismo y el mundo (Rosenblatt, 2002). De modo que, la literatura y su interpretación satisfagan la necesidad adolescente de un encuentro desde patrones significativos que, como dice Rosenblatt (2002), lleven a la participación y experiencia gozosa para el desarrollo de habilidades cada vez más complejas. Bien lo expresa Rosenblatt (2002), en cuanto a que una de las cosas más valiosas adquiridas es la capacidad de escuchar a otros para comparar las reacciones, actitudes, y juicios sobre otro tipo de interpretaciones.

Pues, la formación literaria implica que la interpretación no condense respuestas estereotipadas, las cuales amortiguan el impacto de la obra e interfieren con la comprensión, contrariando la esencia propuesta por Rosenblatt (2002) que rechaza las reacciones artificiales. Al saber qué significa la interpretación y su valor formativo, el MEN (2002) plantea ciertas competencias e indicadores formativos: conocer y utilizar estrategias argumentativas para la construcción de textos, formular hipótesis interpretativas, procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de la información, comprender e interpretar diversos tipos de texto desde sus relaciones internas, identificar la estructura del texto, usar y analizar el lenguaje verbal y no verbal, y caracterizar las obras.

En conclusión, la interpretación implica la capacidad de leer la realidad de manera compleja, reconociendo las múltiples capas de significado de forma activa, dinámica e interactiva. La importancia de la interpretación yace en la formación de estudiantes capaces de pensar, construir e interpretar, no solo la obra literaria sino también su entorno, al contribuir al desarrollo cognitivo, la dimensión estética y emocional de las niñas.

### ***Literatura***

Hoyos (2015) define la lectura literaria como una actividad cultural sujeta al descubrimiento de nuevos mundos, de la imaginación y de la libertad mediante el diálogo consigo mismo y la construcción de significados. Se presenta la literatura como un conjunto de obras de arte elaboradas con la palabra como materia prima fundamental, tanto en la tradición oral como escrita, que amplían la visión del ser humano gracias a sus capacidades e intereses. Con el término literatura infantil y juvenil (LIJ) se hace referencia a los textos con mensajes dirigidos a estas poblaciones, de quienes se espera tener un dominio del código utilizado (Hoyos, 2015). Por otro lado, Colomer (1999) concuerda en que la literatura es un instrumento de construcción cultural que, con elementos simbólicos como el juego y el lenguaje, permite comprender la realidad desde diversas formas de representación que proyectan una nueva luz para que el lector reinterprete su forma habitual de entender el mundo. Es por ello por lo que, como lo expone Cerrillo (2010), la literatura ha sido uno de los medios de comunicación, expresión y cultura más importantes de los que ha dispuesto la humanidad.

La lectura, como acto de comunicación, se da gracias al lenguaje literario que posee una función estructuradora propia y poética, y al emisor que emplea el código para atraer al receptor con la forma del mensaje, que está lleno de artificios y convenciones (Cerrillo, 2010). Al implicar comunicación, significación y ser un acto cultural, ha de ser interpretada y percibida como un “lujo de primera necesidad” que hace posible el conocimiento crítico del mundo, como señala Cerrillo (2010), en el desarrollo completo de capacidades al representar, comunicar ideas, construir realidades y ser parte de una comunidad (Guzmán et al, 2010). Se considera que, para el tercer ciclo, como lo exponen Guzmán et al (2010),

es propicio abordar temas relacionados a su cotidianidad debido a la etapa de transición en la que viven, ya que comienzan a reafirmar su identidad y explorar diversos caminos.

Durante la lectura, se regulan el pensamiento y la acción al mismo tiempo que se fortalecen las competencias del lenguaje al elaborar ideas sobre el texto (Hoyos, 2015). La diversidad literaria ofrece una amplia riqueza de posibles interpretaciones que para tener lugar -siguiendo a Colomer- requieren el trabajo flexible de la lectura literaria-funcional, pues no solo se consideran los libros como logros poéticos, sino como oportunidades para discutir, contrastar, fortalecer el desarrollo de expectativas y la adquisición de conocimiento. Para ello, la selección de las obras es fundamental ya que, como lo señala Bruña (2017), deben ser adaptadas y adecuadas a los intereses de los estudiantes. Como se indica en la *Serie de Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana* (MEN, 1998), el abordaje de la literatura requiere y desarrolla las competencias: sintáctica, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética que atraviesan las dimensiones del canon y la apropiación de enfoques teórico-analíticos en búsqueda de lecturas más profundas desde la red de saberes.

Por ello es fundamental el desarrollo de estas destrezas desde estrategias pedagógicas que contemplen los momentos antes, durante y después de la lectura para focalizar la atención, despertar el interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos y promover las estrategias interpretativas (MEN, 1998). El desarrollo de una lectura reflexiva y analítica surgirá entonces de la comprensión del signo, la construcción de relaciones y asociaciones entre los significados del texto, la reconstrucción semántica de la obra y su evaluación crítica donde, como lo destaca MEN (1998), la sistematización y seguimiento son clave para considerar el estado inicial del grupo, sus progresos y ritmos de aprendizaje de forma particular a partir del trabajo desarrollado. La formación literaria contribuye a la sociabilidad, al reconocimiento de la diversidad y a la construcción de sentidos complejos, por lo que Colomer (1999) señala que a medida que se aborda la literatura se aumenta la capacidad para adquirir un sistema de símbolos en la construcción de sentido.

Es necesario enseñar a pensar y hablar de los textos para poder progresar de una lectura comprensiva -entendida como la lectura que se limita a explorar los elementos internos del enunciado, los sentidos denotados- hacia el enriquecimiento de la lectura interpretativa, entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos (Colomer, 1999). Sin embargo, la programación y sistematización del aprendizaje de las competencias interpretativas es sin duda el reto más difícil de la enseñanza literaria, por lo que tener itinerarios de lectura es fundamental para evaluar el proceso y complejizar la lectura. Para ello se da el uso variado de textos y variedad de actividades que favorezcan el interés de las estudiantes. De este modo, la enseñanza-aprendizaje de la literatura debe estar guiada por unos objetivos para el alcance de las competencias señaladas, ampliando la posibilidad de una experiencia literaria, el análisis del mundo interior y la evaluación de la realidad exterior (Cerrillo, 2010)

En consecuencia, autores como Guerrero (2016) postulan el placer que la LIJ brinda, desde la representación metafórica de los problemas humanos, y las debilidades y fortalezas que el texto propone al establecer una relación íntima con el lector, quien mantiene en su memoria los personajes, emociones y eventos que vive en la experiencia. Frente a un mundo complejo, difícil y peligroso, la LIJ puede iluminar el camino sin caer en excesos protocolarios o moralizantes, que resultan tediosos para los niños y adolescentes, pues el acercamiento a la literatura requiere crear un vínculo desde su carácter subversivo, cuyo placer se mantenga en su naturaleza lúdica: el asombro que produce, su riqueza imaginativa, su provocación y deleite, su permanencia, su sentido, su proyección e intelecto (Guerrero, 2016).

Cabe considerar que, como lo propone MEN (1998), las competencias al no ser *observables* deben inferirse mediante el desempeño comunicativo de las estudiantes, donde los indicadores de logro, por una parte, permiten al docente inferir el estado de los procesos de sus estudiantes y el desarrollo de competencias, y, por otro lado, permiten contrastar los desempeños con la propuesta curricular y el estado inicial. Para ello son necesarias las fases de planeación, ejecución y evaluación durante las cuales las competencias se irán

definiendo según unos referentes u horizontes que permitan anticipar el énfasis de las propuestas curriculares o los trabajos a nivel del taller (MEN, 1998). Entre ellos, se espera que las estudiantes comprendan obras literarias de diferentes géneros, los elementos constitutivos de las obras y sus procedimientos narrativos, comparándolos para su estudio, y formulen hipótesis de la comprensión de las obras teniendo en cuenta su género, temática, y contexto para llevar a cabo la interpretación (MEN, 2002).

En conclusión, abordar la literatura es una necesidad imperante como actividad cultural que implica la formación de las estudiantes en el desarrollo integral de capacidades sociales e individuales. La LIJ es un vehículo esencial para la construcción de significados, el fortalecimiento del lenguaje, y la exploración de la identidad y formación de competencias en el tercer ciclo al ofrecer un vasto repertorio de interpretaciones desde el juego como estrategia pedagógica para promover los aprendizajes, el gozo y la valoración en espacios diseñados para su trabajo. La formación literaria constituye un proceso integral para la construcción de conciencia y de sujetos activos, críticos y reflexivos capaces de habitar el mundo de la obra, mediante interpretaciones sólidas que los lleven a actuar y comprender la realidad.

## Metodología

### Tipo de investigación

La investigación cualitativa es un método científico que busca comprender la realidad y los fenómenos desde la teoría crítica y el constructivismo, mediante la recolección, interpretación y análisis de datos no numéricos. Ramos (2015) señala que la investigación cualitativa centra su estudio en las acciones humanas y la vida social, e implica, según Baptista et al (2014), descubrir, construir e interpretar la realidad a través de las percepciones y significados elaborados por los participantes activos y diversas técnicas cualitativas. Según Ricoy (2006) el enfoque cualitativo se caracteriza por plantear diseños abiertos y emergentes, basar su validez en datos ricos, reales y profundos, y asumir una realidad dinámica y cambiante.

Baptista et al (2014) indican que las investigaciones cualitativas se basan en la lógica y en el desarrollo de procesos inductivos, pues gracias a estos se generan y perfeccionan hipótesis conforme se recolectan los datos, y se evalúan los procesos desde su desarrollo natural y una perspectiva interpretativa con la reconstrucción de experiencias y conocimientos que no generalizan los resultados. Carhuancho et al. (2019) señalan que los investigadores cualitativos indagan situaciones naturales, interpretan los fenómenos y utilizan herramientas de recopilación de datos para comprender los eventos de forma descriptiva, teniendo en cuenta el valor subjetivo de una situación específica.

Respecto a las técnicas de recolección de datos, Ricoy (2006) indica que las más comunes incluyen observación participativa, historias de vida, entrevistas y diarios de campo. La investigación cualitativa busca describir, relacionar y explicar el "porqué" o la naturaleza de la información encontrada o analizada acerca de un fenómeno, con la "reconstrucción" de la realidad como parte de los objetivos planteados (Baptista et al, 2014). Este tipo de investigación permite la elaboración de una rigurosa descripción contextual de las situaciones que implican el reconocimiento de las realidades a través de la recolección de datos. Como lo indica Ramos (2015), la importancia de la utilización de este paradigma en las investigaciones educativas está en el análisis de los significados de las acciones,

comportamientos y experiencias, al ser objetivos y permitir la comprensión de los fenómenos estudiados.

### **Enfoque investigativo**

Colmenares (2008) concibe la investigación-acción como aquella llevada a cabo por un grupo de personas que desarrollan una actividad colectiva en búsqueda del bien de todos, desde la base de una práctica social reflexiva en la que se integran la teoría y la práctica para llevar a cabo el desarrollo de cambios necesarios y apropiados para cada fenómeno estudiado. En tal sentido, Díaz (2017) señala que existen dos formas de comprender la investigación-acción (IA): como una práctica desarrollada por los individuos o los colectivos para mejorar sus situaciones y condiciones, y como método trabajado por los investigadores que pueden ser parte o no de la situación analizada. En síntesis, la IA se establece como una relación dialéctica entre la teoría y la práctica y el sujeto y la sociedad. Colmenares (2008) expone los pasos del enfoque: la exploración y reflexión; la planificación; la acción y observación; y la evaluación sistemática y rigurosa.

Por otro lado, Vidal y Rivera (2007) presentan las etapas que llevan a la puesta en práctica del enfoque investigativo, entre ellas la insatisfacción con el estado actual de las cosas, la identificación del área problemática, la formulación de hipótesis, la selección de una hipótesis, la ejecución de la acción y la evaluación de sus efectos. Otros rasgos propios de la IA son que es generalmente cooperativa, participativa y autoevaluativa; es un proceso que desarrolla pasos sistemáticos, implica una realimentación continua, y comprende una aplicación inmediata, ya que los hallazgos se aplican en seguida y se lleva a cabo el análisis general. Durante este proceso la evaluación debe ser sumativa y formativa, proporcionando evidencias del alcance de los objetivos y las consecuencias de las acciones.

La elección del presente enfoque investigativo se da gracias a las posibilidades que le brinda al maestro investigador para identificar los problemas y situaciones en las que desea comprometerse, resolviendo y respondiendo exitosamente a los desafíos, que como lo indican Colmenares et al. (2008), se encuentran en la cotidianidad de la vida educativa, en los saberes y haceres que se presentan día a día. Finalmente, desde los planteamientos

de Díaz (2017), se recurre a la investigación-acción ya que implica para el maestro la problematización de sus concepciones y prácticas, enseñándole cómo aprender a aprender, cómo comprender sus prácticas, y cómo transformar su práctica pedagógica.

### **Instrumentos de recolección de datos**

#### ***Prueba diagnóstica***

El Instituto SERGAS (Servizo Galego de Saúde) (2015) valora las pruebas diagnósticas (PD) como un instrumento que pretende determinar en el sujeto cierta condición, por lo que expone que las PD determinan la naturaleza de algo. Por ello, existen dos etapas a través de las cuales surgen las pruebas diagnósticas: la presunción, que lleva a la elaboración de hipótesis y el seguimiento, que indica la verificación de las hipótesis. Como lo señala el Ministerio de Educación Nacional (2015), las pruebas de evaluación diagnóstica son un instrumento que permite identificar los procesos y resultados de aprendizaje de las estudiantes. El Centro Virtual Cervantes (2012) entiende por prueba diagnóstica aquel proceso que tiene por finalidad determinar los puntos débiles y fuertes de las estudiantes desde lo que pueden o no hacer con la lengua y hasta qué punto se desenvuelven en las distintas habilidades. Los datos recopilados permiten establecer el nivel de conocimientos para concretar una toma de decisiones respecto a objetivos y contenidos por trabajar en la adecuación de la enseñanza y aprendizaje de forma general y particular.

Las pruebas diagnósticas forman parte de la evaluación formativa, que implica un análisis de la enseñanza y aprendizaje. Arriaga (2015) expone ciertas características, entre ellas las etapas de su aplicación: la recogida de información, que consiste en el análisis y la valoración de esta como fiable y válida para la toma de decisiones; la intervención mediante la correcta adaptación curricular; y la evaluación del diagnóstico mismo. Se seleccionan las PD como instrumento de recolección de datos por sus beneficios e importancia de su aplicación, ya que entre las ventajas del instrumento se encuentran, como lo comprueba Miranda (2021), la adecuación de la enseñanza y, como lo expone El Ministerio de

Educación Nacional (2015), la orientación de los procesos de formación desde un punto de partida válido.

### ***Portafolio***

Pascual y Trejo (2020) comprenden el portafolio como un instrumento de evaluación en el cual se integran y recolectan los trabajos hechos por el estudiante, al mostrar los aspectos más significativos de su proceso y permitir el reconocimiento, valoración y reflexión sobre los aprendizajes logrados. En tal sentido, Saldívar (2017) señala que el portafolio es un instrumento de evaluación auténtico, que involucra un aprendizaje activo para relatar el progreso y logros alcanzados en un área específica, produciendo una reflexión sobre lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender. En adición, el portafolio estructurado es aquel en el cual el docente determina las evidencias que se deben presentar, ya que como herramienta permite acompañar el proceso de aprendizaje y dar respuesta a interrogantes sobre qué se aprende, qué información es evidenciable en los portafolios, y qué se puede hacer para adquirir los aprendizajes no obtenidos o cómo modificar las estrategias de enseñanza.

Saldívar (2017) reconoce que el portafolio beneficia al alumno y le permite continuar con una realimentación constante de sus aprendizajes. Los objetivos clave del portafolio son actuar como guía en el proceso de aprendizaje. Asimismo, Pascual y Trejo (2020) sugieren que para desarrollar el portafolio se deben establecer los aprendizajes por evaluar, así como considerar los objetivos, contenidos y actividades. Para la presente investigación el portafolio constituye la base de recolección de datos del taller pedagógico, a través del cual se plantea evidenciar el proceso de aprendizaje de las estudiantes, reconocer las ventajas-desventajas del uso del juego, y la forma en que estas inciden en el ámbito educativo. Por ello, se presenta el formato para el portafolio en físico (ver Anexo. 2) con las pautas del instrumento, y el formato de acompañamiento para la evaluación y su posterior análisis.

### ***Diario de campo***

Valverde (1993) define el diario de campo como un instrumento de registro de información que amplía y organiza metódicamente los datos, a partir de diversas técnicas

de recolección que implican el conocer la realidad. Por otro lado, Martínez (2007) señala que el diario de campo es un instrumento que permite sistematizar las prácticas investigativas, además de mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas, puesto que este instrumento le permite al investigador monitorear constantemente su práctica desde el proceso de observación y enriquecer la relación teoría-práctica que integran el diseño del diario de campo a través de la reflexión como parte de la identificación y solución de las situaciones (Monsalve y Pérez, 2012). De igual manera, Monsalve y Pérez (2012) definen el diario de campo como un texto escrito que registra experiencias.

En síntesis, el diario de campo se convierte en un instrumento implementado por el docente-investigador para reconocer los aspectos internos al aula de clase que no son evidenciados al momento en el que ocurren, sino surgen a través del análisis de los registros, los cuales, como indican Álzate et al. (2008), orientan al sujeto a la obtención de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y contenidos que implican la apropiación del conocimiento desde un sentido crítico. El diario de campo se estructura desde la fecha de las actividades o tareas (cuándo); las actividades o tareas a realizar y el propósitos u objetivos (qué y para qué); la anotación de las actividades o tareas no realizadas, junto a sus razones y consecuencias; y el registro de los resultados o hallazgos más relevantes.

La selección del diario de campo como instrumento se dio gracias a la ayuda que este brinda para el desarrollo de análisis, a través de diversos medios como los vídeos y las fotografías, facilitando la implicación y desarrollo de la introspección de la investigación. En adición, el diario de campo, como lo explican Espinoza y Ríos (2017), se constituye como un instrumento básico para la producción de descripciones de calidad de las realidades e intervenciones respecto a cada fenómeno desde un sentido crítico.

### **Instrumentos de análisis de datos**

Los principales propósitos del análisis cualitativo, como lo presentan Baptista et al. (2014), implican la exploración de los datos, su organización, el descubrimiento de conceptos, temas, categorías y patrones, la comprensión de los resultados y su vínculo con el conocimiento disponible, y la construcción de una teoría fundamentada en los datos

obtenidos. El instrumento de recolección de datos o de análisis de los datos recopilados, que nos guía al alcance del propósito último de la investigación, es la matriz o el cuadro comparativo, con el que se establecen las relaciones, diferencias, logros, dificultades y procesos construidos a lo largo del taller pedagógico y reconocidos a partir del diagnóstico desarrollado y la observación registrada en los instrumentos de recolección:

**Tabla 1**

*Proceso para el análisis de datos*

| Objetivos específicos   | Tarea o actividad por desarrollar  | Instrumento                                |
|---|--|--|
| Caracterizar el desarrollo de los procesos de interpretación de las estudiantes.<br>Evaluar los aportes del juego en la interpretación literaria. | Desarrollar una comparativa entre los resultados obtenidos en el diagnóstico y las sesiones desarrolladas durante el taller educativo que muestre los conocimientos obtenidos y los procesos desarrollados | 1. Matriz comparativa / Cuadro comparativo |

El análisis se da a través del cuadro comparativo, entendido como una representación gráfica para presentar datos, en donde sea identificable fácilmente las diferencias. Tonon (2011) indica que el objetivo de esta herramienta gráfica es comparar, organizar la información e identificar las características a través del contraste de dos ideas, temas, procesos u objetos determinados. Tonon (2011) presenta los pasos para su desarrollo: identificar los propósitos de la actividad de aprendizaje; determinar los temas, datos o puntos a comparar; dibujar una tabla con los temas y/o elementos a ser comparados; y seleccionar las variables sobresalientes.

La selección del cuadro comparativo como instrumento de análisis de datos e información obtenida a lo largo de la investigación se dio gracias a las posibilidades que ofrece al investigador para presentar la información de forma clara e integral, en este caso, desde la comparativa de la situación inicial de los estudiantes (diagnóstico). El análisis de los datos, por medio de los instrumentos que se sustentan desde una triangulación que permite evidenciar su certeza, fiabilidad, viabilidad y objetividad, se organizará en la matriz o cuadro comparativo y se expondrá de forma descriptiva junto a los resultados.

## Trabajo de campo

Esta investigación se desarrolló desde el primer semestre de 2023 (con el curso 601) hasta el primer semestre de 2024 (con el curso 705, junto con las mismas estudiantes). Se siguieron los pasos planteados para el desarrollo del taller y del enfoque investigativo:

**Tabla 2**

*Pasos para el desarrollo de la propuesta pedagógico-investigativa*

| Investigación-acción    | Taller  |
|-------------------------|---|
| Exploración y reflexión | Reconocimiento de la población con la que se llevará a cabo el taller.  |
| Planificación           | Identificación de la problemática y creación de un plan de acción.  |
| Acción y observación    | Implementación del plan en torno a un proceso reflexivo.  |
| Evaluación y reflexión  | Recopilación de los resultados formativa y sumativamente para observar los cambios y mejoras sobre la problemática. |

Además, se consideró la progresión de la lectura de imagen a texto y la complejización de los significados y procesos interpretativos. Para ello, se trabajaron 3 etapas con 6 textos:

**Tabla 3**

*Fases de la intervención*

| Fases          | Textos   | Autores                        |
|----------------|--|--------------------------------|
| Imagen > Texto | <i>El monstruo que se comió la oscuridad</i>   | Jimmy Liao y Joyce Dunbar      |
| Imagen = Texto | <i>El pato, la muerte y el tulipán</i>   | Wolf Erlbruch                  |
| Imagen < Texto | <i>El cuento de la polilla</i><br><i>El cuento de la paloma</i><br><i>El cuento de la ficha del rompecabezas</i> | Anónimo<br>(Plataforma TikTok) |

La intervención se dividió en tres fases: exploración y reconocimiento (2023-1) al realizar el ejercicio diagnóstico y caracterización de las estudiantes del grado 601; acción y observación (2023-2 y 2024-1) con la implementación de la propuesta pedagógica en tres

fases, a través del juego; y reflexión y evaluación (2024-2) con el análisis de los resultados, objetivos y referentes teóricos.

### **Intervención según las categorías de análisis.**

#### ***Juego***

**Interacción.** Durante la intervención se consideró la forma en que el juego permitió sentir, pensar, explorar y deducir mediante las capacidades sensoriales, afectivas o intelectuales a través de la interacción, al facilitar la superación de retos colectivos y propiciar la discusión. Entre las actividades lúdicas (ver Anexo 1. Figura A2) se utilizó el debate mediante situaciones hipotéticas, creación de monstruos basados en sus miedos después de la lectura del cuento, juegos de mesa con preguntas que incentivaron la comprensión e interpretación del texto, la presentación de un corto animado, el juego de rol para la creación de un podcast, la escucha de videos hechos en clase completando un bingo literario, la elaboración de un mapa de significado, el juego de rol para la creación de cartas dirigidas a seres de otros planetas, el uso de una página web con sus creaciones, un juego de carrusel para la lectura de frases por estaciones, una búsqueda del tesoro, la respuesta a un dado con preguntas, el uso de la plataforma de TikTok, la creación de videos de interpretación literaria, y la elaboración de frisos, collages o libros del autor con reflexiones finales.

Las actividades aquí mencionadas se implementaron mediante trabajo por equipos en todas las sesiones. Esto llevó a la participación de las estudiantes en las labores de interpretación literaria, en escenarios por fuera del aula que permitieron la discusión y exploración en el grupo al abordar la literatura mediante el juego. Todas las actividades propuestas se desarrollaron mediante el sistema de juego, expuesto por Salen y Zimmerman (2004), a través de la realimentación constante. Y, si bien se puede considerar que no todas las actividades propuestas son un juego, su naturaleza interactiva y creativa proporcionaron una experiencia similar a la de jugar, al participar en las interacciones sociales donde surgieron múltiples situaciones, emociones y pensamientos (Huizinga, 1972), y al romper con el esquema de la realidad.

**Capacidad investigativa.** En segundo lugar, se consideró la forma en que la estructura de juego implicó una postura crítica al reflexionar, analizar situaciones, integrar lo aprendido y crear hipótesis ligadas a la vida cotidiana que abrieron paso a la interpretación. Los juegos ya expuestos no solo poseen una función interactiva, sino que también capacitaron a las lectoras para ser investigadoras. De este modo, las actividades lúdicas propuestas llevaron a establecer relaciones entre personajes previo a la lectura, recolectar datos y reconocer los elementos del cuento para desarrollar sus propias creaciones literarias, vincular su contexto con la realidad del cuento, desarrollar analogías, ejemplificar su comprensión con experiencias personales e ideologías, analizar las ilustraciones, indagar sobre las similitudes del trabajo propio con el de sus compañeras y la obra, fomentar la colaboración y discusión entre participantes, analizar sus trabajos para establecer conexiones desde la convergencia texto-lector (análisis textual), desarrollar y corregir hipótesis sobre conceptos del cuento, reaccionar ante situaciones fuera de lo cotidiano y sintetizar sus respuestas, explorar medios audio-visuales, construir colectivamente el conocimiento, buscar-experimentar formas de comprender y comunicar el texto, y analizar la profundidad de los temas.

Los procesos de interpretación desarrollados durante el juego se concretaron, como se verá posteriormente, mediante la problematización de los textos-escenarios planteados al interrogar y buscar soluciones constantemente y conectar el conocimiento nuevo con el existente (Ander-Egg, 1991). Aquí el juego se distinguió por su organización colectiva para plantear interrogantes con la imaginación como producto, favoreciendo así la reflexión, la inducción-deducción, el pensamiento lógico-concreto y el desarrollo del pensamiento con la emergencia de valores que posibilitan tomar una postura. Se pusieron en diálogo el mundo literario y el mundo real, para pensar, deducir, relacionar y comunicarse con los demás (Callois, 1985).

## ***Interpretación***

**Explicación del sentido del texto.** Para fomentar la explicación del sentido del texto con y entre las estudiantes se trabajó en los juegos con las discusiones en grupo para responder a preguntas de carácter literal-inferencial durante la lectura del cuento, mediante la lectura en voz alta o individual, incluyendo preguntas abiertas sobre los temas sociales-morales tratados y su relación con su contexto. Así como se propusieron actividades de conexión personal entre texto-lector, situaciones en que debían explicar su comprensión a otro, el uso de las plataformas para compartir sus reflexiones iniciales sobre los cuentos, la expresión de sus sentimientos durante la lectura, y la relación con sus conocimientos previos y cómo se plasmaban sus creencias en los cuentos. Para esto se utilizaron recursos gráficos, escritos y audiovisuales que permitieron llevar a cabo estos procesos como las cartas de los monstruos dirigidas hacia ellas, los mapas con conceptos del cuento y el desarrollo de productos audiovisuales hablando del significado del texto.

Para reconocer su comprensión inicial, desde las pistas o evidencia explícita que presentaba el texto, se hizo uso de los portafolios y registros para anotar sus pensamientos y emociones durante la lectura. Allí se observó la forma en que las conexiones establecidas alteraron el texto durante la lectura (Eco, 1997), desde una construcción entre el sentido verbal y el conocimiento de las estudiantes (Hirsch, 1967). De este modo, se les incentivó a leer y acordar la información con sus sistemas ya existentes, al actualizar no solo el significado del texto, sino también al formar imágenes de sí mismas desde el diálogo con mundos imaginarios y temas como el miedo, la muerte, el amor propio, el rechazo o la belleza. Por eso, los 6 cuentos seleccionados abordaron temas relacionados con su cotidianidad, para progresar de una lectura comprensiva (desde los elementos internos del texto) a una la lectura interpretativa, para suscitar significados más complejos.

**Procesos de interpretación.** Las actividades durante las sesiones llevaron a la creación de hipótesis para reevaluar sus creencias y pensamientos sobre el texto y su contexto mediante los procesos interpretativos. Para que estos procesos tuvieran lugar se desarrollaron ejercicios previos, durante y posteriores a la lectura, incluyendo la discusión

de palabras claves del texto; formulación de hipótesis sobre los temas de los cuentos, el conflicto personal, los propósitos o acciones de los personajes; debates dentro de los grupos sobre los cuentos; reflexión y corrección de sus hipótesis durante la lectura; y relación con sus contextos y sus sentimientos. Para estos ejercicios se utilizaron dentro de los juegos imágenes de monstruos, preguntas sobre las *lagunas* del cuento vinculadas a sus conocimientos previos, estaciones de discusión de frases, posibles categorías de análisis y situaciones hipotéticas para problematizar sus interpretaciones.

La interpretación se dio de forma colectiva e individual, haciendo una revisión continua del trabajo y realimentando el proceso cada dos o tres sesiones. De este modo, se buscó caracterizar los procesos de interpretación de las estudiantes y determinar las fortalezas de abordar las obras literarias mediante el juego, desde la relación: ideas de las niñas, texto y discusión del grupo (Felski, 2008). Para todas las actividades ejecutadas se priorizó la interacción entre las estudiantes y los cuentos, a partir de un seguimiento y evaluación con el registro de sus respuestas y discusiones.

**Sobreinterpretación.** Con las actividades desarrolladas antes, durante y después de la lectura se buscó evitar las interpretaciones arbitrarias o aberrantes, que suponen un problema para la verdadera comprensión del texto, al ayudar a las estudiantes a reconocer cuándo una de sus interpretaciones no estaba debidamente justificada. Para el efecto, la estrategia principal fue hacer la lectura de sus interpretaciones, pidiéndoles leer en voz alta y discutir posteriormente su relación con el texto. Esto permitió que reflexionaran sobre lo elaborado y el cuento leído, cambiando en muchos casos su interpretación inicial que no correspondía a la coherencia interna de la obra (Eco, 1997). Para ello, se propuso comparar sus interpretaciones con las de sus compañeras, debatir dentro de los grupos las diferencias interpretativas, justificar siempre sus interpretaciones con elementos concretos del cuento y revisar su redacción. De este modo, se evaluó la habilidad de las estudiantes para respaldar las interpretaciones desde los elementos que la delimitan (Eco, 1997), e identificar la influencia del juego sobre las interpretaciones arbitrarias del texto literario.

### **Experiencia lectora**

**Taller.** La experiencia lectora tuvo lugar en el espacio del taller donde la escucha, la responsabilidad y el trabajo en equipo se incentivaron mediante los momentos de iniciación, producción, mediación y control desde la recreación intencional del juego. Para ello el material preparado correspondió a las imágenes de los monstruos, copias del “*Monstruo que se comió la oscuridad*”, tableros de juego, dados, fichas, tarjetas y plantillas de juego, podcasts, copias del bingo literario, rejillas de auto y coevaluación, copias del cuento “*El pato y la muerte*”, adhesivos y cartas de los seres de otro planeta, carteleras de juego, separadores en la búsqueda del tesoro, copias de los cuentos “*La polilla, la paloma y la ficha*”, entre otros. Además, el taller se organizó por los grupos de trabajo dividiendo en los casos correspondientes las tareas de cada participante (relatoras, monitoras, representantes, etc.).

Las actividades fueron diseñadas para fomentar la cooperación y realimentación entre estudiantes, por medio del portafolio para plasmar el proceso y con la evaluación docente. Esta forma de enseñar-aprender, con la realización de actividades conjuntas, se centró en problemas prácticos de las vidas de las estudiantes como activadores del pensamiento (Maya, 1991), que permitieron con el juego y la capacidad creativa un contacto con la realidad para solucionar problemas concretos relacionados con el texto, junto a momentos de reflexión sobre qué se hizo, cómo y por qué. De este modo, la evaluación se desarrolló mediante la memoria histórica del taller (Ander-Egg, 1991).

**Literatura.** En segundo lugar, la experiencia lectora se dio mediante la exploración de los textos literarios al comunicar sus ideas y construir un *texto paralelo* a partir de la *transacción*. Se progresó en la lectura literaria al complejizar los análisis y establecer una relación íntima con el texto, por lo cual los temas de los cuentos fueron variados y, gracias a la mediación, se aseguró la interacción con estos. Además, en los ejercicios comunicaron sus ideas y construyeron realidades en el desarrollo de sus competencias textuales, semánticas y pragmáticas en la discusión de significados, y enciclopédico-literarias. Se buscó que el contacto con la literatura posibilitara la exploración para enriquecer su

dimensión estética, mediante la interacción entre sus destrezas receptivo-productivas y los textos (MEN, 2002) al priorizar el polo estético (tal como se definió en el apartado de interpretación) durante los juegos y actividades.

**Subjetividad.** En este proceso fue importante reconocer la experiencia subjetiva de las estudiantes, para comprender mejor los significados e interpretaciones atribuidas. Para ello se estudió y cuestionó reiteradas veces la relación de los textos leídos consigo mismas y cómo sus contextos influyeron en la interpretación, junto a los temas, características y significados del cuento. Así mismo, se cuestionó constantemente lo que pensaron de las actividades desarrolladas y del trabajo de sus compañeras, abriendo espacios de diálogo para plasmar sus pensamientos. De igual forma, se buscó comprender cómo vivieron la experiencia, si se identificaron con los personajes, y se les pidió que elaboraran una reflexión final de los ejercicios y las clases, de modo que se pudiera caracterizar el proceso de interpretación desde su subjetividad.

## Organización de la información y análisis de resultados

### Organización de la información

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos propuestos se consideraron los datos recolectados en la prueba diagnóstica, los diarios de campo, los portafolios y los referentes teóricos como base para el análisis, de modo que se pudiera determinar en qué medida el juego incide en los procesos de interpretación literaria de las estudiantes del curso 705 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Se establecieron las tres categorías de análisis y sus subcategorías en la matriz categorial: juego (interacción y capacidad investigativa), interpretación (sentido del texto, proceso de interpretación y sobreinterpretación), y experiencia lectora (taller, literatura y subjetividad):

**Tabla 4**

*Unidades y categorías de análisis a partir de la triangulación*

| Unidad de análisis  | Categorías de análisis     | Fuentes   | Referente teórico   |
|---------------------|----------------------------|---|---|
| Juego               | Interacción                | Diario de campo<br>Registro audiovisual                                   | Salen (2004), Paredes (2003), Meneses (2003), López (1989), Huizinga (1972), Duvignaud (1982) |
|                     | Capacidad Investigativa    | Análisis de producciones escritas   | UNESCO (1980), Piaget (1996), McGonigal (2011)  |
| Interpretación      | Sentido del texto          | Portafolio  | Rosenblatt (2002), Eco (1987), Argüello (2009)  |
|                     | Procesos de interpretación | Proyectos audiovisuales   | Rosenblatt (1996), Iser (1987), Hirsch (1967), Goodman (1996), Eco (1979)                     |
|                     | Sobreinterpretación        | Diálogos y escritos reflexivos en portafolio y producciones audiovisuales | Sontag (1982), Eco (1977)   |
| Experiencia lectora | Taller                     |   | Ander-Egg (1991), Maya (1991), Vásquez (2008)   |
|                     | Literatura                 |   | Vásquez (2008), Guerrero (2016), Colomer (2002), Bruña (2017)                                 |
|                     | Subjetividad               |   |   |

## Análisis de la información

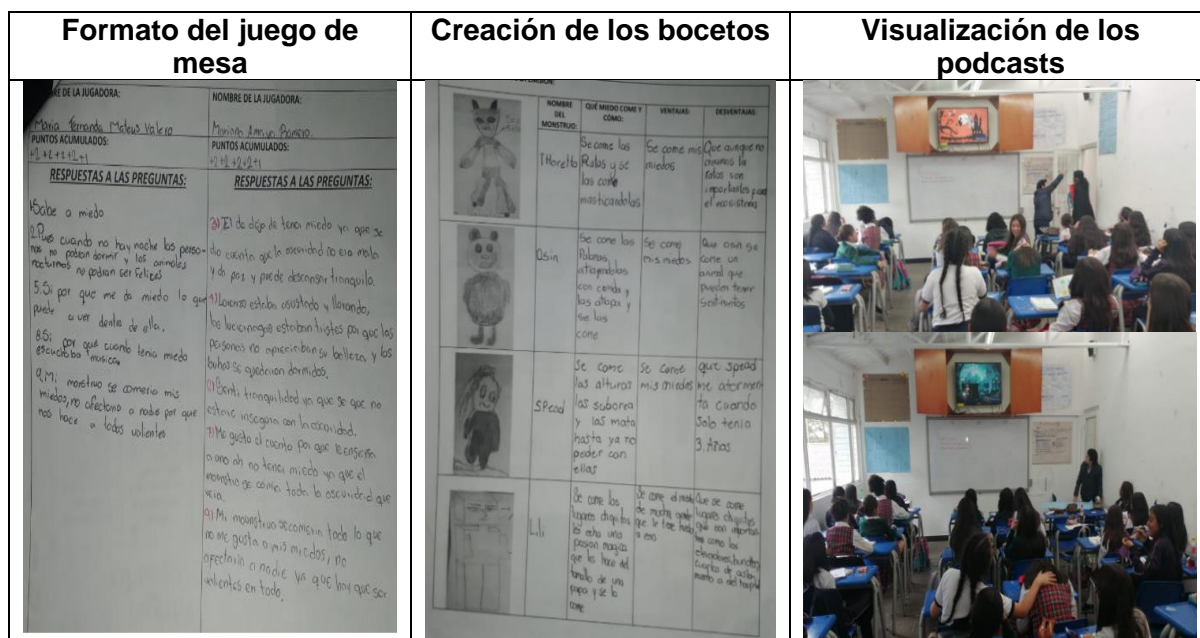
### Juego

**Interacción.** La aplicación de los juegos y las actividades lúdicas para la interpretación rompió con la dinámica cotidiana del aula de clase, ya que se solía trabajar de forma individual y sin interacción entre pares. Este proceso les permitió sentir, pensar, explorar, deducir y comunicar sus ideas al discutir los miedos de los monstruos y los propios dentro de los grupos, con las preguntas del texto (*El monstruo que se comió la oscuridad*) y el formato de los juegos con puntos ganados en cada partida, roles, reglas y materiales.

La interacción entre pares y con los trabajos de sus compañeras provocaba reacciones positivas (como en la visualización de los podcast o videos de TikTok -ver Figura 6- y Anexo 3. Tabla 5) que las motivarían a desarrollar sus propias creaciones y pondrían en evidencia el goce de la actividad desde emociones como la felicidad, sorpresa, vergüenza e incluso admiración por algunos trabajos. Por ejemplo, hubo varias reacciones al visualizar los monstruos de sus compañeras y la dinámica con la que los presentaban como emisoras de radio, mediante la discusión grupal y la colaboración en lugares fuera del aula, donde construyeron los proyectos desde los bocetos iniciales.

**Figura 6**

*Desarrollo de los podcasts sobre “El monstruo que se comió la oscuridad”*



La interacción durante las actividades les permitió discutir sobre sus diferencias y similitudes, al debatir sobre los cuentos y utilizar el juego como dinamizador de las interacciones (ver figura 7 y figura 8). El sistema de juego (desde los juegos de mesa hasta el carrusel de significado) y las actividades lúdicas (desde la revisión de la página web hasta el desarrollo de los collages) permitieron construir relaciones positivas en el aula de clase, con roles establecidos y retos colectivos y, como se verá en el próximo apartado, promovieron el desarrollo de interpretaciones y profundizaron la comprensión de los cuentos.

### Figura 7

*Comentario de una estudiante en la página web*

*En la clase del día de hoy lo que vimos fue muy interesante en esta clase pudimos observar nuestros podcast está actividad aparte de ser muy interesante fue muy bonito ver nuestros monstruos y nuestros videos También en estos videos pudimos observar que nuestros monstruos apesar de sus diferencias tiene algo de parecido con el*

### Figura 8

*Interacción con la página web y los trabajos de sus compañeras*

*Elaboración de los frisos y collages*



El juego permitió la interacción por medio de sus capacidades sensoriales (desde el reconocimiento de los textos hasta el uso de sus destrezas receptoras y productivas), afectivas (para identificarse con los cuentos y vincular su contexto a los temas tratados) e intelectuales (en los procesos de interpretación a través de la comunicación con sus pares). Las discusiones significativas influyeron en la interpretación de los textos -se hablará más al

respecto en la próxima categoría-, al enriquecer las interpretaciones conjuntas y motivarlas a participar en las discusiones. Las emociones, situaciones -en algunos casos caóticas-, y pensamientos que surgieron de la diversión atractiva de los juegos (García y Llull, 2009) llevaron a enriquecer la capacidad inventiva de las estudiantes. En esta primera fase del juego se vio la diversión y satisfacción en el desarrollo de las actividades, ya que el sistema del juego fue significativo por la interacción y realimentación constante (Salen y Zimmerman, 2004) que, como señala Paredes (2003), implicó que las niñas se comprometieran y sincronizaran esfuerzos para co-crear y producir los monstruos, videos, cartas, podcast, frisos, textos escritos, mapas de significado, etc. (McGonigal, 2011).

A través de la lúdica, se evidenció de forma progresiva una mejora en la interacción entre estudiantes, quienes con el paso de las sesiones se mostraron más comprometidas con las actividades y mejoraron la relación con sus compañeras para leer los textos, debatirlos y repartirse las tareas por realizar. Los resultados subrayan la efectividad del juego como estrategia para abordar la literatura, destacando su relevancia en la interacción del grupo, pues la diversión también hizo parte de su interpretación.

**Capacidad investigativa.** En segundo lugar, la aplicación de los juegos también fomentó la capacidad investigativa de las estudiantes. Inicialmente en la creación de sus monstruos tuvieron que hacer una exploración activa y creativa, al reflexionar sobre los temas, personajes, escenas, y características de los personajes, y utilizar su capacidad creativa e imaginativa para formar nuevos. Esto implicó indagar y recolectar información del texto original para pensar en cómo adaptarla a sus creaciones, así como crear conexiones entre los mensajes del cuento y su interpretación personal desde la colaboración en sus grupos y la discusión entre estudiantes. El comparar sus creaciones con sus compañeras y debatir sobre las semejanzas y diferencias con la obra permitió observar cómo esta es relevante en sus contextos y puede hacer parte de sus realidades. Por otro lado, la visualización de los podcasts llevó a indagar sobre el aspecto de los monstruos, sus características físicas, comportamiento y alimento. Al reflexionar sobre estos elementos desarrollaron un proceso de análisis y síntesis sobre el contenido proporcionado en el

cuento original y cómo se aplica a su propia imaginación, pues para organizar sus pensamientos pusieron en juego sus habilidades argumentativas colectivamente.

Como se observa en la figura 9, la actividad lúdica posibilitó la creación de sus monstruos desde la revisión del texto al compartir características con el personaje principal, como la apariencia según sus miedos (de color negro al comer la oscuridad, verde al comer sapos o un gato que es capaz de enfrentar a la muerte porque tiene 7 vidas); la forma en que comen sus miedos (absorbiendo los miedos en la mayoría de los casos); o con ventajas similares (que pueden hacerse pequeños y esconderse, como al final del cuento *El monstruo que se comió la oscuridad*).

### Figura 9

*Monstruos creados a partir de los miedos de las estudiantes*

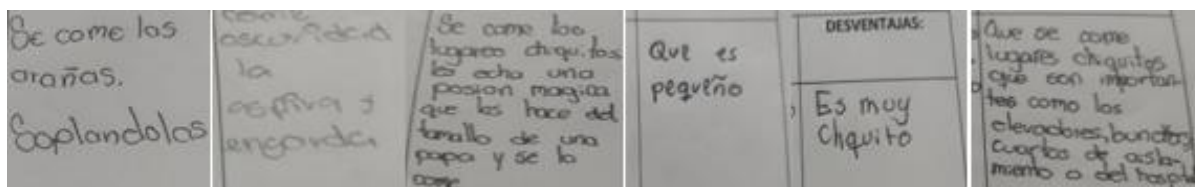


Se evidencia en la figura 10 una correspondencia sobre lo que comen los monstruos en relación con sus miedos, tal como se vio en el *Monstruo que se comió la oscuridad*.

Además, hubo una concordancia respecto a cómo los monstruos comen los miedos (soplándolos-aspirándolos), pero también se desarrolló una exploración para establecer una relación lógica sobre sus miedos y cómo enfrentarlos, por ejemplo, atrayendo a las palomas con comida o volviendo los lugares pequeños comestibles. Incluso, hubo algunas niñas que mantuvieron la misma estructura del cuento con un monstruo que a los miedos “los aspira y luego engorda”.

### Figura 10

*Características, ventajas y desventajas de los monstruos*



Como lo señala Callois (1985) el juego permitió desde su capacidad inventiva la creación de una realidad externa (no recurrente en la cotidianidad), pero ligada a sus realidades a partir del texto al vincular el micro mundo (sus miedos) y el macro mundo (el texto). En estos juegos, mediante los cuales se constató la preocupación de las estudiantes por el resultado, se favoreció la reflexión sobre el texto y, como indica Jhonson (2006), se vinculó el proceso de lectura al de jugar, al tomar evidencia del texto, analizar las situaciones literarias y cotidianas, considerar su contexto para la creación de los monstruos y sus características, y esculpir un mundo a partir del discurso. Todo este proceso implicó una interpretación o juego entre las estructuras del pensamiento, el texto y las estudiantes (Felski, 2008), al reconocer el valor subjetivo del lenguaje y repercutir sobre cómo pensaron, reconstruyeron e interpretaron su entorno desde la temática de los monstruos; lo cual se afianzó con el bingo literario (ver Anexo 1. Figura A3).

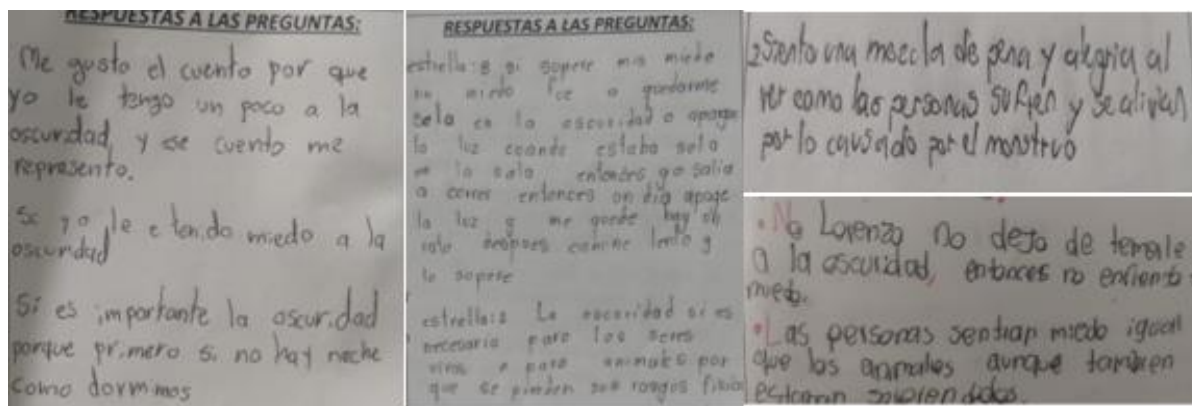
Las estudiantes tuvieron que examinar el texto y los cuentos para completar los cartones de bingo. Se identificaron los temas, personajes y sucesos relevantes en común mediante la interacción para discutir y compartir sus puntos de vista mientras jugaban. El bingo le dio una estructura lúdica al procedimiento investigativo para explorar y analizar los discursos (Eco, 1997), cuyo estudio se entendió como un juego psicolingüístico para desarrollar analogías desde indicios que dirigieron la interpretación y redes con coherencia temática. Se observa que este juego de adivinanza psicolingüística, denominado por Goodman (1996), permitió que las niñas construyeran sus propios textos desde las estrategias cognitivas para la construcción de significados.

Del mismo modo, el juego de mesa involucró la formulación y respuesta a preguntas relacionadas con el texto literario, pues se requería que las estudiantes analizaran y reflexionaran sobre los temas, personajes y eventos del cuento. Al explorar el cuento una vez más a través del juego reflexionaron a partir de los sucesos sobre cuál es la importancia de la oscuridad, no solo para los personajes, sino también para ellas, y cómo han enfrentado sus miedos. De igual modo, expresaron sentimientos de tristeza por los

personajes que sufrían las consecuencias, felicidad por afrontar los miedos, e incluso algunas indicaron sentir desagrado por lo que el monstruo hacía (ver Figura 11).

**Figura 11**

*Respuestas durante el juego de mesa*



De forma similar, el “mapa de significado” para describir el significado de 4 conceptos de *El pato y la muerte* implicó la identificación y comprensión de estos dentro de la historia, así como la reflexión sobre su significado y conexión con el texto en general. Esto significó un primer momento para organizar su comprensión del texto, intercambiando ideas y compartiendo interpretaciones:

El abrazo del pato y la muerte “significa que la muerte lo mato porque es triste pero es la muerte [sic]”. “El pato es un animal y la muerte es la representación en caso de que fallezca alguien que querías mucho” y “el tulipán creo que representa la muerte y que pronto morirán”. Por último, el estanque es “donde estubo la primera vez con el pato y donde lo dejo cuando murió [sic]”.

La significación atribuida a los conceptos implicó posteriormente una reflexión más amplia en la elaboración de las cartas. Estos temas y símbolos analizados se integraron en sus propios relatos al incluir además imágenes para explicar cómo podrían reflejarse los elementos o personajes del cuento en sus mundos. Como se observa en la figura A4 (ver Anexo 1.) además de los conceptos, se habla de lo que constituye para el pato la representación del cielo y el infierno como aquello que hay después de la muerte. Las estudiantes reconocieron las consecuencias que traerá su muerte: una ruptura de su

realidad hasta el momento donde el estanque se quedará solo, y el sentimiento de que moriría por primera vez al sentir frío. Al dirigirse a los monstruos y explicarles los símbolos, personajes y frases relevantes del cuento, hicieron uso de su capacidad investigativa al contextualizar y comunicar sus interpretaciones del texto de manera creativa y reflexiva, lo que enriqueció su comprensión y análisis.

La participación en el juego de mesa y la elaboración de mapas de significado promovió la transacción entre el lector y el texto, enriqueciendo el análisis literario al potenciar la exploración de significados desde diversos enfoques. Este proceso dinámico para la comprensión del texto, como exponen Rosenblatt (1996) y Eco (1979), implicó la interacción con la obra para construir significado, del mismo modo que se evidenció en el juego del carrusel mediante el cual se analizaron las frases proporcionadas y su posible significado-relevancia en el contexto del cuento, a partir de su conocimiento previo y una amplia “gama de lagunas” por completar (Eco, 1987). Se evidencia en la figura A5 (ver Anexo 1.) que la lectura de las frases vinculada a la realidad más próxima les permitió concluir en los cuentos de *La paloma*, *la ficha* y *la polilla* que la paloma se sentía triste y despreciada por algo que su familia le hizo y que posee un impacto para aquellos que han estado en la misma situación. También es curioso cómo pensaron en la paloma como “un hijo que sufre de maltrato psicológico de sus progenitores en forma de palabras hirientes y un posible miedo al abandono además de una dependencia emocional [sic]”.

Respecto a la polilla se dice que su situación es “la realidad hoy en día uno tiene que ser atractivo para encajar... y gracias a eso hay personas muy inseguras” y la “frase es verdadera ya que en la sociedad hay estándares de belleza”. Por otro lado, en cuanto a la ficha, llegaron a la conclusión de que no “se siente lo suficiente y tiene complejos”, por lo que la frase nos habla del amor propio “para ponerte antes a ti que alguien más”, ya que “hay que querernos a nosotros mismos y que no nos acomplejemos porque alguien nos diga algo malo [sic]”. Este análisis de las frases se dio espontáneamente en términos de problemas y situaciones contemporáneas. Su capacidad de relacionar los elementos del cuento con su propia realidad demuestra un nivel profundo de interpretación y análisis

desde sus hipótesis iniciales, que se vieron potenciadas por la participación en actividades lúdicas como la búsqueda del tesoro. Encontrar las pistas para dar respuesta a las preguntas desde las frases seleccionadas llevó a vincular su realidad con los textos al dejar en claro algunas vivencias y su opinión sobre los estereotipos de belleza o la idea de ser “una ficha inservible” (observar Anexo 1. Figura A6), además de ejemplificar los significados de las frases mediante sus contextos.

La capacidad investigativa, promovida por el sistema de juego en el aula, contribuyó a iniciar, desarrollar y concretar sus procesos de interpretación literaria; lo que se considera una fortaleza de abordar los textos a partir del juego. Además, se observó que mediante la lúdica los temas se asimilaron fácilmente y se recordó su contenido, así como esta permitió a la docente conocer a las estudiantes, cómo piensan, qué opinan, cuáles son sus contextos y cómo suelen responder a las preguntas. La aplicación de estos juegos las involucró de forma creativa y reflexiva, tal como lo propone el enfoque del MEN (2002) para la formación de lectoras críticas y activas desde procesos más complejos de interpretación.

### ***Interpretación***

**Sentido del texto.** Para caracterizar las interpretaciones se buscó establecer primero los múltiples sentidos dados a los textos desde las conexiones sociales, culturales y morales de las estudiantes, para reflexionar sobre sus conocimientos previos y emociones. Se partió de ejercicios primarios como la respuesta a preguntas formuladas durante la lectura del cuento. Se reconoció el sentido literal del texto (ver Anexo. 1. Figura A7.) al identificar las consecuencias de que no haya oscuridad para los animales y seres humanos en el cuento *El monstruo que se comió la oscuridad* y al hacer una exploración-desarrollo de hipótesis iniciales sobre cómo se sentían los personajes a partir de las ilustraciones (“tristeza porque no podían dormir”).

Además de los hechos observables como que el monstruo “absorbía” la oscuridad y se hacía más grande, posteriormente se desarrolló una actualización semántica del texto al pensar en cómo se come la oscuridad (“la mastica como chicle” o “al tener tanta luz en su interior consumía la oscuridad y dejaba su luz en los lugares que antes había oscuridad”) y

crear hipótesis desde sus conocimientos previos y lo observable en el texto para definir lo que el monstruo representa:

El monstruo representa bondad ya que el sintió culpa con el niño y con el mundo y el hizo un buen gesto de devolver la oscuridad” y “representa el miedo de muchas personas a la oscuridad, que en parte desaparece cuando llega ese pequeño amigo, ese monstruo que se come la oscuridad, que muchas veces, se representa en una mascota, peluche o amigo que te ayuda a no temerle mas a esa oscuridad o se come la oscuridad [sic].

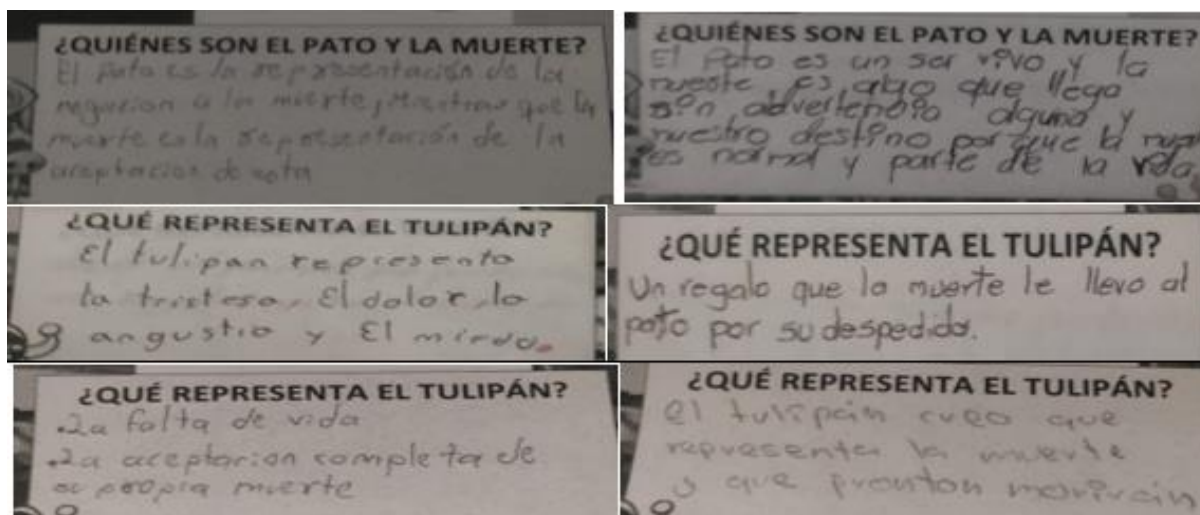
Esta actualización semántica, en consonancia con los planteamientos de Eco (1979), implicó la cooperación de las estudiantes con el texto para analizar y explicar su significado. Hicieron uso tanto de sus destrezas receptivas como productivas en la interacción con los signos, de modo que hubo una primera transformación del texto al asimilar el nuevo conocimiento e iniciar la construcción de un paralelo de forma activa. Esta construcción requirió una vista móvil sobre el texto para ir respondiendo a las preguntas durante la lectura (Iser, 1987), considerando las ideas del cuento, las situaciones en las que se veía involucrado el monstruo, y los conflictos, tensiones y resoluciones que el cuento les iba presentando (Rosenblatt, 1996); por ejemplo, las consecuencias de no tener oscuridad y la decisión del monstruo de regresarla al mundo.

Este proceso las llevó a reconstruir el sentido del texto a partir de sus realidades y experiencias, como se observó en el juego de mesa (ver Anexo 1. Figura A8) pues, aunque el significado del texto no cambió ni fue transformado, sí lo fue la relación con este al tener varias comprensiones que enriquecieron su posible significado (Hirsch, 1967). La lectura como juego psicolingüístico, y mediante el juego con el material literario, contribuyó a la formación de imágenes de sí mismas, sus miedos y los monstruos que las ayudarían a superarlos (incluyendo sus ventajas y desventajas como en el cuento), lo que implicó poner en marcha su capacidad de evocar recuerdos (aquellos sobre cómo superaron sus miedos), significarlos en relación con el cuento y reflexionar sobre los eventos a partir de su realidad (Rosenblatt, 2002).

De este modo, el significado del texto no se encontró a partir de los elementos que propone el autor únicamente, sino también con la información y sistemas ya existentes de las estudiantes, que fueron evocando durante la lectura y que asimilaron y acomodaron a su experiencia subjetiva y personal (Rosenblatt, 1996) para desarrollar sus propias creaciones desde la obra literaria tanto en los monstruos-podcasts como en el mapa de significado y la escritura de las cartas. Como se visualiza en la figura 12, se observa, desde la lectura y sus conocimientos, las definiciones que atribuyeron a los personajes. Para algunas, el pato es un ser vivo o un animal, mientras que para otras con estructuras más complejas es “la representación de la negación de la muerte”. Así como, la muerte para las estudiantes (a partir de lo que sucede en el cuento y sus saberes), es “algo que llega sin advertencia alguna y nuestro destino porque la muerte es normal y parte de la vida [sic]”, así como también puede ser su aceptación dentro de la obra.

### Figura 12

*Definición de los símbolos y personajes de la historia*



Como se puede observar, las estudiantes comprendieron el sentido de los elementos de la obra desde la comunicación (aquello que el texto dice y la discusión dentro de los grupos a través de la dinámica de juego) y su significación a partir de sus conocimientos situados culturalmente (MEN, 1998), ya que pudieron evocar y establecer conexiones sobre lo que es el pato (un animal, un ser vivo, o la negación de la muerte en la historia), la muerte (un hecho natural o la aceptación de la partida del pato), y el tulipán

(como un presente ante la muerte de alguien o, dentro de la historia, su aceptación). Respecto a qué representó el abrazo entre los personajes (ver Anexo 1. Figura A9), la mayoría indicó que significaba una despedida, el indicio de que ya era el momento de “dormir eternamente” y la “aceptación de la muerte inconscientemente [sic]”. Además de que representó un sentimiento gélido para el pato, algo que deseaba, pero también temía: “a veces puede ser temeroso cuando nos podemos ir y jamás volver a existir en nuestro mundo, jamás volver a ver a las personas que amamos y queremos [sic]”.

Adicionalmente, como se observa en la figura A10 (ver Anexo. 1), visualizaron el estanque a lo largo de la historia como un “lugar sagrado donde el pato pudo vivir y disfrutar cada momento de su vida”, un lugar donde fue feliz y estuvo en paz, pero también comprendieron que cada vez que el pato dejaba de visitar el estanque soltaba poco a poco su propia vida, razón por la cual al final piensa e intenta aferrarse a él desde la significación del tulipán y la muerte (ver Anexo 1. Figura A11). Leer el cuento no fue posible sin la transacción y la búsqueda de significado, pues la interacción constante con el texto, con sus compañeras y consigo mismas (sus saberes y conocimientos), implicó no solo su significación, sino también procesos complejos de interpretación (Goodman, 1996), desde la creación de hipótesis hasta incluso la selección y predicción para construir el significado que se fue organizando en la escritura de las cartas.

Respecto a las frases propuestas, darle significado a los momentos del cuento requirió un alto grado de interacción con el texto. Las estudiantes reconocieron que el estanque no sería lo mismo sin el pato, estaría desierto sin su existencia y algunas niñas lo compararon consigo mismas (“es como si mi papa se quedara sin mí” [sic]). También pensaron en la relación entre el personaje y los eventos previos a que el pato muriera: sentir frío fue el detonante de la muerte del pato, le estaba “avisando de que iba a morir [sic]”, ya que “la muerte es fría”. Además, problematizar el cuento a través de las preguntas, símbolos, frases y eventos permitió que varias de las estudiantes filtraran respuestas cristalizadas que podrían interferir con su comprensión y pensarán en respuestas desde la conexión del texto con sus realidades (Rosenblatt, 2002), a pesar de encontrar aún algunas

respuestas *artificiales* (como se verá en el apartado de sobreinterpretación). Para evitar que esto ocurriera en sus siguientes lecturas se promovió aún más el reconocimiento de su experiencia lectora.

Los ejercicios durante la lectura buscaron comprender qué sintieron y qué pensaron las estudiantes, además de si se identificaron con los cuentos leídos. Respecto a qué sintieron durante la lectura de los cuentos “*La polilla, la paloma y la ficha*” (ver Anexo 1. Figura A12), la mayoría respondió sentir tristeza por las situaciones que vivían los personajes, una emoción que evocó eventos o experiencias propias de sus contextos. Reconocer sus sentires a lo largo de la lectura implicó un diálogo consigo mismas o trabajar con el “lenguaje interior” para activar los procesos de análisis al interrogar los tres cuentos y crear hipótesis desde sus vivencias, expectativas (de las acciones de los personajes: “amarse a sí mismos”, “darse otra oportunidad de amar” o las propias), emociones y visión de mundo (Goodman, 1996 – MEN 1998).

En lo que concierne a los pensamientos que surgen durante la lectura, las estudiantes pensaron que “nadie debería cambiar su forma de ser por alguien”, sin importar “que las personas solo ven lo exterior y no piensan en el interior” pues “es muy importante el amor propio, pero se debería dar la oportunidad de volver a amar” (ver Anexo 1. Figura A13). Incluso pensaron a lo largo de los cuentos cómo “el mundo dejó de ser bondadoso para ser grosero, maleducado, odioso y abusivo... [sic]”, al reflexionar sobre lo que ellas mismas han hecho y sus experiencias comparadas. Estos pensamientos y múltiples situaciones presentadas (sumadas a las emociones), como lo señalan García y Lull (2009), permitieron explorar los mundos literarios y reevaluar sus pensamientos (afirmarlos o confrontarlos) por medio del juego lingüístico.

Por último, cuando las estudiantes se identificaron con la historia hubo varias respuestas de carácter subjetivo, que les permitieron comprender la experiencia global del grupo. Respecto a la ficha, las niñas se sintieron identificadas por situaciones en las que “cambiaron para encajar”, que las llevaron a actuar de forma similar a la polilla: comparándose “con otras niñas más bonitas” o sintiéndose “odiada y despreciada hasta por

los propios padres”, en una sociedad en donde “te hacen feo por tu personalidad y cuerpo” (ver Anexo 1. Figura A14); algunas incluso escribieron desear alcanzar la luz que libera a la polilla al final. El placer de la literatura infantil y juvenil, con los tres cuentos propuestos, desde la lúdica, planteó una relación íntima con las lectoras desde las debilidades y fortalezas de sus experiencias al mantener en sus memorias los personajes, emociones y eventos que pudieron asociarse a su realidad (Guerrero, 2016).

Estas relaciones para darle sentido al texto, como se leyó en Duvignaud (1982), implicaron una tensión en su figuración establecida por las diversas combinaciones que implicó la lectura y la actividad lúdica. Esto estimuló la búsqueda de nuevas formas para comprender y dar sentido al texto al hablar de lo sabido a través de sus vivencias. Además, llevar la memoria histórica (Maya, 1991) de la experiencia posibilitó la comunicación, reflexión y construcción de las situaciones vividas en un determinado momento de sus vidas al problematizar los cuentos.

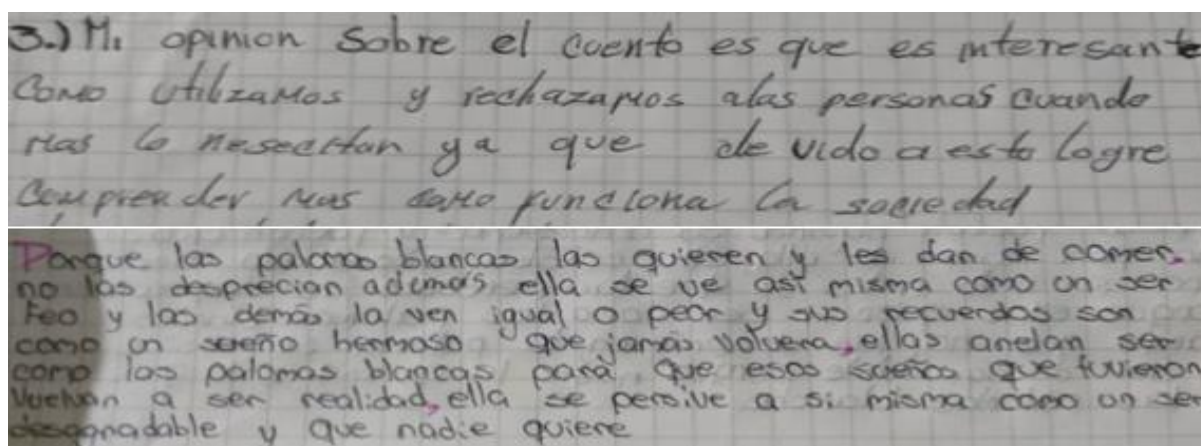
Después de una lectura inicial del cuento las estudiantes intentaron construir una reflexión sobre el significado de la historia. Para el cuento de *La polilla* pensaron que la enseñanza a lo largo de la historia es “que ella es perfecta tal y como es y que nunca se comparara con nadie”, además de ver en el conflicto que la luna da inicio al desenlace al “despertar a la polilla del sueño y después la hace ver con claridad la importancia de ser una polilla y lo valiosa que es”, como “una voz interior y apoyo para seguir adelante” (ver Anexo 1. Figura A15). Es muy interesante la forma en que comienzan a describirse las relaciones dentro de la historia, y cómo se observa una etapa frágil y de rechazo para el personaje como un sueño del que debe despertar. En adición, se reconoce dentro del ambiente elementos como la mano humana que indica “el rechazo que sentía la polilla así sí misma por su apariencia [sic]”.

En lo que respecta al cuento de *La Ficha*, las estudiantes llegaron a la conclusión de que el sentido del cuento, que vivieron como una experiencia triste, está en “reflexionar sobre el amor propio... quererse a uno mismo y aceptarse como es, y tener amor propio y pensar en el bienestar”. Esto ya que a lo largo de la historia comprendieron que “la pieza no

sentía afecto por el por no sentirse querido por las personas que no lo valoran hasta hacer se daño haci mismo [sic]”, lo que resulta en querer encajar o cambiar (ver Anexo 1. Figura A16). Por último, como se visualiza en la figura 13, el cuento de *La paloma* planteó un análisis más complejo para las estudiantes, pues la mayoría coincidió en que las personas que la rodeaban la percibían a como un ser feo, por lo que su deseo de volver a los tiempos donde era apreciada crecía constantemente y anhelaba ser una paloma blanca. Esto llevó a reflexionar sobre la forma en que “utilizamos y rechazamos a las personas cuando mas [sic] lo necesitan”, lo que les permitió comprender no solo cómo se da este hecho en el cuento, sino también en la sociedad.

### Figura 13

*Reflexión e interpretación del cuento de la paloma*



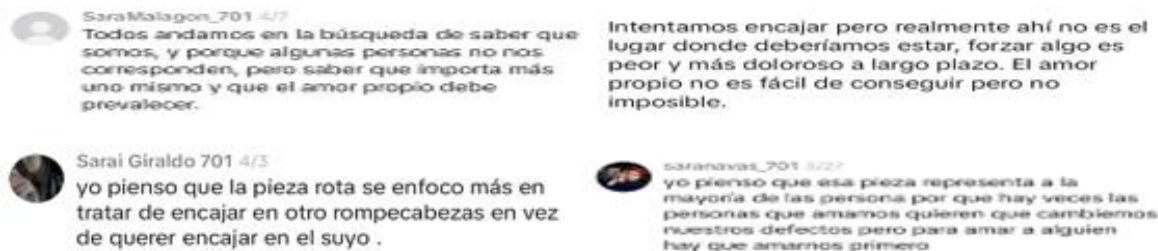
Trabajar con estos textos literarios e interpretarlos satisfizo parcialmente la necesidad de las estudiantes de encontrar patrones significativos que las llevaran a participar de una experiencia gozosa con la que pudieran identificarse y desarrollar habilidades cada vez más complejas (Rosenblatt, 2002). Este juego implicó contrastar sus ideas y provocar en el torrente de imágenes y su sistema lingüístico un análisis particular de la realidad (Duvignaud, 1982) al concentrarse en las experiencias subjetivas de las participantes y explorar los significados e interpretaciones atribuidas a la experiencia.

Para enriquecer aún más su interpretación, la compartieron en la plataforma de TikTok (ver figura 14). Compartir su lectura y descubrir la de sus compañeras amplió el

sentido que se le pudo haber atribuido al texto, yendo más allá de las experiencias individuales para descubrir las estructuras colectivas que subyacen en estas:

### Figura 14

Comentarios sobre los podcast en la plataforma TikTok



Leer los textos e interpretarlos desde la construcción de su sentido implicó establecer conexiones relevantes, revelando también desde una reflexión crítica ciertas implicaciones morales al desautomatizar la lectura de los cuentos, reflexionar sobre el contenido y transformar la información en conocimiento (Argüello, 2009) para su realidad. Además, las respuestas en el portafolio evidenciaron una amplia gama de emociones que contribuyeron a su análisis, mostrando además algunos avances significativos en comparación con sus respuestas iniciales (ver Diagnóstico). Todo el proceso se dio gracias a la intersección entre las experiencias de la estudiante y las experiencias de sus compañeras en diálogo constante, de modo que, con la información recolectada, se pudo evaluar el desarrollo de los procesos de interpretación de las estudiantes desde la significación de los cuentos por medio de la experiencia compartida.

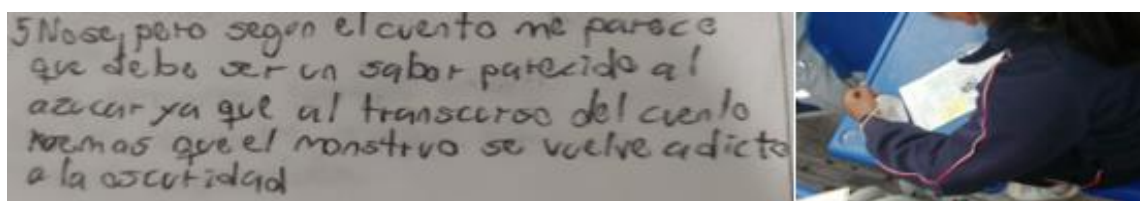
**Procesos de interpretación.** Como se observó en la capacidad investigativa y construcción del sentido del texto, el proceso interpretativo se fue dando paulatinamente mediante el desarrollo de las actividades lúdicas. Esto implicó diversos procesos interpretativos, incluyendo los ya mencionados, desde la iniciación de la lectura hasta su finalización. En un principio, para abordar *El monstruo que se comió la oscuridad*, se introdujeron monstruos conocidos popularmente como Drácula o Frankenstein y se conversó sobre sus miedos y los de las estudiantes previo a la lectura del cuento, en el cual

encontraron preguntas activadoras del pensamiento. Estas actividades previas a la lectura indujeron a iniciar el reconocimiento (Goodman, 1996) para activar sus esquemas de lectura, entre ellos, las inferencias para adivinar la función de lo que leyeron en el cuento y pensar mediante las preguntas lo que están por conocer, para después decidir en qué enfocarse e iniciar su interpretación; así como algunas se enfocaron más en la reacción de los personajes secundarios y otras en la reacción de Lorenzo y el monstruo.

Por otro lado, el juego de mesa activó estos procesos al plantear diversas interrogantes que requirieron la cooperación de las lectoras con este “mensaje arrojado a la deriva” (Eco, 1979) para producir sus interpretaciones (ver figura 15):

### Figura 15

*Respuesta a ¿qué sabe la oscuridad?*



Para nosotras la oscuridad debe saber a quemado porque cuando algo se quema se ve oscuro. Nose, pero según el cuento me parece que debe ser un sabor parecido al azúcar ya que al transcurso del cuento podemos ver que el monstruo se vuelve adicto a la oscuridad [sic].

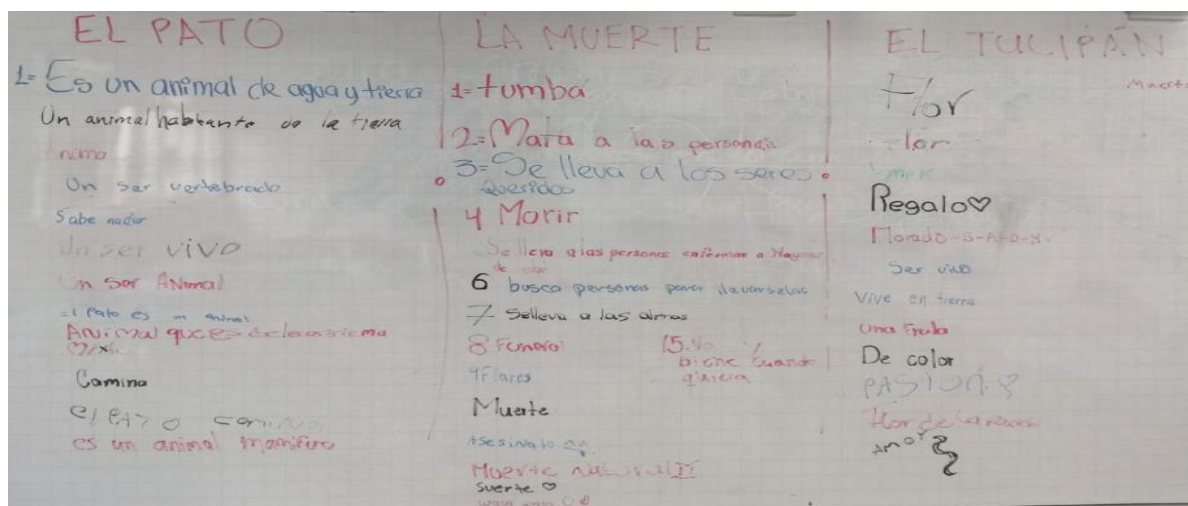
Este significado se dio a medida que se leyó el cuento y se acordaron los sucesos con sus sistemas ya existentes, por lo que aprendieron a asimilar y acomodar el conocimiento que es subjetivo. Respecto a la respuesta que ellas obtuvieron a la pregunta ¿a qué sabe la oscuridad?, algunas pensaron que sabe a quemado o al azúcar, como algo adictivo que provocó una reacción “obsesiva” por consumir toda la oscuridad. Por otro lado, con la construcción de los monstruos y del mundo que giró en torno a estos (en relación con el cuento) se mantuvo la indagación y experimentación desde los universos posibles (Guzmán et al, 2010), interpretando además lo que sus compañeras dijeron y dibujaron en los podcasts. Esto se debe a que, una de las cosas más beneficiosas de la intervención,

como se verá en el apartado de taller, fue la capacidad adquirida de las estudiantes para escuchar a sus compañeras y comparar sus reacciones para aprender de otro tipo de interpretaciones (Rosenblatt, 2002).

Esto se evidenció en la construcción de significados previa a la lectura de *El pato* y *la muerte* pues con la actividad de aprestamiento se buscó establecer el significado de conceptos dentro del cuento con sus experiencias y conocimientos, para después compararlos con las nuevas estructuras desarrolladas durante la lectura (ver figura 16). Inicialmente el pato era un animal mamífero, vertebrado; la muerte se llevaba a las personas enfermas, las almas y se relacionaba con cosas como tumbas, funerales, la suerte y las flores; y el tulipán representó una flor, un regalo, una fruta, amor y pasión. Cuando se desarrolló la lectura, como se observó en el mapa de significado, el sentido de estos conceptos se transformó e incluso una de las niñas que había escrito “flor” para el tulipán, cambió la palabra por “muerte”.

**Figura 16**

*Significados previos a la lectura*



Este proceso interpretativo evita que al leer se piense que las lecturas ya hechas son las correctas y absolutas (Argüello, 2009), ya que pensar qué significaban estos elementos en el cuento implicó anticipar la información para construir significado, así como se requirió de la confirmación de sus inferencias y predicciones durante la lectura, revisando si eran congruentes con la nueva información dada por el texto y decidiendo elaborar

inferencias alternativas (el tulipán ya no es solo una flor, representa la muerte o su aceptación). Su interpretación se afianzó en la escritura de la carta, una vez se concretó la transacción:

### Figura 17

Escritura de la carta sobre el cuento dirigida a un monstruo por parte de una estudiante

Mi nombre es Sara y a petición tuya voy a explicarte el cuento "El pato, la muerte y el Tulipán".

Primero a mi parecer el pato sería la representación de la negación hacia la muerte ya que al ver detenidamente su comportamiento podemos asumir que al pato le da miedo la muerte además de que se muestra a hablar de esta.

A tu pregunta segunda yo creía que la muerte sería la aceptación de la muerte o la contra parte del pato esto sería por su actitud relajada y tranquila con respecto a esta.

Con respecto a tu tercera pregunta para mí el estanque es un lugar importante para el pato ya que este representaría el aferramiento que tiene el pato a la vida.

Para mí la respuesta a tu cuarta pregunta sería que el tulipán significaría la falta de vida ya que solo lo vemos junto a la muerte (la cual no posee vida) hasta que el pato fallece o acepta su muerte que esta se la ve junto a el.

Según yo el abrazo entre la muerte y el pato fue la acción que representa la aceptación inconsciente a la muerte del pato de parte de sí mismo ya que aunque tenía miedo de la muerte la abrazó además de que desde aquel momento el pato se empieza a distanciar del lago (aferramiento a la vida).

La transacción (Rosenblatt, 1996) implica que tanto las estudiantes como el cuento se transformen, al poseer una construcción paralela (incluyendo en tercer plano las cartas, podcasts, juegos, videos, etc.) que es diferente para cada lectora y que requirió la elaboración de referencias al dirigirse al texto, de inferencias al crear hipótesis de lo que pasaría y correferencias aportadas dentro de los equipos y con la totalidad del grupo. Por ello, durante la última fase, con las frases iniciales sobre los tres cuentos, las estudiantes comprendieron que la historia de *La Ficha* trata del amor propio y cómo la pieza del rompecabezas no podía encontrarlo ya que estaba "rota" y que, intentando encajar con los demás, se lastima a sí misma al no sentirse suficiente y tener "complejos de inferioridad".

Cabe resaltar que algunas niñas establecieron una relación con el personaje, diciendo que “el humano se refleja en la ficha” (ver Anexo 1. Figura A17).

En cuanto a la historia de *La Polilla*, también pensaron que el personaje “tiene la autoestima baja”, pero puede ser tan bella como una mariposa a pesar de no sentirse amada. Al vincularlo con su realidad, concluyeron que la situación de la polilla se presenciaba en la actualidad, ya que debido a los estereotipos de belleza siempre se compara el físico y se considera que se debe ser atractivo para ser apreciado (ver Anexo 1. Figura A6). Por último, en cuanto a la historia de *La Paloma*, las niñas dijeron que “la vida es dura y muchas veces depende de la suerte”. Varias además señalaron que muchas veces se sienten igual que la ficha debido a que pueden “ser odiadas por su familia, pueden sufrir maltrato o dependencia sobre aquellos a quienes aman [sic]”.

Durante el juego de la búsqueda del tesoro, se encontró que las niñas se identificaron con los personajes al pensar que no han encontrado a la persona correcta o que solo ellas pueden opinar sobre sí mismas (ver Anexo 1. Figura A6). Respecto al cuento de *La Polilla*, en su mayoría dijeron que deben amarse a sí mismas y no juzgar a las personas únicamente por su físico. Finalmente, sobre la paloma, resaltaron la idea de que el personaje es maltratado u odiado por su familia o aquellos que la crearon. Es interesante ver el análisis de este personaje ya que supuso un reto cognitivo más grande para crear hipótesis y relaciones con ellas mismas.

Los ejercicios implicaron el desarrollo de diversas conjeturas que permitieron la convergencia entre la intención del intérprete y la del texto para transformar el significado, lo que requirió estrategias cognitivas como las inferencias, la predicción y el muestreo (Goodman, 1996). Una vez leyeron los textos, los videos desarrollados en la plataforma permitieron concretar sus interpretaciones. Con la preparación de los videos después de la lectura se tuvo la oportunidad de corregir sus hipótesis y reflexionar sobre su experiencia de lectura y cómo esta se refleja en su entorno (ver Anexo 1. Figura A18); esto implicó un recorrido por la experiencia de lectura al utilizar la argumentación para construir su discurso desde la formulación de hipótesis en la primera sesión, la búsqueda y selección de la

información en la lectura, y la comprensión e interpretación del texto desde sus relaciones internas (MEN, 2002). Ellas fueron reafirmando sus interpretaciones con fragmentos o partes del cuento, correspondiendo con la coherencia interna de la obra y sus reflexiones para dar respuesta a las preguntas (Eco, 1997).

Con la actividad final no solo condensaron su experiencia de lectura y recorrido de interpretaciones, sino que también pusieron en diálogo su vivencia con la de sus compañeras. La paloma dejó como reflexión, según sus creaciones, “que la belleza no siempre es importante para encajar”; el cuento de *La Polilla* permitió concluir que “no tenemos que compararnos por que [sic] todos somos hermosos” y “no tenemos que dejar el amor propio por tratar de ser alguien más”; y, la ficha, les hizo pensar que “no tenemos que cambiar para ser amados por que quien nos ama nos ama como somos y “toda persona debería encontrar otra que encaje con sus sentimientos”. Conectar con sus compañeras significó la terminación de todo el proceso de lectura, reflexionando sobre lo aprendido de cada cuento y cómo lo integraron a sus estructuras del pensamiento (ver Anexo 1. Figura A19). Cabe mencionar que la reflexión sobre cómo se relacionan los cuentos consigo mismas y sus contextos implicó evocar sus experiencias.

Con este recorrido subjetivo (personal) e intersubjetivo (del grupo), pensaron, construyeron e interpretaron su entorno (la obra literaria y su contexto), que requirió en el aula una apropiación lúdica, crítica y creativa de los cuentos (MEN, 2002). Fueron evidentes procesos de interpretación como la iniciación y reconocimiento (el primer contacto con cada cuento desde la creación de hipótesis), el muestro o selección (aquello que para ellas resultó ser más significativo y guio su interpretación), la predicción y recopilación que posibilitó la construcción de significado en los 6 cuentos, la confirmación y autoexamen de sus predicciones en relación con el texto y la información que iban integrando a su análisis por parte de sus compañeras y la obra, la corrección para enriquecer cada vez más sus interpretaciones y la finalización de la lectura. Las niñas lograron identificar y discutir las lagunas (Eco, 1997) y pistas del texto para darle significados profundos o basados en su experiencia y el signo a las frases, personajes, eventos o enseñanzas.

De igual modo, la formulación de hipótesis y proyecciones empezó a variar en complejidad mientras avanzábamos en la lectura y las actividades, gracias a la constante discusión en equipos. Por estas razones, se evidenció la eficacia de las actividades diseñadas y los textos para establecer una conexión texto-lectora, y comparar sus respuestas iniciales-finales con pasos significativos hacia la profundización de su interpretación. Así como se evaluó el desarrollo de los procesos de interpretación de las estudiantes según las fortalezas y debilidades de abordar las obras literarias mediante la actividad lúdica. Por supuesto, se reconoce en el proceso interpretativo que empieza con el juego, que no todas las actividades dieron siempre resultados satisfactorios-esperados con todas las niñas, por lo que es pertinente hablar de los resultados que hicieron parte de una sobreinterpretación o interpretación arbitraria.

**Sobreinterpretación.** Las interpretaciones son aceptadas si se ven reafirmadas por otro fragmento o signo del texto correspondiente a la coherencia interna de la obra y limitando los impulsos no siempre favorecedores del lector (Eco, 1997). Sin embargo, se encontraron estudiantes que durante los ejercicios (esencialmente los del primer cuento) desarrollaron interpretaciones arbitrarias, ya sea por un desinterés en la lectura o la *obligación estudiantil* de entregar un producto sin importar su resultado. En la figura A20 (ver Anexo 1.) se observa que las respuestas, esencialmente aquellas sobre la comprensión (durante la lectura), contradicen incluso lo que dice el texto y plantean una significación completamente ajena a los cuentos. Así como también existen respuestas incomprensibles, como se anotó en el diario de campo, escritas por el apuro de entregar un “producto” a la docente.

En este caso, más que tratar elementos de la obra como insignificantes, las estudiantes no tomaron conciencia de sus interpretaciones ni examinaron su reacción, lo que impidió la navegación del texto para explorar y descubrir el mundo planteado, cayendo en una interpretación arbitraria e irrelevante (Guzmán et al., 2020). Este suceso permitió plantear y determinar algunas de las debilidades de abordar la literatura mediante juego, como en estos casos particulares donde la actividad lúdica fue considerada un tiempo de

*relajación* que, comparado con la calidad de su interpretación, no varió mucho del diagnóstico.

### ***Experiencia lectora***

**Taller.** Toda la intervención se dio en el espacio del taller, donde se enseñó y aprendió gracias a la realización de las diversas actividades expuestas: videos, podcasts, cartas, personajes animados, mapas de significado, entre otros, para aprender junto a otras estudiantes (Maya, 1991). El abordaje de la literatura correspondió a una inserción en la realidad al integrar la teoría (el mundo literario y el mundo de sus compañeras) con la práctica (su propio mundo interactuando con la realidad), y permitió el desarrollo de destrezas, la interacción y realimentación con el portafolio para mejorar el trabajo en equipo (Maya, 1991). Fue un espacio problematizador donde las estudiantes evaluaron sus contribuciones y construyeron el conocimiento al desentrañar, interrogar y buscar soluciones dentro del texto para integrarlo con lo nuevo (Ander-Egg, 1991) (ver Figura 18).

### **Figura 18**

*Portafolio, lectura de los cuentos y desarrollo de las actividades a partir del juego*



El portafolio permitió modelar los logros alcanzados y evidenciar las huellas que fueron dejando las obras leídas, los mundos imaginados y los proyectos creados (Vásquez, 2008). Aquí la recreación fue intencional en todo momento, brindando la responsabilidad a las estudiantes de su autonomía para trascender el taller del salón de clase y de las

actividades cotidianas. El taller fue el medio para abordar la literatura mediante el juego, junto con el material y organización propuestas para la cooperación y reflexión.

**Literatura.** La lectura literaria fue una actividad sujeta al descubrimiento de los mundos presentados en *El monstruo que se comió la oscuridad*, *El pato, la muerte y el tulipán*, y *El cuento de la ficha, la paloma y la polilla* (ver Anexo 1. Figura A21), los cuales llevaron a que las estudiantes dialogaran consigo mismas y construyeran significados. Se comprendió la realidad cercana a las niñas desde diversas interpretaciones que pausaron su forma habitual de entender la realidad (Hoyos, 2015). El trabajo flexible con las obras como oportunidades para discutir en sus grupos, contrastar y fortalecer la adquisición de conocimiento, llevó a progresar desde una lectura comprensiva hasta una interpretativa, como se evidenció en los apartados de juego-interpretación al suscitar significados implícitos y símbolos (Colomer, 1999). Esto tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la imaginación y la libertad en la lectura, y en sus competencias literarias para analizar las estructuras semánticas y pragmáticas (para atribuir sentido y comprender los significados implícitos, la inclusión de sus contextos para cada texto), gracias a la selección de LIJ cercana a sus realidades y con la que pudieron identificarse mediante el juego.

**Subjetividad.** En la experiencia lectora resultó de alta importancia el reconocimiento de la experiencia subjetiva para la interpretación, al reflexionar sobre esta sin prejuicios y evaluar la vivencia desde el disfrute y la comprensión de los textos. De este modo se intentó caracterizar la construcción de significados e interacción con los textos desde la influencia de expectativas y creencias al comprender la experiencia subjetiva de las estudiantes. Se conoció una realidad más amplia desde la descripción comunicable y compartible y la subjetividad e intersubjetividad como inseparables para constituir el conocimiento y la realidad (desde la transacción entre el mundo literario y el mundo real).

En primer lugar, la experiencia subjetiva se estudió sobre los aprendizajes de los textos vinculados a sus realidades y a los sentidos atribuidos al taller y a las actividades; construcción que se dio de forma sistémica a lo largo de las sesiones con la problematización de la lectura. Entre estas, se apreció la diferencia entre personas, las

“moralejas” o aprendizajes que dejaron los cuentos y cómo se relacionaron con estos (ver Anexo 1. Figura A22). Por otro lado, tenemos la experiencia del espacio de taller, atribuido a un espacio para ser más “humanos”, “autosuficiente”, “autónoma [sic]”, y donde primó el trabajo en equipo para la reflexión a pesar de las dificultades durante las actividades que se superaron satisfactoriamente.

Al reconocer los progresos durante las sesiones y cómo la experiencia individual y subjetiva condujo hacia una mirada más amplia respecto al cómo se vivió la lectura de los textos desde las temáticas y estrategias propuestas. Se estudió cómo los aprendizajes de los textos se vincularon a las realidades de las estudiantes y los sentidos se atribuyeron en cada sesión, así como se reconocieron sus progresos en la lectura y la interacción que contribuyó a caracterizar sus procesos de interpretación.

## Resultados

Al hacer una comparación entre el ejercicio diagnóstico y los resultados obtenidos de la investigación, se puede evidenciar un avance significativo en los procesos de interpretación. Inicialmente, se encontró que las estudiantes poseían altas dificultades para relacionar conceptos abstractos y desarrollar analogías, pues tendían a citar los cuentos sin explicar ni interpretar el significado. Además, a la mayoría se le dificultaba reconocer los eventos del cuento y los sentimientos de los personajes, por lo que describían únicamente las imágenes sin relacionarlas con el texto. Incluso, no lograban integrar su experiencia a partir de una reflexión sobre lo leído, lo que llevó a que no justificaran sus respuestas, no lograran profundizar en su interpretación y a que hubiese dificultades para desarrollar una lectura de tipo literal.

En comparación con los resultados del diagnóstico, se encontró a lo largo de la investigación que la participación en la actividad lúdica fomentó la interacción entre las estudiantes, rompiendo la dinámica individualista en el aula. Además, la discusión sobre los textos, el trabajo en los grupos y el uso del formato de juego promovió la colaboración y estimuló su capacidad investigativa. Con los seis cuentos, las estudiantes indagaron, reflexionaron y construyeron significados a partir de sus propias interpretaciones y experiencias. Esto llevó a que demostraran una comprensión profunda de los textos desde diversas perspectivas gracias a sus conocimientos previos y emociones para analizar los temas, personajes y símbolos, lo que enriqueció su comprensión y conexión con las obras.

Las actividades promovieron la comprensión del contenido de los cuentos, así como el pensamiento crítico y la reflexión sobre temas relevantes para ellas, tales como el amor propio, la aceptación personal, los miedos, la muerte, y las relaciones sociales. De modo que se encontraron diferentes etapas del proceso interpretativo que no eran evidentes o no ocurrían antes, tales como la iniciación de la lectura, la predicción, la corrección y el análisis, que proporcionan una visión clara de cómo las estudiantes fueron profundizando su comprensión y análisis de los textos a lo largo del tiempo. Cabe señalar también que la sobreinterpretación, y sobre todo la interpretación arbitraria, disminuyeron de forma

significativa durante el proceso, lo que plantea en igual medida oportunidades para áreas de mejora y la creación de estrategias para futuras intervenciones.

## Conclusiones

Tal como se evidenció a lo largo del documento, y gracias a la investigación desarrollada a partir de la lúdica y la literatura, fue posible caracterizar el juego en relación con la interacción y capacidad investigativa; con la interpretación, a partir de la significación del texto, los procesos interpretativos y la sobreinterpretación; y con la experiencia lectora en el espacio del taller. Estos resultados permitieron determinar en qué medida el juego incide en los procesos de interpretación literaria de las estudiantes del curso 705 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. De este modo, se alcanzaron progresivamente los objetivos específicos, evidenciando el potencial del juego como medio para fomentar la lectura interpretativa y la construcción de sentidos en el aula.

En primer lugar, se abordó la literatura mediante el juego en el taller pedagógico con las estudiantes de forma pertinente y significativa, como se evidenció en el análisis. La aplicación del juego y las actividades lúdicas desarrollaron una dinámica fuera de la rutina de clase, lo que las llevó a experimentar los textos literarios discutiendo dentro de los grupos e interactuando entre pares. El juego auspició la cooperación para el uso de sus capacidades intelectuales, afectivas y sensoriales con discusiones significativas para interpretar y crear mientras se divertían. En este espacio de taller se enseñó y aprendió con el desarrollo de las actividades propuestas al vincular la teoría del mundo literario con la práctica de sus contextos reales, y desarrollar destrezas con el trabajo en equipo para problematizar la interpretación desde problemas prácticos como activadores del pensamiento gracias a la memoria histórica del taller. Esto permitió explorar las obras y los mundos moldeados desde la recreación intencional al abordar la literatura de forma flexible y potenciar sus competencias lectoras para atribuirle sentidos al texto, interpretar -como un acto de descubrimiento en la construcción de significado- e identificarse con la realidad de la LIJ.

En segundo lugar, fue posible caracterizar el desarrollo de los procesos de interpretación de las estudiantes. Durante el análisis se evidenció cómo para significar los textos las estudiantes vincularon su bagaje social, cultural y moral, lo que implicó la

cooperación entre estudiantes para interpretar literatura. Al hacer uso de sus destrezas transformaron el texto y asimilaron el conocimiento desde una construcción paralela, de modo que se involucraron en los conflictos presentados y reconstruyeron su sentido desde la experiencia. Los sistemas evocados durante la lectura y la transacción llevaron a procesos de interpretación cada vez más complejos, desde la creación de hipótesis, selección y predicción mediante la problematización de los cuentos y depuración de respuestas estereotipadas, a la confirmación y corrección de sus predicciones y análisis que estimularon nuevas formas de comprender y dar sentido al texto, desde lo que sintieron, pensaron y experimentaron. De este modo, aprendieron a escuchar a sus compañeras y comparar sus lecturas para enriquecer las interpretaciones, desautomatizaron la lectura de los cuentos y descubrieron-llenaron aquellas lagunas que se les iban presentando. Esta experiencia llevó a la reflexión, al estudio de los aprendizajes vinculados a las realidades de las estudiantes y al reconocimiento del progreso de su lectura interpretativa.

Finalmente, se buscó evaluar los aportes del juego en la interpretación literaria. La aplicación del juego y las actividades lúdicas estimularon la capacidad investigativa de las estudiantes desde una exploración activa y creativa, la cual permitió indagar y recolectar información del texto para debatir con sus compañeras y desarrollar un proceso de análisis junto a la creación de realidades externas. Esto implicó un juego entre las estructuras del pensamiento, las estudiantes y los cuentos para promover la transacción y enriquecer el análisis literario, así como concretar los procesos de interpretación, desde temas que se asimilaron y abordaron fácilmente. De este modo, como se evidenció en el objetivo precedente, se promovieron los procesos de interpretación de las estudiantes desde la significación, exploración, problematización e interacción con el texto. Las fortalezas del juego en la interpretación literaria, como se expuso en el análisis de la información, permitieron reconocer la actividad lúdica como un activo valioso en el aula de clase y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, no se desligan las debilidades o puntos a mejorar de esta propuesta, que corresponden a mitigar o limitar las sobreinterpretaciones o interpretaciones arbitrarias para casos particulares, las cuales pueden llegar a tomar lugar

por el desinterés por la lectura o la visualización del juego como mera diversión-distracción en lugar de una actividad educativa premeditada.

Para concluir, es posible afirmar que el objetivo general se ha alcanzado a través de la investigación pedagógica. Abordar la literatura mediante el juego, caracterizar el desarrollo de los procesos de interpretación de las estudiantes y evaluar los aportes del juego en la interpretación literaria, permitieron determinar que el juego incide de manera significativa y enriquecedora en los procesos de interpretación literaria de las estudiantes del curso 705 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, en tanto que potencia la relación de las estudiantes con la literatura y la interpretación concomitante. Por todo, esta investigación permitió establecer que el juego constituye una herramienta valiosa en el aula de clase para el desarrollo de competencias lectoras e interpretativas, enriqueciendo la experiencia educativa de las estudiantes. Adicionalmente, en el ámbito personal y profesional de la maestra-investigadora, permitió llevar a cabo una reflexión acerca de la aplicación de la estrategia de taller en grupos numerosos y las incidencias que puede tener en el aula regular cuando se trata de la docencia de la literatura.

## Referencias

- Alzate, T., Puerta, A., Morales, R. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud: El diario de campo. Colombia: Universidad de Antioquia.  
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2541Alzate.pdf>
- Ander-Egg, E. (1991). El taller una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de Plata.  
<https://uacmtalleresliterarios.files.wordpress.com/2018/01/el-taller-una-alternativa-de-renovacion-pedagogica.pdf>
- Argüello, R. (2009). Introducción al simboanálisis. Bogotá: Editorial Net Educativa.
- Arriaga, H. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en mano de los docentes. Cuba: Atenas.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Baptista, M., Fernández, C. y Hernández, R. (2014). Metodología de la Investigación. México. [https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-laInvestigaci%C3%83%C2%B3n\\_Sampieri.pdf](https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-laInvestigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf)
- Bruña, M. (2017). Manual de literatura infantil y juvenil. Guía libertaria de lecturas para niños. Madrid: Editorial Síntesis.  
<https://www.sintesis.com/data/indices/9788491710141.pdf>
- Caillois, R. (1958) Les jeux et les hommes. Paris: Librairie Gallimard.  
[https://monoskop.org/images/4/41/Caillois\\_Roger\\_Les\\_jeux\\_et\\_les\\_hommes\\_1958.pdf](https://monoskop.org/images/4/41/Caillois_Roger_Les_jeux_et_les_hommes_1958.pdf)
- Carhuancho, M., Milagros, I., Monteverde, S., Nolzco, L., Guerrero, F., Casana, M. (2019). Metodología de la investigación holística. Guayaquil: UIDE.  
<https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3893>
- Centro Virtual Cervantes (2012). Prueba diagnóstica. Instituto Cervantes.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/pruebadiagnostica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pruebadiagnostica.htm)

- Cerrillo, P. (2010). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: EDITORIAL OCTAEDRO. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>
- Colmenares, A., Lourdes, M. (2008). *La investigación-acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*. Caracas: Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Colomer, T. (1999). *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Barcelona: Revista Lectura y Vida. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Colomer.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf/view)
- Colomer, T. (2002). *Introducción a la literatura infantil y juvenil. Síntesis educación*. [https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/materiales-de-catedra-area-ensenanza-de-lengua-y-literatura/upload/Colomer\\_Introd.a\\_la\\_lit\\_inf\\_y\\_juv..pdf](https://ifdvregina-rng.infed.edu.ar/sitio/materiales-de-catedra-area-ensenanza-de-lengua-y-literatura/upload/Colomer_Introd.a_la_lit_inf_y_juv..pdf)
- Corriza, I. (2000). *El juego y su importancia en el desarrollo infantil. En ocio, calidad de vida y discapacidad*. Bilbao: Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/ocio/ocio9.pdf>
- Cruz, C. (2017). *Juego cooperativo: un anclaje para la comprensión de lectura inferencial*. [Trabajo de grado]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10008/TE-21500.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, C. (2017). *La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la literatura*. Bogotá: Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281056021010.pdf>
- Duvignaud, J. (1982). *El juego del juego. "Mesa redonda" Nuevos horizontes. Volumen II*. [https://www.libertario.arte.bo/biblioteca/sites/default/files/2017-12/DUVIGNAUD\\_%202.pdf](https://www.libertario.arte.bo/biblioteca/sites/default/files/2017-12/DUVIGNAUD_%202.pdf)
- Eco, U. (1977). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.

[https://www.academia.edu/8943213/Interpretaci%C3%B3n\\_y\\_sobreinterpretaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/8943213/Interpretaci%C3%B3n_y_sobreinterpretaci%C3%B3n).

Eco, U. (1979). Lector in fabula. Barcelona: Casa Editrice Valentino Bompiani.

[https://monoskop.org/images/6/6e/Eco\\_Umberto\\_Lector\\_in\\_Fabula\\_3rd\\_ed\\_1993.pdf](https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf)

Eco, U. (1987). El lector modelo. Barcelona.

[https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/ecal/wpcontent/uploads/sites/135/2020/05/eco\\_el\\_lector\\_modelo.pdf](https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/ecal/wpcontent/uploads/sites/135/2020/05/eco_el_lector_modelo.pdf)

Erlbruch, W. (2007). El pato y la muerte. <https://duelando.org/wp-content/uploads/2017/05/Cuento-El-pato-y-la-Muerte.pdf>

Espinoza, R., Ríos, S. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. San Luis Potosí: Congreso Nacional de Investigación Educativa.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>

Felski, R. (2008). Uses of Literature. Blackwell publishing. <https://epdf.tips/uses-of-literature.html>

García, A. y Llull, J. (2009). El juego infantil y su metodología. Madrid: Editex

[https://www.researchgate.net/publication/292978306\\_El\\_juego\\_infantil\\_y\\_su\\_metodologia](https://www.researchgate.net/publication/292978306_El_juego_infantil_y_su_metodologia)

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva

transaccional socio psicolingüística. Universidad de Arizona: Revista lectura y vida.

[https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/26558/mod\\_resource/content/1/Goodman%201996.pdf](https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/26558/mod_resource/content/1/Goodman%201996.pdf)

Guerrero, L. (2016). El placer de leer literatura infantil y juvenil. México: Revista Ciencia.

[https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/5328/GGLM\\_Art\\_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.iberomx/bitstream/handle/iberomx/5328/GGLM_Art_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Guzmán, R. Varela, S. Arce, J. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Secretaría de Educación Distrital.

<https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/e79bae40-3511-4a24-a1da-4cb229de2fd3/content>

Hirsch, E. (1967). *Validity in Interpretation*. Yale University.

<https://www.scribd.com/document/427406329/e-d-Hirsch-Validity-in-Interpretation>

Hoyos, M. (2015). *La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje*. Katharsis–Institución Universitaria de Envigado.

<https://bibliotecadigital.iue.edu.co/bitstream/20.500.12717/2001/1/490->

[Texto%20del%20art%C3%ADculo-4922-1-10-20200913.pdf](https://bibliotecadigital.iue.edu.co/bitstream/20.500.12717/2001/1/490-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4922-1-10-20200913.pdf)

Huizinga, J. (1972). *Homoludens*.

[https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod\\_resource/content/3/Huizinga%](https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf)

[20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf](https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2157/mod_resource/content/3/Huizinga%20-%20Homo%20Ludens%20%281%29.pdf)

Instituto SERGAS (2015). *Pruebas diagnósticas*. Servizo Galego de Saude.

<https://www.sergas.es/Saude-publica/Documents/1932/6->

[Ayuda%20Pruebas%20diagnosticas.pdf](https://www.sergas.es/Saude-publica/Documents/1932/6-Ayuda%20Pruebas%20diagnosticas.pdf)

Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus Ediciones.

<https://es.scribd.com/embeds/504850692/content>

Johnson, S. (2006). *Everything Bad is Good for You*. New York: Riverhead.

<https://s3.amazonaws.com/arena->

[attachments/808243/e0bbf67b4a505011dec87f11ba789ea2.pdf](https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/808243/e0bbf67b4a505011dec87f11ba789ea2.pdf)

León, R. (2023). *Joystick en el aula: Narrativas audiovisuales como estrategia para el desarrollo de la lectura inferencial*. [Trabajo de grado]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

[http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18581/Joystick%](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18581/Joystick%20en%20el%20Aula_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[20en%20el%20Aula\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18581/Joystick%20en%20el%20Aula_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Liceo Femenino Mercedes Nariño (s.f). *Información básica*.

<https://liceofemeninomercedesn.edupage.org/>

- Liceo Femenino Mercedes Nariño (s.f). Manual de Convivencia. <https://cloud-7.edupage.org/cloud?z%3AptrewTwBqL0orco4YvicDG3TmwIKH1kNuYycfEHi5aGSkN%2FYujOm%2FFjMwuyspNGA>
- López, I. (1989). El juego en la educación infantil y primaria. Revista autodidacta, vol. 19-37.. <https://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>
- López, M. (2015). La ludificación de la enseñanza de literatura y sus aplicaciones en el aula de Secundaria. {Trabajo de fin de Máster}. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <https://libros.uam.es/tfm/catalog/download/507/925/729?inline=1>
- Mariño, N., Moreno, D. y Rojas, A. (2019). El taller de cuento como estrategia de lectura en el grado sexto del colegio Altamira Sur Oriental. [Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46119/EI%20taller%20de%20cuento%20%281%29.pdf?sequence=1>
- Martínez (2007). La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación. Institución Universitaria los Libertadores. <https://www.ugel01.gob.pe/wpcontent/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>
- Maya, A. (1991). El taller educativo qué es, fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. Bogotá: SECAB. <https://books.google.com.co/books?id=Bo7tWYH4xMMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- McGonigal, J. (2011). Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. New York: The penguin press. [https://educacaofisicaaefcps.files.wordpress.com/2018/07/reality\\_is\\_broken.pdf](https://educacaofisicaaefcps.files.wordpress.com/2018/07/reality_is_broken.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Serie Lineamientos curriculares Lengua Castellana. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Estándares básicos de competencias del lenguaje. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Evaluación Diagnóstica. Bogotá: Min educación. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-246644.html>
- Meneses, M., Monge, M (2003). El juego en los niños: enfoque teórico. Costa Rica: Revista Educación, 25(2). <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf>
- Miranda (2021). Cinco beneficios de la evaluación diagnóstica. Bogotá: UNAD. <https://comunidadesm.com.pe/wp-content/uploads/5-beneficios-de-la-evaluaciandiagnostica-para-el-docente.pdf>
- Monsalve, A., Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. Colombia: Universidad de San Buenaventura. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163235.pdf>
- Montero, B. (2017). Experiencias Docentes. Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura. Pensamiento Matemático, VII (1), 75-92 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6000065>
- Neira, C., Blanca, Y. (2014). Una invitación a la literatura a través de los juegos con el lenguaje. [Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de: Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/16831>
- Paredes, J. (2003). Juego, luego soy. Teoría de la actividad lúdica. Sevilla: Wanceulen <https://pdfcoffee.com/juego-luego-soy-pdf-free.html>
- Pascual, A., Trejo, C. (2020). Portafolio. CODEIC. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Evaluacion\\_con\\_Portafolio.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Evaluacion_con_Portafolio.pdf)
- Piaget, J. (1996). La formación del símbolo en el niño: Imitación, juego y sueño. Imagen y representación . México: Fondo de cultura económico México. <https://pdfcoffee.com/la-formacion-del-simbolo-en-el-nino-pdf-4-pdf-free.html>
- Portera, C., Zaraza, E. (2022). Develando las voces de las infancias: ensoñación de mundos posibles. El Taller de Literatura Infantil como espacio de expresión. [Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Licenciadas en Educación

Infantil]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17674/Develando%20las%20voces%20de%20las%20infancias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PRAE Liceo Femenino (s.f). Marco Institucional.

<https://praeliceo.wordpress.com/anteproyecto-ucc/marco-institucional/>

Ramos, C. (2015). Los Paradigmas de la investigación científica. Revista de la facultad de psicología y humanidades, 23(1), 10-17. <https://avpsicol.2015.v23n1.165>

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. BRASIL: Educação. Revista do Centro de Educação, pp. 11-22.

<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Rodríguez, M. (2019). El taller como estrategia para fortalecer la comprensión lectora de los niveles literal e inferencial en estudiantes del grado sexto de la institución Liceo Nueva Generación en el municipio de Barrancabermeja. [Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación]. Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga. [https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/13283/2019\\_Tesis\\_Rodriguez\\_Bersinger\\_Martha\\_Liliana.pdf](https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/13283/2019_Tesis_Rodriguez_Bersinger_Martha_Liliana.pdf)

Rojas, A. (2019). De la experiencia ciudadina a la interpretación de la obra literaria. [Trabajo de grado]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10362/TE-23308.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rosenblatt, L. (1996). El modelo trasaccional: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. New York: New York University.

<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-1-complementaria-roseblatt.pdf>

Rosenblatt, L. (2002). La literatura como exploración. México: Fondo de Cultura Económica.

<https://www.scribd.com/document/448579798/LA-LITERATURA-COMO-EXPLORACION-LOUISE-ROSENBLATT-pdf>

- Saldívar (2017). El Portafolio como Instrumento de Evaluación: Una Experiencia en Educación Superior. Universidad de la Frontera: Revista investigaciones en educación. <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/905>
- Salen, K., Zimmerman, E. (2004). Rules of Play Game Design Fundamentals. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology. [http://files.onearmedman.com/fordham/salen\\_zimmerman2004.pdf](http://files.onearmedman.com/fordham/salen_zimmerman2004.pdf)
- Segura, J. (2022). El taller literario para mejorar la comprensión lectora en alumnos del primer año "C" de la institución educativa "María Caridad Agüero de Arrese", puente Virú, la Libertad-Perú, 2022. [Tesis para optar al título profesional de licenciado en educación secundaria especialidad lengua, literatura y comunicación]. Tumbes: Universidad Católica Los Ángeles Chimbote. [https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/29673/COMPRESION\\_CREATIVIDAD\\_SEGURA\\_LOPEZ\\_JHONY\\_JULIO.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13032/29673/COMPRESION_CREATIVIDAD_SEGURA_LOPEZ_JHONY_JULIO.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Sontag, S. (1982). Against Interpretation. New York: Octagon Books. <https://www.scribd.com/document/379418588/Against-Interpretations-by-Susan-Sontag>
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. Kairon: Revista Temas Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3702607>
- UNESCO (1980). El niño y el juego Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/c171493/300%20-%20Ciencias%20sociales/370%20-%20Educacion/el-nino-y-el-juego.pdf>
- Valdez, I. (2007). El juego como estrategia en la comprensión lectora para alumnos de segundo grado de Educación Primaria. [Tesis, opción ensayo para obtener el título de licenciado en educación]. México D.F: Universidad Pedagógica Nacional. El juego

como estrategia en la comprensión lectora para alumnos de segundo grado de educación primaria

Valverde (1993). El Diario de Campo. Revista Trabajo Social.

<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

Vásquez, F. (2008). La enseñanza literaria Crítica y Didáctica de la Literatura. Bogotá: Editorial Kimpres.

<https://books.google.com.co/books?id=Bo7tWYH4xMMC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Vidal, M., Rivera, N. (2007). Investigación-acción. Ciudad de la Habana: SciELO.

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412007000400012](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012)

Anexos

Anexo 1. Figuras

Figura A1

Ejercicio Diagnóstico de las Estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño 2023-2

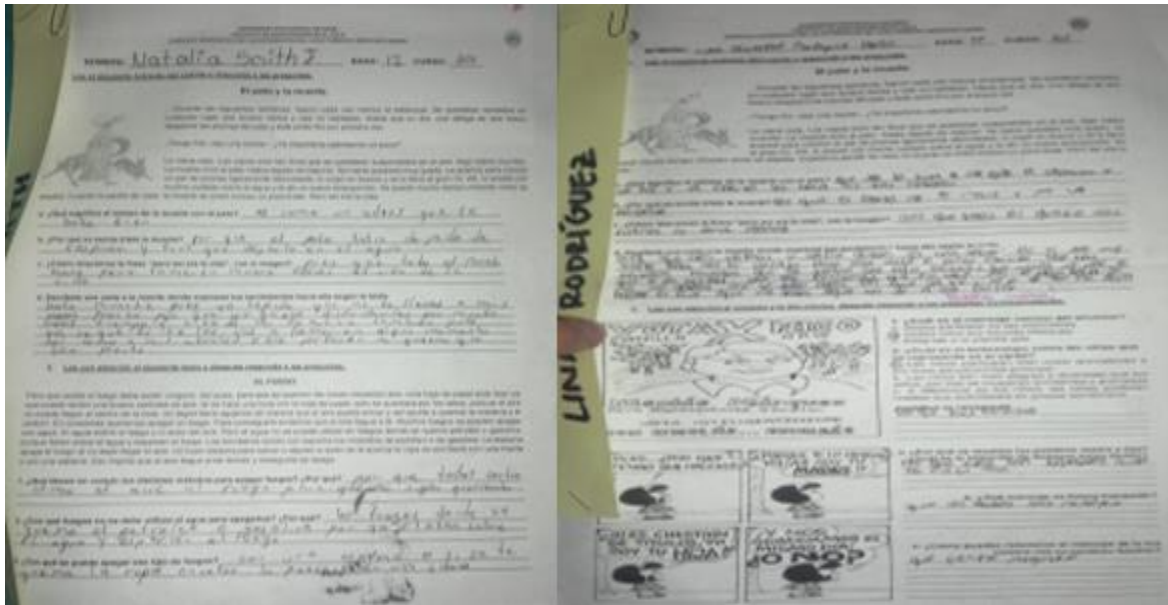


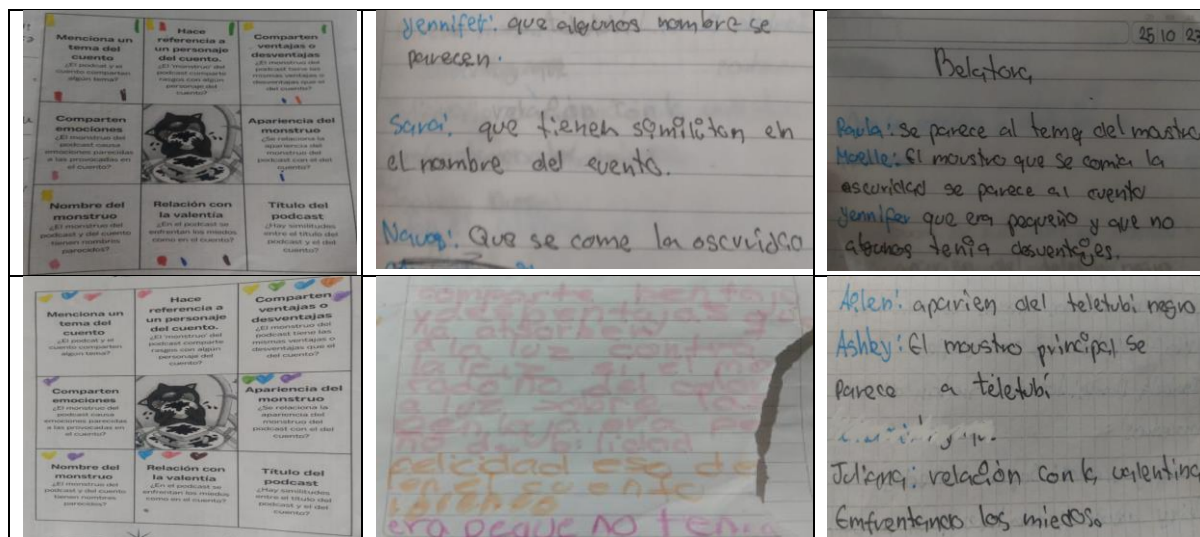
Figura A2

Actividades lúdicas-juegos desarrollados en el aula de clase

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| Creación de monstruos   | Creación de collages y frisos   | Juego de mesa  | Podcasts  |
|  |  |  |  |
| Cartas para los monstruos   | Bingo literario   | Mapa de significado  | Carrusel de significado   |
|  |  |  |  |
| Búsqueda del tesoro   | Dado literario  | Comentarios TikTok   | Videos de análisis literario  |
|  |  |  |  |

Figura A3

Bingo literario y socialización del análisis de los podcasts

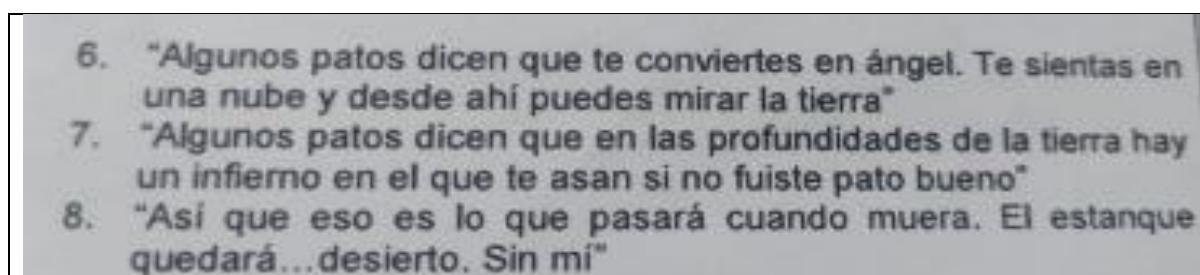


En la clase del día de hoy lo que vimos fue muy interesante en esta clase pudimos observar nuestros podcast está actividad aparte de ser muy interesante fue muy bonito ver nuestros monstruos y nuestros videos También en estos videos pudimos observar que nuestros monstruos apesar de sus diferencias tiene algo de parecido con el monstruo que se come la oscuridad lo que tiene de parecido es el tamaño el titulo lo que se come y muchas cosas más pero apesar de esto también tienen algo de diferencias tienen sus propias cualidades

Al momento de observar los podcasts y completar los bingos literarios, se realizaron los primeros “conversatorios grupales” y relatorías (donde se contemplaron las dificultades al ser el primer ejercicio de relatoría y discusión con la totalidad del grupo). Allí se hicieron más claras las relaciones texto-creación de las estudiantes. Entre las respuestas recopiladas se encontró que los podcasts y el cuento comparten temas como la soledad que vivirían algunos si desaparecen las cosas que les provocan miedo. También se analizó si compartían rasgos con algún personaje del cuento: se encontró la apariencia (“teletubi negro”), el nombre (nombraban a sus creaciones “come...” o “monstruo...”), las desventajas compartidas (entre ellas ser pequeños o debilidad por la luz), y se habló de la relación con la valentía (enfrentar a los miedos sin afectar a los demás, ser capaces de confrontarlos sin un monstruo que les ayude).

Figura A4

Mapa de significado y escritura de las cartas



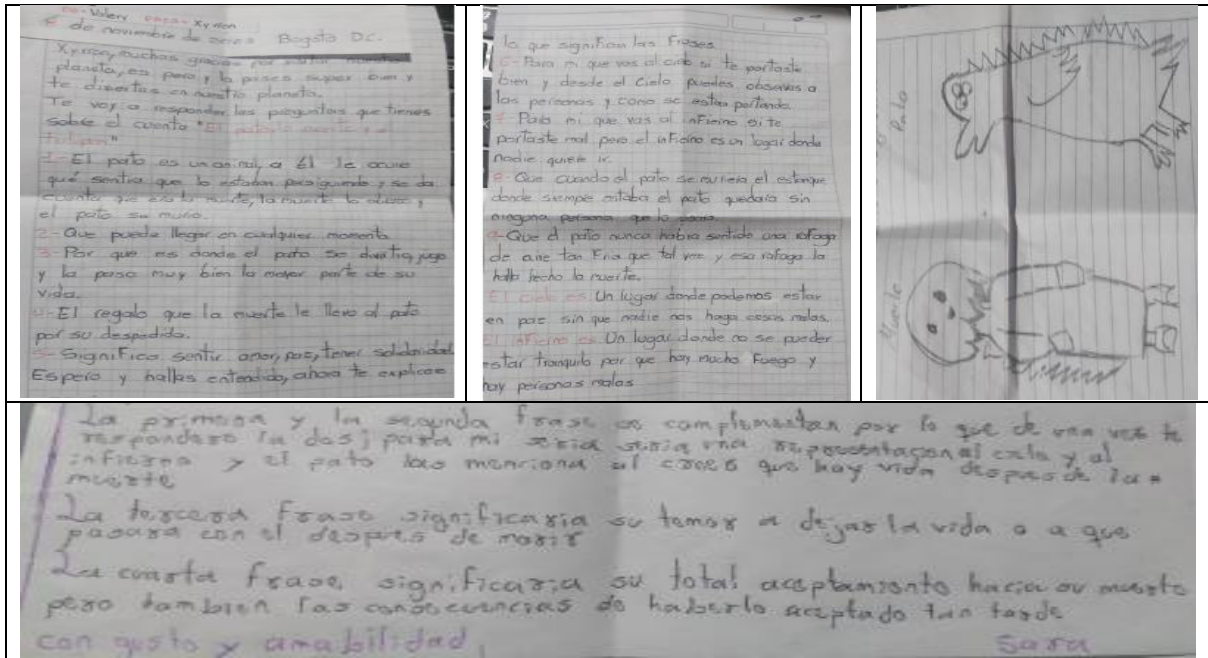


Figura A5

Respuestas durante el carrusel de significado

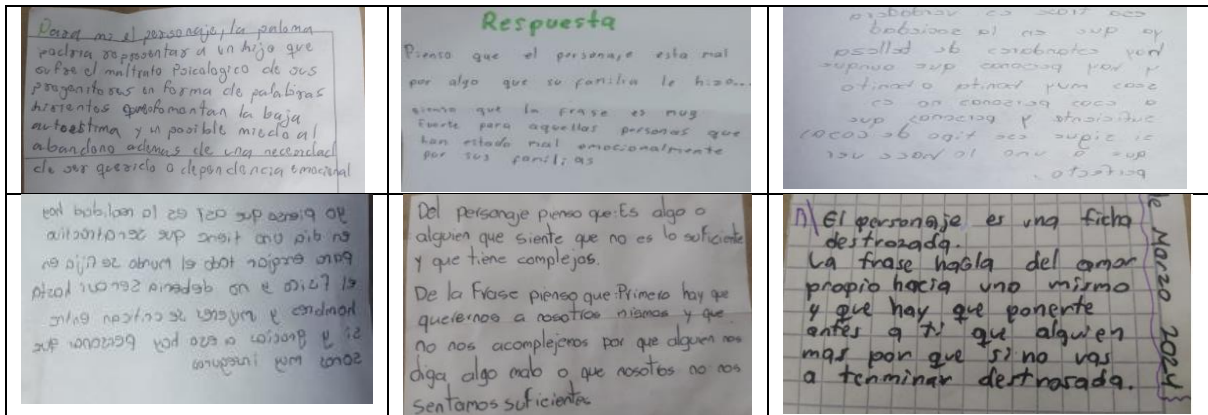
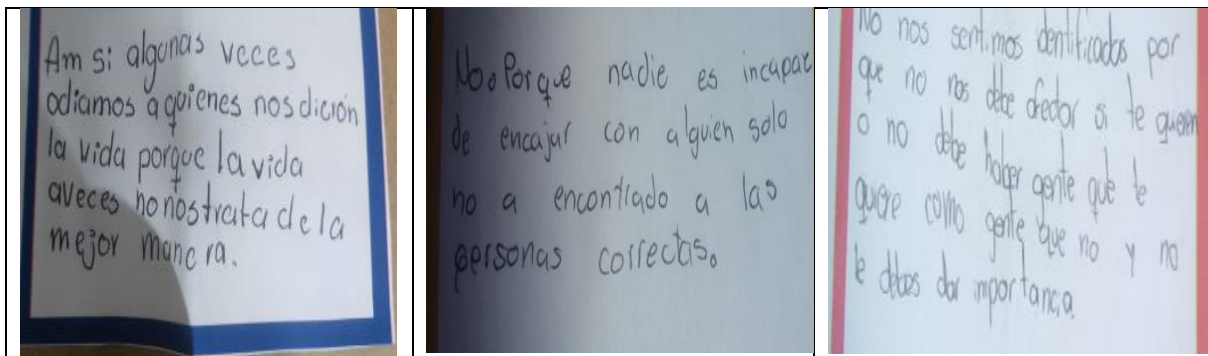


Figura A6

Respuestas durante la búsqueda del tesoro



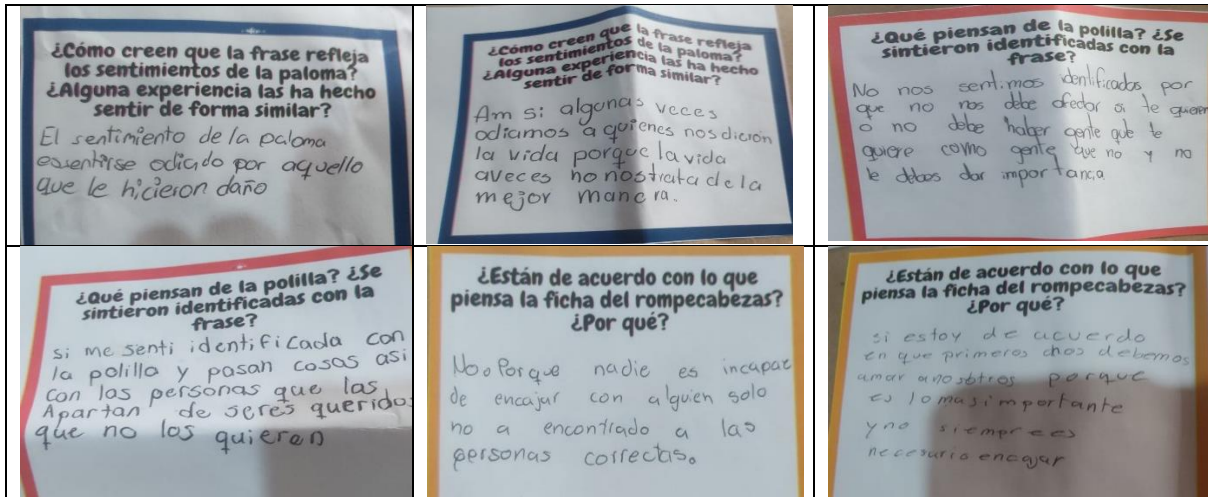


Figura A7

Respuesta a las preguntas iniciales del texto “El monstruo que se comió la oscuridad”

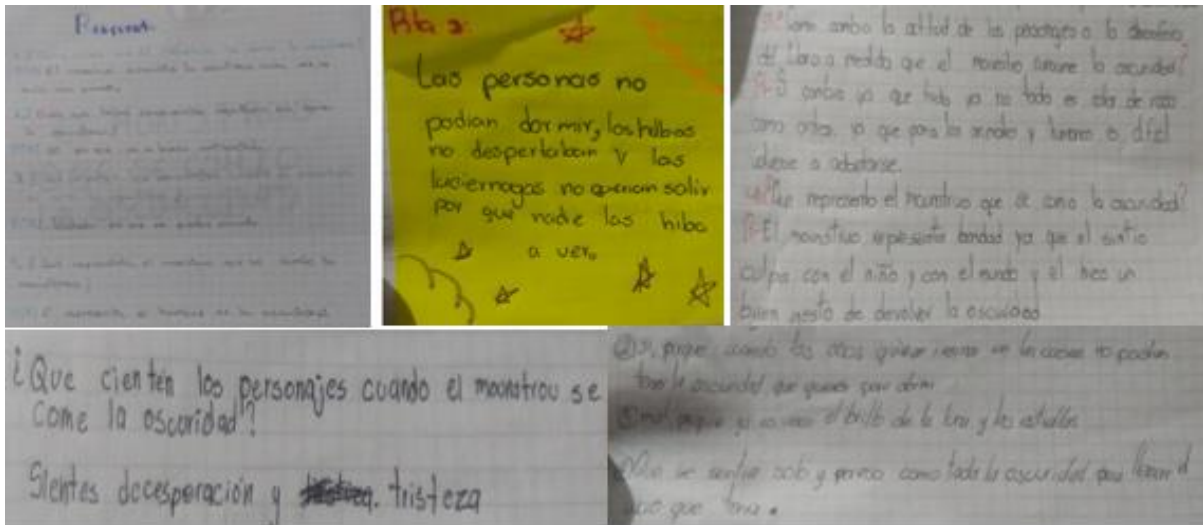
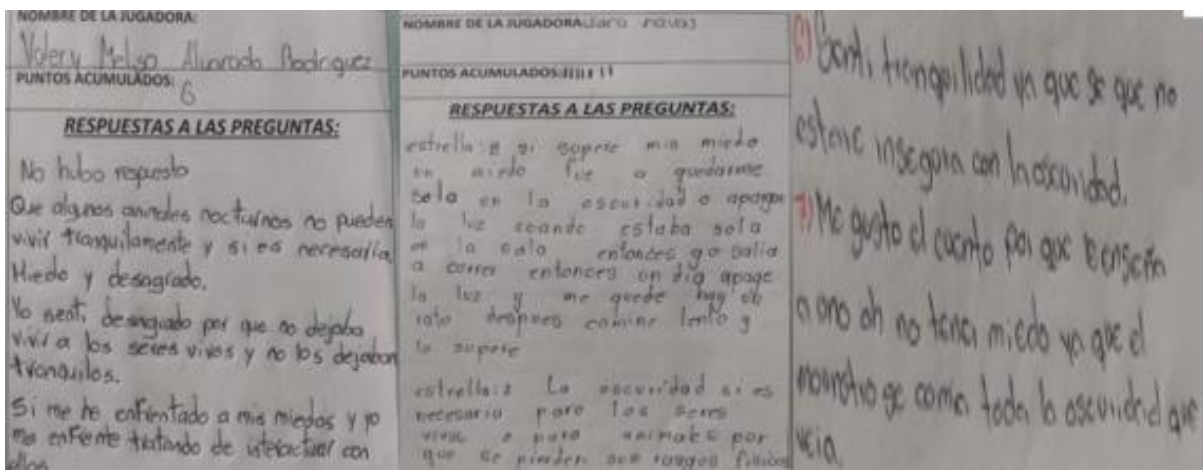


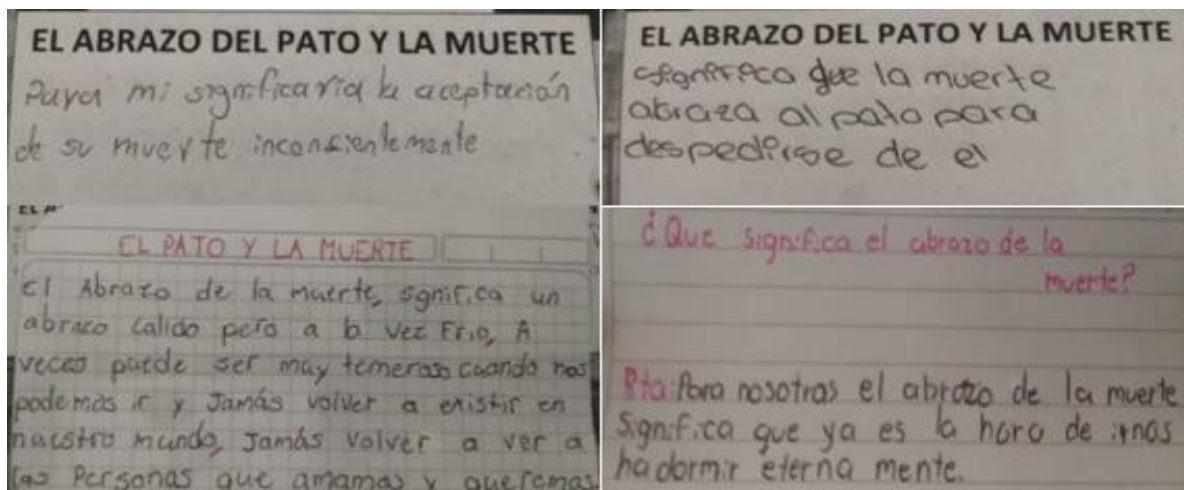
Figura A8

Respuestas dadas durante el juego de mesa sobre El monstruo que se comió la oscuridad



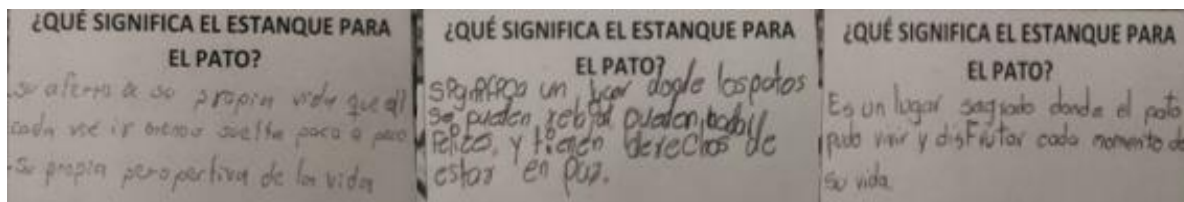
### Figura A9

Definición del “abrazo del pato y la muerte” por parte de las estudiantes



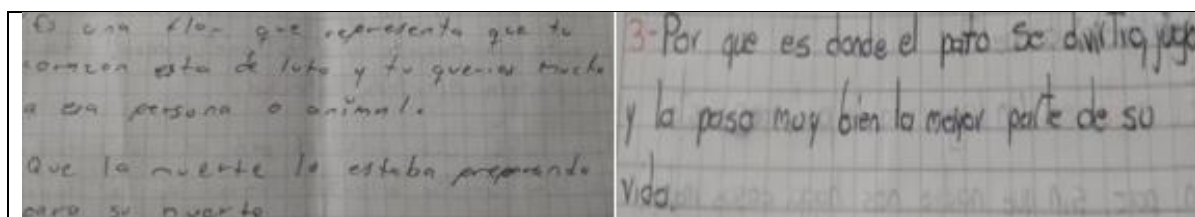
### Figura A10

Significado atribuido al estanque durante la historia



### Figura A11

Significados atribuidos al tulipán y a la muerte



Tanto el significado del tulipán y la muerte los visualizaron como acciones llevadas a cabo por la muerte para preparar al pato, alguien a quien apreciaba. Así como les dieron sentido a los detalles del cuento, como el hecho de que antes de morir el pato sintiera frío y quisiera un abrazo de la muerte. Pensaron además en la importancia del estanque para el pato a partir de lo visible en el texto.

### Figura A12

Sentimientos que surgieron durante la lectura de los cuentos “La ficha, la paloma y la polilla”

Me sentí mal, mal porque la pieza quería, lo posible para la otra  
 pieza para que no se fuera de su lado.  
 Me sentí triste por la polilla porque nadie la quería y  
 la despreciaban.  
 Nos sentimos tristes por la pieza porque  
 ella se sentía sola e incapaz de encajar  
 con alguien.  
 Me sentí cada vez más triste me marco la palabra  
 que triste es ser odiado por los que te crearon  
 Pero hay triste y cruel de parte de las personas.  
 Que el mundo dea de ser mal.

Figura A13

Pensamientos que surgen durante la lectura de los cuentos "La ficha, la paloma y la polilla"

que no agis nada por nadie asta darte cuenta de lo  
 que es en verda esa persona.  
 Yo pense que la polilla se sentia despreciada pero que  
 al final ella comprendia que ella era la luz.  
 pensamos que realmente nadie deberia  
 cambiar su forma de ser por alguien.  
 Pensamos que fue muy injusto lo que paso  
 porque la pieza de verdad queria ambar y ser  
 amada.  
 Pense que para que la gente lo "acepta" uno  
 no que ser bonito o que no hay que esperar la aprobacion.  
 Que el mundo dea de ser bondadoso para ser  
 grosero, maleducado, odioso, abusivo. y que todos los  
 humanos son groseros.  
 Que la ficha solo penso en la otra ficha y no penso  
 en lo que pasaria con ella, es muy importante el amor  
 pero se deberia dar la oportunidad de volver a amar  
 si.  
 que las personas solo van lo exterior  
 y no piensan en lo interior.

Figura A14

Relación de sus contextos con los cuentos y reflexión sobre la historia

tal vez, en cierto modo nosotros muchas  
 veces inconscientemente cambiamos para "encajar".  
 Algunas veces nos ha pasado de que nos  
 ilusionamos y luego se van.  
 Si, son importantes.  
 Si, porque hay veces que hay personas que nos  
 utilizan para sus propios fines y luego nos resaca.  
 Si, la mayoría de veces me pasa me comparo  
 con otras niñas más bonitas que yo.  
 Si, se siente mal no sentirse odiado y despreciado, hasta  
 por los propios padres, solamente espero encontrar esa luz.  
 Si.  
 Si, las polillas no son muy queridas, y en la vida  
 muchas personas te hacen el fca por tu personalidad y  
 cuerpo.

Figura A15

Interpretación y reflexión sobre el cuento de La Polilla

La polilla se sintió excluida al ver a los mariposas, pero la luna le ayudo a entender que ella es perfecta tal y como es, y que nunca se comparara con nadie.

El autor usa la luna como símbolo de la aceptación de la polilla a sí misma además de ser como una voz interior de la polilla siendo un apoyo para seguir adelante mientras que la luna que ve su interacción de presentarse para nosotros es el regalo que se da a la polilla así si misma por su aparición.

Se abre a la polilla de la luna y después la hace ver con claridad y la importancia de ser una polilla y la belleza que es.

Figura A16

Interpretación y reflexión sobre el cuento de La ficha

El término "encajar" podría cambiarse e interpretarse con el término *cambiar*, *cambia* para ser amados y sí, si es importante, para el personaje.

3) A: A mi parecer, el cuento es algo triste y algo que nos hace reflexionar sobre el valor propio, la pieza nos sentía afectado en el por no sentirse querido por las personas que no lo valoran hasta hacer se daño haci mismo.

Reflexión: Quererse a uno mismo y aceptarse como es.

También opinamos que: Hay que tener amor propio y primero pensar en el bienestar de nosotros tanto física como mental.

Figura A17

Hipótesis sobre las frases iniciales en el carrusel de significado y relación con sus realidades

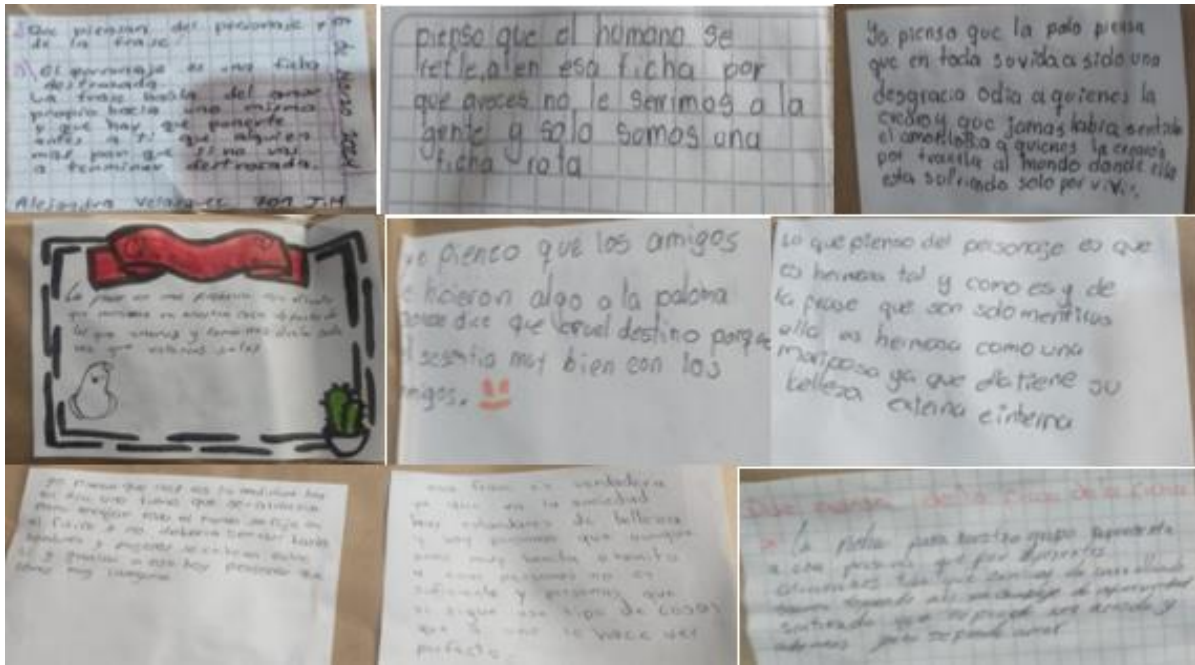


Figura A18

Boceto sobre los videos TikTok

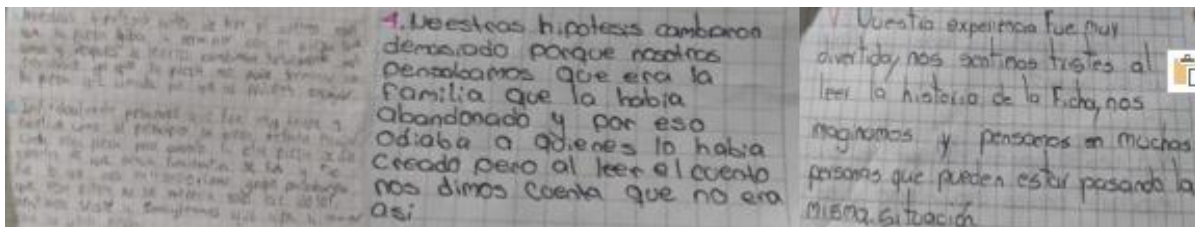
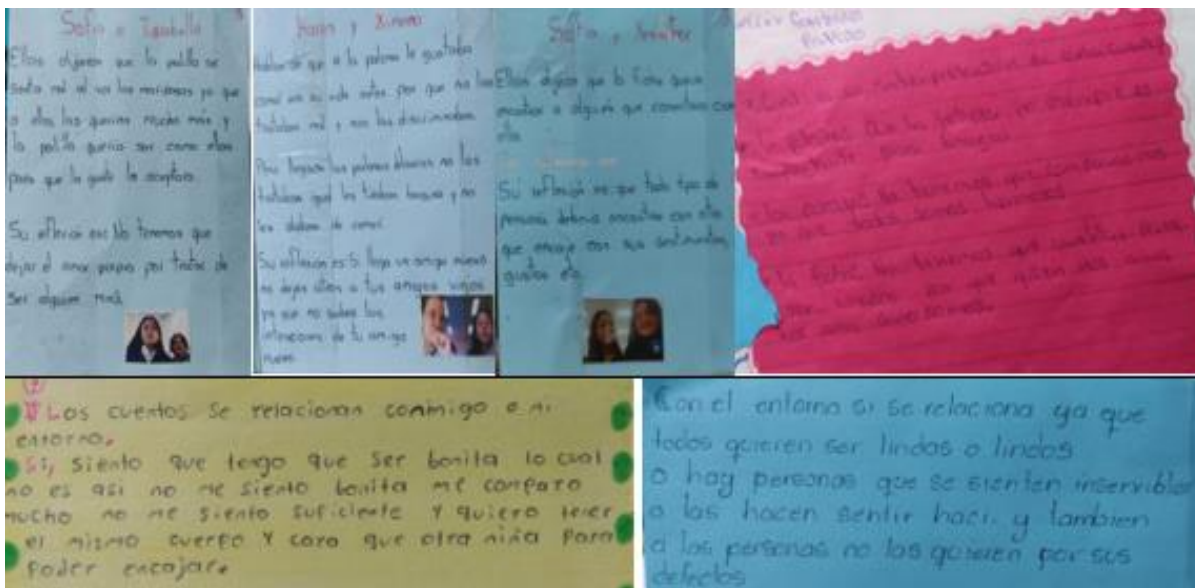


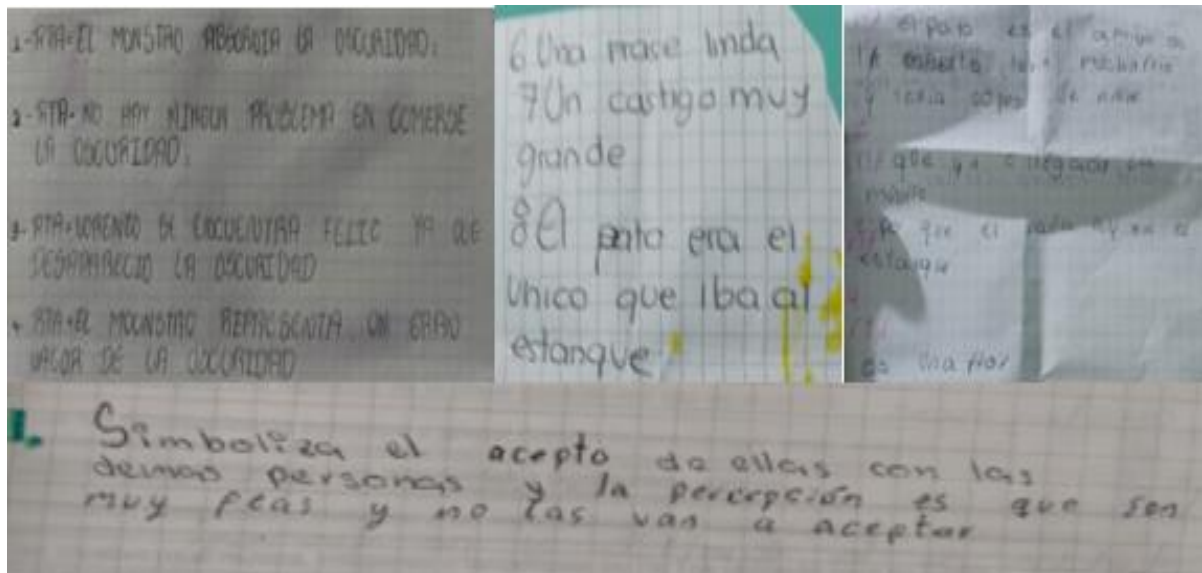
Figura A19

Reflexiones sobre la experiencia de lectura y visualización de las interpretaciones



**Figura A20**

*Sobreinterpretación*



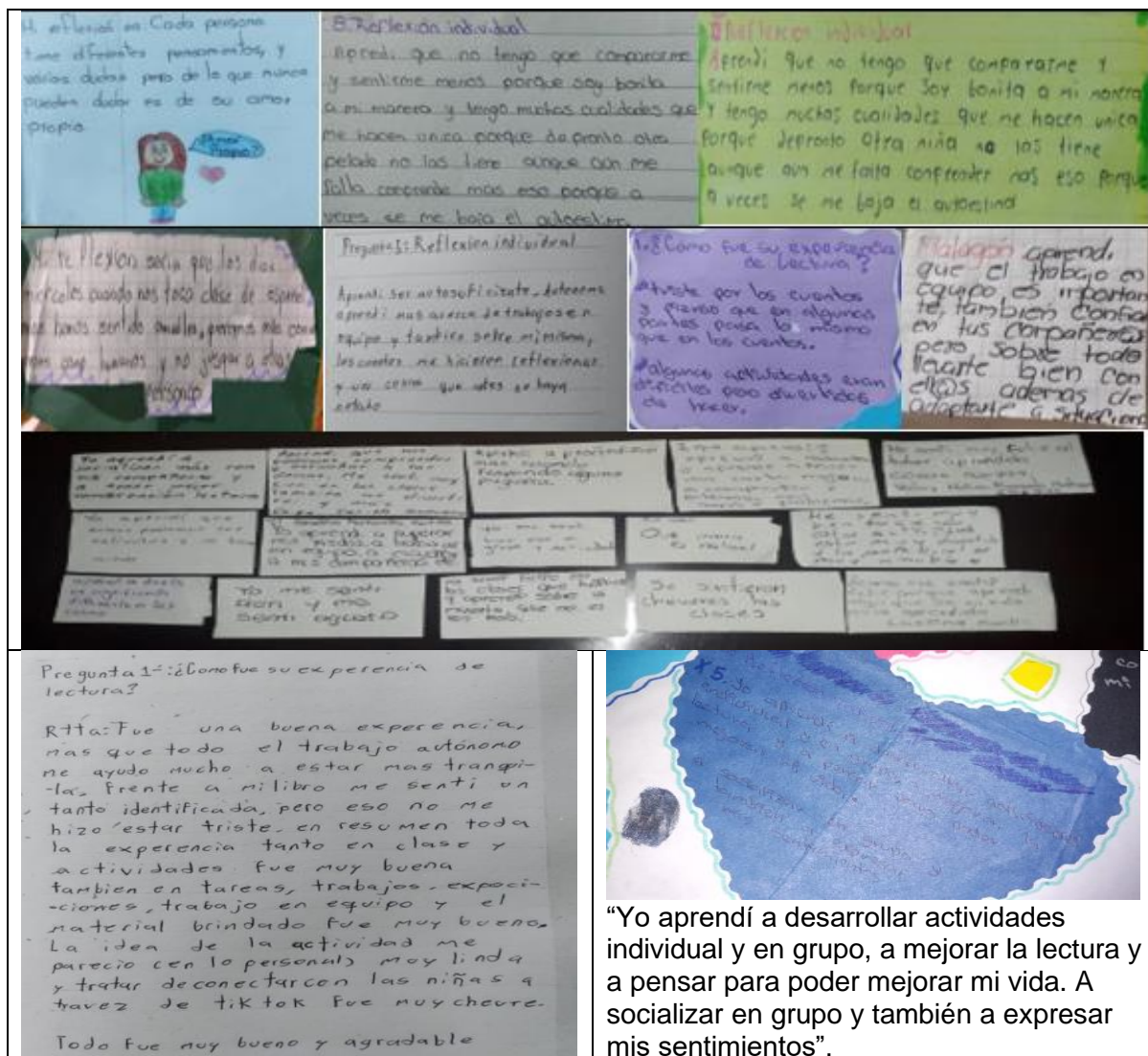
**Figura A21**

*Trabajo de los textos literarios*



**Figura A22**

*Subjetividad*



**Anexo 2. Formato para portafolio estructurado en físico.**

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <p><b>Objetivo del portafolio</b></p> | <p>Objetivos y propósitos por alcanzar con la construcción del portafolio en torno a las sesiones del taller y los planteamientos de los formatos de planeación.</p>                 |
| <p><b>Tipo de portafolio</b></p>      | <p>Estructurado</p>  |
| <p><b>Formato del portafolio</b></p>  | <p>Físico</p>  |
| <p><b>Instrucciones</b></p>           | <p>Integra un portafolio con las siguientes secciones. En cada una debes incluir las evidencias estipuladas. Deberás presentarlo en una carpeta con el diseño visual que elijas.</p> |

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Secciones</b>                     | Sección 1 (Actividad inicial) Sección 2 (Actividad central) Sección 3 (Actividad de cierre)  |
| <b>Evidencias</b>                    | De la sección 1 se deben incluir las evidencias (evidencias estipuladas a partir de las actividades desarrolladas en cada sección): Evidencia A<br>Evidencia B<br>Evidencia C<br>Evidencia D<br>De la sección 2 se deben incluir las evidencias: Evidencia E<br>De la sección 3 se deben incluir las evidencias: Evidencia G |
| <b>Calendario de realimentación</b>  | Sesión de realimentación: (Fecha) Sesión de realimentación 2: (Fecha) Sesión de realimentación: (Fecha)  |
| <b>Fecha de entrega</b>              | (Fecha)  |
| <b>Fecha de realimentación final</b> | (Fecha)  |

**Nota:** Adaptado de “*Formato para portafolio estructurado en físico*” de Pascual y Trejo (2020), *Portafolio*. (p. 139)

### Anexo 3. Tablas

**Tabla 5**

*Transcripción de algunos videos de TikTok*

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Sofía y Yennifer</b><br/> “...Nuestra opinión es que todo tipo de pieza o persona algún día encontrara su otra mitad o alguien que encaje con sus sentimientos y sus argumentos, sus gustos... Nuestra hipótesis antes de leer el cuento era que la pieza iba a terminar con la pieza que él quería y amaba, pero después de leer el cuento cambiaron totalmente nuestra opinión porque al final la pieza no pudo encajar con esa persona o esa alma gemela que tanto quería estar. Individualmente pensamos que fue muy triste y emotivo cómo al principio la pieza intentó encajar, pero cuando la otra se dio cuenta que no funcionaría se fue... y eso nos entristeció. Como grupo pensamos que la pieza no merecía todo ese dolor, y pues imaginamos que al terminar con la otra pieza se sintió muy sola... cosa que es un gran dolor. Los elementos más importantes fueron los sentimientos y lo que hizo para</p> | <p><b>Natalia y María Fernanda</b><br/> “...Ella recordaba cuando mucho tiempo atrás la gente las usaba para enviar mensajes y a cambio de ello les daban comida. Ella hoy en día se pregunta: ¿por qué ya no lo hacen?, y ve a algunas personas que lo siguen haciendo, pero solo con las palomas blancas, ya que creen que simboliza la paz. La verdad yo sentí que este cuento era para las personas con depresión y que no se sentían valoradas ante las demás personas porque pareciera que la paloma es una persona con esos sentimientos. Este cuento me hizo reflexionar y hacerme caer en cuenta y poder pensar un poco más en los animales, en todo lo que sufren en las calles. Cuando yo leí ese cuento me pareció que ella se debería apoyar a sí misma porque las demás personas no lo van a poder hacer. Mi experiencia individual fue triste, pero a</p> |
|---|--|

|   |   |
|---|---|
| <p>encajar y que a veces las piezas que no encajan hacen del rompecabezas más hermoso. Esa frase la entendimos. Cuando uno quiere encajar con alguien intenta hacer todo por ella, pero a veces no funciona.</p>  | <p>la vez bonita, me hizo reflexionar en los animales”.</p>   |
| <p><b>Sofía e Isabela</b><br/> “La polilla necesitaba se quitaba amor propio al ver a las mariposas ya que decía que quería ser una de ellas para que la gente la aceptara y no se asustara. Nuestra opinión al respecto es que la polilla no debería sentirse así, ya que es bueno ser diferente y no ser otra persona que no es. El símbolo de la polilla es que te abre nuevos caminos y nuevas puertas para no quedarse en el pasado y hacer nuevas cosas. La experiencia de la polilla al inicio significa tristeza porque a la polilla la despreciaban de todo lugar. Al final hay esperanza ya que la luna le habló y le dijo que en algún lugar del mundo había una persona que amaba las polillas y que de él necesitaba. La luna contribuye ya que le hizo entender que alguna persona en el mundo la necesitaba y amaba las polillas porque la polilla representa el poder ser diferente y amarte como eres. La reflexión es que no tenemos que quitarnos ese amor propio por ser alguien más o por ser lo que las personas quieren que seamos. Nosotras cuando vimos la imagen y no habíamos leído el cuento pensábamos que la polilla nunca tendría ese amor propio que le dio la luna, para que se sintiera bien con ella misma”.</p> | <p><b>Valery y Samantha</b><br/> “... El no poder conectar con otra pieza se siente mal al no tener a nadie que la ame, es como buscar a una persona que la ame. La aceptación juega el papel de que la ficha tuvo que aceptar que nadie encajaba con ella. Encajar es conectar. Encajar en la historia es esperar la aprobación de otras fichas y el no sentía que lo amaran o que no podía encajar con otra ficha. Se siente mal porque siente que no es lo suficientemente bueno para su pareja. Nuestra opinión es que es más importante amarse a sí mismo y no buscar el afecto de los demás, también opinamos que hay que tener amor propio y primero pensar en el bienestar tanto físico como mental, y luego pensar en los otros. A veces por pensar en los otros nos daña nuestra paz mental. Una reflexión es quererse a uno mismo y aceptarse como es. Cambió nuestra de responder, de pensar y analizar el caso de la pieza rota, y de ver a las personas a ver si están pasando algo igual. Nuestra experiencia al leer el cuento fue muy divertida, nos sentimos tristes al leer la historia de la ficha, nos imaginamos y pensamos en esas personas que pueden estar pasando la misma situación. Para nosotras fue importante que la ficha, después de que nadie encajara con ella y de que hubiera cambiado para encajar con alguien, encontrara el amor propio y no necesitó el amor de otra ficha. La conclusión es que hay que tener amor propio, respetarse y aceptarse como es, no depender de los demás y que no nos afecte lo que digan las otras personas de nosotros”.</p> |
| <p><b>Linda y Danna</b><br/> “Nuestro cuento se trata de una polilla que le hacían Acoso escolar y se sentía fea, pero luego llega su amiga la luna para hacerla sentir mejor. Los elementos más importantes de nuestro cuento fue cuando la polilla se sentía insegura porque los demás la hacían sentir así y cuando la luna la ayudo a entender</p>  | <p><b>Nicoll y Saraí</b><br/> “...Los malos comentarios que hacían las personas creo una baja autoestima de ella y una mala imagen sobre ella misma. Nuestra opinión es que en algún momento nosotras tratamos así a alguien sin darnos cuenta lo mucho que le podría afectar. Nuestra opinión después de leer el cuento cambió demasiado, ya que</p>   |

que ella era bella por dentro. Nuestra opinión es que las personas solo se fijan en lo exterior, pero no se fijan en los sentimientos. Nos sentimos tristes por la polilla porque es malo que alguien te desprecie a ti.”

pensábamos que la familia la trataba mal y por eso odiaba a quienes la habían creado, y al leer el cuento nos dimos cuenta de que no era así. Nuestra experiencia con el cuento fue con mucha tristeza ya que la paloma se sentía mal por el desprecio. También imaginamos todas las escenas del cuento y también nos sentimos muy tristes por el tema de la paloma. Nosotras llegamos a la conclusión de que muchas veces hacemos sentir a las personas como a la paloma del cuento”.