

Flores negras: fortaleciendo la competencia literaria mediante la experiencia estética

Yuliana Amanda Ovalle Quintero

Asesora: Johana Alexandra Rojas

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

Bogotá D.C.

2024

Página de aceptación

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

A mi madre, quien nunca desfalleció en las dificultades y siempre dio su vida por la nuestra.

A mis abuelos, por darme mimos y por hacerme la vida más feliz.

Agradecimientos

A Dios, por darme la fuerza de espíritu y la astucia para enfrentar los desafíos que se presentaron a lo largo del camino.

A mi mamá, Amanda, por dar su vida por la mía, por su incondicionalidad, su apoyo, su resistencia.

A mis abuelos, Flor y Agustín, quienes siempre supieron hacerme feliz desde pequeña y quienes me condujeron por el extraordinario mundo de las letras. ¡Los amaré por siempre!

A mi hermana, Luisa, por ser mi fuente de alivio y complicidad.

A mi tío, Astrid y Oliver, quienes nos han alegrado los corazones con la llegada de una nueva vida.

Al amor, Mateo, quien me acompañó día tras día en este camino. En los días de encierro, angustia y temor.

A Caro, por cobijarme y ayudarme cuando más lo necesité.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por transformarme y aportar en mi humanidad, conocimiento y aspiraciones.

A la profe Johana, por guiarme y conducirme al camino de la excelencia.

A mis amigos, quienes llenaron mi experiencia universitaria de risas, cafés y juegos.

A mí, no menos importante, por creer en mí. Por nunca renunciar a lo que me apasiona, por nunca rendirme, por hallar una solución aun cuando parecía no haberla, por la perseverancia y el compromiso.

Resumen

Este trabajo de grado propuso la creación de un club literario titulado *Flores Negras*, el cual propició un espacio acogedor para fortalecer la competencia literaria a través del disfrute estético. Para su implementación, se desarrollaron cinco módulos basados en los aportes teóricos de la Lectura transaccional de Rosenblat (1978), la Competencia Literaria según varios autores, y la Experiencia Estética según Jauss (1987). Por consiguiente, la página web del club fue diseñada como parte de la propuesta, incluyendo dos módulos allí y los siguientes tres módulos fueron implementados de manera presencial en la institución. Como resultado, la dinámica del club posibilitó el disfrute, la creatividad y el diálogo entre estudiantes, lo cual permitió resignificar el concepto de la lectura y literatura.

Palabras clave: Club Literario, Competencia Literaria, Experiencia Estética, Lectura Transaccional, uso de las TIC.

Abstract

This degree project proposed the creation of a literary club titled Flores Negras, which provided a welcoming space to strengthen literary competence through aesthetic enjoyment. For its implementation, five modules were developed based on the theoretical contributions of Rosenblat's Transactional Reading (1978), Literary Competence according to several authors, and Aesthetic Experience according to Jauss (1987). Therefore, the club's website was designed as part of the proposal, including two modules there and the next three modules were implemented in person at the institution. As a result, the dynamics of the club enabled enjoyment, creativity and dialogue among students, which allowed the concept of reading and literature to be redefined.

Keywords: Literary Club, Literary Competence, Aesthetic Experience, Transactional Reading, use of ICT.

Tabla de contenido

Resumen.....	v
Abstract.....	vi
Capítulo I. Planteamiento del problema.....	1
1.1 Contextualización local.....	1
1.2 Contextualización institucional.....	2
1.3 Caracterización de la población.....	3
1.4 Diagnóstico inicial.....	5
1.5 Delimitación del problema.....	8
1.6 Justificación del problema.....	10
1.7 Pregunta de investigación.....	12
1.7.1 Objetivo general.....	12
1.7.2 Objetivos específicos.....	12
Capítulo II: Contexto conceptual.....	13
2.1 Antecedentes.....	13
2.2 Marco conceptual.....	17
2.2.1 Lectura:.....	17
2.2.1.1. <i>Modelo de lectura transaccional</i>	19
2.2.1.2. <i>Lectura de textos multimodales</i>	22
2.2.2. Competencia literaria:.....	25

2.2.3. Experiencia estética.....	30
2.2.4. Club literario	33
Capítulo III: Diseño metodológico	36
3.1 Tipo de investigación	36
3.2 Metodología de la investigación	38
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	40
3.4 Universo poblacional.....	42
3.5 Matriz categorial	43
3.6 Consideraciones éticas	44
3.7 Limitaciones	45
Capítulo IV: Intervención pedagógica	45
4.1 Propuesta de intervención:	45
4.2 Descripción de la propuesta.	46
Capítulo V. Organización de la información y análisis de resultados.....	49
5.1 Resultados por fases o momentos	50
5.1.1 Módulo 1: Idilio.....	50
5.1.2 Módulo 2: Víctor	51
5.1.3 Módulo 3: Hamlet.....	54
5.1.4 Módulo 4: Árbol rojo.....	55
5.1.5 Módulo 5: Resistencias trenzadas.....	56

5.2 Resultados por objetivos	57
5.3 Resultados inesperados.	61
Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones	62
Referencias.....	
Bibliografía.....	
Anexos	
Anexo 1: Encuesta de caracterización.....	
Anexo 2: Cuestionario hábitos e intereses en cuanto a la lectura.	
Anexo 3: Pruebas diagnóstico: escritura y lectura.	
Diagnóstico prueba escritura.....	
Diagnóstico de lectura.....	
Anexo 4: Rúbrica de calificación dilemas morales.....	
Anexo 5: Narrativas	
Anexo 6: Consentimiento informado	
Anexo 7: Descripción de la propuesta de intervención.....	
Anexo 8: Tabla de triangulación	

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1 Contextualización local

El Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño se encuentra en el barrio San José Sur de la localidad 18 de Bogotá, Rafael Uribe Uribe. La institución está ubicada entre dos importantes avenidas: la Avenida Primero de Mayo y la Avenida Caracas. Ambas son calles esenciales en términos de movilidad y comercio porque conectan el oriente con el occidente y el sur con el norte. Sin embargo, estas avenidas son escenario de inseguridad, en donde habitantes de calle, microtráfico, hurto y demás problemáticas sociales se vuelven comunes en el sector.

Según la investigación desarrollada por Alfonso, Correa y Guarnizo (2012), la localidad Rafael Uribe Uribe fue fundada en los años 50 y 60 a raíz de la guerra del Bipartidismo en el campo. El desplazamiento forzoso de campesinos hacia la capital produjo el rápido crecimiento demográfico de esta zona. Durante mucho tiempo, las familias no fueron apoyadas por los gobiernos y aunque algunas de ellas salieron adelante, otra parte de la población se involucró en actividades ilícitas. Actualmente, algunos problemas en la localidad se dan por estos hechos que han disminuido en comparación con las últimas décadas.

Así, pues, la economía actual se desarrolla en el sector comercial minoritario. Es común ver panaderías, mercados de verduras, minimercados, talleres de reparación de automóviles y tiendas de repuestos. Además, la localidad cuenta con otro tipo de servicios como una biblioteca pública, 28 escuelas, un teatro, dos hospitales, diecinueve parques, un centro comercial e iglesias católicas y protestantes. Incluso, la localidad dispone de dos parques muy importantes; el parque metropolitano San Carlos y el parque estadio Olaya Herrera. En el primero, los árboles que antes sembraban alrededor del hospital San Carlos eran eucaliptos para ayudar a los enfermos de

tuberculosis. Sin embargo, los eucaliptos se han ido reemplazando a lo largo del tiempo por especies nativas. En cuanto al segundo, en este espacio se celebra el torneo de fútbol conocido como Hexagonal del Olaya.

Por otro lado, para su acceso de transporte, hay sistemas de uso colectivo y del sistema Transmilenio. Allí se encuentran diversas rutas, como, por ejemplo, la línea H con las estaciones Olaya, Quiroga, Calle 40 sur, Santa Lucía, Consuelo, Molinos y Socorro, y línea G con la estación General Santander. Además, tiene un área designada en la estación de Transmilenio Calle 40 Sur desde donde salen los buses alimentadores hacia los distintos barrios de la localidad.

Finalmente, la mayor parte de esta zona es residencial y la estratificación social se encuentra entre 1 y 3. Así mismo, en esta zona reside el 39% de las estudiantes del grado 1102.

1.2 Contextualización institucional

El Liceo Femenino Mercedes Nariño LIFEMENA se fundó el 5 de octubre de 1916 en un inmueble del centro de la ciudad y hasta 1941 se trasladó al predio del barrio San José Sur. La institución ha mantenido un alto desempeño académico y elevado interés por la educación, lo cual la ha llevado a obtener numerosos reconocimientos a nivel distrital. Incluso, el LIFEMENA es distinguido por ser el primer colegio oficial de Bogotá con un programa especial para las víctimas del conflicto armado en Colombia.

De acuerdo con el PEI, el propósito y compromiso es que las estudiantes sean liceístas críticas, reflexivas, autónomas y transformadoras de contextos para la convivencia, gracias a la construcción colectiva, producto de la participación de la comunidad Educativa Liceísta. Así mismo, la misión institucional del Liceo Femenino Mercedes Nariño, en términos generales

promueve los valores de respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía que favorecen la construcción de su proyecto de vida y garantizan el vivir y convivir en el disfrute de una vida plena y feliz para habitar dignamente el presente.

En cuanto a la visión, el Liceo Femenino planea ser reconocido a nivel local por la calidad de su servicio en el año 2025 y la excelencia de sus egresadas en el dominio de los saberes necesarios para la sociedad del conocimiento y la convivencia, el manejo de lenguas extranjeras inglés y francés, ciencias básicas, las artes y las tecnologías de la información y de la comunicación, con el fin de ser constructoras de una sociedad respetuosa de sí y del otro.

1.3 Caracterización de la población

37 niñas de grado once de entre 15 y 18 años conformaron la población con la que se realizó esta investigación. A partir de los datos recolectados en la encuesta de caracterización (Anexo 1), el 39% de las estudiantes viven en la localidad de Rafael Uribe Uribe, donde el Liceo está ubicado; el 30% en San Cristóbal, el 12% en Ciudad Bolívar, el 6% en Bosa y Usme y finalmente, el 3% vive en Puente Aranda y Tunjuelito respectivamente. Según la encuesta sociodemográfica implementada, el 58 % pertenece al estrato 2, 30 % al estrato 3 y 9 % al estrato 1. El curso tiene servicios básicos en sus hogares y la mayoría de los estudiantes vive con sus madres (79 %) y solo el 48 % vive en compañía del padre. El restante vive en compañía de hermanos (70%), abuelos (24%), mascotas (9%) y otros (24%).

Considerando lo que más les gusta del colegio se encuentran las zonas verdes (36%), seguido de sus amistades (27%) y el aprender algo nuevo (18%). El restante se divide en clases (15%), calidad de los maestros (6%) y no sabe no responde (6%). Por otro lado, lo que menos les gusta del colegio es la desorganización (27%), la infraestructura (12%) y levantarse temprano

(9%). Lo demás se distribuye en las clases, el refrigerio y la carga académica (6%).

Por otro lado, es crucial considerar las actividades y hobbies que las estudiantes eligen hacer en su tiempo libre, ya que serán el punto de partida para la propuesta pensada. Así pues, se encontró afinidad frente a actividades relacionadas con la lectura, el arte y la cultura. El 24% de las jóvenes mencionaron que disfrutaban de la lectura en general. Así mismo, el 70% disfruta de actividades relacionadas con el arte y la cultura, como visitar museos, jugar juegos de mesa, pintar y explorar galerías. En efecto, este tipo de actividades refleja cierta predisposición hacia la apreciación artística y las experiencias sensoriales. Por tanto, es importante considerar este tipo de actividades ya que posibilitarán y favorecerán el acercamiento de las estudiantes a los textos desde una perspectiva sensible, creativa y amena.

Así pues, para ahondar más en su relación con la lectura, se implementó un cuestionario (anexo 2), en donde la mayoría de las estudiantes afirmó su gusto por la lectura mientras el 31% declaró lo contrario. Además, el 38% de las estudiantes afirmó haber leído su último libro únicamente por temas de estudio. Existen diversas razones que dificultan el hábito de la lectura entre los estudiantes. Estas incluyen la carga académica, la falta de tiempo, la desmotivación y, posiblemente, el enfoque tradicional que se ha empleado en las aulas. Estos factores pueden ocasionar que el acto de lectura no sea completamente agradable para algunas. En efecto, este método convencional que ha permeado las aulas a lo largo del tiempo sigue aún en vigencia. Lo cual se puede corroborar en el plan de estudios donde las jóvenes deben realizar tareas relacionadas con producción, análisis e interpretación de textos. Sin embargo, no existe un espacio que considere la afinidad, la sensibilidad y el entendimiento real de las obras.

Así mismo, el proyecto aprovechará estos descubrimientos para generar un cambio en la percepción tradicional de la lectura en las escuelas. Así que, conocer las preferencias de los

estudiantes, permitirá trazar el camino desde el que el proyecto funcionará y así lograr la transformación de la relación entre el estudiante y el texto. Precisamente, para que el cambio se posibilite, es necesario considerar estrategias como la diversificación del repertorio de diferentes tipos de texto y contenidos. Así, podría incluirse, el uso de cómics, historias cortas, fanzines, entre otros. Esta diversificación no solo busca considerar nuevas formas de abordar la lectura, sino también pretende cambiar la percepción que tradicionalmente se ha concebido de la misma. De esa manera, se procura generar un vínculo entre la obra y el lector. Para lograrlo, es indispensable implementar actividades y dinámicas que apunten a la conexión del estudiante con el acto de leer. Así, se busca construir vínculos entre las estudiantes y las obras que leen, transformando el ejercicio lector en un espacio de descubrimiento e imaginación, donde los distintos textos se convierten en medios para comprender el mundo y a sí mismas a través del gusto, el placer y el disfrute.

1.4 Diagnóstico inicial

Ahora bien, se implementó un diagnóstico (anexo 3) que permitiera conocer las competencias de las estudiantes con respecto a los procesos de lectura y escritura, y, de la misma manera, con el fin de descubrir el curso de la investigación.

En cuanto a la competencia escrita, se plantearon dos ejercicios; el primero estaba relacionado con la resolución o análisis argumentativo de algunos dilemas morales y el segundo apuntaba a la escritura creativa. En ambos ejercicios era fundamental revisar las capacidades argumentativas y creativas de las estudiantes en el proceso de escritura.

Por tanto, en el primer ejercicio de escritura creativa las estudiantes debían crear una historia con unos elementos específicos; personaje, problema, ambiente y lugar. Esto podía variar según el número obtenido en los datos. Si les salía el número 1, debían crear una historia

con el escenario planteado para ese número y de la misma manera con los otros números. Como resultado, las estudiantes se desempeñaron de buena manera cumpliendo criterios como organización, ideas y contenido, desarrollo de personajes, creatividad, gramática y ortografía. Así mismo, al leer los textos, el elemento más marcado era la creatividad. Es decir, las estudiantes manifestaron un gran sentido de la creación, invención y descripción de los personajes.

En la segunda actividad, el ejercicio argumentativo consistió en escoger el dilema moral que más les gustara, tomar una postura y elaborar un párrafo argumentativo defendiendo dicha postura. Además, era necesario incluir el título, la postura, argumentos y una conclusión. Tras el análisis de sus escritos, es importante señalar que las estudiantes no cuentan con una habilidad sólida para argumentar. Siguiendo la rúbrica (anexo 4), el 64% de estudiantes obtuvo una calificación regular ya que se detectó escasez y dificultad en cuanto a la identificación, análisis y consistencia argumentativa. Se cumplieron los criterios de manera parcial. El 36 % restante de estudiantes obtuvo una calificación buena, lo que significa que 13 de 36 estudiantes consideró solo algunos elementos de la identificación, análisis y consistencia argumentativa. Es decir, cumplieron con los criterios mencionados, aunque no de manera idónea. Sin embargo, la mayoría de las jóvenes obtuvo una calificación excelente en el criterio 4, titulado *justificación moral de las alternativas de decisión*. Allí, se evidenció que las estudiantes realizaron un detallado examen y evaluación de los principios morales relacionados con el dilema que describía el caso. Así mismo, lograron desarrollar un riguroso ejercicio de ponderación donde identificaron los diferentes puntos relacionados con el dilema moral que presentó cada caso.

Ahora, en cuanto al ejercicio de lectura, se propuso formar grupos pequeños y entregar un paquete con diversos tipos de texto; crónica periodística, fanzine, cómic, tira cómica, historieta,

arte rupestre, fotografías antiguas, pinturas, imágenes actuales y poema. Luego de haber leído en grupo, se debía completar un cuadro con aspectos relacionados con la descripción, interpretación, afinidad, intertextualidad y comprensión de los textos. El objetivo consistió en examinar y analizar las habilidades y debilidades en cada aspecto. Tras analizar las respuestas, se evidenció que la mayoría de las estudiantes cumplió con los criterios propuestos. Es decir, se evidenció comprensión global, descripción e interpretación y afinidad con algunos textos. Entre los textos menos comprendidos estuvo el cómic y el arte rupestre. De acuerdo con los comentarios, no se logró la comprensión global debido a que el cómic solo era un fragmento de la historia, y el arte rupestre por la complejidad en sí mismo.

Por otra parte, la mayoría de las estudiantes apreció elementos como claridad, brevedad y sensibilidad de los mismos. Aquellos que más gustaron fue el cómic, poema, fanzine, historieta y crónica. De acuerdo con los comentarios escritos, el uso de las imágenes, la diversidad y el contenido sensible fueron claves para la elección. Ahora bien, retomando el cuestionario enfocado en los hábitos de lectura, mencionado anteriormente, es importante señalar algunos elementos. Por ejemplo, se confirma nuevamente que las jóvenes leen de “vez en cuando” según sus respuestas. Pese a ello, existe una amplia diversidad en el contenido y los distintos géneros de texto que leen. Así, entre los tipos de textos que más les gustan son: teatro, novelas policíacas, libros juveniles, novelas de aventura y románticas, y finalmente, ciencia ficción. Entre los últimos títulos más leídos se encuentran: El cantar del Mio Cid, Bajo la misma estrella, Satanás y Harry Potter.

Finalmente, algunas de las características que más valoran de las obras son: a) la historia o la trama b) la posibilidad de aprender cosas nuevas. Además, considerando otras respuestas de orden condicional, las jóvenes afirmaban que leerían más si tuviesen más tiempo y goce al leer e

inclusive, si tuvieran la posibilidad de elegir algunas lecturas.

En conclusión, la implementación del diagnóstico fue crucial para evaluar las competencias de las estudiantes en los procesos de lectura y escritura. En el ámbito de la escritura creativa, las participantes demostraron un destacado desempeño, resaltando habilidades organizativas, creativas, gramaticales y ortográficas. Sin embargo, en el ejercicio argumentativo, se reveló una falta de solidez en las habilidades de argumentación, respecto a deficiencias en la identificación, análisis y consistencia argumentativa.

En el ámbito de la lectura, la mayoría de las estudiantes demostró comprensión global, descripción e interpretación de diversos tipos de textos, destacándose la preferencia por el cómic, poema, fanzine, historieta y crónica. Entre los géneros preferidos están el teatro, novelas policiacas, libros juveniles, novelas de aventura y románticas y ciencia ficción. En concreto, el diagnóstico proporcionó una visión integral de las competencias de las estudiantes, identificando áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en los procesos de lectura y escritura.

1.5 Delimitación del problema.

Para determinar el problema de investigación, se realizó la observación del curso 1102 de la jornada mañana del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA). Así mismo, mediante la realización de una prueba diagnóstica, distintos ejercicios de lectura y escritura permitieron identificar las habilidades y debilidades de cada una de las estudiantes del grupo.

En este grupo, fue posible evidenciar que, aunque la mayoría de las estudiantes practican el ejercicio de leer, no lo hacen de manera constante ni enteramente voluntaria. Ya que, en la observación en el aula, las estudiantes no estaban plenamente dispuestas a leer ni a participar en actividades relacionadas con la lectura. Y, aunque en el diagnóstico afirmaban su gusto por la lectura, en el aula se percibía lo contrario.

En la observación de aula, también se pudo constatar que no se hacía uso de textos multimodales; cómic, álbum ilustrado, historieta, manga, entre otros. De manera que la lectura y las actividades propuestas se volvían lineales y monótonas. De modo que, es esencial aproximarse a las obras de diversas maneras que les posibilite explorar e interpretar los textos desde perspectivas diferentes; creativas, sensibles, imaginativas, etc. De acuerdo con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2020) se espera que ese contacto con la literatura les permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje. Para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática. Por lo que, se propone ampliar el repertorio de contenidos y forma de las obras pensadas para el curso 1102.

En esta observación también fue evidente que los distintos ejercicios que realizan con respecto a la lectura no se vinculan con la subjetividad de las estudiantes. Es decir, las preguntas no consideran aspectos sobre sus pensamientos, emociones o afectos. Así, las actividades planteadas por los distintos docentes se concentraban en responder generalidades de la obra. Solo en pocos casos se fomentaron creaciones y/o interpretaciones propias ancladas a la imaginación y creatividad. En ese sentido, si bien es importante incentivar la tradición lectora, también se debe fortalecer la escritura con intención literaria, bien sean cuentos, sociodramas, poemas y ensayos, tal como lo mencionan los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2020). Sin embargo, en el aula, solo se incluyeron producciones más formales, como artículos y ensayos de las estudiantes. Así mismo, existen elementos tradicionales en el aula –tanto del maestro como del estudiante- ya que se lee únicamente para obtener una calificación.

Por otro lado, no se evidenció que existiera un espacio propicio para conversar acerca de lo que leen y sobre los posibles sentires que transmitieran las obras. Los ejercicios se reducían a

completar preguntas para revisar la ejecución de la tarea, más que de la comprensión, interpretación y/o afinidad. Es decir que, si bien la ejecución de la tarea es crucial, existen otras vías igualmente válidas para evaluar este aspecto. En ese sentido, se considera necesario abordar las prácticas de lectura desde una dimensión estética en la cual se medie la comunicación, expresión y posterior creación a partir de sus experiencias con los textos. De modo que, la presente investigación pretende crear un espacio en el aula donde las estudiantes se vinculen con el texto y su esencia, a partir de sus experiencias, compartiendo e interactuando con las demás. Asimismo, busca motivar la lectura y posterior producción como un medio para expresarse en relación con las obras leídas, para promover y animar su gusto por hacer de la lectura una práctica constante y significativa en sus vidas.

1.6 Justificación del problema

Este proyecto de investigación parte de la observación del curso 1102 de la jornada mañana del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Allí se evidenció que era preciso promover la competencia literaria mediante la experiencia estética para generar cambios en la manera de acercar las estudiantes a la lectura y a las obras en general.

En concreto, al apuntar a la experiencia estética es importante abordar los textos desde una perspectiva fundamentada en el gusto y placer al leer distintas obras, de lo cual se espera que las estudiantes reflejen su subjetividad al interactuar y manifestar sus distintos pensamientos, emociones, ideas y afectos al leer las obras. Así, se busca que las estudiantes transformen la relación con la lectura, reconociendo que existen diversas maneras de acercarse a ella. De modo que, se genere un lector que aprecie las obras más allá de lo normativo. Es decir, que se genere un interés genuino por la obra bien sea desde el acto lector hasta producciones literarias relacionadas con la misma que permitan dar cuenta de la comprensión, interpretación y afinidad

con el texto. Así mismo, es menester que exploren las infinitas maneras de leer, comprender e interpretar dichas obras. Así pues, esta investigación busca tener un espacio donde las estudiantes puedan generar vínculos con los distintos universos posibles ofrecidos por las obras, partiendo de la sensibilidad y considerando algunos aspectos que construyen la esencia de la obra. Por lo tanto, la propuesta estará mediada por un club literario como recurso que posibilite el diálogo y la unión entre las estudiantes con el propósito de potenciar el desarrollo de la competencia literaria desde los gustos e intereses personales.

Para iniciar, es esencial destacar que distintos y diversos textos guiarán el contenido del club literario. Gracias a la observación y posterior exploración, se propuso varios módulos temáticos para desarrollar en el club. Estos abarcan aspectos como el amor, lo terrorífico, literatura universal, la esperanza y relatos de la vida real. Las actividades diseñadas para cada módulo tienen una etapa receptiva, productiva y comunicativa, que configuran la experiencia estética. Además, respecto a la competencia literaria, se abordaron las tres dimensiones fundamentales: la cognitiva, que implica el conocimiento de los autores, su contexto histórico, social y político. Así como otras obras y autores representativos. Así mismo, se consideraron características propias de las obras como el género, subgéneros, entre otros. En cuanto a la dimensión procedimental, la atención se centró en el desarrollo de habilidades interpretativas y productivas por parte de las estudiantes. Así pues, se involucra el saber-hacer en términos de interpretación y creación literaria. Así mismo, respecto a la dimensión actitudinal, es necesario destacar que las actividades fueron diseñadas para generar en las estudiantes deleite e interés por las obras. En suma, dichas dimensiones fueron consideradas en la creación del club literario para fortalecer la competencia literaria a través de la experiencia estética en las estudiantes del curso 1102.

Por lo tanto, esta propuesta es pertinente en el contexto educativo, ya que la experiencia estética de las estudiantes en relación con los textos no es una parte fundamental en el enfoque lector, de acuerdo con la observación del curso y del currículo de estudios. De igual manera, el club de lectura busca incentivar y animar la lectura en la escuela desde una perspectiva enfocada en el estudiante como centro de conexión con las obras, para que así se genere un gusto hacia estas y sea el medio para que construyan vínculos reales entre las lecturas y ellas mismas.

1.7 Pregunta de investigación

¿Cómo un club literario, focalizado en la experiencia estética, potencia la competencia literaria en las estudiantes del curso 1102 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.7.1 Objetivo general

Fortalecer la competencia literaria de las estudiantes del curso 1102 del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de su participación en el club literario *Las flores negras* focalizado en la experiencia estética.

1.7.2 Objetivos específicos

- Diseñar el club literario “Las flores negras”, focalizado en la experiencia estética.
- Promover el desarrollo de la producción escrita en las estudiantes como medio de expresión de la experiencia estética, a través de su participación en el club de lectura “Las flores negras”.
- Determinar los aportes del club literario “Las flores negras” en la competencia literaria en las estudiantes del curso 1102.

Capítulo II: Contexto conceptual

2.1 Antecedentes

En el siguiente apartado se presentarán investigaciones relacionadas con las categorías de este proyecto, las cuales son: lectura, competencia literaria, experiencia estética y club de lectura.

Sobre la competencia literaria, se tomó la tesis de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas titulada *La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno* en la que la autora Paula Alexandra Cáceres Garzón (2015) buscó desarrollar la competencia literaria en estudiantes de grado noveno partiendo de un proyecto de aula para la promoción de la lectura desde la biblioteca escolar. La investigación se guió metodológicamente por la investigación-acción, ya que el propósito es reflexionar sobre las prácticas docentes y, en esa transformación, incluir a los estudiantes para que se potencien los procesos de formación literaria. En términos generales, la investigación fortaleció la competencia literaria en tanto consideró aspectos como el intertexto lector y las apreciaciones por lo literario a través de un proyecto de aula guiado hacia la creación de una página web de la biblioteca escolar, lo cual permitió abordar las distintas actividades de lectura y de producción de textos literarios. De manera que, resulta enriquecedor debido a que cuenta con un proyecto de aula que considera aspectos útiles sobre la pedagogía y didáctica de la literatura que pueden ser valiosos para el presente proyecto de investigación.

Así mismo, el trabajo titulado *estudio de las relaciones de la intertextualidad con el desarrollo de competencias literarias en estudiantes de ciclo III*, realizado por Martínez y Guerrero (2016), tuvo como objetivo desarrollar la competencia literaria y la competencia intertextual a partir de mitos, cuentos y leyendas históricas. Entre los resultados obtenidos, se encontró que actualmente, la mayoría de los estudiantes del ciclo III, alcanzan niveles de lectura

literal y en un menor grado, niveles de lectura inferencial. Además, se observó que el concepto de héroe logró captar el interés de los estudiantes y al utilizarlo como estrategia intertextual, mejoró las habilidades lectoras y literarias en los estudiantes.

Por otro lado, este estudio es fundamental para la investigación en curso, ya que aborda de manera exhaustiva el concepto, las características y los propósitos de la competencia literaria según los lineamientos curriculares de lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Así mismo, la relevancia de la investigación incide directamente entre la fundamentación teórica proporcionada y los indicadores que presenta el estudio, los cuales establecen los distintos niveles de dicha competencia.

En cuanto a la noción de lectura, se tomó la investigación titulada *Creación de clubes de lectura que fomentan la resiliencia: Fundamentos teóricos*, de la autora Marcela Chapetón (2017), en donde se propone un club de lectura basado en corrientes actuales que perciben la lectura como una práctica social contextualizada y la resiliencia como un proceso de construcción. El estudio, explora diversos conceptos vinculados a la lectura, como la transacción de lectura, consideraciones pragmáticas sobre el acto de leer, la valoración estética de este proceso, y una perspectiva pedagógica liberadora y crítica. Así, se propone crear un club de lectura que ofrezca un espacio de reflexión, apoyo comunitario, networking y libertad. Gracias a ese entorno multidisciplinario, se posibilita el fortalecimiento de procesos de construcción de resiliencia entre los integrantes dispuestos a interactuar, compartir, reflexionar y crecer a la par cuando participan en las sesiones del club de lectura. Lo anterior sirve como referente de la presente investigación en tres aspectos: primero, toma conceptos importantes como la lectura transaccional, la cual afirma que el lector no solo decodifica el texto, sino que también establece una relación activa con él. En cuanto al segundo aspecto, se resalta la importancia de la

interacción entre el texto y el lector, siendo los dos partícipes en la construcción de significado. Así mismo, en el tercer aspecto se percibe la lectura como una práctica social situada en donde debe existir un conocimiento lingüístico, trabajo interpretativo, conocimiento previo, ideología y perspectivas que confluyan en la construcción del significado al leer un texto. En ese sentido, como se mencionó anteriormente, esta investigación interesa al proyecto en curso porque concibe la lectura más allá de un proceso de decodificación, en cambio, la comprende como un proceso íntegro que abarca desde lo lingüístico hasta lo social y particular, de modo que ayuda a la construcción de significado en el acto lector por parte de las estudiantes.

Ahora bien, la tesis titulada LEE: promoviendo la lectura a partir de la experiencia estética de la autora Leidy Johana Hurtado Buitrago (2022), es una investigación-acción llevada a cabo en la institución Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento (IED), donde a partir de la observación y análisis del contexto de la institución, se develó que el ejercicio lector ha sido abordado de manera tradicional, apuntando a ejercicios de comprensión y formación. Hecho que incide en la concepción de los estudiantes hacia la lectura. Para transformar esta práctica tradicional, se propuso crear un proyecto inspirado en un club de lectura el cual tiene como objetivo promover y animar el acto lector en niños de 9 a 11 años a partir de la experiencia estética. Allí, se realizaron actividades enfocadas en la recepción, la producción y la comunicación de los estudiantes con distintos textos multimodales. De esta investigación, es importante el aporte dado al objeto de estudio, ya que se considera la experiencia estética para el fomento de la lectura. Así mismo, en ella se encuentra las dimensiones que parten de la experiencia estética; *aisthesis* (receptiva), *poiesis* (productiva) y *catharsis* (comunicativa). Es decir, se consideran nociones fundamentales de la experiencia estética que serán utilizadas para el desarrollo de la investigación propuesta.

Ahora bien, considerando el concepto de club literario, se tomó la investigación titulada *El club de lectura escolar: una propuesta creativa para abordar la literatura* realizada por Álvarez (2014), la cual tuvo como objetivo diseñar un club literario para abordar la literatura en la escuela y así mismo aportar al desarrollo de la lectura por goce y al hábito lector de los estudiantes. Para esto, la investigadora implementó una investigación-acción en la que se diagnosticó la manera en la que los estudiantes amplían sus aficiones literarias al mismo tiempo que se promueve la educación en valores y pensamiento crítico. Para ello, empleó el estudio de caso en donde participaron 24 niños pertenecientes al club de lectura escolar del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Germán Fernández Ramos, de Oviedo. En ese sentido, este estudio resulta enriquecedor para la investigación por varias razones: en primer lugar, documenta detalladamente la planificación y estructuración de las sesiones del club siguiendo un proceso que abarca la planificación, la acción, la reflexión y la meta-reflexión. Estos pasos proporcionan una guía sólida para la metodología de la investigación en curso. Además, reflexionó sobre aspectos como el enfoque dialógico, la promoción de valores educativos, el fomento del pensamiento divergente y la creatividad. Aspectos que contribuyen de manera significativa al funcionamiento óptimo del club de lectura.

En conclusión, los estudios consultados ofrecen una perspectiva íntegra sobre el fomento de la competencia literaria y la promoción de la lectura a través de la experiencia estética en distintos contextos educativos. Así pues, cada investigación aporta elementos valiosos para comprender la complejidad de los conceptos y así mismo, guiar a la investigadora en la ejecución de la propuesta. De igual modo, respecto a nociones metodológicas, la investigación-acción toma un papel crucial y efectivo para transformar las prácticas educativas. Así, partiendo de estas consideraciones, se introduce el marco conceptual de la investigación en curso, el cual pretende

implementar un club de lectura guiado por estos fundamentos teóricos, promoviendo, además de la comprensión textual, la apreciación estética y la construcción de significado en un contexto permeado por lo social, cultural, personal, entre otros más.

2.2 Marco conceptual

La lectura de cualquier obra literaria es, necesariamente, un hecho único e individual que se percibe sólo en la mente y en las emociones de un lector en particular (Rosenblatt, 1938/1983).

2.2.1 Lectura:

De acuerdo con Rosenblat (1991), se considera al ser humano como parte de la naturaleza, así pues, transacciona con su entorno, y ambos, tanto el individuo como el ambiente se influyen mutuamente. De manera que se considera que dicho aspecto transaccional podría aplicarse al proceso de lectura.

Rosenblat (1991), menciona que cada acto de lectura se configura como una interacción que involucra a un lector y a un conjunto específico de símbolos, es decir, un texto. Este proceso tiene lugar en un momento y un contexto particular. Así pues, en lugar de concebir al lector y al texto como entidades estáticas, se entiende que son dos facetas de una situación dinámica total. Es decir, es crucial pensar al lector y el texto como dos componentes que se relacionan entre sí dentro de un contexto cambiante. Así mismo, el “significado” no preexiste en el texto o en el lector. En cambio, emerge durante la interacción entre el lector y el texto.

Así mismo, desde el inicio de la lectura, alguna posible expectativa guía la selección y organización en un proceso constante de revisión autocrítica. De manera que las expectativas generadas por la experiencia con el lenguaje y otros factores, tales como la situación del lector y

sus intereses, también influyen. Así pues, a medida que los ojos avanzan, las representaciones recién evocadas se comparan con los posibles significados anteriores. De manera que la construcción del significado surge del juego entre lector, texto y contexto, generando, de acuerdo con Rosenblat una síntesis coherente.

Así mismo, en palabras de Rosenblat (1991), cuando leemos, traemos al texto nuestra "suma internalizada", que es la acumulación o recuerdo de todos los eventos psicológicos y encuentros pasados con el lenguaje y el mundo. En el proceso de lectura, las palabras del texto pueden activar recuerdos almacenados en nuestra memoria. De manera que, al traer dicha "suma internalizada" la experiencia de lectura se enriquece y profundiza de manera subjetiva. Ya que al llevar consigo la acumulación de eventos psicológicos y encuentros previos con el lenguaje y el mundo, el lector aporta una perspectiva individual y única a la interpretación del texto.

Al respecto, Freire (1991) menciona que, en el acto lector, es menester descubrir las relaciones entre el texto y su contexto, así como conectar esas ideas con la realidad personal y social del lector. Además, se destaca la importancia de adoptar una postura crítica al cuestionar la lectura, la escritura, el libro y el texto en sí. Freire (1991), no aboga por someterse al texto; en cambio, alienta al lector a enfrentarse, cuestionar y entrar en conflicto con él, incluso si se aprecia y valora. De manera que la lectura, desde esta perspectiva, se convierte en un acto dinámico de diálogo y desafío.

Así mismo, Sánchez (2018) sostiene que los docentes deben acercar la lectura a los estudiantes a través de actividades didácticas que les permitan disfrutar de la experiencia de leer. Esto implica que los estudiantes puedan descubrir otros mundos posibles gracias a la literatura. En concordancia, Aguirre (2015) destaca la importancia de pensar en la lectura desde una perspectiva que promueva la participación emocional del lector, enfatizando la necesidad de una

apreciación estética de la obra. Para lograr esto, sugiere desarrollar estrategias que fortalezcan los vínculos entre los estudiantes y los textos a través de la experiencia estética, proponiendo que el aula se convierta en un espacio donde maestros y estudiantes compartan sus impresiones e interpretaciones de lo leído de manera dialogante.

De manera que el proceso de lectura nos lleva a considerar la interacción dinámica entre el lector, el texto y el contexto. Rosenblat (1991), nos insta a abandonar la concepción estática de lector y texto, reconociéndolos como facetas de una situación en constante cambio. Así, la construcción de significado emerge en este intercambio, donde las expectativas del lector, influenciadas por la experiencia y el entorno, guían la interpretación. Por otro lado, la "suma internalizada" mencionada por Rosenblat (1991), subraya la riqueza subjetiva que cada lector aporta al acto de leer, enriqueciendo la interpretación con recuerdos y experiencias acumuladas. Así mismo, Freire (1991), aboga por una lectura crítica y desafiante, un diálogo activo con el texto. Sin embargo, es necesario considerar la dimensión estética, tal como lo menciona Rosenblatt en la lectura transaccional. Al respecto, Sánchez Aguirre (2018), refuerzan la idea de hacer la lectura placentera y significativa sugiriendo estrategias para fomentar la participación emocional del lector. En suma, tomando en cuenta estas apreciaciones, el aula se convierte en un espacio donde maestros y estudiantes comparten interpretaciones fomentando un diálogo enriquecedor en diversas vías; la crítica, la emocional, la del disfrute, la significativa, entre otras.

2.2.1.1. Modelo de lectura transaccional

Sobre la lectura transaccional, es importante reconocer el modelo de lectura propuesto por Rosenblat (1978), quien afirma que la lectura es más un proceso de interacción recíproca entre el lector-texto-contexto. Además, el modelo transaccional invita a repensar la mirada tradicional que ha tenido la lectura, la cual se ha percibido como una actividad mecánica.

De acuerdo con Rosenblat (1978), la concepción de lectura va más allá de la relación interactiva entre el lector y el texto, aquí el lector adquiere un papel protagónico en el acto lector. Así mismo, Rosenblat (1978), afirma que “el término lector implica una transacción con el texto, el término “texto” implica una transacción con un lector. El “significado” es aquello que sucede durante la transacción.” (p. 11). Así mismo, menciona que partiendo de sus vivencias, afectos y pensamientos el lector construye el significado.

Al respecto, Morales, Dávila y Molina (2018), reconocen que el sentido de la lectura no está únicamente en el texto, ni en la mente del lector sino en la convergencia de las contribuciones de ambos y de la contribución del contexto. En concreto, la dinámica entre el texto y el lector es mutua y transformadora ya que el lector se ve influenciado por el texto al conocer nuevas voces que contienen ideologías, perspectivas, opiniones y sentimientos. De esa manera puede conmoverlo y, en última instancia, transformarlo. A su vez, el texto también experimenta transformaciones, ya que el lector aporta interpretaciones desde su mundo interno configurado. Así, es probable que, en esta interacción, el texto sobre un determinado tema adquiera interpretaciones diversas basadas en la subjetividad del lector.

Siguiendo a Rosenblatt (1978), existen dos métodos de lectura: eferente y estético. En el primero, la atención del lector está centrada en la información específica que pueda obtener del texto. Así pues, se entiende que la postura eferente explora los componentes fundamentales de un texto, tomándolos y reteniéndolos luego del acto de lectura. Así mismo, el uso de organizadores previos es una herramienta útil ya que el estudiante puede relacionar información nueva con una ya existente. De modo que, gracias a este proceso, se da una profundización sobre un determinado tema. Al respecto, los seguidores de Rosenblat afirman que esta postura se da comúnmente en textos científicos y lógicos.

Por otro lado, la postura estética alude a las vivencias, las sensaciones, las imágenes y sentidos que el lector puede experimentar al leer el texto. Dubois (2003), afirma la importancia de reconocer que se desarrolla a través de la percepción de los sentidos y de la misma manera, aspectos como los sentimientos, intuición, lo sensorial, lo afectivo y lo emotivo participan en dicho proceso. Así mismo, las vivencias y la parte experiencial dinamizan el proceso lector, es decir que la postura estética apunta hacia la dimensión sensible, la cual, en el universo de la academia parece tener poca relevancia. Ya que, a lo largo del tiempo, los saberes académicos han tenido mayor protagonismo relegando así la dimensión estética. Sin embargo, en el modelo transaccional estas dos maneras confluyen y se les da la misma importancia cuando el lector se involucra de manera activa en el proceso de lectura.

Ahora bien, en cuanto a las cualidades pedagógicas más destacadas del proceso de lectura transaccional, Solé (2003) sostiene que cuando se lee, se interactúa constantemente con el texto y el contexto alrededor. Así, en ese proceso, se reconocen y construyen significados a partir de la información de la lectura lo cual implica comprender que distintos elementos -bien sean externos e internos- confluyen en la creación de un entorno idóneo para comprender lo que se está leyendo. Además, siguiendo a Solé (2003), la lectura transaccional tiene algunas implicaciones educativas como en el proceso de comprender, elegir a qué prestar atención y comprender las intenciones del autor. En ese sentido, la combinación de esas características permite que el acto lector sea un proceso más dinámico y enriquecedor. Así mismo, Díaz (2006), comprende que el estudiante es un individuo activo, participativo y creador de significados, sentido y conocimiento, lo cual no se da de manera separada, sino que considera la repercusión de un contexto y momento específico.

Finalmente, se señala que el modelo transaccional percibe la lectura como un proceso en donde pueden confluír dos perspectivas; la eferente y la estétíca. De manera que las dos perspectivas resultan complementarias en el acto de leer, ya que, es menester reconocer los procesos cognitivos, así como los estéticos. De modo que, en el momento de lectura se retoman las bondades de cada postura y se fusionan entre sí. Así, el ejercicio lector posibilita la transformación tradicional de la lectura y de ese modo previene los resultados repetitivos y monótonos. Por este motivo, considero que el modelo de lectura transaccional propuesto por Rosenblatt y las reflexiones que surgen de este enfoque proporcionan una perspectiva valiosa y transformadora sobre la experiencia de lectura. De esa manera, se resalta su naturaleza interactiva y dinámica, donde el lector, el texto y el contexto se entrelazan en una transacción constante. Así mismo, la idea de que el lector desempeñe un papel protagónico en la construcción del significado, aportando su subjetividad al acto de lectura, redefine la relación tradicional entre el lector y el texto. Ya que, como se ha mencionado, la lectura se reducía a ejercicios de comprensión e interpretación relegando otras dimensiones que podrían aportar en gran medida a la construcción de significado del texto.

En ese sentido, es crucial que, en el acto lector se consideren las dos perspectivas propuestas por Rosenblatt (1978). De manera que, diversifica el acto lector considerar la dimensión académica como la dimensión estétíca. Así mismo, esto implicaría que los lectores sean más activos y dinámicos.

2.2.1.2. Lectura de textos multimodales

Los textos multimodales han sido implementados de manera paulatina en distintos escenarios escolares. Según García-Dussán (2015), el acto lector se ha transformado en una práctica contextualizada dependiendo así del contexto en específico. De manera que eso

significaría que, dependiendo del contexto social, el tipo de texto puede variar. Así, Cassany (2008) menciona que en el entorno educativo se han introducido de manera gradual distintos ejercicios que coexisten con lo establecido por el sistema escolar. Allí, en esa convivencia se entremezclan apuntes de clase, materiales académicos y cuestionarios con diarios, blogs y diversos tipos de textos multimodales publicados en diferentes plataformas de redes sociales.

Así mismo, García-Dussán (2015) menciona que, en términos generales, los textos multimodales sugieren la integración de sistemas o modos semióticos junto con senso-percepciones (visual, auditivo, táctil) expresados en distintos materiales. Al respecto, Pardo (2012) afirma que

un texto multimodal potencia la construcción e interpretación de significados y amplifica sentidos sociales haciendo posible que los procesos de comunicación contribuyan a desarrollar una nueva comprensión y significado de la experiencia y de las acciones humanas, transformando las formas de conocer, creer y desarrollar actitudes. (p. 42).

Ahora bien, de acuerdo con Jewitt (2005), es importante revisar los rasgos que tienen los textos multimodales para integrarlos en las prácticas académicas ya que así se gana un escenario donde leer sea más atractivo, voluntario y regulado. Como resultado, el estudiante desarrollaría de manera autónoma condiciones lectoras para participar. Así, estas habilidades pueden ser aprovechadas en el ámbito educativo.

En concreto, desde la perspectiva de Jewitt (2005) sobre los textos multimodales, que redefine el papel del lector y destaca la creación de narrativas no lineales facilitada por las tecnologías contemporáneas, se vincula directamente con su afirmación de que la interacción con textos a través de pantallas difiere significativamente de la interacción con textos literarios

tradicionales. Lo cual quiere decir que la interacción con un texto multimodal respecto a un texto lineal es completamente distinta. En este sentido, Jewitt (2005) destaca cómo los lectores, al interactuar con textos multimodales en pantalla, tienen la capacidad de contribuir de manera activa a la construcción del significado del texto. Así, la transformación en la interacción lector-texto se alinea con la perspectiva de Cassany (2008) sobre la importancia de actividades y materiales auténticos, que incluyen textos multimodales, como parte de la contextualización del aprendizaje. La idea de que los lectores pueden contribuir activamente a la construcción del texto -como plantea Jewitt- refuerza la noción de Cassany sobre la relevancia de involucrar a los estudiantes en situaciones auténticas de lectura y escritura.

En suma, ambas perspectivas subrayan la necesidad de reconsiderar las prácticas educativas en un entorno digital. Ya que la capacidad de los estudiantes para interactuar con textos multimodales no solo redefine el proceso de lectura, como señala Jewitt (2005), sino que también destaca la importancia de integrar estos textos en contextos auténticos de aprendizaje, como propone Cassany (2008). En conjunto, ambas visiones ofrecen un enfoque integral para abordar la complejidad de la lectura en la era digital.

En suma, encuentro bastante útil el uso de textos multimodales, especialmente considerando el contexto tecnológico actual. Ya que a menudo, el uso de la tecnología se percibe como una amenaza desde la perspectiva tradicional; sin embargo, considero que también presenta ventajas significativas como las descritas anteriormente. Así, para lograr un aprendizaje activo y centrado en los estudiantes, es imperativo partir de sus preferencias y necesidades. En este sentido, al apelar a distintos sentidos como lo visual, lo sensorial y lo auditivo, los textos multimodales podrían facilitar la comprensión de un tema específico de manera más efectiva que los métodos tradicionales.

2.2.2. Competencia literaria:

En lo referente a la competencia literaria, se reconoce como una habilidad que se ha ido transformando metodológica y teóricamente a lo largo del tiempo, concibiéndose en un principio como la comprensión de un texto o el medio para comprender una época histórica. Incluso, aún existen casos en los que continúa sucediendo, bien sea, por la mirada tradicional que aún conservan los planes de estudio, y/o porque a menudo se confunde la pedagogía de la literatura con la pedagogía de la lengua castellana.

Es por ello, por lo que es importante reconocer la distinción entre la pedagogía de la lengua castellana y la pedagogía de la literatura. Para esto, según los Estándares básicos de competencias en lenguaje, se comprende a la pedagogía de la lengua castellana como mediadora del saber; cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso y cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación. Es decir, lo que principalmente se busca es enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes por medio de la lengua castellana en los contextos que ellos requieran. Mientras que, la pedagogía de la literatura se remite al fomento de la actividad lectora a través de procesos que generen el gusto por la lectura. Es decir, se enfoca en el acercamiento a la literatura través del gusto y placer. Para ello, se toma en consideración recursos como poemas, novelas, cuentos que permitan ampliar la concepción del mundo a través de la estética del lenguaje. Es por esto, por lo que la metodología debe ser distinta.

Partiendo de ello, una de las competencias que se debe desarrollar en lenguaje es la competencia literaria. Según lo mencionado por Prado (2004), la competencia literaria forma parte de la competencia comunicativa, la cual implica la capacidad para interactuar con diversos textos literarios. Esto abarca la comprensión, interpretación y apreciación de estos textos,

disfrutando de la lectura o audición. De modo que incluye la habilidad de estimular la imaginación, la creatividad, la sensibilidad estética y así mismo la destreza para generar y recrear textos literarios bien sea de manera oral o escrita.

En ese sentido, considero importante reconocer que la competencia literaria no se reduce en conocer unos saberes específicos, sino que pretende ir más allá, reconociendo el valor que la literatura tiene para la humanidad y el mundo.

Así pues, Cáceres (2021) menciona sobre la competencia literaria, su naturaleza integral, abarcando capacidades, conocimientos, habilidades y actitudes de estima necesarios para abordar textos en diversas formas, ya sea oral o escrita. De manera que la importancia de esta competencia radica en su capacidad para enriquecer la experiencia de lectura. Siguiendo la perspectiva de Cassany (2003), se subraya que la adquisición de la competencia literaria no se limita solo a la acumulación de conocimientos, sino que también implica el desarrollo de habilidades, procesos cognitivos y actitudes que la favorecen. En este sentido, comprender y aplicar la competencia literaria va más allá de la simple acumulación de información, involucrando un conjunto más amplio de habilidades y disposiciones que contribuyen de manera significativa a la apreciación y comprensión efectiva de los textos literarios.

Así, en consonancia con las perspectivas de Van Dijk (1976) y Mendoza (2008), la competencia literaria se revela como un proceso intrincado que abarca interpretación y producción literaria, destacando su conexión con las experiencias lectoras previas y la capacidad del lector para sistematizar conocimientos sobre el discurso literario. Este enfoque resalta la importancia de la lectura de un corpus de obras seleccionado con criterios normativos como fundamento esencial para el desarrollo de habilidades receptoras y la construcción de saberes. A mi parecer, estas ideas subrayan la relevancia de abordar la competencia literaria no solo como

un conjunto de conocimientos estáticos, sino como un proceso dinámico que se nutre de la interacción continua con la literatura y la capacidad del lector para reflexionar sobre sus experiencias.

Es decir que para que exista la competencia literaria es necesario tener como base el hábito lector. De manera que resulta necesario acercar a los estudiantes a la lectura desde una perspectiva dinámica que permita reconocerla como una actividad más allá de lo académico, y en su lugar, como lo menciona Freire (1991), apreciarla como lectores del mundo y de su realidad.

Ante esto, Mendoza (2008) indica que la competencia literaria se forma a través de la habilidad del lector para reconocer conexiones entre textos, ya sea por temas, personajes u otros elementos. Así pues, este concepto, conocido como intertexto lector, se refiere a la relación que un lector competente puede establecer. De modo que tal habilidad contribuye en gran medida a cultivar el gusto por la lectura, ya que, si el lector no puede relacionar el texto con otros, este puede resultar poco atractivo o difícil de comprender. Así mismo, de acuerdo con Perdomo (2005), la literatura deja de ser estática para convertirse más en un medio de expresión artística que abraza géneros como el cómic, el cine o la música. De modo que se convierte en una herramienta creativa que incentiva las habilidades productivas de los estudiantes.

Desde la perspectiva educativa de Cassany, Luna y Sanz (1998), se enfatiza que la competencia literaria de un estudiante va más allá de la simple acumulación de conocimientos sobre obras, autores y períodos históricos. En cambio, implica una comprensión profunda que abarca la capacidad de leer e interpretar textos literarios, así como de reconocer y comprender las técnicas y recursos estilísticos empleados. Además, se destaca la importancia de contextualizar la lectura dentro de los marcos culturales y la herencia literaria, subrayando así la conexión entre la competencia literaria y la comprensión del texto desde su contexto sociocultural, conforme

sugiere Aguiar e Silva (1980). Por consiguiente, esta perspectiva educativa aboga por un enfoque holístico que va más allá del conocimiento superficial, priorizando la comprensión profunda y la conexión contextual en la formación de la competencia literaria del estudiante.

Por lo tanto, la idea de aprender a través de la literatura, explorando realidades culturales a través de obras literarias, resuena con la noción de promover el interés creativo del alumno. Además, conocer los elementos distintivos de las obras y comprender sus formas de organización son estrategias clave para nutrir la competencia literaria. En palabras de Colomer (1991), profundizar en la comprensión de la literatura no solo contribuye al desarrollo de habilidades críticas, sino que también enriquece la apreciación de la expresión literaria en su totalidad. En síntesis, considero importante resaltar que estas estrategias no solo buscan cultivar el gusto por la lectura, sino que también aspiran a un desarrollo integral de la competencia literaria, lo cual es esencial en el panorama educativo actual.

Por otro lado, Perdomo (2005) toma en cuenta el diseño de actividades desde el punto de vista de la manera en la que el lector interactúa con el texto. De modo que destaca la importancia de reconocer los elementos discursivos del texto, ya que aportan matices expresivos y estéticos que estimulan y activan los conocimientos del lector. Por último, se enfoca en educar las habilidades lectoras, como formular expectativas, elaborar inferencias y construir hipótesis, con el fin de que el individuo pueda interactuar con la obra y sea capaz de recrear y construir su propia interpretación. De manera que es vital que el lector sepa construir el sentido de una obra. Sin embargo, para lograrlo, es necesario construir una metodología que considere las aportaciones y valoraciones de los lectores.

Finalmente, Perdomo (2005) enfatiza que, en lo que respecta a elegir libros y actividades para fomentar la competencia literaria, es esencial considerar que los libros escogidos deben

partir de los intereses centrales de los estudiantes ya que el propósito es motivarlos a leer y cultivar el hábito de lectura. Así que, de acuerdo con Perdomo (2005), aunque la manera más rigurosa de acercarse a la literatura sea a través de las obras completas también es posible hacerlo desde fragmentos y con lectura compartida. Así, de esa manera, se facilitaría la comprensión e interpretación de las obras. Respecto a las actividades, Cassany, Luna y Sanz (1998) proponen actividades relacionadas con talleres de creación literaria comprendidos como actividades de índole escrita que abrazan los aspectos más creativos, lúdicos y estéticos de los estudiantes (1998). Por consiguiente, los talleres de creación literaria tienen como propósito motivar a los estudiantes a expresarse, ya sea oralmente o por escrito con el fin de compartir sus emociones, ideas y pensamientos. En conjunto, estas estrategias resaltan la importancia de particularizar el enfoque educativo, permitiendo que los estudiantes se involucren activamente con la literatura a través de medios que resuenen con sus intereses y promuevan la expresión y la participación creativa.

En concordancia con lo anterior, Colomer (1991), señala que la técnica de talleres creativos se divide en tres categorías: a) Modificación de la estructura, perspectiva y tiempo en las obras. b) Producción de textos originales utilizando enfoques vanguardistas, juegos de palabras, asociaciones libres, entre otros. c) Creación de textos basados en diferentes modelos retóricos, como cambios de género o la adopción de una estructura textual predefinida. Así, considero que estas tres categorías y aspectos resultan fundamentales para los talleres literarios y contribuyen al desarrollo de la competencia literaria debido a la capacidad para estimular la creatividad, promover la exploración artística y desafiar las convenciones literarias que a menudo se encuentran en los planes de estudio.

Sin embargo, Colomer (1991) advierte sobre la necesidad de precaución al usar estos ejercicios, ya que a menudo no están integrados de manera adecuada en el plan de estudios y carecen de objetivos claros. Así, como lo afirma Perdomo (2005), al estar centrados en el disfrute creativo, es complicado evaluar los resultados, brindar la asistencia necesaria y fomentar la autoevaluación por parte del estudiante. En ese sentido, Perdomo (2005) rescata la importancia de incluir en estas pruebas secciones que inviten al alumno a relacionar su propia experiencia con lo que ocurre en la obra literaria. Del mismo modo, Perdomo (2005), reconoce que la evaluación debe evolucionar no solo para considerar la comprensión del texto, sino también optar por incluir la subjetividad del estudiante en términos de ideas, pensamientos, emociones, vivencias y afectos en relación con la lectura de la obra literaria.

Finalmente, es importante señalar que la competencia literaria va más allá de acumular conocimientos. En cambio, comprende la capacidad de interactuar con textos, estimular la imaginación y la creatividad. Así mismo, se reconoce que los talleres de creación literaria propuestos por Colomer (1991), buscan estimular la creatividad y desafiar convenciones literarias, aunque se destaca la necesidad de precaución en su implementación. Así, la evaluación de la competencia literaria debe evolucionar para abarcar la subjetividad del estudiante, considerando sus ideas, pensamientos y emociones en relación con la obra literaria, contribuyendo así a una comprensión más completa y significativa de la literatura en el contexto educativo actual.

2.2.3. Experiencia estética

En cuanto a la experiencia estética, esta se remite a la dimensión más subjetiva del lector cuando lee. Desencadenando así aspectos primordialmente sensitivos relacionados con vivencias,

emociones, placer, entre otros. Así, parafraseando a Rojas (1999), es por eso que surgen la recepción y la producción las cuales se entrelazan para dar lugar a la interpretación individual de la experiencia estética. Así, en esta etapa el individuo conecta lo que ha leído con sus propias vivencias y conocimientos. De manera que la experiencia estética se entiende como el encuentro entre la subjetividad del lector y el texto.

Así mismo, Jauss (2002) señala las tres dimensiones de la experiencia estética: *aisthesis* (receptiva), *poiesis* (productiva) y *catharsis* (comunicativa). Así, el concepto de *aisthesis*, se refiere a la contemplación del mundo desde una perspectiva estética, liberando a la realidad de las connotaciones negativas impuestas por la sociedad. Esto se hace con el propósito de convertirla en un objeto estético mediante un enfoque crítico y creativo (Jauss, 2002). Respecto a la *poiesis*, se refiere a la habilidad del ser humano para generar y/o producir a partir del mundo, construyendo otros mundos posibles donde se experimenten realidades diferentes y se posea una perspectiva alterna de las cosas comunes y rutinarias de la vida (Jauss, 2002). En lo que respecta a la *catharsis*, esta está vinculada a la forma en que se comunica el lector a través de las experiencias con el texto. De modo que el lector puede plasmar lo que la obra le dejó como enseñanza considerando la imaginación como el vehículo que le posibilita la identificación y reflexión sobre lo apreciado en el momento de lectura (Jauss, 2002)

Siguiendo a Jauss (2002), el horizonte de expectativas es un aspecto vital en su teoría pues señala lo que el lector espera del texto partiendo de su entorno histórico y social (Sánchez, 2005). Asimismo, Jauss propone otro tipo de perspectiva llamada "horizonte de expectativas de su práctica vital" que hace referencia a los intereses, necesidades y experiencias del individuo influenciados por las circunstancias de su vida, como las específicas de su grupo social y las biográficas (Sánchez, 2005). Así, este horizonte juega un papel crucial en la formación de su

visión del mundo, la cual se manifiesta en su comportamiento social (Jauss, 1987). De manera que cuando las expectativas del lector se cumplen, puede surgir la satisfacción o gozo. Esto lleva a una liberación de la rutina de la vida diaria, prolongando así la experiencia estética (Jauss, 1987).

Por esta razón, parafraseando a Atehortúa y Giraldo (2019), se hace necesario implementar enfoques educativos que estimulen las pulsiones vitales del individuo y fomenten su sensibilidad. La cual surge de la interacción con su realidad pues es precisamente en esta interacción donde se origina la creación de significado a partir de la experiencia del individuo. De ese modo, tal como se ha mencionado, el propósito de la educación debería incluir la subjetividad ya que de acuerdo con Suárez (2014) posibilita y motiva una interacción continua entre el estudiante y el texto.

En cuanto a sus características, la experiencia estética surge del encuentro con el individuo. De manera que dicho encuentro estará permeado por aspectos como la cultura, preferencias, intereses personales, situación individual y propósito al interactuar con el texto. Asimismo, implica los sentimientos, sensaciones y asociaciones imaginarias que surjan en ese proceso (Suárez, 2014). Es importante destacar que la experiencia estética es esencialmente "una configuración que se interpreta y se siente como un encuentro emocional entre el sujeto y el objeto" (Suárez, 2014, p. 218). En otras palabras, este vínculo depende tanto del texto (el objeto) ya que puede afectar al individuo, como de la disposición del lector para permitir que el escrito influya en su subjetividad.

Por otro lado, Suárez (2014) destaca la importancia de la experiencia estética en el ámbito pedagógico al afirmar que esta facilita una interacción constante entre el estudiante y el texto, proporcionando un estímulo continuo para que el educando piense, reflexione y exprese sus

respuestas ante los escritos en el aula. Por lo tanto, la aplicación pedagógica de la experiencia estética tiene como objetivo provocar "sensaciones, emociones, sentimientos y afectos, despertando los sentidos y la imaginación, prestando atención a las dimensiones sensible, imaginaria y estética de la forma artístico-literaria del texto" (Suárez, 2014, p. 218).

Así, partiendo de dichas consideraciones, indispensable fomentar la sensibilidad del individuo respecto al acto lector. Reconociendo así, que la educación debe incluir la subjetividad para permitir una interacción continua entre el estudiante y el texto. Así pues, la experiencia estética, en su esencia, es una configuración interpretada y sentida como un encuentro emocional entre el sujeto y el objeto, dependiendo tanto del texto como de la disposición del lector para permitir que el escrito influya en su subjetividad y de esa manera logre una transformación recíproca.

2.2.4. Club literario

Ahora bien, se postula el club literario como una estrategia eficaz para el fortalecimiento de la competencia literaria. En un primer plano, es imperativo reconocer que el club de lectura no se reduce a un foro de discusión sobre obras literarias; más bien, se revela como un espacio cultural que desempeña un papel crucial en el fortalecimiento de diversas habilidades comunicativas, destacando la competencia literaria. En concordancia con la perspectiva de Álvarez y Vejo (2017), estos clubes no solo propician el diálogo, sino que también permiten una apropiación e interpretación más profunda de los textos literarios. Al respecto, Jiménez y Martínez (2019) respaldan esta noción al subrayar que la lectura en estos contextos adopta un carácter constructivo y dialógico. De igual modo, Soler (2003) menciona que existe una dimensión social al afirmar que el club literario trasciende el mero proceso cognitivo de la alfabetización, integrándolo en un proceso más amplio de socialización en la lectura y

construcción de significado cultural con el entorno. Así mismo, Soler (2003) sugiere que esto implica un aumento significativo de las interacciones en torno a las actividades de lectura, extendiendo los límites convencionales y acogiendo a una audiencia diversa. Es decir que el club literario, más allá de su función tradicional, emerge como un catalizador no solo para el enriquecimiento de las competencias literarias, sino también para la expansión de la interacción social y la apertura a la diversidad en el ámbito de la lectura.

Así, el club de lectura se configura como un espacio donde diversas perspectivas convergen y se entrelazan, generando diálogo y comprensión mutua sobre un texto, ya sea escrito o auditivo. En consonancia con las observaciones de Jiménez y Martínez (2019), el club literario emerge como un facilitador clave para la comprensión e interpretación colectiva de una obra literaria específica. A través de este entorno compartido, el conocimiento individual y la comprensión se fusionan, mientras que el intercambio de opiniones enriquece las conversaciones, evidenciando cómo las contribuciones de los demás influyen y transforman las ideas propias. Esta dinámica se fundamenta en la perspectiva de Bajtín (1963), quien sostiene que ningún miembro de la comunidad verbal encuentra palabras completamente neutrales en el lenguaje; en cambio, cada individuo recibe la palabra a través de otro que también está utilizando el lenguaje. En este contexto, el club literario se concibe como un espacio dinámico que va más allá de la simple discusión de textos, permitiendo que las voces individuales se conecten, influyan mutuamente y enriquezcan la comprensión colectiva de la literatura.

Por lo tanto, según Jiménez y Martínez (2019), esta propuesta facilita la exploración grupal de un tema con el propósito de analizarlo colectivamente. De modo que resulta esencial reconocer que el tema debe ser del agrado de los participantes para cumplir con el propósito del proyecto. Así, la participación se presenta como un componente fundamental, ya que utiliza la

lectura de textos y la observación directa de la realidad como herramientas fundamentales (Gritter, 2011). Esto genera una mayor participación de los miembros del grupo, promoviendo interacciones y fomentando la escucha activa entre los compañeros. Por tanto, estas interacciones contribuyen a generar debates que establecen conexiones entre la literatura y la vida cotidiana.

Como resultado, es posible afirmar que a través del club literario se podría promover la competencia literaria, ya que los encuentros posibilitan el intercambio de voces, cada una cargada con la subjetividad de los participantes. Esto establece un puente para la comunicación y la posterior valoración de las obras y diversos textos literarios. De manera que la conexión entre las experiencias individuales y la interpretación colectiva enriquece el entendimiento de la literatura, consolidando así la competencia literaria a través del diálogo y la apreciación compartida.

En conclusión, resulta imperativo reconocer que el proceso de lectura trasciende la simple decodificación de datos o la comprensión e interpretación de un texto. Este procedimiento implica reconocerse como un lector del mundo, un sujeto cargado de subjetividad que configura su interacción con el texto. Es crucial entender que, tanto el texto como el lector, deben permitir moldearse mutuamente para la construcción de significado. En consecuencia, se comprende que el proceso de lectura, junto con todos sus componentes; elección de libros, metodología y el rol del profesor, deberían diversificarse.

Incluso aún más en contextos tan diversos, es esencial reflexionar sobre las implicaciones educativas, dado que los estudiantes han experimentado un cambio en su perspectiva del mundo y de la enseñanza. Esto conduce a la necesidad de replantear la manera en la que se aborda la enseñanza, el repertorio de textos, la metodología en clase, entre otros. Además, las actividades

vinculadas al ejercicio lector deben trascender lo cognitivo, abriendo espacio para la subjetividad del estudiante y reconociendo las múltiples formas de comprender una obra.

De igual manera, la variación en las actividades es esencial; estas deben ser creativas y dinámicas, capturando el interés del estudiante. De modo que, la evaluación también debe ser reconsiderada, incorporando en ella un apartado que refleje los diversos procesos que convergen en la lectura, tales como lo cognitivo, sensorial, experiencial y emotivo. Este proceso posibilitará una evaluación más integral y completa. En suma, es vital reconocer que el ejercicio lector abarca distintos y diversos aspectos. Así, es importante que el docente enriquezca y amplíe este proceso que a menudo se ve debilitado en los estudiantes.

Capítulo III: Diseño metodológico

En este capítulo, se exploran los aspectos relacionados con el diseño metodológico de la investigación. En este sentido, se destacará el tipo de investigación del proyecto, la descripción de los procedimientos e instrumentos utilizados para la recolección de datos, la matriz categorial y, por último, las consideraciones éticas.

3.1 Tipo de investigación

En relación con los objetivos propuestos para el desarrollo de esta investigación, se optó por un enfoque cualitativo por tres razones fundamentales. En cuanto a la primera razón, se reconoce que la investigación cualitativa tiene un enfoque humanista y social, es decir, se enfoca

especialmente en el individuo. Así, es importante reconocer que el individuo cuenta con distintas dimensiones lo cual enriquece su experiencia y percepción del mundo. En concordancia con la investigación en curso, al considerar una dimensión más sensible, es crucial escoger un tipo de investigación que abogue por aspectos más subjetivos. Al respecto, Fernández (2016), afirma que dentro de la investigación cualitativa tiene gran importancia la experiencia subjetiva de los individuos en la construcción del mundo social, concibiendo la realidad como múltiple y divergente. Por ello, es crucial incluir este enfoque, ya que la metodología está comprometida con estudiar y analizar el mundo desde la perspectiva de los participantes.

Así mismo, respecto a las bondades de la investigación cualitativa, Fernández (2016) señala que este tipo de investigación es holística debido a que el investigador ve a las personas y a los grupos como un todo que engloba los procesos de organización, funcionamiento y significados. Es decir, la investigación cualitativa busca comprender la experiencia de las personas desde su contexto cultural, social y político, y la manera en que dichos aspectos permean su experiencia en el mundo. Además, es interactiva y reflexiva ya que los investigadores son sensibles a los efectos que causan sobre los participantes de su estudio (Sandoval, 1996). De manera que, el investigador cualitativo busca comprender las distintas perspectivas de los participantes a través del diálogo, lo cual posibilita la obtención de información más sensible y compleja.

Así pues, de acuerdo con Fernández (2016), al enfrentarse a una investigación de naturaleza cualitativa, se comprometen procesos profundos de reflexión y participación que establecen una conexión continua e interactiva con los actores principales del proyecto. Así pues, es esencial participar e involucrarse en la misma para llevar a cabo un proceso de recopilación e interpretación de datos que permita comprender el fenómeno que se está investigando. En este

contexto, Moriña (2003) destaca la importancia de mantener un enfoque centrado en la investigación, con un interés particular en comprender cómo se construyen las comprensiones, significados, roles, entre otros aspectos relevantes. De modo que es esencial entender cómo las personas construyen su comprensión en relación con el tema de investigación. Lo cual implica explorar las dinámicas necesarias que contribuyan a una comprensión más profunda del fenómeno de estudio.

En suma, las características y aspectos mencionados respecto a la investigación cualitativa proporcionan una guía metodológica para el análisis de la investigación. Ya que, al alinearse con distintos aspectos como: su naturaleza de corte humanista y social, la importancia de la experiencia subjetiva, el ser holística, interactiva y reflexiva, posibilita una comprensión más profunda y reflexiva del fenómeno estudiado.

3.2 Metodología de la investigación

Ahora bien, respecto al diseño metodológico, de acuerdo con Hernández- Sampieri (2014), la finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente. En este caso, la investigación se vincula a una comunidad educativa, la cual, de acuerdo con un proceso de diagnóstico y observación, dio cuenta de las necesidades educativas relacionadas con la lectura y escritura. Así mismo, la investigación pretende propiciar el cambio social, transformar la realidad social y educativa. Finalmente, es importante señalar que la investigación-acción está cargada de una visión emancipadora, la cual de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), más allá de mejorar un proceso, pretende crear conciencia entre los individuos para así generar una transformación profunda en las dinámicas tanto académicas como sociales. En ese sentido, es importante reconocer que el objetivo de la

investigación pretende precisamente transformar las dinámicas de la relación entre el estudiante y la lectura, guiándose de estrategias que posibiliten el cambio.

Respecto a las fases de la investigación-acción, Stringer (1999) afirma que son cíclicas y flexibles. Al respecto Pavlish y Pharris (2011), Adams, (2010), Somekh, (2008), Sandín, (2003) y León y Montero, (2002), afirman que el primer ciclo se relaciona con detectar el problema de investigación, esclarecerlo y diagnosticarlo. El segundo respecta a la formulación de un plan de mejora para resolver el problema y el tercero menciona que es necesario implementar el plan y evaluar los resultados. Todo ello, de acuerdo con Hernández-Sampieri (2014) debe ir acompañado de un proceso de reflexión y flexibilidad. Así mismo, Stringer (1999) sugiere dialogar con actores clave, observar el ambiente, eventos y actividades que se relacionen con la problemática; escribir o tomar nota al respecto, grabar –si es necesario- además de revisar documentos, registros y materiales concernientes al problema de investigación. De modo que, un análisis exhaustivo de las distintas dimensiones de la problemática posibilita un plan de mejora más preciso y por lo tanto una posible transformación en el problema de investigación planteado.

Respecto al plan de mejora, de acuerdo con Creswell (2013), Zippin y Hattam (2009) y Stringer (1999), los elementos comunes de dicho plan son: objetivos generales y específicos, las tareas -las cuales deben ir en orden- y la programación de tiempos, es decir establecer el tiempo que tomará la ejecución de cada tarea. Finalmente, los recursos necesarios para ejecutar el plan. Así mismo, el papel del investigador es crucial debido a que debe mostrar un alto grado de iniciativa y comunicar a los participantes sobre las actividades de los demás, inspirar a las personas para que el plan se lleve a cabo según lo previsto y cada uno dé lo mejor de sí, brindar apoyo cuando surjan dificultades y crear vínculos entre los participantes para que se apoyen mutuamente (Stringer, 1999).

Así pues, de acuerdo con Hernández-Sampieri et al (2014), al finalizar, el investigador dialoga con los participantes para recoger las opiniones, experiencias y sentimientos durante el proyecto. De manera que esto posibilita; explorar la parte subjetiva del participante, afianzar el vínculo entre participante e investigador y así mismo, tomar en cuenta sus consideraciones para posteriores ajustes al plan.

Tomando en cuenta lo anterior, respecto al análisis de la información, Stringer (1999) sugiere diversas herramientas que pueden guiar este proceso. Por ejemplo, el mapa conceptual, los diagramas causa-efecto, organigramas y matrices.

Por último, es importante señalar que, durante todo el proceso, los miembros de la comunidad son considerados como “socios” y altamente valuados por sus perspectivas únicas y la información que proporcionan (Israel et al., 2013). De modo que, la participación de la comunidad en la elaboración de la propuesta posibilita una investigación cargada de autenticidad y colectividad.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Con el objetivo de recolectar la información requerida, se realizó dos cuestionarios; el primero era sobre la recolección de información demográfica de las estudiantes y el siguiente apuntaba a explorar sus hábitos e intereses en la lectura. Así mismo, para indagar sus habilidades lectoras y escritoras, se implementó una prueba de lectura y escritura, las cuales fueron anteriormente mencionadas en el capítulo 1.

Así pues, en primer lugar, el cuestionario sociodemográfico permitió conocer grosso modo aspectos culturales, sociales y personales de la población elegida para el proyecto en curso. Así pues, se plantearon especialmente preguntas abiertas las cuales de acuerdo con Gurdián-Fernández (2007) “permiten entender y capturar los diferentes puntos de vista de la otra persona

y posibilita entender el mundo de acuerdo con la forma en que ese mundo es visto por las otras personas” (p. 228). De manera que esto permitió obtener información más amplia y diversa respecto a su contexto.

Respecto a la elaboración del cuestionario sociodemográfico, se consideraron algunas preguntas base, tales como: edad, localidad y estrato. Así mismo, se planteó una tabla con distintas actividades culturales y artísticas como leer, tomar fotografías, bailar, ir a teatro, entre otras. El objetivo era que las participantes reaccionarían a cada actividad con un emoji (me gusta, regular, no me gusta) tipo escala Likert. Así pues, elementos como las actividades que disfrutaban y los pasatiempos, guiaron el diseño de las actividades de los módulos del proyecto de investigación.

En segundo lugar, se planteó un cuestionario sobre *hábitos e intereses en la lectura*, en el cual se evidenció su relación en general con la lectura. Para la creación del cuestionario, se consideró preguntas abiertas, cerradas y otras preguntas tipo escala de Likert. La cual permitió, medir por escala la variable la *actitud* respecto a la lectura. Finalmente, este cuestionario sobre hábitos de lectura se aplicó a través de la plataforma en línea Google Forms. Entre las ventajas de este método de recopilación de datos, se encuentra su capacidad para obtener información de un amplio grupo de personas en un corto periodo de tiempo. Del mismo modo, los datos recogidos son de fácil cuantificación y análisis.

En tercer lugar, se implementó dos pruebas diagnósticas; una de escritura y de lectura. Así pues, la prueba diagnóstica fue crucial para el planteamiento de la propuesta ya que posibilitó la identificación de debilidades particulares en los procesos de escritura y lectura. La prueba de escritura contenía dos apartados; uno de escritura creativa y el otro de argumentación. En cuanto a la prueba de lectura, se propuso la lectura de fragmentos de diversos tipos de texto; crónicas,

cómic, poemas, pinturas, entre otros. Así mismo, la prueba contenía preguntas abiertas relacionadas con la descripción, interpretación, afinidad e intertextualidad para cada uno de los textos.

En cuarto y último lugar, el uso de narrativas (anexo 5), se consideró muy importante debido a que allí el investigador plasmó desde su experiencia, los pensamientos, reflexiones y percepciones en las que se vio sumergido durante el periodo de observación. De acuerdo con Blanco (2011), la narrativa es útil para abarcar los ámbitos subjetivos y, sobre todo, los procesos que derivan en el "hacer sentido". En ese sentido, las narrativas elaboradas en el proceso de observación fueron esenciales para detectar y construir la investigación en curso.

3.4 Universo poblacional

La intervención se llevó a cabo con las estudiantes de 1102 de la Institución Liceo Femenino Mercedes Nariño. El curso está conformado por 37 estudiantes cuyas edades oscilan entre los quince y los dieciocho años.

Respecto a la localidad, la encuesta sociodemográfica arrojó que las estudiantes viven en cinco localidades diferentes, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal, Ciudad Bolívar, Bosa y Usme, Puente Aranda y Tunjuelito. Así mismo, la encuesta concluye que las estudiantes viven en un entorno familiar encabezado por la figura materna. De modo que, el 58% de ellas pertenecen al estrato 2, 30% al estrato 3 y uno de sus pasatiempos favoritos es escuchar música y leer.

Además, como se mencionó anteriormente, las estudiantes tienen buenos hábitos de lectura. Entre sus favoritos se encuentran las novelas románticas y de ciencia ficción.

3.5 Matriz categorial

A continuación, se presentan las categorías de análisis que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del proyecto de investigación en el cual se vinculan elementos del marco conceptual con elementos del marco metodológico.

Categoría	Subcategoría	Referente teórico	Indicadores
Lectura	Modelo de lectura transaccional	Rosenblatt (1978 – 1991), Solé (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra cómo los recuerdos y experiencias permean la interpretación individual del texto. • Explora y descubre la relación entre el texto y su propio contexto. • Manifiesta cuestionamientos y conflictos durante la lectura. • Realiza una apreciación estética de la obra. • Conecta emocionalmente con la obra.
	Lectura de textos multimodales	García-Dussán (2015), Jewitt (2005).	<ul style="list-style-type: none"> • Se involucra activamente en las actividades propuestas que requieren la interacción con distintos textos multimodales. • Crea relaciones entre el texto y sus experiencias de vida plasmándolo de manera escrita o artística. • Refleja una comprensión profunda de las obras presentadas en los textos multimodales.
Competencia literaria	N/A	Prado (2004), Cassany (2003), Mendoza (2008), Cassany, Luna y Sanz (1998),	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta textos literarios, más allá de la comprensión superficial. • Reconoce conexiones entre textos, ya sea por temas, personajes u otros elementos.

		Colomer (1991), Perdomo (2005).	<ul style="list-style-type: none"> • Produce textos utilizando distintos enfoques creativos. • Reconoce conexiones entre la literatura y otros medios como el cine, el cómic y la música. • Relaciona el texto literario con sus propias experiencias de vida. • Se evidencia la subjetividad del estudiante en términos de ideas, pensamientos y emociones en relación con la lectura de las obras.
Experiencia estética	N/A	Jauss (1987), Rojas (1999), Atehortúa y Giraldo (2019), Suárez (2014)	<ul style="list-style-type: none"> • Evidencia goce al leer, considerándolo una experiencia agradable. • Establece relaciones entre lo leído y sus experiencias y conocimientos de la vida. • Interactúa con el texto, creando nuevos significados en relación con su subjetividad.

3.6 Consideraciones éticas

Considerando que esta investigación se basa en la información y los resultados de los participantes, fue crucial obtener su permiso y asegurar la protección de sus datos con fines académicos. Dado que la mayoría de las participantes son menores de edad, se solicitó la autorización para que sea completada por algún tutor o adulto responsable de la estudiante. En este contexto, se utilizó el formato de consentimiento informado (anexo 6), proporcionado por la Universidad Pedagógica Nacional. Este formato fue entregado y completado por los responsables de las participantes, garantizando así que conocieran adecuadamente su rol y responsabilidad en el proceso.

3.7 Limitaciones

Se considera que los siguientes aspectos pueden llegar a ser limitaciones para la investigación. El primero es respecto al tiempo. Distintas situaciones impactaron el desarrollo de la investigación ya que fue necesario escoger el grado once debido a la falta de cursos disponibles. Así mismo, existió una gran incertidumbre debido a la participación del curso en distintos eventos, lo cual dificultó establecer un tiempo preciso para la intervención. Además, el cambio de profesor en dos ocasiones atrasó en cierta medida la investigación. Sin embargo, pese a tal panorama, fue posible implementar la propuesta sin mayor inconveniente

Capítulo IV: Intervención pedagógica

4.1 Propuesta de intervención:

De acuerdo con la observación de aula y la prueba diagnóstica, se evidenció que las estudiantes no practican el ejercicio lector de manera voluntaria o constante. De modo que, la ausencia de esta práctica limita en cierta medida el desarrollo de la competencia literaria. Así pues, durante la observación, se evidenció que las obras no eran exploradas e interpretadas desde perspectivas diferentes; creativas, sensibles, imaginativas, etc. Por el contrario, se constató que tanto la lectura como las actividades propuestas seguían un enfoque lineal y, de alguna manera, resultaban monótonas. Así pues, teniendo en cuenta que es crucial que el contacto con la literatura les permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética a través de sus producciones, se propuso fortalecer la competencia literaria por medio de un club literario titulado “*El club flores negras*” centrado en la experiencia estética. El club literario se llamó de esta manera debido a que la docente en formación leyó un poema titulado *Mis Flores Negras* (1903) de Julio Flórez y sintió que sería un buen nombre para el club. Quizá porque el poema

reflejaba en algún aspecto el ánimo de las estudiantes en aquellos días, llenas de nostalgia, melancolía y un poco de tristeza.

Así pues, el club literario estuvo compuesto por cinco módulos, dos mediados por las TIC y tres realizados de manera presencial. Dichas sesiones contaron con distintos tópicos elegidos por las participantes, los cuales fueron: romance, terror, textos basados en la vida real, literatura universal y finalmente sobre autoestima/confianza.

Así mismo, es importante mencionar el papel de las TIC en el desarrollo del proyecto. Debido a la premura del tiempo, considerando que eran estudiantes del grado undécimo, y a la incertidumbre sobre sus espacios académicos, se consideró importante incluir el uso de las herramientas tecnológicas como medio para continuar con el desarrollo del club literario. De modo que, fue necesario el diseño y la creación de la página web del club, el cual puede ser consultado en el siguiente enlace: <https://yulianaovalle21.wixsite.com/floresnegras/encuentros-en-el-club>.

En ese sentido, es importante mencionar que la implementación de los módulos mediados por las TIC permitió descubrir su utilidad para apoyar las prácticas de aprendizaje, generando un cambio en las formas tradicionales de enseñanza. Además, es preciso señalar que el entorno digital hace parte de la vida de las estudiantes y que es menester anclarlo al ejercicio lector y a la literatura en sí misma.

4.2 Descripción de la propuesta.

Módulos de la propuesta

A continuación, se describirán los módulos creados para la propuesta los cuales se centran en dos ejes; la competencia literaria y la experiencia estética. Para examinar detalladamente las actividades, objetivos y recursos didácticos consultar el anexo 7.

Idilio: Este módulo presenta a un poeta colombiano, proporcionando información detallada sobre su contexto social, cultural y político. Además, se abordan los eventos significativos de la época, como la Guerra de los mil días, junto con la literatura que surgió en ese periodo. Así mismo, se utiliza el dibujo y la escritura como herramientas esenciales para fomentar el goce estético. Dado que se trata de una herramienta colaborativa, las participantes tienen la oportunidad de visualizar e interactuar con las producciones de sus compañeras.

Víctor: Este módulo se centra en acercar a las participantes a textos multimodales. Esto se debe a que la aproximación a la obra, -en este caso-, es una adaptación audiovisual de *La maldición de la casa Hill House*, dirigida por Netflix. Respecto a la competencia literaria, las estudiantes se aproximan al género del terror, incluyendo subgéneros con distintos referentes literarios y cinematográficos, autores americanos y latinoamericanos y sus obras principales. Así mismo, se hace especial énfasis en Shirley Jackson y su obra *La maldición de Hill House*. Además, se explora el contexto histórico, a través de distintas infografías. De igual manera, se plantean actividades de escritura, reflexión e interacción enfocadas en la experiencia estética.

Hamlet: Este módulo apunta a promover la comprensión y apreciación de una obra de la literatura universal mediante distintas actividades. Además, el formato en el que se encuentra la obra es el manga, el cual posibilita que la experiencia sea más exquisita en términos visuales. Así mismo, se recordará al autor y a sus respectivas obras. Se leerá la obra de manera compartida y en voz alta, para dinamizar la lectura. Luego, se presentarán las características de los tipos de héroes junto a algunos ejemplos y se plantearán distintas actividades artísticas y de interacción alrededor de esto.

Árbol rojo: Este módulo se centra especialmente en la subjetividad de las participantes debido a que el texto propuesto explora aspectos emocionales, tales como la desesperanza y la

tristeza. De manera que el espacio es adecuado para la lectura y las actividades entorno a ella. Así mismo, se plasman algunas preguntas y reflexiones en torno al autor, a la estética y la narrativa del libro.

Finalmente, en el módulo cinco llamado **Resistencias trenzadas** tiene como propósito explorar, interactuar y finalmente conmover a las estudiantes con historias de la vida real ancladas al conflicto armado en el pueblo negro, afrocolombiano, raizal y palenquero. Respecto a esto, se trabaja con la novela gráfica *Resistencias Trenzadas* la cual está basada en distintos testimonios de las personas que participaron en el proceso de reconocimiento de *la verdad del pueblo negro, afrocolombiano, raizal y palenquero: hechos e impactos del conflicto armado, aportes de la construcción de la paz y nación (2020)*. Así pues, se plantearán diversas actividades con respecto a lo visto en la novela gráfica.

En conclusión, la propuesta aspiró a cultivar un entorno donde las estudiantes se sintieran inspiradas a expresar su creatividad y explorar su sensibilidad a través de sus producciones y experiencias literarias. Además, buscó fortalecer la competencia literaria desde la comprensión de los diversos elementos que constituyen las obras, el reconocimiento de la conexión con el contexto del autor y la exploración de obras afines. Así mismo, la importancia de acercar a las estudiantes a la lectura desde el gusto y motivarlas a crecer en ese proceso literario, se reconoció como medio para concebir la lectura como un acto de libertad y goce, fortaleciendo así diversas habilidades literarias y artísticas que han menguado en el universo educativo. De modo que, la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se presentó como un recurso cómodo y diverso que promovió habilidades como la comprensión, interpretación y producción.

Capítulo V. Organización de la información y análisis de resultados

A continuación, se presentan los resultados de la implementación realizada en el curso 1102 de la jornada de la mañana del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA), ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá. La propuesta se desarrolló en un espacio híbrido, considerando así la página web del club de lectura y las sesiones presenciales que se llevaron a cabo en la institución. Cabe aclarar que la propuesta permitió generar un espacio ameno en los primeros acercamientos ya que contaba con distintas actividades de interacción, las cuales no estaban dispuestas en el aula de clase

Por otro lado, respecto a la organización de la información, se consideró la triangulación, la cual es bastante valiosa en la investigación cualitativa. De acuerdo con Okuda y Gómez-Restrepo (2005), se usa la triangulación para fortalecer la calidad de un estudio cualitativo. De modo que este método abarca el uso de distintas estrategias para estudiar un mismo fenómeno. Así pues, siguiendo a Donolo (2009), los resultados que han considerado la triangulación evidencian más fuerza en su análisis y construcción que otros que han tomado en cuenta un solo método. Por ejemplo, siguiendo a Okuda y Gómez-Restrepo (2005), las entrevistas, los grupos focales o los talleres investigativos son distintas herramientas que ayudan a estudiar un mismo fenómeno. Por

su parte, Arias (2000), señala que la triangulación es bastante útil ya que cada método combina lo mejor de cada uno. De manera que la visión sobre el fenómeno se amplía un poco más. En conclusión, es fundamental reconocer que la triangulación es una herramienta sumamente útil ya que contribuye al proceso de análisis de la información.

De modo que, la triangulación de la propuesta *Club de las flores negras: incentivando la competencia literaria a través de la experiencia estética* se realizó siguiendo la tabla de triangulación (anexo 8).

5.1 Resultados por fases o momentos

El *Club de las flores negras* se implementó en cinco módulos, de los cuales los dos primeros se desarrollaron a través de las TIC y los tres restantes de manera presencial.

5.1.1 Módulo 1: Idilio

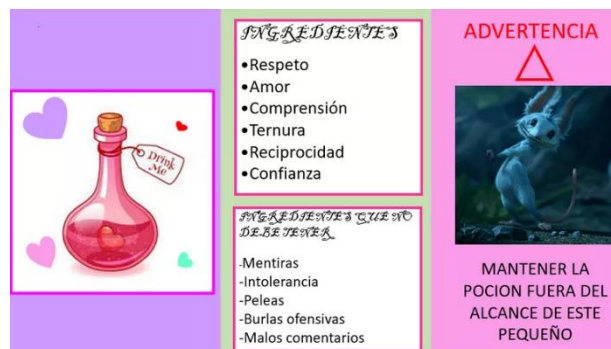
En la primera sesión, se abordó el poema de Julio Flórez titulado *Tú no sabes amar* a través de la página web del club literario. Allí, las estudiantes se acercaron al poema desde la escucha y/o lectura para ampliar la comprensión y el disfrute desde los distintos sentidos. De modo que, lograron vincularse con la obra desde las dos perspectivas de la experiencia estética; la estética y eferente. En cuanto a la dimensión estética, el poema condujo a la reflexión en torno a la visión propia que las estudiantes tenían del amor. Así, cuestionaron aquello que estaban dispuestas a aceptar y a ofrecer en ese ámbito. De modo que vincular el poema con sus vivencias fue importante, puesto que, como expresa Dubois (2003) las vivencias y la parte experiencial dinamizan el proceso lector.

En cuanto a la eferente, las estudiantes lograron comprender la intención del autor y apreciaron la estética misma del poema. En palabras de las estudiantes “el texto me gustó por la

veracidad de sus palabras”, “Me pareció interesante la forma en la que se escribió el poema con esa resignación y dolor”. De modo que, destacaron la pasión, la claridad y el uso del lenguaje en el poema.

Por otro lado, siguiendo a Sánchez Aguirre (2018), fue menester incluir actividades didácticas que posibilitaran el disfrute de la experiencia lectora. Así, este disfrute se vio reflejado en

algunos de sus comentarios: “actividades muy lúdicas, me aportó alegría, diversión y un poco de cariño hacia la lectura” “fue chévere porque de ese modo mientras se iba aprendiendo lo hacíamos con lo que nos gustaba.” Así, como en la diversidad de



sus elaboraciones (Figura 1). **Figura 1. (Elaboración actividad 1 del módulo Idilio)**

5.1.2 Módulo 2: Víctor

En el segundo módulo, las estudiantes se aproximaron a la obra *La maldición de Hill House* (1959), a través de la adaptación audiovisual de Netflix (2018). Así pues, se eligió el género del terror debido a que hacía parte de sus intereses. Así, en primer lugar, las estudiantes exploraron todo lo relacionado con el género del terror, incluyendo la vida de Shirley Jackson, de manera interactiva. Como resultado, las estudiantes lograron comprender la obra desde el contexto sociocultural de la autora. Lo cual de acuerdo con Freire (1991), es indispensable en el acto lector. De la misma manera, disfrutaron del formato multimodal reconociendo que existen múltiples maneras de abordar la lectura.

En cuanto a la dimensión estética, se plantearon tres actividades que permitieron conectar con la dimensión emocional. En la primera, a través de un tablero colaborativo (padlet), las estudiantes

escribieron sobre aquello que temían en su infancia.

(figura 2).



Figura 2 (Padlet en donde escribieron sus miedos de la infancia)

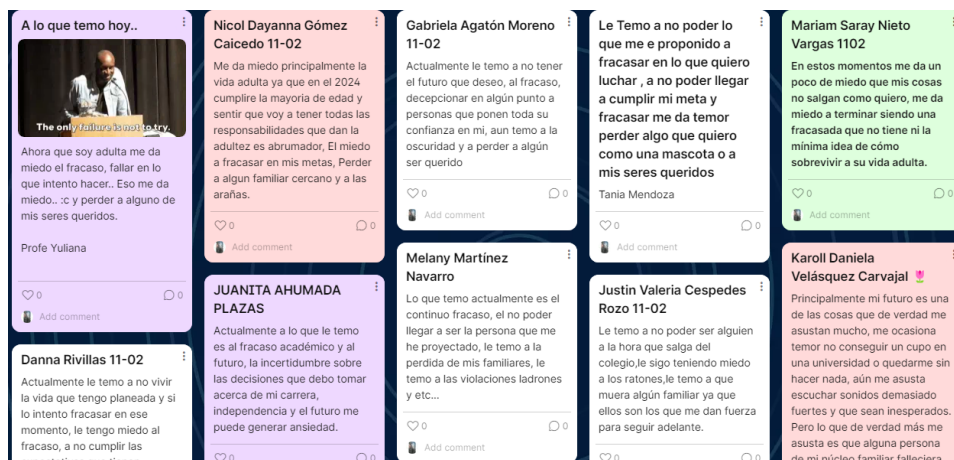


Figura 3. Padlet sobre los miedos actuales.

En el segundo padlet (figura 3),

manifestaron aquello a lo que temían actualmente. Gracias a

este ejercicio, surgieron distintas reflexiones. Por ejemplo, algunas de ellas ahondaron entorno a la manera en la que el miedo había repercutido a lo largo de su vida. Así como también había cambiado su perspectiva del miedo a medida que crecían, reconociendo que sus miedos no son los mismos de antes. De modo que este tipo de actividades lograron acercar desde la parte emocional al lector con la obra y de la misma manera, citando a algunas estudiantes: “es lindo ver, saber y reconocer cual es el temor de mis compañeras”, permitieron observar y generar puntos en común entre ellas.

Por otro lado, respecto a la tercera actividad, las estudiantes crearon una carta dirigida a su

HOLA CORAZON

NO HAY DE QUE TENER MIEDO, TE HABLA TU YO DEL FUTURO, QUIERO QUE SEPAS QUE ESTOY ACÁ CONTIGO PARA LO QUE SEA SOLO RECUERDA QUE EL MIEDO ES UNA EMOCIÓN NATURAL QUE TODOS TENEMOS Y EXPERIMENTAMOS. NO HAY NADA MALO QUE SENTIR, NO DEJES QUE ESTAS EMOCIONES TE DOMINEN Y TE HAGAN PASAR RATOS MALOS, DE ANGUSTIA Y DEMÁS, PERO SIEMPRE RECUERDA QUE SI TE ENFRENTAS A ESTAS SITUACIONES DE ANGUSTIA, ERES EL SER MÁS VALIENTE Y VALIOSA QUE EXISTE, PORQUE POCAS PERSONAS TIENEN LA VALENTÍA DE ENFRENTARSE A ESTAS SITUACIONES.

RECUERDA LO IMPORTANTE QUE ERES PARA MÍ, TE QUIERO.

niña interior. Esta actividad tuvo un tinte muy introspectivo porque les permitió conectar con su infancia desde una postura madura. **(Figura 4, ejemplo de una carta).**

Respecto a las cartas, se pudo

evidenciar que no se trataba simplemente de una carta. Por el contrario, el lenguaje que usaron denotó una vinculación real con la actividad, por ejemplo, algunas escribieron: “Hola, corazón.

Recuerda lo importante que eres para mí, te quiero”, “Dannita, tener miedo está bien”. (Figura 5)

Dannita: Tener miedo esta bien, no te prives a ocultar ciertos sentimientos por vergüenza al que diran. Ser vulnerable no es malo, lo importante es que cada día luches por superarlo el miedo no te puede consumir, la soledad está bien, en la oscuridad encontrarás los mejores momentos de ti para ti misma y lastimosamente siempre existirán personas en estado de necesidad y pobreza, algún día podrás ayudar a cambiar y mejorar esto. Por el momento vive tu niñez de la mejor manera, sin preocupaciones por cosas que aún no te deberían afectar.

Figura 5 (ejemplo del lenguaje usado en la carta).

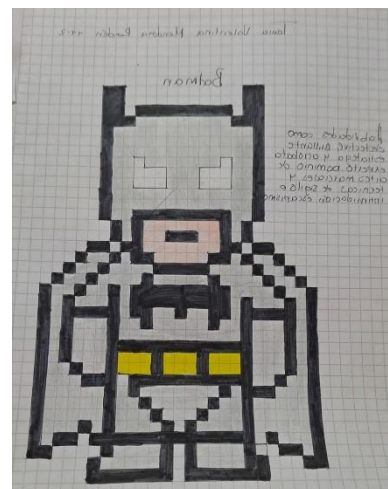
Por consiguiente, de acuerdo con Aguirre (2015), es vital incluir actividades que apunten a la participación emocional del lector para así construir un vínculo real con la obra. Finalmente, esta sesión dio cuenta de la importancia de las dinámicas de las actividades y la exploración de material auténtico para un aprendizaje más contextualizado.

5.1.3 Módulo 3: Hamlet

En el módulo 3, se partió desde dos escenarios conocidos por las participantes. El formato Manga y una obra clásica, en este caso Hamlet (1603). Así pues, fue importante seleccionar un autor y una historia u obra conocida para que la lectura del manga fuese más cómoda. En esta sesión, se hizo una lectura compartida. Voluntariamente, cada una escogió un personaje del manga y empezó a leer creando la voz del personaje. Una vez terminada la lectura, se revisaron las características de los distintos tipos de héroes literarios.

Respecto a la actividad de la sesión, esta consistió en categorizar a su héroe favorito según sus características.

Figura 6 (dibujo tipo lego elaborado por una estudiante).



La experiencia se enriqueció de varias maneras al ligar la actividad con sus gustos e intereses. Por ejemplo, la creatividad artística se reflejó en los dibujos, donde las estudiantes usaron una amplia variedad en diseños, colores y tamaños, sin limitarse a lo convencional (Figura 6).

Asimismo, hubo una variedad de héroes, desde aquellos con cualidades heroicas hasta personajes de sus series y bandas musicales favoritas, las cuales forman parte de su realidad (Figura 7). Así, las características de estos héroes reflejaban la subjetividad de las estudiantes, resaltando las cualidades que las inspiraban. Finalmente, el uso del texto multimodal enfocado a sus intereses posibilitó la conexión real con la obra y, por ende, hubo más actividad en clase.

Figura 7 (Dibujo banda favorita de una estudiante)



5.1.4 Módulo 4: Árbol rojo

Para esta sesión, se abordó el libro álbum titulado el *Árbol Rojo*. Esta sesión podría ser aquella que más conmoción les causó, debido a la ilustración, a la historia y al mensaje en sí mismo. Quizá, el estar tan contextualizado permitió generar un lazo muy particular con la obra, lo cual se reflejó en distintos aspectos. Así pues, una vez leído el libro álbum y dialogado sobre el autor, su contexto y demás obras, iniciamos con la actividad propuesta para esta sesión, la cual consistió en representar la página que más les hubiese gustado. En las distintas representaciones, hubo collages, dibujos, pinturas, dibujos con texturas, etc. Lo cual permite comprender que al igual que en la sesión de Hamlet, no se limitaron a una representación convencional, sino que las producciones fueron más allá de lo establecido

Así mismo, en el proceso de lectura, las estudiantes interactuaron con el texto y construyeron su propio significado de "árbol rojo". De modo que, en palabras de Rosenblatt (1991) el lector construye el significado a través de sus vivencias y afectos, lo cual se reflejó claramente en el aporte a la interpretación del "árbol rojo". Teniendo en cuenta lo anterior, Morales, Dávila y Molina (2018) señalan que el texto puede



Figura 8 (representación de un mismo enunciado)

adquirir interpretaciones diversas debido a la subjetividad de cada lector. Esto se reflejó en las producciones, donde cada estudiante representó de manera única los enunciados de la obra (Figura 8).

Por otro lado, de acuerdo con algunos comentarios, las estudiantes lograron involucrarse emocionalmente en la obra, en tanto que: “me identifiqué con el personaje del libro del árbol rojo porque mostraba sus temores al no creer en sí misma, así que, muchas veces me pasa a mí por eso me identifiqué, “La lectura del árbol rojo por lo mismo de que sus miedos los sentía muy reales al momento de leerlos, prácticamente, yo me sentí reflejada en ese libro por lo mismo de cómo yo me siento”. Por consiguiente, cabe señalar que es importante acudir a textos contextualizados y de su interés para fomentar la lectura desde un espacio para el deleite y la conmoción.

5.1.5 Módulo 5: Resistencias trenzadas

Para este módulo, se abordó la novela gráfica titulada *Resistencias trenzadas*. Así, el encuentro se llevó a cabo en un espacio oscuro y con ayuda del Videobeam fue posible ver el video de la novela gráfica. En relación con la primera actividad, fue fundamental crear un espacio de diálogo para discutir la diferencia entre resistir y aguantar. Durante esta discusión, las estudiantes compartieron distintas vivencias en las que tuvieron que resistir. Así, se destacaron varias reflexiones: la mayoría mencionó la dificultad de resistir 12 horas en el colegio sin descansos libres y también, hablaron de los desafíos para llegar al colegio. Seguido de esto, el encuentro inició con la proyección del video de la novela gráfica. Una vez visto el video, se abrió el espacio de diálogo. Fue muy importante la disposición del salón ya que las participantes se organizaron en una mesa redonda lo cual rompió la linealidad y en cambio abrió un espacio hacia la comodidad.

Tras la lectura, surgieron reflexiones sobre la importancia de las comunidades y los lazos que surgen durante situaciones como las descritas en el texto. Así mismo, esto llevó a un diálogo sobre la historia de las guerrillas y los grupos paramilitares, logrando así una conexión

contextual con la realidad del país. Para profundizar en el tema, se revisaron distintos testimonios sobre la masacre en Punta Coquitos, lugar de los hechos. Por consiguiente, conectando con lo que señalan Aguiar e Silva (1980), es crucial profundizar las lecturas dentro de los marcos culturales ya que esto amplía la comprensión y posibilita la formación de la competencia literaria.

Finalmente, inspiradas en una actividad pedagógica planteada en la novela gráfica, las estudiantes crearon colectivamente una canción relacionada con la temática. Para esta actividad, se dio espacio a que las participantes propusieran la dinámica, permitiéndoles establecer el orden de los versos y fomentando así el trabajo en equipo (Figura 9).

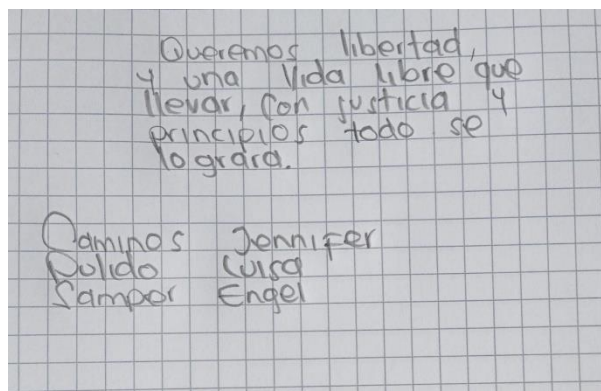


Figura 9 (Fragmento canción creada por estudiantes)

5.2 Resultados por objetivos

Primera categoría: Lectura

Pese a que las estudiantes ya tenían un hábito lector establecido, en el aula no se sentían motivadas a leer los textos propuestos por la malla curricular. Esto se reflejó en los resultados de la prueba diagnóstica de lectura, donde manifestaron preferir textos que fueran sensibles, breves y claros. Por el contrario, los textos asignados en clase eran percibidos como extensos, lineales y, en ocasiones, demasiado complejos para adolescentes. Por lo tanto, fue crucial reconocer los intereses y gustos de las estudiantes. Desde esta perspectiva, la inclusión de lecturas más contextualizadas permitió la interacción con obras que realmente les interesaran, lo cual generó

resultados importantes. Así mismo, al incorporar textos multimodales, su actitud hacia la lectura cambió, percibiéndola como una práctica entretenida y lúdica.

Por consiguiente, la transformación gradual de su actitud frente a la lectura también fue fundamental para fortalecer la competencia literaria, ya que, sin un hábito lector sólido, la competencia literaria no tendría lugar. Finalmente, la lectura, en este sentido, permitió que interactuaran con una variedad de textos, lo cual de cierta manera motivó e inspiró la producción escrita como de otros sistemas simbólicos por parte de las estudiantes.

Primera subcategoría: Lectura transaccional.

La lectura transaccional permitió que las estudiantes comprendieran y se vincularan desde su contexto con las obras propuestas. De modo que, fue necesario considerar las categorías de textos que querían abordar. Así pues, fusionar la postura eferente y estética, las cuales fundamentan la lectura transaccional, produjo varios efectos positivos en las estudiantes. De manera que, los encuentros se dinamizaron en tanto que las estudiantes tenían un espacio en el cual conectar con su subjetividad, con la subjetividad de las obras e incluso con la de sus compañeras. Así, esto se reflejó en la elaboración de los productos en donde ellas mismas aportaron a la interpretación del significado de la obra. Es el caso del árbol rojo, símbolo de esperanza en el libro álbum abordado.

Así mismo, se vieron influenciadas en tanto que las obras condujeron al cuestionamiento, la sorpresa, la conmoción y en última instancia la transformación. Así mismo, esta categoría fortaleció la competencia literaria debido a que las estudiantes exploraron componentes fundamentales del texto y de la misma manera, se involucraron con las obras desde lo afectivo,

sensorial y emotivo. Finalmente, realizaron una apreciación estética de la obra y conectaron emocionalmente con las obras y actividades propuestas para cada módulo.

Segunda subcategoría: textos multimodales

El uso de los textos multimodales generó diversas reflexiones y transformaciones en el aula. La primera reflexión refiere a la concepción que tenían las estudiantes sobre la lectura, la cual como se mencionó anteriormente, consideraban como una práctica aburrida y monótona debido a los complejos y extensos textos que tradicionalmente se abordaban en clase. A medida que se introducían los textos multimodales, este concepto empezó a cambiar, y la lectura fue percibida como una actividad entretenida, placentera y catártica.

Además, las estudiantes reconocieron la existencia de infinitas formas de leer y destacaron que, gracias a esta diversidad, cada persona puede optar por aquella que prefiera, siendo igualmente válida que la lectura lineal. En este sentido, expresaron haber alcanzado una comprensión más clara de las obras al utilizar este tipo de textos. Del mismo modo, los textos multimodales desempeñaron un papel crucial en el fortalecimiento de la competencia literaria, ya que las estudiantes lograron identificar conexiones entre la literatura y el cine, como se evidenció en el caso de 'La Maldición de Hill House' (1959). Esta inclusión de textos multimodales no solo aumentó la disposición y el entusiasmo en cada encuentro, sino que también sentó las bases para el desarrollo del club literario. Además, el entendimiento real de las obras permitió que las producciones fueran más auténticas, trascendiendo así el simple acto de dibujar.

Segunda categoría: Competencia literaria.

La investigación y el análisis en torno a este concepto permitieron reconocer que, en este contexto, no existe una distinción clara entre la enseñanza de la literatura y la enseñanza del

español en el aula. Por lo tanto, la metodología adoptada se basó en los Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, los cuales se centran en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria. Esta pedagogía de la literatura guió la creación y el diseño de los módulos, fomentando el desarrollo de competencias literarias que no se trabajaban habitualmente en clase. De modo que, las estudiantes exploraron una amplia variedad de textos literarios, los comprendieron, interpretaron y apreciaron. Así mismo, se alentó la creación literaria, la cual resultó desafiante para muchas de ellas debido a su falta de experiencia en este ámbito.

Por otro lado, las actividades fueron diseñadas para abordar la subjetividad y sensibilidad de las estudiantes, propiciando un espacio para la creatividad, la imaginación y la reflexión. Del mismo modo, se buscó establecer conexiones entre las lecturas y el contexto sociocultural de los autores para una mejor comprensión. Además, cada sesión incluyó un espacio para inferencias, hipótesis y apreciación de la obra, así como para la producción de otros sistemas simbólicos, relacionándolos con las experiencias y vivencias de las estudiantes.

Tercera categoría: Experiencia estética

La experiencia estética actuó como la herramienta que permitió a las estudiantes interactuar con las obras desde una perspectiva emocional. Esta aproximación posibilitó la conexión entre las vivencias y experiencias de las estudiantes con las obras, generando así un vínculo genuino con la obra. Así pues, estas conexiones condujeron a una profunda reflexión e introspección en cada sesión. Además, un aspecto destacado fue la capacidad de las estudiantes para compartir sus vulnerabilidades y comprender las de sus compañeras. De tal modo, las obras lograron sorprenderlas y conmoverlas, como fue el caso con la lectura del *árbol rojo*, el cual generó un fuerte vínculo emocional debido al mensaje que transmite.

Por otro lado, la experiencia estética facilitó la creación de producciones ya que reflejaban su interpretación de los textos y cómo estos se relacionaban con su percepción del mundo.

Cuarta categoría: club literario

El club de lectura se convirtió en una estrategia que acercó a las estudiantes a la experiencia de leer. Fue percibido como un lugar de encuentro, interacción y diálogo donde podían compartir sus vivencias relacionadas con las obras. Esto se logró al crear un ambiente que alejaba la lectura de las formas tradicionales, convirtiéndola en un viaje a distintos mundos literarios. De esta manera, la lectura dejó de ser una tarea más para obtener una calificación y se convirtió en un momento de disfrute, donde las estudiantes compartían y conectaban sus experiencias personales, conocimientos, pensamientos y emociones con los del texto y con las de sus compañeras.

5.3 Resultados inesperados.

Los resultados inesperados del club literario se manifestaron en la transformación del club literario en un espacio de tranquilidad. Así, en medio de las presiones y la ansiedad asociadas al final del periodo académico, las estudiantes encontraron en el club un refugio para el diálogo y la calma. Además, la relación entre la docente en formación y las participantes se estrechó notablemente, contrariando las expectativas iniciales. Este vínculo se fortaleció gradualmente a través del diálogo y el intercambio de historias y vulnerabilidades.

Por otro lado, aunque no se promovió específicamente la creación literaria, algunas estudiantes escribieron con una intención literaria, aunque no se les solicitara hacerlo.

Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo con el análisis y los resultados obtenidos en la práctica investigativa llevada a cabo con las estudiantes de 1102 del de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, es posible concluir que gracias a la experiencia estética la cual estuvo acompañada de lecturas contextualizadas y auténticas, así como actividades interactivas fue posible fortalecer su competencia literaria. De modo que, hubo mayor vínculo y diálogo con las obras, hubo más disfrute, la producción escrita y de otros sistemas simbólicos fueron más auténticas, y el espacio se concibió como un lugar tranquilo en el cual podían alivianar sus cargas. Así, el acto lector trascendió la codificación, dando lugar a un espacio donde converge el mundo de las obras y su propio mundo.

Por consiguiente, respondiendo a la pregunta planteada al inicio de la investigación, es posible afirmar que a través de la experiencia estética se puede fortalecer la competencia literaria, lo cual implica integrar material, actividades y estrategias auténticas, y elementos que de cierta manera se anclen con la subjetividad de las estudiantes pues ello permitirá que exista un entendimiento real de la obra y así mismo, fortalecerá y enriquecerá el hábito lector no solo en el entorno académico sino en su mundo subjetivo también.

Respecto a los objetivos específicos de la investigación, es importante señalar que se diseñó el club literario enfocado a la experiencia estética debido a que en la institución no existía un espacio propicio para abordar las obras de una manera que no fuese la tradicional. De este modo, se diseñó el club de lectura, el cual possibilitó una interpretación más profunda y un mayor diálogo sobre las interpretaciones, pensamientos y afectos que suscitaban las obras.

En segundo lugar, se buscó fortalecer la producción escrita, así como de otros sistemas simbólicos al vincularlos con sus percepciones respecto a las obras. Esto dio paso a una amplia diversidad de elaboraciones, desde pinturas, collages, dibujos, retratos, entre otros. Además, dio lugar a la imaginación y creatividad debido a que se permitieron explorar texturas, colores, formas y tamaños lo cual demostró un lazo particular con cada una de las obras.

En tercer lugar, se reconoce que tal implementación aportó en el desarrollo y fortalecimiento de la competencia literaria en el grado 1102 a través de la experiencia estética. Así mismo, la investigación permitió resignificar el concepto de lectura, al considerar que existen infinitas maneras de abordarla y que son igualmente válidas que la lectura lineal. Como resultado, las estudiantes comprendieron que el acto lector puede concebirse como una práctica reflexiva, sensible y amena, lo cual abrió paso a retomar paulatinamente el hábito lector fuera del aula.

Finalmente, es necesario considerar que, si bien hubo un desarrollo y fortalecimiento importante en la competencia literaria, esta práctica se debe continuar ampliando en las aulas desde una perspectiva que abogue por lo sensible, afectivo y reflexivo. Como resultado, permitirá una mayor comprensión lectora –en todo tipo de textos-, indudablemente abrirá paso a la creación literaria la cual está muy ligada a la sensibilidad y permitirá disfrutar de cada mundo y universo reflejado en los libros.

A partir de los resultados obtenidos y la experiencia en la práctica investigativa, se sugiere, con el fin de seguir fortaleciendo el proceso de lectura en conjunción con la competencia literaria y los elementos de la experiencia estética, los siguientes aspectos:

1. Ampliar y diversificar los textos abordados en clase en términos de contenido y forma para que las estudiantes amplíen el horizonte lector y así mismo, se permitan explorar e interactuar con otros tipos de lecturas, lo cual posibilita la autonomía en la elección de textos. De este modo, esta autonomía permite la apreciación de diferentes estilos y géneros literarios y al tiempo concede la libertad de elegir aquellos por los que más se inclinan sin restringirse a las obras propuestas en el contexto escolar.
2. Considerar las voces de las estudiantes respecto a sus preferencias en la lectura. De modo que, además que esto permite un acercamiento genuino con la obra y dinamiza las clases, así mismo, promueve un rol activo por parte del estudiante en su proceso académico lo cual permite que el estudiante se sienta partícipe y logre identificar de manera más intuitiva los aspectos a mejorar en la práctica lectora.
3. Sumado a lo anterior, es importante incluir lecturas contextualizadas, materiales y actividades auténticas. Esto no solo amplía los conocimientos de las estudiantes, sino que también permite explorar otras formas de lectura al involucrarse en aspectos afectivos, reflexivos y estéticos de la misma. De igual manera, resulta crucial definir un propósito claro en las actividades y fomentar la creatividad e imaginación en la implementación de estas, siguiendo los principios de la pedagogía de la literatura establecidos por los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Estos principios pueden servir como guía metodológica para los profesores, optando por una enseñanza más significativa y contextualizada.

Referencias

Alfonso I., Correa A., Guarnizo B. (2012). *Inseguridad imperante en la localidad Rafael Uribe Uribe, UPZ Diana Turbay 2007-2012*. Tesis de pregrado. Universidad Libre de Colombia.

Álvarez, M. (2014). *El club de lectura escolar: una propuesta creativa para abordar la literatura*. Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística.

Álvarez-Álvarez, Carmen & Vejo-Sáinz, Rocío. (2018). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*. 110-122. 10.5195/BIBLIOS.2017.351.

Benavides, Mayumi Okuda, & Gómez-Restrepo, Carlos. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Retrieved March 31, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.

Cáceres, P. (2021). *La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de: <http://hdl.handle.net/11349/28433>.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Chapetón, M. (2017). Creating Reading clubs that foster resiliency: theoretical foundations. *Folios*.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Editores Mc Graw Hill.

Donolo, D.S. (2009). Triangulación: procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación. *Revista Digital Universitària*, 10(8), art. 53.

Dubois, M. (2003). Las teorías sobre lectura y la educación superior. Universidad de Los Andes. Documento en línea consultado en septiembre 2023. Recuperado en:

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Dubois.pdf

Freire, Paulo (1991), La importancia de leer y el proceso de liberación, México, Siglo XXI Editores.

García-Dussán, E. (2015). Algunas reflexiones pedagógicas sobre la comprensión de textos multimodales. *Recial*, 6 (8), 1-18. Recuperado de:

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/12976/13194>.

Fernández, A. C. (2016). EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. 19, 33–48. https://www.ceuandalucia.es/escuelaabierta/pdf/articulos_ea19/EA19-sentido.pdf

Gurdián, A. (2010). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socioeducativa. (1era edición). Costa Rica, San José.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.

Jauss, H.R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura.

<https://vdocument.in/hans-robert-jauss-el-lector-como-instancia.html>

Jauss, H.R. (2002). Pequeña apología de la experiencia estética. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Jewitt, C. (2005). Multimodalidad, “lectura” y “escritura” para el siglo XXI. En *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 26, N° 3, pp. 315-331.

<https://vdocuments.net/multimodalidad-lectura-y-escritura-jewitt.html>

- Jiménez, A. F. & Martínez, V. (2019). Club literario: encuentro para la oralidad y la escritura. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11694>.
- Mendoza, A. (2008). La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. Recuperado de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1r771>.
- Ministerio de Educación Nacional. (s,f). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. La pedagogía de la literatura. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.
- Morales, J., Dávila, N., & Molina, E. (2018). EL MODELO TRANSACCIONAL DE LA LECTURA PROPUESTO POR LOUIS ROSENBLATT Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS. Revista Digital *La Pasión Del Saber*, 8(13), 14–23. Recuperado a partir de <https://lapasiondelsaber.ujap.edu.ve/index.php/lapasiondelsaber-ojs/article/view/90>.
- Pardo Abril, Neyla (2012) “Metáfora multimodal: representación mediática del despojo”. En: Revista *Forma y Función* vol. 25, N° 2. UN, Bogotá, pp. 39-61.
- Perdomo, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y textos*. 23: 149-159.
- Rosenblatt, L. (1978). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: IRA.
- Rosenblatt, I. (1991). “The Reading Transaction: What For?”. In: Miller & Hubbard (ed.), *Literacy in Process: The Heinemann Reader*. New York: Heinemann.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Rojas Pierola, R. (1999). *Ensayo sobre la experiencia estética: h. R. Jauss y las experiencias básicas de la poiesis, la aisthesis y la catarsis*. Flacso Andes.

<https://www.flacsoandes.edu.ec/en/node/62821>

Sánchez Aguirre, E. (2018). *Enseñanza de la literatura en la escuela: una apuesta por la experiencia estética de los niños de la Institución Educativa Margento*. [Tesis de Maestría – Universidad de Antioquia].

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/11674/6/SanchezEveliny_2018_EnseñanzaLiteraturaEscuelaCaucasia.pdf.

Suárez, V. (2014). La lectura como experiencia estético-literaria. *Enunciación*, 19(2), 215-227. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7535/13918>

Bibliografía

Cassany, Daniel (2008) *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta, México.

Atehortúa Rúa, M y Giraldo Henao, D. (2019). La experiencia estética como dispositivo pedagógico para la producción de sentido a través de la escritura creativa.

Colomer, T. (1991). *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria*, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm.9, 21-31.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Editores Mc Graw Hill.

Martínez Pacheco, C. A. (2017). Intertextualidad en la literatura heroica, una herramienta eficaz para un lector competente. Intertextuality on the heroic literature, an effective tool for a competent reader. *La influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios*, 6(4), 5.

Mendoza, A. (2001). El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector. Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha

Morales, J., Dávila, N., & Molina, E. (2018). EL MODELO TRANSACCIONAL DE LA LECTURA PROPUESTO POR LOUIS ROSENBLATT Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS. *Revista Digital La Pasión Del Saber*, 8(13), 14–23. Recuperado a partir de <https://lapasiondelsaber.ujap.edu.ve/index.php/lapasiondelsaber-ojs/article/view/90>.

Sánchez Vázquez, A. (2005). Segunda conferencia: La Estética de la Recepción (I). El cambio de paradigma (Robert Hans Jauss). Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/1843>.

Santiago Galvis, Álvaro W., Castillo Perilla, M. C. y Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Folios, (26), 27.38.

<https://doi.org/10.17227/01234870.26folios27.38>

Anexos

Anexo 1: Encuesta de caracterización

Enlace del documento Excel:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/11LVifZPIVH_cq6mK6QVJJxe0gJvwghsi/edit?usp=sharing&oid=117873331047316388518&rtpof=true&sd=true

Anexo 2: Cuestionario hábitos e intereses en cuanto a la lectura.

Enlace del formulario: <https://forms.gle/7oeC13nh181pVVQm6>

Anexo 3: Pruebas diagnóstico: escritura y lectura.

Diagnóstico prueba escritura

-Actividad de escritura creativa:

Lanza el dado y escribe una historia



Personaje	Lugar	Ambiente	Problema
Primera persona del singular	Farmacia/Droguería	Al medio día	Un misterio se ha de resolver
Rosa	Volcán	Una noche de luna llena	Alguien trata de hablar con un fantasma
Segunda persona del singular	Casa encantada	Durante una tormenta	Han robado a alguien
Calavera	Papelería	Un día de Halloween	Alguien debe luchar a muerte
Tercera persona plural	Antártida	Un día de playa	Se encuentra un libro de hechizos
Abuelito	Museo	Madrugada de Abril	Está muy enfermo y debe ser salvado

Elige el tiempo en el que va a ser narrada la historia (Pasado, presente, futuro)

-Actividad de argumentación:

En la siguiente sección, deberás elegir un dilema moral. Una vez elegido, toma una postura ante la situación y elabora un párrafo argumentativo en donde incluyas el **título**, **postura**, **argumentos que soporten tu postura** y **una conclusión**. Mínimo un párrafo y máximo 3 párrafos.

Imagina un tranvía desbocado y sin frenos que se dirige hacia cinco trabajadores que están en la vía. No puedes avisarles y tampoco puedes parar el tren, pero sí puedes accionar una palanca que lo desviará hacia otra vía. Allí hay otro

Un tranvía va camino a arrollar a cinco personas. Si accionas una palanca lo desviarás hacia donde estás tú. No te dará tiempo de apartarte. ¿Debes apartar la palanca?

“Estás viajando por una carretera de un solo sentido en un coche sin conductor y te acercas a un túnel muy estrecho. Justo cuando estás a punto de entrar, una niña intenta cruzar, pero tropieza y cae, bloqueando la entrada al túnel. No hay tiempo para frenar y el coche solo tiene dos opciones: arrollar a la niña o girar y estrellarse contra el muro. ¿Qué debería hacer el coche?

Diagnóstico de lectura

Muestra de textos recopilados para la actividad: Crónica periodística

Enlace del documento con los demás textos recopilados:

https://docs.google.com/document/d/1Cjt8l_A-0J25dZ8z4IptI5BDsbE8ZDIJ/edit?usp=sharing&oid=117873331047316388518&rtpof=true&sd=true

Una historia que me duele contar, una crónica de Ginna Morelo

“Somos lo que deshabita desde la memoria. Tropol. Estampida. Inmersión. Diáspora. Un cuerpo hecho de murmullos”.

Sostenías fuerte la única fotografía que te quedó de tu padre asesinado por los paramilitares. Caminabas como alma en pena al lado de tu madre por una tierra en la que el silencio alucinante creó una atmósfera de desolación y terror. La marcha fúnebre avanzaba lentamente. Era mayo del 2010. Tu mamá se apoyaba en ti, Esther. Observaba afligida la urna con los restos, recuperados 21 años después, del hombre con quien tuviste ocho hijos. Te temblaba el

corazón porque recorrías los pastizales resecos y las trochas que tu mamá y otras viudas caminaron en el pasado, al librar una batalla pacífica contra el paramilitar don Berna en Villanueva, Valencia, en el departamento de Córdoba. La hazaña la protagonizaron 200 desplazadas que, a mediados del 2000, conformaron una cadena humana que forzó a las autodefensas a devolverles a sus hijos reclutados. Desde entonces, ellas y tú han vivido sobresaltadas por la presencia de otros que quieren imponerles sus leyes, sin ser Estado. Esther Polo Zabala, de todo eso ha pasado mucho tiempo. Me recibes en tu tierra. Eres la heredera de la lucha por resistir y sobrevivir.

Tú eres valiente, patriota y leal. Tu madre, María Zabala, la legendaria viuda de las víctimas, te transfundió eso por el cordón umbilical. El alimento que recibiste durante tu gestación llevaba tristeza, que se refleja en tus ojos gachos. Coraje, que forjó tu carácter. Milagro, porque naciste gordita, a pesar de que tu madre se quitó la comida de la boca para dársela a tus hermanos, que jugaban en la casa de piso de barro en una invasión de Montería, mientras su panza se expandía en humanidad por ti.

Eres la menor de los hermanos Polo Zabala. Te bautizaron Esther, como el personaje bíblico de origen asirio babilónico, que significa estrella de la noche. Por eso eres luz en Valle Encantado, una comunidad de 128 hectáreas, con vagas referencias en el mapa de Montería, pero muy conocida en la margen izquierda del río Sinú como las viudas. Las que viven allí perdieron a sus maridos y sus tierras en la guerra entre guerrillas y paramilitares que se libró en las décadas del 80 y del 90.

Cuadro para completar de acuerdo con los textos recopilados descritos previamente:

Crónica periodística	Descripción literal del texto	Interpretación del texto ¿Cuál es el propósito del autor? ¿Qué quería representar?	¿Te gustó el texto? Si/no. ¿Por qué?	¿Fue fácil de entender? ¿Lo relacionas con algo conocido?
Fanzine				
Cómic				
Tira cómica				
Historieta				
Arte rupestre				
Fotografía antigua				
Pintura con muchos significados				
Imagen actual				
Poema				

Corto				
Libro álbum				
Pintura				

Anexo 4: Rúbrica de calificación dilemas morales

	Excelente	Bien	Regular	Mal
Criterio 1 Identificación de los dilemas morales que están involucrados en la situación que presenta el caso.	El estudiante identifica todos los agentes morales y sus intereses. Describe los intereses en conflicto que están presentes en el dilema moral.	El estudiante identifica a todos los agentes involucrados en el caso. Describe los intereses en conflicto, pero no lo hace suficientemente para lograr su completa identificación.	El estudiante identifica parcialmente a los agentes involucrados en el caso. Describe e identifica parcialmente los intereses morales presentes en el dilema moral.	El estudiante no identifica a ninguno de los agentes involucrados en el caso. Tampoco describe los intereses morales que están presentes en el dilema moral.
Criterio 2 Análisis de las circunstancias y hechos relacionados con el caso.	El estudiante identifica las circunstancias y hechos más importantes para el análisis del caso. Hace un uso apropiado de la identificación de las circunstancias y los hechos a partir de fuentes confiables que enriquecen sus argumentos ante el problema moral formulado. En el análisis del caso tiene en cuenta los aspectos fácticos, legales, sociales o económicos relevantes para defender una posible alternativa de decisión.	El estudiante identifica algunas circunstancias y hechos que pueden ser relevantes para el análisis del caso, pero se omiten otras circunstancias que son importantes. En el análisis del caso se tienen en cuenta la mayoría de los aspectos fácticos, legales, sociales o económicos que pueden ser relevantes para defender una posible alternativa de decisión.	El estudiante identifica unas pocas circunstancias y hechos relacionados con el caso, pero se omiten otras circunstancias que son muy relevantes para el desarrollo del problema. En el análisis del caso se usan pocas fuentes confiables y se tienen en cuenta solo la mitad de los aspectos fácticos, legales, sociales o económicos relevantes para defender una posible alternativa de decisión.	El estudiante no logra una identificación de las circunstancias y hechos relevantes relacionados con el caso. No se usan fuentes para sustentar la argumentación relacionada con el caso. En el análisis del caso se omiten aspectos fácticos, legales, sociales o económicos que son relevantes para defender una posible alternativa de decisión.
Criterio 3 Consistencia argumentativa	La argumentación propuesta por el estudiante para defender una alternativa de decisión ante el dilema del caso es consistente a nivel de sus premisas y conceptos sin cometer contradicciones.	La argumentación propuesta por el estudiante para defender una alternativa de decisión ante el dilema del caso puede considerarse en general como consistente, pero pudo ser mejor en la relación entre las premisas o a nivel conceptual.	La argumentación propuesta por el estudiante para defender una alternativa de decisión ante el dilema del caso en general no logra la consistencia, porque presenta errores a nivel de sus premisas, conceptual o comete alguna contradicción.	La argumentación propuesta por el estudiante para defender una alternativa de decisión ante el dilema del caso no es consistente porque comete evidentes o reiterados errores a nivel de sus premisas, conceptos o cae en contradicciones.

Criterio 4 Justificación moral de las alternativas de decisión.	El estudiante realiza un detallado examen y evaluación de los principios morales relacionados con el dilema que describe el caso. Desarrolla un riguroso ejercicio de ponderación donde identifica los diferentes puntos relacionados con el dilema moral que presenta el caso.	El estudiante realiza un examen y evaluación de los principios morales relacionados con el dilema que describe el caso; pero la relación que establece entre los principios y el dilema no está lo suficientemente argumentada. Desarrolla un ejercicio de ponderación donde identifica algunos puntos relacionados con el dilema moral que presenta el caso.	El estudiante realiza un examen y evaluación de los principios morales relacionados con el dilema que describe el caso; pero la relación que establece entre los principios y el dilema es confusa o errónea. Desarrolla un ejercicio de ponderación donde identifica algunos puntos de vista (omitiendo lo más importantes) relacionados con el dilema moral que presenta el caso.	El estudiante no realiza un examen y evaluación de los principios morales relacionados con el dilema que describe el caso. No desarrolla un ejercicio de ponderación donde identifique los puntos de vista relacionados con el dilema moral que presenta el caso.

Tomado de: Blog del Grupo EMAR. (2021, enero 11). Rúbrica: Análisis de dilemas morales. Racionalidad Ltda.

<https://racionalidadltda.wordpress.com/2021/01/11/matriz-de-evaluacion-de-analisis-de-dilemas-morales/>

Anexo 5: Narrativas

<https://docs.google.com/document/d/1EQ6KLeI9lcqVYA4q7wVuAEU3cpq8FwJS6kOEapummPI/edit?usp=sharing>

Anexo 6: Consentimiento informado

Vicerrectoría de Gestión Universitaria

Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP

Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta

el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	El club de las flores negras: incentivando la competencia literaria través de la experiencia estética.
Resumen de la investigación	El proyecto de investigación denominado El club de las flores negras: incentivando la competencia literaria a través de la experiencia estética, es una propuesta que busca crear un espacio para ampliar la competencia literaria mediante el disfrute estético. Esto permitirá a las estudiantes acercarse a la literatura desde una perspectiva sensible, amena y diversa. Así, al sumergirse en la experiencia lectora, podrán disfrutar, crear y compartir en compañía de sus compañeras. Asimismo, se abordarán aspectos como: literatura en formatos gráficos y audiovisuales, producción tanto literaria como no literaria por medio del trabajo colaborativo y trabajo entre pares, lo que fomentará un acercamiento genuino a la literatura. Este objetivo se logrará a través de la participación en cinco módulos propuestos. Dos de ellos se llevarán a cabo utilizando tecnologías de la información y comunicación (Tics), mientras que

	<p>los tres restantes serán presenciales. Estos módulos tendrán en cuenta diferentes elementos como el intertexto lector, la producción literaria y la interpretación de los textos, con el fin de ampliar la competencia literaria.</p>
Descriptor clave del proyecto de investigación	<p>Lectura, competencia literaria, experiencia estética, club de lectura.</p>
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	<p>La participación en el club de lectura tendrá distintos beneficios para las estudiantes. Primero, abrirá nuevas perspectivas para las estudiantes, ampliando su competencia literaria a través de la experiencia estética. Esto implica reconocer otras formas de abordar la literatura, incorporando enfoques narrativos, gráficos y audiovisuales que enriquecerán su comprensión y apreciación de las obras. Además, tendrán la oportunidad de elegir los temas que deseen explorar y discutir, involucrándose en actividades dinámicas. De esta manera, podrán experimentar el disfrute y la conexión que la literatura puede brindar, estableciendo un vínculo con las obras que se explorarán en el club.</p>

Anexo 7: Descripción de la propuesta de intervención

Módulos	Objetivos	Actividades			Evaluación
		Actividades	Descripción de actividades	Dimensiones de la experiencia estética	
Idilio	<p>Revisar y analizar el contexto histórico y sociocultural de Julio Flórez</p> <p>Explorar las nociones de las estudiantes respecto al amor.</p> <p>Responder preguntas que apunten a la comprensión y la interpretación del texto.</p> <p>Crear un párrafo que presente una perspectiva alternativa sobre el tema del amor, contrastando con el enfoque del autor.</p> <p>Compartir sus experiencias a través del diario.</p>	<p>Actividad 1: Construyendo el amor.</p> <p>Actividad 2: Preguntas sobre comprensión, interpretación y afinidad en relación con el poema.</p> <p>Actividad 3: Tiempo de crear.</p>	<p>Actividad 1: Plasmear cuál es la receta perfecta de amor. ¿Qué debe contener y que no?</p> <p>Actividad 2: Responder las preguntas sobre comprensión, interpretación y afinidad en relación con el poema.</p> <p>Actividad 3: Escribir un párrafo donde se cambie la perspectiva del autor. Es decir, si el autor habla sobre el no saber amar, escribe uno donde si se sepa lo que es amar.</p>	<p>Aiethesis: Construyendo el amor Tiempo de escuchar</p> <p>Poesis: ¡Tiempo de crear!</p> <p>Catharsis: ¡Tiempo de expresar! Allí, compartirán cómo se sintieron realizando los ejercicios. Grabarán un audio contando la experiencia y lo deberán subir a un Google Forms.</p>	<p>Diario que permitirá conocer la experiencia del estudiante dentro de la sesión.</p>

<p style="text-align: center;">VICTOR</p>	<p>-Visualizar el video sobre distintos autores del género del terror y, al finalizar, responder las preguntas proporcionadas en el ojo terrorífico.</p> <p>-Leer y comprender la sección dedicada a los subgéneros del terror, identificando sus características y referentes literarios.</p> <p>- Adquirir conocimientos sobre el contexto histórico y datos relevantes acerca de la autora Shirley Jackson, enriqueciendo la comprensión de su obra.</p> <p>-Reflexionar sobre los miedos infantiles en la actividad "Aiesthesis: ¿Qué te asustaba de niña?", compartiendo experiencias en el padlet.</p> <p>- Visualizar el capítulo de la serie "La maldición de la casa Hill House", basada en la novela de Shirley Jackson, para explorar su adaptación audiovisual.</p> <p>-Participar en la actividad creativa "Poiesis: Tiempo de crear", redactando una carta dirigida a la niña temerosa.</p> <p>-Colaborar en la creación de una historia de terror colectiva, siguiendo los pasos proporcionados, contribuyendo con una parte de la narración.</p> <p>-Compartir y comentar los temores actuales en la actividad de "Catharsis: Tiempo de crear", fomentando la interacción y apoyo entre las compañeras.</p> <p>-Compartir sus experiencias en la sesión a través del diario.</p>	<p>Actividad 1: ¿Qué te asustaba de niña?</p> <p>Actividad 2: ¡Tiempo de crear!</p>	<p>Actividad 1: Escribir en el padlet sobre aquellas cosas que les asustaban cuando eran pequeñas.</p> <p>Actividad 2:</p> <p>-Escribir una carta para ella misma cuando era pequeña.</p> <p>-Crear una historia de terror colaborativa siguiendo los pasos sobre como escribir una historia de terror adecuada.</p>	<p>Aiesthesis: ¿Qué te asustaba de niña?</p> <p>Poiesis: Tiempo de ver</p> <p>Ver el capítulo de <i>la maldición de la casa Hill House</i>, basada en la novela escrita por Shirley Jackson en 1959.</p> <p>Catharsis: Tiempo de crear</p>	<p>Diario que permitirá conocer la experiencia del estudiante dentro de la sesión.</p>
--	--	---	--	---	--

HAMLET	<p>-Familiarizar brevemente a las estudiantes con el contexto de la obra "Hamlet" y su autor, William Shakespeare.</p> <p>-Fomentar la expresión artística y escrita al dibujar y describir a su héroe favorito.</p> <p>-Desarrollar la capacidad de observación al identificar y comunicar las características del héroe elegido.</p> <p>-Promover la participación de las estudiantes en la lectura compartida de la obra "Hamlet" en formato manga.</p> <p>-Facilitar la comprensión del contenido a través de la dinámica de lectura en voz alta.</p> <p>- Reforzar la comprensión del desenlace de la obra "Hamlet".</p> <p>- Fomentar la reflexión y expresión de opiniones sobre la lectura del manga y las dificultades que pudieron surgir.</p>	<p>Actividad 1: Héroe favorito</p> <p>Actividad 2: Pensar en un héroe y revisar en que categoría de héroe pertenece y por qué.</p>	<p>Actividad 1: Héroe favorito dibujar a su héroe favorito y escribir sus características.</p> <p>Actividad 2: Pensar en un héroe y revisar en que categoría de héroe pertenece y por qué.</p>	<p>Aiethesis: Héroe favorito</p> <p>Poesis: ¡Hora de leer!</p> <p>Catharsis:</p> <p>Pensar en un héroe y revisar en que categoría de héroe pertenece y por qué. Así mismo, se socializará y compartirá lo realizado.</p>	<p>Fanzine (anexo 9)</p>
---------------	--	--	---	---	--------------------------

ÁRBOL ROJO	<p>-Desarrollar habilidades de interpretación y análisis al preguntar a las participantes sobre su interpretación del texto y su percepción.</p> <p>-Incentivar la comprensión del autor y su obra gracias a la información relevante sobre Shaun Tan y su libro <i>El árbol rojo</i>, con el fin de facilitar la comprensión lectora.</p> <p>-Estimular la imaginación y la creatividad al alentar a las participantes a imaginar posibles finales para la historia.</p> <p>-Desarrollar habilidades artísticas y creativas al invitar a las estudiantes a expresar a través de diferentes formas de arte como dibujos, collages o pinturas.</p>	<p>Actividad 1: Indagación sobre el libro.</p> <p>Actividad 2: Preguntas relacionadas a la comprensión, interpretación y afinidad sobre el texto.</p> <p>Actividad 3: Representación artística de una página del libro.</p> <p>Actividad 4: Interacción y compartir.</p>	<p>Actividad 1: Responder a las preguntas: ¿de qué crees que trata el texto? ¿alguna vez habías leído un libro álbum o un libro ilustrado?</p> <p>Actividad 2: Responder a las preguntas: ¿de qué trata el texto? ¿cuál crees que era el propósito del autor, qué quería decir? ¿te gustó? ¿se te facilitó? ¿por qué?</p> <p>Actividad 3: Las estudiantes deberán escoger una página del libro y representarla como ellas quieran. Algunas ideas pueden ser dibujos, collage, pinturas, etc.</p> <p>Actividad 4: En esta actividad podrán compartir sus creaciones con sus compañeras, explicando su creación y mencionando el por qué eligieron esa página en específico.</p>	<p>Aiesthesis: Indagación sobre el libro. -Lectura del libro - Preguntas relacionadas a la comprensión, interpretación y afinidad sobre el texto.</p> <p>Poiesis: Representación artística de una página del libro.</p> <p>Catharsis: Interacción y compartir.</p>	Fanzine
-------------------	---	--	---	---	---------

RESISTENCIAS TRENZADAS	<p>-Promover la reflexión y la comprensión del concepto de resistencia mediante la dinámica del círculo de palabra.</p> <p>-Ayudar y mediar en la comprensión de la trama y personajes de la novela gráfica a través de preguntas de comprensión y contextualización sobre la novela gráfica.</p> <p>-Ampliar sus conocimientos sobre el surgimiento de los grupos paramilitares y guerillas.</p> <p>-Indagar y reflexionar sobre la historia de la masacre de Punta Coquitos en Turbo, Antioquia.</p> <p>-Fomentar la expresión creativa y la colaboración por medio de la creación de una canción en grupo.</p>	<p>Actividad 1: ¿Qué es resistir?</p> <p>Actividad 2: ¿Por qué el nombre de la novela gráfica?</p> <p>Actividad 3: Preguntas básicas de comprensión.</p> <p>Actividad 4: Video sobre el testimonio de Mario Zuluaga y su participación en la financiación de los grupos militares.</p> <p>Actividad 5: ¡Vamos a crear una canción!</p>	<p>Actividad 1: ¿Qué es resistir? Primero, se hará un círculo de la palabra en donde se cuestionen el concepto de resistir, luego se hará la claridad que resistir no es lo mismo que aguantar y finalmente, deberán pensar en un momento en el que hayan tenido que resistir. Una vez pensado, se compartirá la experiencia entre todas.</p> <p>Actividad 2: Se proyectará el video de la novela gráfica creado por la comisión de la verdad, en donde se pretende relatar por medio del uso de las TIC lo contado en la novela. Una vez finalizado el video se preguntará, ¿por qué creen que la novela gráfica se llama <i>resistencias trenzadas</i>? Así mismo, se reflexionará sobre la importancia de las comunidades en los conflictos.</p> <p>Actividad 3: Una vez finalizado el video, se les harán algunas preguntas básicas de comprensión, ¿qué sucedía en la historia? ¿Qué pasó con Antonio Agualimpia? ¿Por qué esta familia se fue de su territorio? ¿Cómo se llamaban los personajes? Etc. Así mismo, se hará una pequeña contextualización sobre el grupo de los paramilitares y las guerrillas y el por qué han estado en guerra durante tanto tiempo.</p> <p>Actividad 4: Se proyectará el siguiente video en donde el empresario Mario Zuluaga reconoce su participación en la financiación de los grupos paramilitares. Y, además, se hará una breve explicación sobre la masacre punta coquitos en la cual estuvo inspirada la historia.</p> <p>Actividad 5: Las estudiantes escucharán la canción <i>Esta es la hora</i> y posterior a ello cada grupo (de a 5 chicas) deberá crear un verso que conecte con la temática vista en la sesión para finalmente obtener entre todas una canción</p>	<p>Aiethesis: - ¿Qué es resistir? -Dialogar sobre la novela gráfica <i>Resistencias trenzadas</i>.</p> <p>Poesis: Acercamiento a la obra desde las TIC. Reflexión sobre la importancia de las comunidades en los conflictos.</p> <p>Catharsis: Creación colectiva de la canción.</p>	Fanzine
-------------------------------	---	---	---	--	---------

Anexo 8: Tabla de triangulación

Categorías - subcategorías		Instrumentos y marco conceptual de referencia- Teoría	Instrumento 1 (diagnóstico hábitos de lectura)	Instrumento 2 (Narrativas)	Instrumento 3 (Diario de viaje)	Instrumento 4 Productos	Triangulación
Lectura		<p>Rosenblat (año):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construcción del significado→ juego entre lector, texto y contexto cambiante→ síntesis coherente. -Suma internalizada→acumulación o recuerdo eventos psicológicos, relación con el lenguaje y el mundo. (Riqueza subjetiva). <p>Resultado→ Experiencia de lectura enriquecedora y profunda (subjetiva). *Perspectiva única al texto.</p> <p>Lectura→ participación activa y emocional del lector→ apreciación estética obra. Aguirre (2015)</p>	<p>La lectura permite adentrarse de manera profunda en el libro.</p> <p>Lectura: experiencia relajante y entretenida.</p> <p>Lectura: libros de estudio.</p> <p>Estudiantes apreciaron: ilustraciones, imágenes, diversidad y contenido sensible.</p>	<p>Estudiantes no leían los textos propuestos en el aula.</p> <p>Las estudiantes apreciaron la claridad, brevedad y sensibilidad en los textos.</p> <p>Temas enfocados de acuerdo con sus gustos.</p>	<p>Sesión 1: Cuestionaron sobre la visión/idea propia del amor. Cuestión sobre ellas mismas. (Introspección) Que quieren en el amor y que no. (reflexión). “análisis del amor” más allá de la lectura.</p> <p>Sesión 2: Reconocieron miedos de sus compañeras. (Punto en común). Subjetividad. Perspectiva del miedo (antes y ahora).</p> <p>Hablaron con su niña interior y se dieron palabras de alivio.</p>	<p>Sesión 1: Decoraron e hicieron aún más de lo que se pedía.</p> <p>Sesión 2: Relación entre el género del terror y su subjetividad. (Infancia y actualidad)→ contextualización</p> <p>Sesión 3: Héroe favorito (contextualizado). Dibujos con colores Héroes ligados a sus gustos. Participación emocional del lector</p>	<p>Incluir textos contextualizados permite que la experiencia lectora sea más profunda, reflexiva y agradable. *Diversidad en los textos contenido como en forma.</p>

		Diálogo → crítico, emocional, del disfrute, significativo.			Sesión 3: Lectura compartida (personificación al leer). Sesión 4: Identificación/ conmoción desde lo emocional con el texto.	Estética del dibujo	
--	--	--	--	--	--	------------------------	--

1.1 Lectura transaccional	<p>Lectura → interacción recíproca → lector, texto, contexto.</p> <p>Lector → transacción con el texto, construye significado a partir de: vivencias, afectos y pensamientos.</p> <p>(Rosenblat)</p> <p>Dinámica entre lector y texto: mutua, transformadora.</p> <p>Lector → influenciado por texto (perspectivas, opiniones, emociones).- > conmoción, transformación.</p> <p>Texto → Transformación → lector aporta interpretaciones → subjetividad lector.</p> <p>Eferente: Info específica del texto. Aspectos importantes del texto.</p>	<p>Únicamente se tenía en cuenta la dimensión eferente.</p>	<p>Al tener en cuenta la dimensión estética, las sesiones se dinamizaron y de cierta manera les tranquilizaba.</p>	<p>Las categorías de los textos fueron elegidas por ellas. (Contexto, lecturas contextualizadas, enfocadas a sus gustos).</p> <p>Se fusionó la postura eferente y estética.</p> <p>Se conmocionaron con las lecturas.</p>	<p>Sesión 1: Fusión eferente y estética.</p> <p>(Comprensión global y de la intención del autor)</p> <p>Sesión 2: Vincularon su subjetividad (miedo) con el texto multimodal.</p> <p>Sesión 4: Construcción del significado del árbol rojo a partir de vivencias. Construcción del significado a través de lo artístico. → aporta su interpretación-</p>	<p>Es importante incluir textos y actividades que fusionen los modos eferentes y estéticos en la experiencia lectora.</p>
----------------------------------	---	---	--	---	--	---

Enlace para visualizar la triangulación completa: <https://drive.google.com/drive/folders/1fKvtIXu-cBXN06UCZ->

ex o16iw1tpS2r?usp=drive link.