

**La Tradición Maravillosa. Fortalecimiento de la Competencia Literaria por medio de
la LIJ.**

Yeison Andres Velásquez Gonzalez

Asesora:

Gisela Patricia Molina

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Humanidades

Departamento de lenguas

Licenciatura en lenguas extranjeras con énfasis en español, inglés y francés.

Bogotá

2026

Agradecimientos.

Madre, Salo y Lenu, en sus
nombres he encontrado sentido
y fuerza.

Yeya, eres referente de
esperanza en mi camino.

Profesores, sus palabras siguen
guiando las mías.

Resumen

El presente proyecto de investigación-acción tuvo como objetivo fortalecer la competencia literaria en los estudiantes de sexto grado del Colegio Guillermo Cano Isaza I.E.D. Para alcanzar esta finalidad formativa, se leyó la obra de literatura infantil y juvenil colombiana *El Imperio de las Cinco Lunas* (1998) del bogotano Celso Román. Mediante ella se abordó el tópico de la tradición a través de lo maravilloso. A fin de desarrollar un acompañamiento del proceso de lectura y su correspondiente interpretación, se propuso la implementación de una unidad didáctica orientada a mejorar la competencia literaria en los estudiantes.

Palabras clave: LIJ colombiana, tradición, maravilloso y novela.

Abstract

The objective of this action research project was to strengthen literary competence among sixth-grade students at Guillermo Cano Isaza I.E.D. To achieve this educational goal, the students read the Colombian children's and young adult novel *El Imperio de las Cinco Lunas* (1998) by Bogotá based author Celso Román. Through this work, the topic of tradition was explored through the lens of the marvelous. To support the reading process and its corresponding interpretation, a teaching unit was implemented with the aim of improving students' literary competence.

Keywords: *Colombian Children's literature, marvelous, tradition and novel.*

Tabla de contenido

1. Planteamiento Del Problema	7
1.1. Caracterización	7
1.1.1 Caracterización Socioeconómica de la Población.....	8
1.1.2 Hábitos lectores y mediación institucional.....	9
1.2. Introducción	11
1.3. Justificación.....	12
1.5 Objetivos	15
1.5.1 Objetivo general.	15
1.5.2. Objetivos Específicos.....	15
2.1. La competencia Literaria, de la Interpretación al Placer Estético	16
2.2 La Literatura Infantil y Juvenil, Una Oportunidad Para Reflexionar Sobre la Tradición.....	19
2.2.1. La LIJ, un camino hacia la construcción de capital cultural	19
2.2.2. Acercándonos al Concepto de Tradición	20
3. Diseño Metodológico.	26
3.1 Enfoque Investigativo.	27
3.2 Modelo Pedagógico: Una Perspectiva Dialógica	28
3.3 Fases	31
3.4 Matriz Categorical.....	32
3.5 Cronograma de Intervención.....	34
4. Organización de la información y análisis de resultados.....	34
4.1 Sensibilización: Reconociendo el género narrativo e implementando estrategias de comprensión.	35
4.2 Implementación: Generando procesos de comprensión a la luz de una tradición maravillosa	36
4.3 Resultados: Reconociendo el género narrativo e implementando estrategias de comprensión.	37
4.3.1 Diagnóstico comprensión lectora.	37
4.3.2 Reconociendo el género narrativo como estrategia de comprensión.	40

4.4 Resultados: Generando procesos de comprensión a la luz de una tradición maravillosa.	44
4.4.1 La Tradición	44
4.4.2 Lo Maravilloso en la Novela.....	52
4.4.3 Comprensión lectora: Lectura literal e Inferencial.....	56
5.Conclusiones.....	66
Referencias Bibliográficas	68
6. Anexos.....	70

1. Planteamiento Del Problema

Este apartado corresponde a la problematización de la investigación, fase que procura comprender, en un amplio sentido, la cuestión a explorar, definiendo los alcances y metas para tal planteamiento. En este sentido, se presenta la caracterización socioeconómica de los estudiantes del grado sexto del colegio Guillermo Cano Isaza (IED), junto con las percepciones de la comunidad educativa respecto a la educación literaria y el hábito lector del grado a intervenir.

Posteriormente, se plantea el marco introductorio volcado sobre la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ), detallando sus alcances en el saber literario, así como en el sector educativo. Además, se señalan consideraciones que justifican la LIJ en la escuela, en tanto tramitan el imaginario colectivo, median con el nivel lector y enriquecen el capital cultural de los estudiantes. De esta manera, se concluye trazando los objetivos de la averiguación, la cual está orientada a mejorar la competencia literaria por medio del análisis de la maravillosa tradición en la novela *El Imperio de las Cinco Lunas* (1998).

1.1. Caracterización

El Colegio Técnico Guillermo Cano Isaza (IED) está ubicado en el barrio Meissen de la localidad Ciudad Bolívar, limitando con el río Tunjuelito. De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, el colegio surge en los años 80 para afrontar los problemas de salud, educación, seguridad y vías en el sector en aquel entonces. Procurando de esta manera, responder a necesidades particulares e históricas en la localidad.

Actualmente, la institución implementa horarios en la jornada diurna y nocturna, constituidos por los diferentes niveles educativos: preescolar, básica primaria y secundaria. Además, es importante resaltar que esta institución ofrece el nivel de media técnica con un enfoque en comercio e industria; esto es, la especialidad en Contabilidad y Finanzas, por un lado, y la especialidad en Electromecánica y Diseño, por el otro. Así pues, el Proyecto educativo institucional (PEI) le apuesta a formar estudiantes con las competencias necesarias para el trabajo y emprendimiento, posibilitando una titulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). En consonancia con el proyecto educativo, la finalidad formativa de la institución es promover la autonomía estudiantil, la responsabilidad, el desarrollo de aptitudes técnicas y humanísticas que aseguren la convivencia en la sociedad. Consecuentemente, la oferta educativa en las distintas jornadas tiene como finalidad formativa la vinculación oportuna del estudiante al mundo laboral.

1.1.1 Caracterización Socioeconómica de la Población.

Con respecto al grupo de intervención, la caracterización se realizó con el grado 603, a partir del uso de instrumentos cualitativos y cuantitativos para la recolección de información, tales como diario de campo, encuesta y entrevista.

Primeramente, la encuesta se realizó con el fin de recoger datos básicos e información socioeconómica de la población. Con el ánimo de caracterizar esta última, se diseñó y aplicó una encuesta a 32 estudiantes, que oscilan en un rango de edades entre los 9 y 14 años. El grupo está compuesto por 21 niños de sexo masculino y 11 de sexo femenino. Esta diferencia de edad de 5 años se debe posiblemente a la repitencia de año escolar de

algunos estudiantes y otros que habían sido incorporados al curso, tal como lo indicó la docente de español en el diario de campo N2.

Paralelamente, la configuración familiar de los niños está mayormente constituida por familias nucleares, extensas y monoparentales. Lo anterior, permite evidenciar que, frente a los deberes escolares, los niños (el 71%) manifiestan recibir algún tipo de ayuda o asesoría para llevarlos a cabo. Además, es menester mencionar que gran parte de la población es oriunda de Bogotá, salvo algunos casos en los cuales se señaló la procedencia de ciudades como Barranquilla, Girardot, Caracas y Boyacá.

Respecto a su información socioeconómica, los estratos de los niños oscilan entre 1,2 y 3, en donde la generalidad corresponde al estrato 2 (74,2 %). Asimismo, se destaca que el 29 % de ellos habita en Ciudad Bolívar, la misma localidad del colegio en cuestión, salvo algunos estudiantes que expresaron vivir en las localidades de Soacha, San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe. Aquellos que viven próximos al colegio se desplazaban a pie, mientras que aquellos que vivían en zonas más periféricas de la institución, indicaron movilizarse por medio del transporte público.

1.1.2 Hábitos lectores y mediación institucional.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) dictamina un conjunto de destrezas que el alumno-lector debe integrar en el ámbito literario según su grado formativo. Particularmente, del grado sexto se espera la capacidad de entender y reconocer diversos textos que promuevan potencialidades lúdicas y creativas. (*Estándares en Competencias del Lenguaje*, 2006). A saber, la lectura de cuentos, fábulas, relatos o novelas, de la mano de procesos en el aula que incentiven tales competencias. Lo dicho implica en el

estudiantado la aptitud por reconocer diversos textos literarios junto con la actividad lectora como eje fundamental, es decir, el hábito lector.

En esta línea, en aras de identificar las percepciones de los estudiantes frente al hábito lector y la medición institucional en este ámbito, se realizaron entrevistas, encuestas y diarios de campo que puntualizan aspectos como: el gusto lector, la identificación de géneros literarios y la mediación institucional frente a la lectura.

Respecto al gusto y desempeño en lecto-escritura, se realizaron entrevistas a estudiantes que manifestaron percepciones distintas. De un lado, un 60% de la población manifestó que le gustaba leer, frente a un 40% que encuentra la actividad poco agradable. Específicamente, aquellos que encuentran afinidad en la lectura, eligieron el cómic como su tipo de lectura favorito, seguido de géneros narrativos como el cuento, la novela y el relato.

No obstante, cuando se les preguntó por las categorías textuales, los estudiantes no atinaron establecer claras diferencias entre cuento, novela y relato. Esto se debe a que algunos no nombraron un título perteneciente al género y otros declararon no haber leído por su propia cuenta algún libro. Por su parte, quienes manifestaron abiertamente que no les gustaba leer, declararon que esta actividad les resulta aburrida, les produce pereza o sencillamente no les atrae. Pese a esto, algunos recomendaron lecturas en donde predominan el cómic y títulos de literatura infantil y juvenil.

En cuanto a las experiencias de estudiantes y docentes, evidenciadas en el diario de campo N2, se observó la necesidad retomar el proyecto de literatura que ha estado en pausa en el colegio. Lo anterior, se debe a que la biblioteca se encontraba en reconstrucción y los

estudiantes atendieron otras cuestiones escolares que relegaron el contacto con la literatura a un segundo plano.

Por ende, una de las cuestiones que reconocen algunos miembros de la comunidad educativa, tales como la docente de español-literatura y coordinadora de la institución, es generar experiencias que acerquen a los alumnos a la literatura, contribuyendo a procesos iniciales que impulsen aptitudes lectoras mientras los estudiantes aprecian lo que se lee.

Así pues, una vez identificadas las necesidades de los estudiantes del grado sexto, tales como el fortalecimiento de los hábitos lectores, identificación y comprensión de las categorías textuales y la carencia de una mediación institucional para el fortalecimiento de la lectura literaria; el siguiente proyecto de intervención sugiere una propuesta en la que se abarquen dichos aspectos. Para ello, se plantea el siguiente marco introductorio, se establecen consideraciones y propiedades de la literatura infantil y juvenil, destacando su posible impacto acorde a este contexto educativo.

1.2. Introducción

La literatura infantil y juvenil (LIJ) en el panorama educativo, se ha convertido en un campo de interés en recientes investigaciones. Tales estudios han hecho hincapié en la necesidad de implementar este tipo de literatura en ambientes escolares. Esto se debe, a la oportunidad que ofrece la LIJ para desarrollar la competencia literaria en el estudiante, mientras lo constituye como lector literario (Cerrillo, 2007; Colomer, 2010). Así pues, un estudiante tiene la oportunidad de desarrollar habilidades literarias y, al mismo tiempo, adquiere un gusto y conocimiento de obras que fomenten su capital cultural.

Pese a ello, el uso de la LIJ en el ambiente educativo colombiano ha presupuesto desafíos. Uno de ellos es el carácter periférico o “marginal” con el que se ha abordado tal literatura en términos generales (Orozco et al., 2011; Cerrillo 2007). Esto significa que no hay un número significativo de estudios literarios que reconozcan el valor de tal literatura, relegando el análisis literario de la misma. En consecuencia, la implementación de este tipo de literatura en las aulas y el análisis de ella, si bien se ha hecho, ha sido lentamente considerado.

Por ello, se han elaborado estudios y proyectos en torno a dicho género. Entre ellos se acentúa: la idea de formar docentes de literatura con conocimiento de LIJ y la importancia de prestar atención en este campo generando crítica de tal literatura. En otras palabras, la necesidad de elaborar estudios de crítica a propósito de este tipo de literatura (Ángel & Gabriel, 2017). Así pues, la siguiente propuesta parte de un acercamiento a una novela juvenil, producida en Colombia, con el ánimo de fortalecer la competencia literaria. Para alcanzar este fin formativo, se propone un estudio de aspectos propios del género a partir de dos tópicos, la tradición y lo maravilloso.

1.3. Justificación.

Retomando los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (Ministerio de Educación Nacional, 2006), la obra literaria debería permitir la formación de lectores críticos, creativos, con amplio conocimiento cultural y sensibilidad hacia el lenguaje poético. Para alcanzar este objetivo, es fundamental desarrollar en el estudiante una competencia literaria desde las primeras etapas formativas, que le permita analizar, cuestionar y generar reflexiones respecto a la obra literaria, mientras construye un bagaje cultural accesible desde la literatura.

En consonancia con lo anterior, se contempla la literatura infantil y juvenil (LIJ), como medio para desarrollar la competencia literaria en experiencias iniciales con la literatura. Por un lado, es pertinente porque la obra de LIJ pronostica un lector modelo implícito según los intereses, grado de desarrollo y capacidades receptivas del mismo (Mendoza, 2008). Esto posibilita que al estudiante se le facilite un acercamiento inicial al texto, pues genera un proceso de cooperación con la obra. Según Mendoza (2008), “la cooperación lectora es mayor cuanto más adecuada sea la relación obra-lector implícito” (párr. 63). Esto permitiría generar procesos de lectura más pertinentes de acuerdo con el grado formativo, que, para el caso de la presente investigación se inscribe en el grado 603, y las experiencias iniciales de los estudiantes.

Por otro lado, la LIJ le permite al lector adentrarse al mundo, generando procesos de reflexión sobre la realidad en la que está inscrito. Así pues, se reconoce la relevancia de la LIJ en cuanto posibilita que el lector se acerque a lo “imaginario que comparte una sociedad determinada” (Colomer, 2010, p. 20). Esto implica que los estudiantes pueden hacer construcciones culturales sobre el mundo a través de las obras literarias, que son escritas por otra voz que está inmersa en estos saberes, normas, fenómenos sociales y naturales desde otra visión, haciéndole posible al niño interiorizar el mundo (Orozco & Galeano, 2018).

Desde esta perspectiva, para posibilitar la competencia literaria es necesario que el docente guíe estos procesos en las aulas. Según Borja & Alonso (2018), en su libro *Literatura infantil y Juvenil Colombiana*, establecen que el maestro:

Debe servirse de aquellos conocimientos adquiridos desde la cultura para generar un conocimiento que no niegue este tipo de saberes sino, al contrario, que guíe hacia la comprensión de estos y los inscriba como parte de un saber generalizado en una comunidad cuya validez es esencial para su supervivencia. (p.72).

En esta línea, es fundamental que se generen procesos de lectura guiados por el maestro, el cual, buscará la manera más adecuada de hacer llegar la obra a sus estudiantes. Asimismo, para el abordaje de tal obra literaria, el docente debe tener la capacidad de reconocer las lógicas de significado que se construyen en ella. Los *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana* (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998) establecen que el docente requiere enfoques teóricos y analíticos que le permitan construir las lógicas de sentido presentes en tales obras. Esto implica la necesidad de que el maestro se apropie de enfoques críticos para analizar la obra, en función las posibilidades del texto y lo que él mismo considere conducir.

Aterrizando las consideraciones propuestas, se plantea abordar la novela juvenil colombiana *El imperio de las cinco lunas* (1998) del escritor bogotano Celso Román, con la finalidad de fortalecer la competencia literaria de los estudiantes del grado 603 de la institución educativa Guillermo Cano Izasa IED. Para alcanzar dicho fin, se propone el estudio de aspectos generales del género narrativo y de dos tópicos, la tradición y lo maravilloso.

Lo expuesto implica la proximidad a un género, el contacto con otras culturas y el fortalecimiento de los procesos lectores en los educandos. Es a partir de lo planteado que

surge la siguiente pregunta: ¿Cómo mejorar la competencia literaria desde la novela de LIJ colombiana *El imperio de las cinco lunas* (1998)?

Con el ánimo de indagar un dictamen a tal cuestionamiento, se plantean los siguientes objetivos los cuales orientan la planeación y la ejecución de lo propuesto.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general.

Fortalecer la competencia literaria a partir de la lectura de la novela *El Imperio de las Cinco Lunas* (1998).

1.5.2. Objetivos Específicos

- Identificar los aspectos formales del género narrativo.
- Caracterizar los elementos de la tradición y lo maravilloso en la novela *El Imperio de Las Cinco Lunas* (1998).
- Diseñar una unidad didáctica que permita generar procesos de comprensión lectora, abordando el tópico tradición y su relación con lo maravilloso.

2. Contexto Conceptual

Para delimitar y esclarecer teóricamente esta propuesta, fundamentada en fortalecer la competencia literaria, a partir del análisis de la tradición maravillosa en la novela del bogotano Celso Román, se establece el siguiente marco conceptual. Este realiza un acercamiento a distintos ejes temáticos donde resaltan: la competencia literaria, la literatura infantil y juvenil, la tradición y lo maravilloso.

En este aspecto, el marco conceptual propone un acercamiento a algunos tópicos que dan sentido a la presente propuesta de investigación. Para empezar, se intenta definir la competencia literaria asociada al placer estético. Para ello, resultan relevantes los presupuestos de Mendoza (2008) y las políticas educativas del Ministerio de Educación. Luego, se establece la LIJ, considerando sus ventajas en la construcción del capital cultural del estudiante; en esta sección se resaltan mayormente, los aportes de Teresa Colomer y Pedro C. Cerrillo (2010; 2007).

En tercer lugar, se estipula un acercamiento al concepto de tradición y sus variaciones. Esto bajo la interpretación del sociólogo Edward Shils (1981) y del académico Walter Ong (1999), este último, exponente necesario de la oralidad. A la postre, se estipula cómo la tradición es narrada de manera maravillosa en la novela infantil. Para lo cual, se reconocen los aportes analíticos sobre lo fantástico del estructuralista búlgaro Tzvetan Todorov (1970); definición de género que conviene ser denominada como maravillosa.

2.1. La competencia Literaria, de la Interpretación al Placer Estético

La finalidad formativa de la literatura en Colombia reconoce que los procesos de lectura deberían enriquecer la dimensión humana y posibilitar el placer por leer obras de diversos géneros. Para alcanzar esta “experiencia vital”, el receptor, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), debe ser capaz de trascender los aspectos formales del texto hacia experiencias más significativas (p. 25). Por ello, es necesario cimentar los hábitos de lecturas literarias a lo largo de la trayectoria educativa, con el ánimo de trascender la lectura centrada en la decodificación con el propósito de generar hábitos que les permitan a los estudiantes interiorizar y vivir lo que leen.

En términos generales, la competencia es un “saber-hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (MEN, 2006, p.12). De ahí que, si bien la competencia reconoce la importancia de los contenidos, su valor radica en la apropiación de estos en diversas situaciones, en donde son puestos en juego. En el caso de la competencia literaria, esta tiene en cuenta un conjunto de habilidades que son evidenciables de acuerdo con el actuar del estudiante frente al texto literario. Mendoza (2008) lo define de este modo:

La competencia literaria permite reconocer, identificar, diferenciar producciones de signo estético-literario. La presencia de la competencia literaria se constata a partir de su actuación, es decir, a partir de los efectos -comprensión, reconocimiento estético, actitud lúdica, goce artístico o intelectual...- y reacciones que el mensaje provoca en el receptor (párr. 88).

Lo expuesto indica que el lector debería pasar por un conjunto de procesos cognitivos de identificación, diferenciación y reflexión de las cualidades estéticas de la creación escrita. Estos procesos, son evidenciables en las prácticas mismas del estudiante y están de acuerdo con las habilidades de comprensión de la obra, mientras se reconoce lo estético, se manifiesta una actitud lúdica y se disfruta de la creación artística e intelectual.

En todo caso, este conjunto de habilidades se consolida a través de la práctica de la lectura. De ahí que el estudiante ponga en disputa un conjunto de saberes literarios mediante el acercamiento directo a una cantidad considerable de las creaciones literarias (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Así pues, la lectura es la actividad primaria para el desarrollo de la competencia literaria, pues genera espacios reflexivos en tanto se está en contacto con el texto. Mendoza (2008) expone que “el desarrollo de la competencia literaria

necesita de la lectura como actividad básica de acceso a la construcción (elaboración, acumulación y organización) de saberes metadiscursivos y metaliterarios” (p. 12). Según Fairclough (1992), el metadiscurso sucede cuando el lector se sitúa por encima del mismo discurso y está en condiciones de manipularlo (p. 122). Lo metaliterario, por su parte, se define por las propias reflexiones que surgen sobre lo estético de la obra. Empero, lo anterior es posible si el lector ha generado distintos procesos de lectura y reflexión durante su etapa formativa.

En definitiva, pensar en generar experiencias significativas y procesos de disfrute en los estudiantes es considerar la competencia literaria como una actividad lenta y de múltiples pasos. De este modo, desarrollar la competencia literaria es una actividad compleja porque requiere necesariamente comprender, integrar e interpretar los componentes del discurso literario. Formar y desarrollar la competencia literaria será, pues, saber formar lectores que, autónomamente, gocen de los textos para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones (Mendoza, 2008).

Con lo expuesto me refiero a que, si se espera del alumnado reflexiones sobre la creación literaria y disfrute del texto, se necesitan elaborar procesos que promuevan, como primer paso, la comprensión lectora. Ahora bien, robustecer este proceso establece distintas variables en cuanto a una gran posibilidad de literaturas, temas y géneros que se pueden abordar. A continuación, una aproximación desde la literatura infantil y juvenil como aliciente para discurrir, particularmente, de la tradición.

2.2 La Literatura Infantil y Juvenil, Una Oportunidad Para Reflexionar Sobre la Tradición

2.2.1. *La LIJ, un camino hacia la construcción de capital cultural*

La literatura infantil y juvenil es relevante en la etapa escolar porque, al estar centrada en un público concreto, resulta ideal para propiciar los primeros acercamientos a los bienes culturales. En la literatura hallamos formas de vida, pasiones humanas, encuentros extraordinarios, búsquedas de sentido, entre otros. Por ello, Cerrillo (2007) insiste en que “el valor educativo de la literatura [consiste en] acceder al conocimiento cultural y a la interpretación de las diversas formas de vida del hombre y con ellas a la identidad propia de cualquier colectividad” (p. 20). Bajo esta perspectiva, se cultivan experiencias en el niño, construyendo un hilo conductor que conecta diferentes tiempos e imaginaciones que le son compartidos desde otros lugares de enunciación.

Otros planteamientos como el de Colomer (2010) comparten esta visión de la literatura como un agente de comunicación cultural que se integra desde el adulto hacia el niño. En este ámbito, la autora se refiere a la LIJ en términos de funciones. Primeramente, la obra literaria cumple la función de socializador cultural, pues ella “ofrece una representación articulada del mundo que sirve a futuras generaciones” (p. 20). Para la escritora, la LIJ “amplía el diálogo entre niños y la colectividad haciéndoles saber cómo es o cómo se querría que fuera el mundo real” (p. 49). En este aspecto, se han destacado temáticas de obras que abordan la importancia de la tradición, el cuidado del medio ambiente, la integración de nuevos valores y la referencia pretérita de algún tiempo histórico.

Adicionalmente, la LIJ introduce al niño al imaginario colectivo de una sociedad. Conforme a Colomer (2010), “el término imaginario ha sido empleado por los estudios

antropológicos-literarios para describir el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos para formular tipificadas formas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas” (p. 16). La autora expone que la literatura contribuye a que el niño se adentre en el imaginario colectivo, proporcionándole una mirada que le permite distanciarse de la realidad y las palabras en las que usualmente está inmerso (Colomer, 2010). Lo anterior implica, la apertura del niño hacia un mundo que está pactado por códigos y creaciones que la humanidad ha posibilitado durante el tiempo.

Bajo los aspectos mencionados, en donde la literatura es de vital importancia en la construcción de un sujeto que se integra en el mundo, el maestro tiene bajo su consideración un caleidoscopio de tópicos y obras que pueden ser tratadas en clase. A propósito de la LIJ y sus potencialidades, se aborda consecuentemente el tópico de la tradición presente en la novela *El Imperio de Las Cinco Lunas* (1998), no sin antes generar un acercamiento al concepto tradición y sus posibles aproximaciones, teniendo en cuenta la obra literaria.

2.2.2. Acercándonos al Concepto de Tradición

Ahora bien, *El Imperio de las Cinco Lunas 1998*, resalta lo valioso de la tradición y transmisión intergeneracional. Esto se evidencia mediante un héroe que se ve obligado a experimentar múltiples pruebas, en las que tendrá que reconocer su origen y aprender de la mano de entidades sobrenaturales, manuscritos inconclusos, artefactos mágicos y la tradición oral de una leyenda que circula entre las poblaciones. La transversalidad de este

término en la novela nos exige generar un acercamiento a su significado y las diversas maneras en que se manifiesta.

En virtud de lo dicho, la tradición se considera como aquello que nos llega del pasado y que tiene repercusiones en el presente de cualquier sociedad. Para el sociólogo Edward Shils (1981)¹ “La tradición significa muchas cosas. En su sentido más básico y elemental, significa simplemente un *traditum*; es cualquier cosa que se transmite o se entrega del pasado al presente” (p.18). Esta concepción define que ese algo que se entrega puede estar encarnado bajo diversas formas y representaciones.

Así pues, para el autor, la tradición se transmite a través de objetos materiales, creencias de cualquier tipo, imágenes de personas, acontecimientos, prácticas e instituciones. La tradición incluye: edificios, monumentos, paisajes, esculturas, pinturas, libros, herramientas y máquinas (p. 18). Aunque un *traditum puede* ser revisado de diversas formas y distintas consideraciones, en la presente investigación se hace énfasis tanto en aquella que se entrega por medio de la escritura como que se manifiesta oralmente.

La Tradición en Artefactos Físicos: La Escritura.

De acuerdo con lo anterior, la tradición puede ser transmitida a través de un artefacto que tiene presencia física. Es importante considerar que estos están cargados de un significado simbólico, el cuál es perdurable siempre y cuando el ser humano tenga una intervención activa de trasmisión y recepción en este proceso. Para el sociólogo (1981):

¹ Las siguientes referencias del autor Edward Shils (1981) han sido traducidas directamente por mi autoría.

La tradición de los artefactos físicos es, por lo tanto, una tradición dual: es una tradición del sustrato físico y una tradición de las imágenes, creencias e ideas de procedimiento, técnica o habilidad que se han incorporado a ellos. El estrato de símbolos interpretados no podría perdurar ni transmitirse como tradiciones sin ese sustrato transitorio en cada etapa de transmisión y recepción, y no podría almacenarse sin las actividades intelectuales de los cerebros humanos residentes en cuerpos humanos. (p.89)

A saber, esta tradición puede permanecer siempre y cuando exista la presencia de quien comparta o transmita este conglomerado de significados que están puestos en un objeto.

Ahora bien, en la novela de Román existen objetos materiales que son depositarios de memoria (las plantas, los árboles, el agua, los cálices mágicos y los manuscritos), los cuales están dotados con la capacidad de ser leídos o reescritos. Dicha capacidad gestó contiendas en el Imperio de la araña (lugar en el que se desarrolla la trama de la novela) al mostrar la puja entre los gobernantes de este y las comunidades sometidas por mantener o erradicar elementos de la tradición que se transmitían, tanto por la escritura como oralmente. En definitiva, se trata de una lucha por los que se validan como tradición o no.

A partir de este planteamiento, el presente proyecto de investigación se pregunta por el papel de la escritura en la consolidación de la tradición en la novela de Román. En este sentido, Shils (1987) alude a este tipo de tradición como una posibilidad más duradera para la permanencia de distintos conocimientos, registros o conductas que han edificado las sociedades. Lo dicho, como se mencionó anteriormente, posibilita vislumbrar en la novela

la contienda que existe por la erradicación o preservación de artefactos escritos, que representan la disputa por la tradición.

No obstante, no todo tipo de tradiciones requieren de un objeto con presencia material para ser transmitido de un lugar a otro. Existe, además, la tradición que trasciende de manera colectiva y se comparte por medio de la palabra hablada sin el dictamen de un elemento físico, como el código escrito dispuesto en un papel, lo dicho hace referencia a la tradición oral.

Tradición Manifestada Oralmente.

Es necesario mencionar que la tradición oral se exhibe de tal manera que presenta cierto dinamismo a través del tiempo. Esto se debe a que no existen parámetros guiados de manera escrita. La autenticidad de esta tradición se encuentra mediada por la validez que le adjudiquen los miembros partícipes de esta transmisión. A juicio de Shils:

La tradición oral es tal porque no puede codificarse; hay muchas intuiciones y reglas que no están articuladas, ciertamente no articuladas por escrito; no hay un cuerpo sistemático de reglas para el descubrimiento y la probidad; lo que llega a la formulación nunca es adecuado para la transmisión y recepción efectivas de la tradición. (p.123)

La visión mencionada es compartida por el académico estadounidense Walter Ong (1999), quién especifica que las culturas orales primarias, es decir, aquellas que no reconocen ni dominan la escritura, no se les posibilita hacer un estudio riguroso analítico de lo aprendido. Es por este motivo, que aquellas culturas que dependen necesariamente de la oralidad, si bien generan procesos de aprendizaje, lo hacen “por medio del entrenamiento

(...) por discipulado(...) por repetición, mediante el dominio de los proverbios (...) por asimilación de otros elementos formularios; por participación en una especie de memoria corporativa; y no mediante el estudio en sentido estricto” (p.8).

De esta manera, la tradición que se manifiesta oralmente necesita de la memoria depositada en los miembros de una comunidad para su supervivencia, aún si existen modificaciones a través del tiempo. De acuerdo con el sociólogo, gran cantidad de tradiciones ya no existen de manera reconocible. En sociedades sin escritura, tales tradiciones podrían conservarse en la memoria con las distorsiones que la transmisión repetida hace probable (Shils, 1981).

En síntesis, el *traditum* oral junto con el escrito, se reúnen ampliamente en la obra del bogotano. Pese a ello, los tópicos mencionados se sitúan en un cosmos narrado maravillosamente, razón del siguiente apartado.

La Tradición En Los lentes de lo Maravilloso

Todos los aspectos mencionados que se integran en la novela podrían asociarse a la ligera como literatura fantástica. Lo descrito se debe a que la narración tejida por Celso Román introduce elementos que escapan de lo verosímil y son sobrenaturales: personificaciones de animales y naturaleza, convergencias de lugares reales y ficticios, habilidades excepcionales de personajes, presencia de dioses y sabios hechiceros, y cómo lo señala, Bernal Montoya y Ruiz Ortigón (2021), sincretismos entre culturas indígenas latinoamericanas con elementos medievales. Lo anterior, bajo la perspectiva de Tóдоров (1970) no es garantía de un texto fantástico. Según el autor, la existencia de elementos

sobrenaturales “no caracteriza las obras con suficiente precisión; su extensión es demasiado grande” (p.26). Conforme a lo dicho, es necesaria una definición más rigurosa.

De ahí que Tóodorov (1970) analice el género fantástico bajo la consideración de los aspectos verbales, sintácticos y semánticos. Resumiendo, el primer aspecto expone que tanto el lector como el protagonista de la obra deben experimentar una visión ambigua alusiva a la verosimilitud de la narración. Es decir, lo fantástico propone que la experiencia lectora se encuentre en una encrucijada en donde se nubla lo real y lo sobrenatural. Para ello, el autor explica la importancia del narrador en primera persona y el uso de figuras retóricas que se deben leer literalmente. El segundo aspecto, se refiere a la estructura de la narración, la cual debe marcar una gradación de los acontecimientos. Esto es, que la narración empiece de forma ambigua y escale hasta un punto culminante. Finalmente, el aspecto semántico hace alusión a los temas que cubren lo fantástico, estos se encuentran divididos en los temas del tú, relacionados con los aspectos censurados en la sociedad y los temas del yo relacionados con la locura.

Reconocido esto, la obra de Román ya no haría parte de lo fantástico. El primer motivo se debe al narrador en tercera persona. La novela empieza relatando los acontecimientos vistos por un sabio hechicero en la pared sagrada, luego la narración se traslada hacia una de las guerras vaticinadas por el hechicero y después viaja hacia un desconocido héroe (...) Este narrador omnisciente diluye la visión ambigua en el lector y da apertura a lo maravilloso. Todorov (1970) propone que “si el acontecimiento sobrenatural nos fuese relatado por este tipo de narrador, estaríamos en el terreno de lo maravilloso, ya que no habría motivo para dudar de sus palabras; pero, como sabemos, lo fantástico exige la duda.” (p.57).

De la misma manera, lo maravilloso implica un lector que acepta el universo configurado fuera de la verosimilitud. Para el búlgaro “si, por el contrario, decide que es necesario admitir nuevas leyes de la naturaleza mediante las cuales el fenómeno puede ser explicado, entramos en el género de lo maravilloso” (p.30).

Además de ello, lo maravilloso exige de un pacto, en donde el lector acepta los recursos estilísticos textualmente, al pie de la letra y sin búsqueda de interpretaciones. Así pues, si bien la obra de Román no pertenece al género estrictamente fantástico, utiliza figuras retóricas para narrar lo sobrenatural. Un ejemplo breve en *El Imperio de las Cinco lunas* (1998) es la exageración de los elementos naturales o hipérbole: Chaquen siendo comido por Payara un pez de grandes colmillos, Jaguar lanzado rugidos de fuego o Kila el águila posándose como una luna en el cielo. Bajo los postulados de Tóodorov(1970) “la exageración lleva a lo sobrenatural” (p.53). Así pues, el lector ha de aceptar que estos elementos hiperbólicos sucedieron tal cual, no suponen una expresión alegórica o poética referida a algún tópico o sentimiento particular.

2. Diseño Metodológico.

La investigación se basa en un enfoque cualitativo destinado a mejorar la competencia literaria, mediante el análisis de la tradición transmitida a través de lo maravilloso en *El Imperio de las Cinco Lunas 1998* del escritor Celso Román. Para ello, se han establecido fases preliminares que van desde la identificación del problema, hasta la elaboración de un plan estratégico, materializado en una unidad didáctica. La última, diseñada bajo los postulados del modelo pedagógico dialógico. Además, se diseñó una matriz categorial como instrumento de investigación, cuyo propósito estableció las

subcategorías e indicadores de logro transversales al objetivo planteado, en este caso, la competencia literaria.

Finalmente, se concluye con un cronograma de intervención en donde se ponen en evidencia las fechas tentativas para la implementación de la unidad didáctica. Esta última parte de un acercamiento al género narrativo y culmina con una evaluación cualitativa de los resultados evidenciados de las dinámicas lectoras con los estudiantes.

3.1 Enfoque Investigativo.

Retomando lo dicho, el proyecto propuesto es cualitativo y con diseño de investigación acción. Por un lado, se hace uso de este enfoque para describir aspectos evidenciables de una realidad educativa determinada. Como lo plantea Taylor y Bogdán (1987) “la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos. Las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). En este sentido, se reconoce el aula como un contexto particular, en donde se evidenciaron conductas y prácticas susceptibles de ser descritas.

Por otro lado, la finalidad de este diseño responde a entender y solucionar problemáticas de un colectivo en un ambiente determinado (Sampieri, 2014). En el caso de esta investigación, el imperativo de fortalecer la competencia literaria en la colectividad de alumnos de 6to grado, en el ambiente formativo del colegio Guillermo Cano Isaza (IED).

Así pues, es fundamental categorizar, describir y analizar atributivamente el cómo se dan los procesos lectores según avanzan las sesiones de intervención, haciendo uso de instrumentos de investigación cualitativa. Empezando, se emplea la matriz categorial como

instrumento para reconocer los distintos indicadores de logro que implican el desarrollo de la competencia literaria en los estudiantes mediante la novela aludida.

Después, haciendo uso de la entrevista y el diario de campo se detallan las fortalezas y debilidades caracterizadas en la implementación didáctica de cara a la lectura de la novela. Consecuentemente, se desglosan los resultados, teniendo en cuenta los indicadores planteados y las aproximaciones teóricas que surgieron a propósito de la competencia literaria, lo maravilloso y la tradición.

Por lo demás, en la siguiente sección se precisa el Modelo dialógico sobre el cual se entenderán los roles de estudiantes y docentes, al igual que los objetivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Modelo Pedagógico: Una Perspectiva Dialógica

El desarrollar la competencia literaria requiere de alumnos conscientes de su proceso lector. Lo anterior entraña en ellos, el reconocer géneros literarios, el desarrollar análisis desde diversas perspectivas y el proponer predicciones e inferencias, justificando sus hallazgos-reflexiones coherentemente (Mendoza, 2008). Sin embargo, la marcha de estas capacidades no depende exclusivamente del estudiante, integra miembros de la comunidad educativa donde resalta con gran protagonismo el maestro.

De esta manera, el maestro asume un papel capital con sus estudiantes al llevar lecturas convenientes, construyendo estrategias propicias para su análisis. Lo expuesto requiere del educador, una lectura minuciosa de la obra, un análisis del texto enriquecido de conceptos teóricos, pero, además, un ejercicio de caracterización y comunicación con las

necesidades del alumnado. Sintetizando, implica que el educando² sea consciente de su actividad lectora al tiempo que el educador está involucrado en este proceso.

La comunicación entre estudiante, docente y saber, como condición propicia para el aprendizaje, condujo a determinar el modelo pedagógico *dialógico*, sobre el cual entender y orientar las dinámicas en clase. Dicho esto, se aluden a las aproximaciones teóricas que hace el educador y filósofo brasileño Paulo Freire (2012), de tal paradigma pedagógico.

Para empezar, el Modelo *dialógico* es aquel “que contempla o que propicia la posibilidad de discusión” (Real Academia Española, s.f.). La definición alude a un modelo que sitúa la apertura al diálogo, la mediación o la conciliación como eje central. Es en esta línea de mediación o diálogo que Freyre (2012) comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje, y consecuentemente, las dinámicas entre estudiantes y docentes.

De este modo, el brasileño plantea en el capítulo “No hay Docencia sin Discencia”, de su libro *Pedagogía de la Autonomía* (2019), la relevancia que tiene para el proceso enseñanza- aprendizaje la reciprocidad entre docentes y discentes³. Para Freire (2012), “no hay docencia sin discencia Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p. 25). De ahí que para aprender se necesite del diálogo entre profesores y estudiantes. Esta comunicación es favorable sólo si quien enseña está en actitud de cultivarse en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, y quien aprende es capaz de integrar, comunicar, y crear con lo aprendido.

² Estimado lector, el término educando se asocia a estudiante o alumno.

³ Estimado lector, el término discente es un neologismo creado por el autor para referirse a los estudiantes *activos y conscientes* de su proceso de aprendizaje.

Así pues, el modelo entiende de docentes y discentes sujetos a espacios donde se elaboran dialógicamente aprendizajes. Según el autor (2019), “los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, también sujeto en el proceso” (p. 28). Dicho de otro modo, la reconstrucción conjunta de ideas que se pactan entre los sujetos mencionados interfiere positivamente con sus procesos formativos.

Aclarado lo anterior, se llevó a cabo la lectura de la novela en espacios mediados por el diálogo, la deducción y la posibilidad de creación. En el primer caso, se procuró la lectura en voz alta, estimulando la discusión de preguntas y reflexionado conjuntamente sobre las mismas. Esto requiere, un rol activo de los educandos pues la valía de los interrogantes reside según Freire en “estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta...en lugar de la pasividad frente a las discusiones discursivas del profesor” (p.81).

Además, se formularon talleres de comprensión lectora proyectados en desarrollar la capacidad deductiva e inferencial en los educandos. Lo dicho, con miras que el docente contribuya a cimentar en los niños una actitud crítica y de inquietud que, de acuerdo con Freire (2012), “el educador democrático, no puede negarse el deber de reforzar en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. (p13)” De manera que los talleres guíen y exijan de procesos críticos que idealmente desembocan en la inquietud por el saber del estudiantado.

Finalmente, se esbozaron sesiones que promovieron desde lo aprendido en clase la posibilidad de creaciones narrativas *Diario de Campo N°2*, invenciones de textos maravillosos *Diario de Campo N°22*, historias tradicionales que se han escuchado y la

relevancia de lo escrito y lo oral en la configuración de una sociedad *Diario de campo N°15*. En suma, actividades que propiciaron la lectura literaria significativa, la inferencia y la creación en espacios contruidos desde el diálogo.

Asimismo, una vez identificada y orientada la unidad didáctica bajo el marco dialógico, conviene mostrar las distintas etapas que se consideraron en el diseño de la presente investigación acción.

3.3 Fases

Esta investigación-acción ha tenido en cuenta una secuencia de fases para reconocer y atender la problemática planteada. Según Escudero (citado en Latorre, 1998), una investigación de esta índole se constituye por las fases de identificación inicial del problema, elaboración de un plan estratégico y reflexión crítica de lo sucedido. El presente proyecto, se soporta de dicha secuencia de la siguiente manera:

- 1) Identificación del problema: Este periodo, motivado por reconocer la problemática de la población consideró distintos momentos. En el primer instante, la distinción del cuerpo estudiantil a intervenir. Específicamente, los alumnos de sexto grado de la jornada tarde en la institución educativa Guillermo Cano Izasa (IED). Posteriormente se realizaron indagaciones y caracterizaciones, delimitando el problema y generando hipótesis sobre las necesidades de dicha población. Para ello, se hizo uso de instrumentos de recolección de información como la encuesta, la entrevista y el diario de campo. A raíz de lo mencionado, se estableció como objetivo fortalecer la competencia literaria por medio de la novela juvenil *El Imperio de las Cinco Lunas* (1998).
- 2) Elaboración de un plan estratégico: Una vez identificado el problema, se trazan los objetivos y el plan de acción. En este caso, la obra de Celso Román como pretexto para

desarrollar la competencia literaria en los estudiantes de sexto grado. Así pues, se llevó a cabo una lectura guiada de la obra durante diez sesiones entre los periodos 2025-1 y 2025-2, mediante actividades que promovieron la comprensión lectora y la reflexión sobre los tópicos de la tradición y lo maravilloso.

- 3) Reflexión crítica de lo sucedido. Finalmente se estableció un proceso de reflexión de las sesiones propuestas. A partir de esto, se tomaron como evidencia las observaciones plasmadas en los instrumentos de recolección de información y, en consecuencia, se hizo un análisis del ejercicio lector y el abordaje de los tópicos anteriormente aludidos.

Ahora bien, entendidas estas fases se configuró la siguiente Matriz Categorical. A razón de identificar, organizar y sistematizar los elementos claves que fueron evidenciables en la elaboración del plan estratégico, consecuente a franquear un análisis de las categorías claves durante la investigación.

3.4 Matriz Categorical

Dicho lo anterior, esta herramienta de investigación permitió establecer y hacer seguimiento de elementos e indicadores cruciales que surgieron al observar las necesidades educativas particulares en los alumnos de sexto grado.

Conceptualmente, este instrumento contribuye a la clasificación e interpretación de la realidad observable. De acuerdo con Pérez Morales et al. (2022) la matriz categorial “proporciona una representación simulada de la realidad en escala, que es llevada por la misma movilidad del pensamiento en activo” (p. 10). La realidad en escala se plasmó

mediante la creación de un esquema dividido en categorías, subcategorías e indicadores. A los cuáles se les hizo seguimiento y modificaciones de manera consciente, es decir “el pensamiento en activo” que tuvo presente el maestro en formación al momento de su construcción.

De esta manera, lo más conveniente fue reconocer la competencia literaria como categoría transversal a toda la averiguación. Para lo cual, surgieron subcategorías que partieron desde conceptos abstractos y generales, la comprensión lectora, lo maravilloso, la tradición; hasta indicadores de logro evidenciables en los procesos lectores de los estudiantes. Aclarado esto, a continuación, la matriz categorial.

Categoría	Subcategoría		Indicador
Competencia literaria	Comprensión lectora	El género Narrativo (la Novela de LIJ)	● Comprende lecturas según los niveles: Literal e inferencial. ● Identifica los personajes principales y secundarios de la obra. ● Reconoce elementos claves de la narración: tiempo, espacio y narrador. ● Emplea los elementos narrativos en un texto propio.
	Lo Maravilloso	Lo Verbal	● Expresa las características verbales que dan cabida a lo maravilloso en la novela.
	La Tradición	Tradición Escrita	● Relaciona la tradición escrita, propuesta maravillosamente en la novela.
		Tradición Oral	● Identifica las distintas manifestaciones de la tradición oral (la leyenda), dispuestas en el texto.

3.5 Cronograma de Intervención

En este apartado, se indica someramente a través del siguiente esquema las fechas tentativas para la intervención didáctica en la institución.

	Marzo			Abril			Junio	Septiembre	Octubre	Noviembre
Aplicación prueba diagnóstica.										
Acercamiento al género narrativo.										
Acercamientos a la literatura-Novela										
Presentación de la Novela <i>El imperio de las Cinco Lunas</i> - Los procesos de la tradición										
Inicios Proceso de lectura.										
El Origen										
El Viaje										
Los Sacrificios										
Cierre										

(Matriz 2, creación-propia)

4. Organización de la información y análisis de resultados.

Este apartado manifiesta los resultados de la investigación que aspiraba fortalecer la competencia literaria de los estudiantes de grado 703 de la institución Guillermo Cano Isaza, desde la lectura de la novela de LIJ *El Imperio de las Cinco Lunas* (1998). Dicho

trabajo, se sustenta en distintas fases que dan cuenta del proceso lector de los estudiantes, junto con sus observaciones referidas a la tradición y lo maravilloso en ese recorrido.

Teniendo esto en cuenta, se plantean las etapas expresadas a continuación: En principio, un periodo de diagnóstico y sensibilización denominado *Reconociendo el género narrativo e implementando estrategias de comprensión*. Seguido de este, una fase enfocada a la lectura de la novela que se tituló *Generando procesos de comprensión a la luz de tradición maravillosa* y, finalmente, una etapa conclusiva referida a los hallazgos después de la implementación del proyecto.

4.1 Sensibilización: Reconociendo el género narrativo e implementando estrategias de comprensión.

Esta fase consistió en tres intervenciones enfocadas en el diagnóstico del nivel lector de los alumnos, por un lado, y en implementar estrategias de preparación lectora, por el otro. Para ello, se inició con la intervención diagnóstica ocurrida en este periodo, seguida de la propuesta volcada al reconocimiento del género narrativo y, finalmente, una clase dirigida a la lectura utilizando la predicción como estrategia de comprensión lectora.

Así las cosas, la primera intervención demostró el imperativo por trabajar la lectura en todos sus niveles, es decir, reconocer en qué nivel (literal, inferencial y crítico) de lectura se encontraban los estudiantes. Para ello, se propuso abordar, en un primer momento, el cuento *El Almohadón de Plumas* de Horacio Quiroga (1927) véase el Anexo 7; luego se formularon preguntas que intentaban indagar la capacidad de los estudiantes “para seleccionar cognitivamente las palabras e ideas más significativas del texto para construir los significados” (*Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* 1998, p.48).

Esto es, preguntas encaminadas hacia el contenido literal del cuento, es decir, aquellas orientadas en reconocer personajes principales, eventos específicos y fragmentos susceptibles de ser explicados de acuerdo con su sentido textual. Finalmente, se plantearon preguntas inferenciales sobre el cuento de Quiroga. Las anteriores, encaminado en medir la capacidad del estudiante para evidenciar componentes implícitos de un texto (1998).

Una vez contemplado el nivel lector de los alumnos, se llevaron a cabo sesiones orientadas al reconocimiento del género narrativo y a la implementación de estrategias de comprensión lectora. La primera, tuvo como propósito que los estudiantes distinguieran el género. Lo mencionado, con la consigna de constituir un lector competente que, de acuerdo con Mendoza (2008) posee la capacidad de “conocer esquemas y paradigmas propios de los géneros” (p.80).

Por último, se implementó otra sesión que ejercitaba la capacidad de los estudiantes para hacer predicciones, esta es, “la capacidad que posee el lector para anticipar los contenidos de un texto” (1998, p.48). Allí, se vislumbra la función de los títulos y epígrafes como indicadores que permiten hacer hipótesis sobre, temática, conflictos y personajes, antes de leer la novela *El Imperio de las cinco lunas* de Celso Román. Dicho esto, fue posible darle continuidad al proceso de lectura de la novela infantil como es expresado a continuación

4.2 Implementación: Generando procesos de comprensión a la luz de una tradición maravillosa

En concordancia con lo mencionado, se pensó la novela como aliciente para que los alumnos generarán procesos de interpretación de lo leído, mientras la lectura iba

revelándose múltiples reflexiones. De esta manera, se emprendió la lectura de la novela, mientras el contenido conducía a los estudiantes a deliberar sobre las leyendas, la importancia de la escritura y lo maravilloso, en las palabras de Román. Lo anterior, motivado por preguntas literales, inferenciales y críticas que iban surgiendo en las sesiones de intervención. Una vez aclarado esto, se presentarán los resultados reconocidos en las etapas mencionadas anteriormente.

4.3 Resultados: Reconociendo el género narrativo e implementando estrategias de comprensión.

4.3.1 Diagnóstico comprensión lectora.

En este periodo inicial, se pretendía medir el nivel de comprensión de los estudiantes mediante una sesión de lectura silenciosa e individual del cuento: *El Almohadón de Plumas* de Horacio Quiroga (1927). La sesión se llevó a cabo mediante diez preguntas divididas en categorías según el nivel de comprensión.

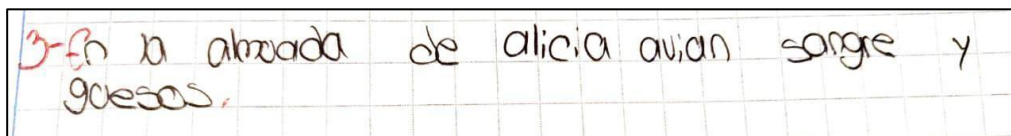
Las respuestas de los estudiantes desde la perspectiva inferencial demostraron que, si bien el 85 % de 29 estudiantes lograron reconocer los personajes del cuento y primeros sucesos de este, las siguientes tres preguntas relacionadas con eventos específicos, presentados en el avance de la lectura, fueron difícilmente entendidas. Solo un 5 % de ellos respondieron en concordancia con el significado literal del cuento.

Para ilustrar lo mencionado previamente, una de las preguntas literales indagaba: *¿Qué había encontrado la sirvienta en el almohadón?* (Diario de campo N°3) Entre las respuestas más comunes, si bien los alumnos hacían alusiones a fragmentos de la lectura —tales como “manchas de sangre”, “una cosa viscosa” o “huesos”—, como se evidencia en

la Figura 1 y 2, no se lograron comprender que dichas descripciones aludían a un ave, la cual era mencionada textualmente por el autor en un fragmento posterior.

Figura 1:

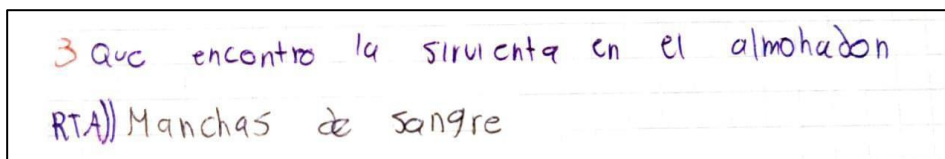
Respuesta de estudiantes pregunta N3.



3-En la almohada de alicia avian sangre y guesos.

Figura 2:

Respuesta de estudiantes pregunta N3



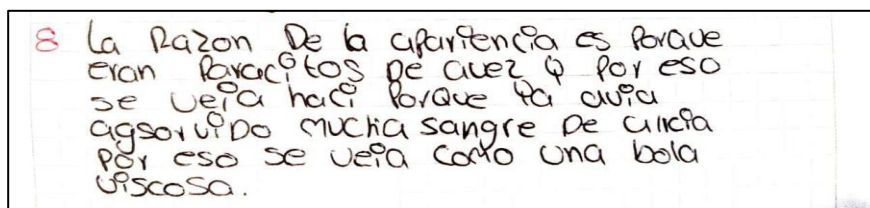
3 Que encontro la siruclta en el almohadon
RTA)) Manchas de sangre

Desde otra perspectiva, las preguntas que buscaban valorar la habilidad de los estudiantes para inferir presentaron ciertas limitaciones. De ahí que, como resultado, solo un 4% de los alumnos se acercó a generar predicciones justas con la lógica del texto, con la única observación de que sus deducciones necesitaban mayor argumentación. Nótese en la Figura 3 como el estudiante logra inferir que la apariencia del animal descrito se debía a que se alimentaba de la sangre de Alicia: “La razón de la apariencia es porque eran paracitos(sic) de aves y por eso se veia haci (sic) porque ya avía agsorvido (sic) mucha sangre de alicia por eso se veia como una bola viscosa” (Respuesta estudiante). Ilustrado en la respuesta, el estudiante logra establecer relaciones no literales de un evento del cuento

que son congruentes, en la medida que el alumno indica el animal que se veía de esta manera “porque ya avía agsorvido (sic) mucha sangre de alicia (sic)”. La última frase demuestra una relación lógica del texto entre un “animal está viscoso” pues consecuentemente había bebido mucha sangre “avía agsorvido (sic) mucha sangre de alicia”.

Figura 3:

Respuesta de estudiantes pregunta N 3



De otro lado, frente a la pregunta *¿Cuál consideras es el motivo de la apariencia del animal?*, la lectura era interrumpida, en la mayoría de los casos, por preguntas que manifiestan no comprender de qué animal se trataba. Además, la media de respuestas vacilaba haciendo descripciones del “animal” sin responder a la razón de su apariencia. Lo dicho demostró la dificultad de hacer asociaciones interpretativas con el contenido del cuento que no aparecía literalmente.

Finalmente, en la tentativa de que los estudiantes demostrarán sus posturas críticas del texto, en la mayoría de los casos, las respuestas no tuvieron ningún tipo de argumentación. Y de las que intentaron presentar una justificación, estaban basadas en opiniones que no tenían relación con lo acontecido o que necesitaban una mayor extensión de palabras para ser explicadas. En síntesis, en este periodo se evidenció la necesidad de reforzar hábitos de lectura y procesos que permitieran el fortalecimiento de la lectura en

todos los niveles mencionados. En consecuencia, las siguientes sesiones en la etapa de la lectura de la novela tuvieron en cuenta el imperativo mencionado.

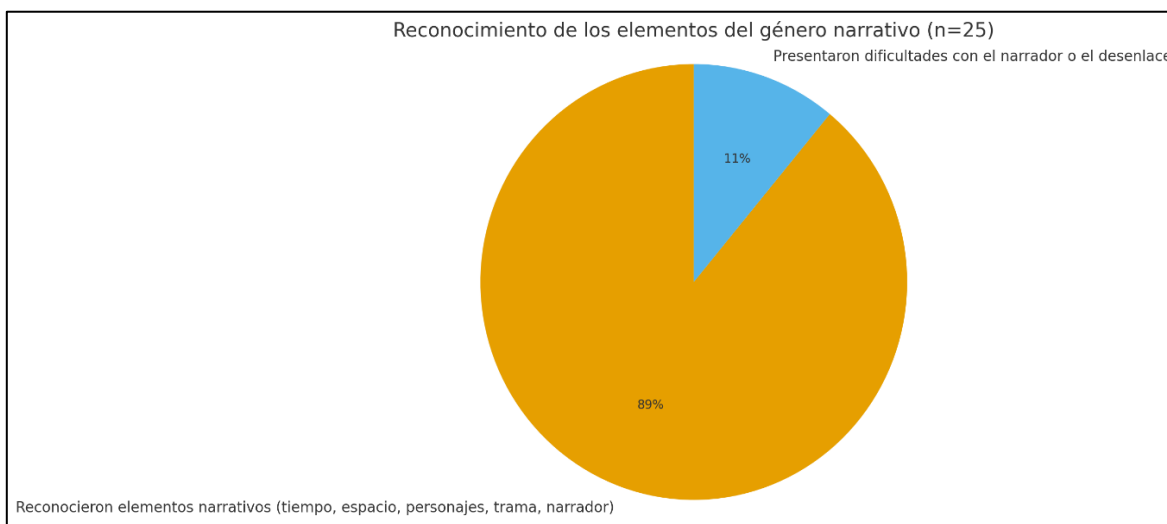
4.3.2 Reconociendo el género narrativo como estrategia de comprensión.

Se llevaron a cabo dos intervenciones para que los estudiantes reconocieran la estructura del género narrativo y construyeran un ejemplar de este. Lo mencionado, con el propósito de anticipar la novela y despertar el proceso lector. Así las cosas, la estrategia, dividida en dos momentos, buscó, primero, que los estudiantes identificaran las características de la tipología textual del género narrativo y, segundo, que implementaran en una narración tales cualidades (ver rúbrica 2).

El resultado de ambos ejercicios tuvo en cuenta los talleres realizados por 25 estudiantes y evidenció lo siguiente:

Figura 4.

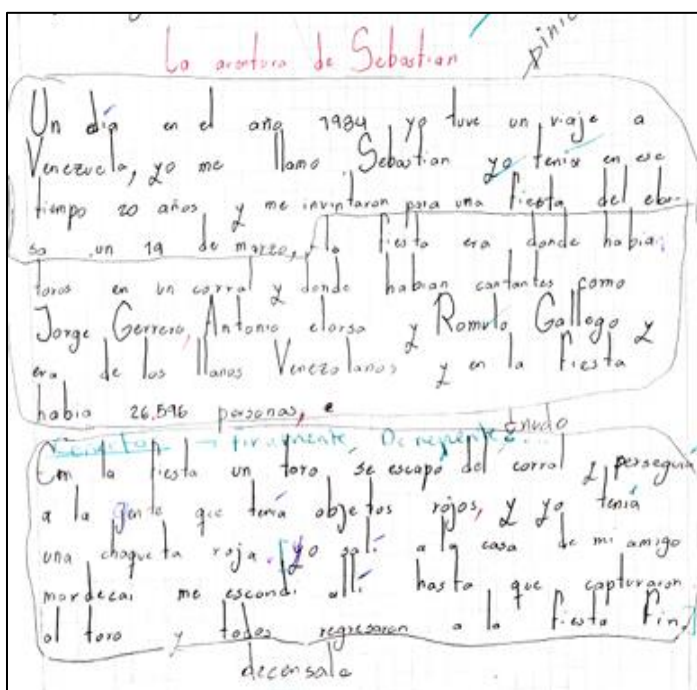
Los estudiantes frente al género narrativo.



Como se constata en la tabla anterior, el 89 % de los estudiantes logró reconocer los elementos constitutivos de sus propias creaciones textuales, como el tiempo, el espacio, personajes, trama y tipo de narrador. De otro lado, el 11% de los estudiantes presentó falencias para reconocer los tipos de voz narrativa. A continuación, la ilustración de un estudiante que representa el primer porcentaje, demostrando una construcción textual adecuada y coherente con las características narrativas dispuestas en el ejercicio.

Figura 5

Narración de estudiante titulada: La Aventura de Sebastián



En la figura previa, es posible constatar cómo se implementan adecuadamente las condiciones dadas para la construcción del texto: Resumidamente, para la creación del escrito el estudiante tuvo que sortear fragmentos de las categorías narrativas dispuestas azarosamente por los compañeros de clase. En este caso, las condiciones propuestas eran

incluir una voz en primera persona, una ambientación en 1984, los personajes Rómulo Gallego, Jorge Guerrero y Sebastián, junto con un desenlace que incluyera el sustantivo en plural “toros”.

De esta manera, el estudiante incluye algunas de estas categorías en el inicio narrativo, como es manifestado en sus palabras “Un día en el año 1984 yo tuve un viaje a Venezuela, yo me llamo Sebastián, yo tenía en ese tiempo 20 años...” Nótese cómo el estudiante incorpora las condiciones propuestas al incluir un tiempo (1984), un espacio particular (Venezuela), y los personajes previamente anunciados. Además, véase cómo señala los momentos esenciales de su trama al categorizar el inicio, nudo y desenlace, siendo consciente de la estructura utilizada en su texto.

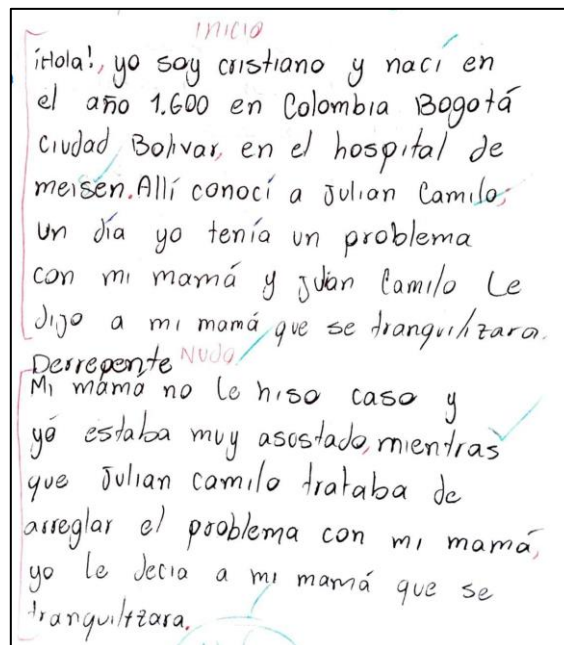
No obstante, la anotación cualitativa por mejorar corresponde a la construcción de desenlaces más coherentes con el nudo de la narración, pues en el nudo de la historia el estudiante describe cómo el personaje principal “teniendo una chaqueta roja sería perseguido por un toro” pero culmina anunciando que “fue dónde su amigo Mordecai, capturaron al toro y todos regresaron a la fiesta”. Este desenlace carece de claridad y extensión. De un lado, se introduce un nuevo personaje que no estaba anunciado, siendo clave para la resolución de la historia: Mordecai. De otro lado, falta extensión en el desenlace puesto no describe que los invitados habían salido de la fiesta por el toro y tampoco clarifica de qué manera todos regresaron a la fiesta.

Por el contrario, en relación con los escritos que presentaron dificultades al momento de incorporar en sus historias un narrador acorde con lo estipulado, se evidencia la Figura 6. En ella, los estudiantes debían incluir un narrador en tercera persona, pero

emprendieron su narración escribiendo: “¡Hola! Soy Cristiano y nací en el año 1.600 en Bogotá”. De allí es evidenciable, la falencia al hablar desde el yo: “soy” y “nací”. A este respecto, narrado en primera persona, conviene además que no integra un desenlace en la historia pese a que el estudiante señalará previamente la estructura de la trama y las categorías narrativas. En estas incluye una apertura adecuada con las categorías expresadas, además de un nudo coherente con el prelude del problema que se anunciaba así: “yo tenía un problema con mi mamá y Julián Camilo le dijo que se tranquilizara”. De esta manera, el estudiante introduce el conflicto utilizando la locución adverbial “derrepente” (sic) para explicar el nudo de la trama en la cual su “mama no le hizo caso y estaba muy asustada” (sic).

Figura 6:

Narración creada por el estudiante, sin título.



Handwritten student narrative with annotations. The text is written in black ink on a white background. There are several annotations in red and blue ink. The text is as follows:

INICIO
¡Hola!, yo soy cristiano y nací en
el año 1.600 en Colombia Bogotá
ciudad Bolívar, en el hospital de
Meisen. Allí conocí a Julian Camilo.
Un día yo tenía un problema
con mi mamá y Julian Camilo le
dijo a mi mamá que se tranquilizara.
Derrepente Nudo
Mi mamá no le hizo caso y
yo estaba muy asustado, mientras
que Julian Camilo trataba de
arreglar el problema con mi mamá,
yo le decía a mi mamá que se
tranquilizara.

Lo dicho demuestra que, aunque el proceso para la comprensión presentó falencias en términos de coherencia y extensión en la culminación de la mayoría de las narraciones, el ejercicio fue provechoso en tanto se esperaba la identificación de un género como lo es el narrativo. El hermanar este tipo de saberes abrió las puertas para activar la lectura. Como lo expresa Solé (1992), “el distinguir [el tipo de texto] constituye las diferentes expectativas que en distintos textos despiertan al lector” (p.12). Lo dicho con la expectativa de que la identificación de las características propias del género permitiera a los estudiantes orientar su comprensión de manera más consciente, fortaleciendo así su competencia lectora y su capacidad interpretativa.

4.4 Resultados: Generando procesos de comprensión a la luz de una tradición maravillosa.

4.4.1 La Tradición

Tradición Oral

Dadas estas circunstancias, se configuraron distintas reflexiones sobre la tradición. En principio, el libro presentó pretextos para hablar de la tradición oral, cuyo tópico se enfocó en la leyenda. En esta línea, la mayoría de las discusiones se efectuaron mediante el diálogo en el aula, junto con otras preguntas que iban surgiendo en torno a la tradición oral y que quedaron consignadas en talleres escritos.

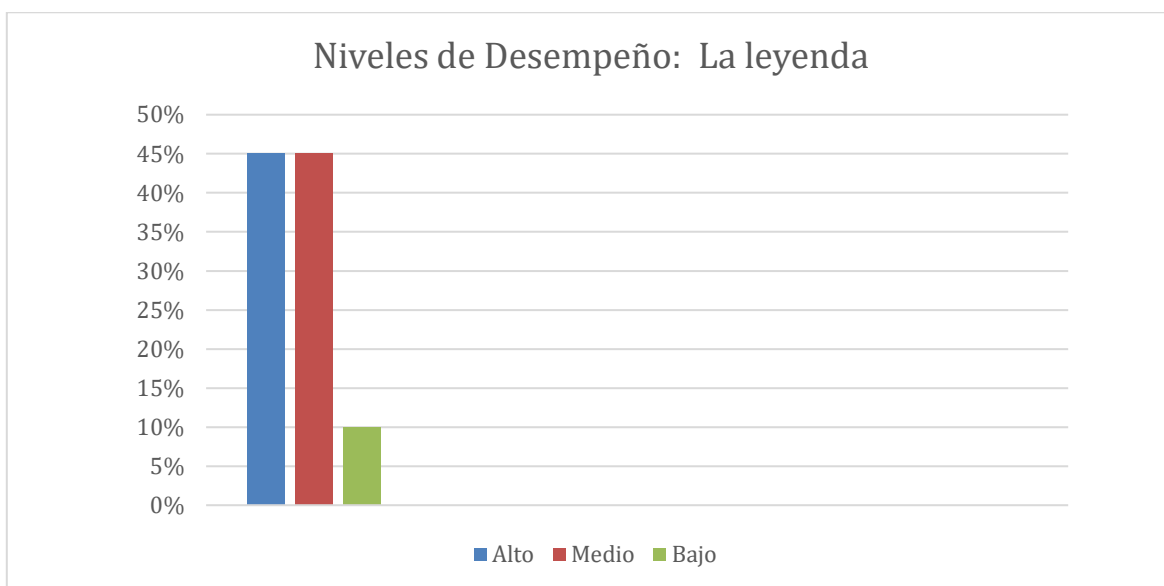
En este último caso, la evidencia se evaluó según los desempeños alto, básico y bajo. Dicho esto, el desempeño alto correspondía a respuestas congruentes que unifican los aspectos esenciales discutidos sobre la tradición oral, contiguo con lo leído en la novela. El desempeño básico, por otro lado, valoraba si los estudiantes reconocían sólo ciertos

aspectos poco relevantes en la tradición oral de la leyenda, y finalmente, se denominó al desempeño bajo cuando no había respuesta o ésta era completamente desfasada de lo discutido.

A continuación, uno de los resultados que correspondía en explicar, según lo visto en clase en qué consistía la leyenda y cómo ésta se evidenciaba en la novela. Así las cosas, en la Figura 7 las barras indican los niveles de desempeño previamente expresados, en relación con el porcentaje de estudiantes ubicados en dichas categorías.

Figura 7

Reconocimiento de la leyenda en la novela.



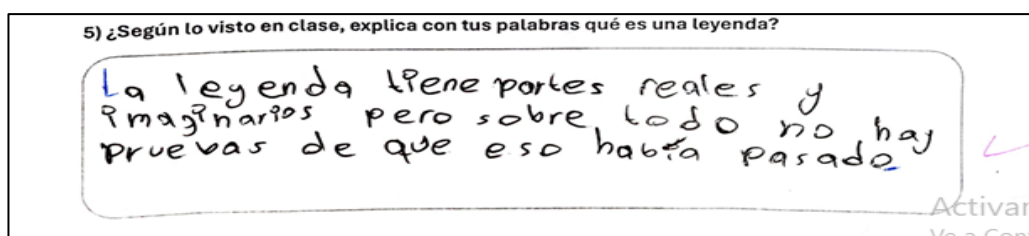
Nota: Este gráfico fue realizado, teniendo en cuenta a 14 estudiantes.

Lo demostrado previamente, indicó que la mitad de los estudiantes lograron integrar satisfactoriamente las alusiones a la tradición oral en la novela. Con el mismo porcentaje, la otra mitad de estudiantes no reconocen los elementos esenciales de esta. En último caso, la

menor parte de los estudiantes, omitieron en qué consistía la leyenda o sus respuestas no eran coherentes con lo aprendido en clase. Un ejemplo que demostró un desempeño alto corresponde al siguiente estudiante, el cual respondió a la pregunta plasmada en la sucesiva figura:

Figura 8:

Respuesta a la pregunta n°5



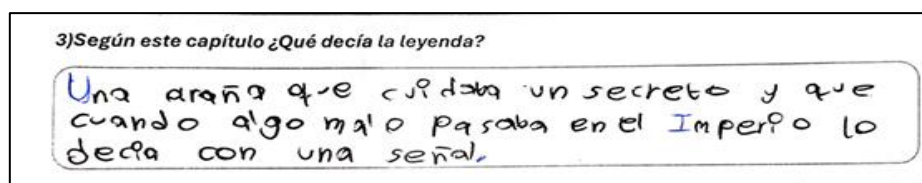
Respecto al interrogante: “según lo visto en clase, explica con tus palabras ¿qué es una leyenda?” el estudiante manifiesta que “una leyenda hace parte de la tradición, tiene partes reales y (sic) imaginarias, pero sobre todo no hay pruebas de que eso había (sic) pasado”. (Respuesta de un estudiante, 2025). Este ejemplo demuestra satisfactoriamente, como el estudiante expresa la ausencia de evidencias sobre el origen de una leyenda, al expresar “que no hay pruebas de que eso había (sic) pasado”. Nótese, que el estudiante infiere en sus propias palabras como la falta de indicios “no hay pruebas” presentes en las tradiciones orales construye el paralelismo entre lo real e imaginario, en sus palabras “la leyenda tiene partes reales e imaginarias”.

De lo mencionado, esto tiene coherencia pues en las narraciones de la tradición oral se mezcla lo sobrenatural y lo concreto debido al deseo de preservar en la memoria aquello que puede ser transformado. Tales tradiciones se conservan con las distorsiones que la transmisión repetida hace probable (Shils, 1981). Además, el estudiante logró identificar

apropiadamente la leyenda inmersa en la novela, la cual decía: “Que una Araña cuidaba un secreto y que cuando algo malo pasaba en el Imperio se mostraba una señal”. A continuación, la evidencia de lo mencionado:

Figura 9:

Respuesta del alumno a la pregunta del taller n°3



Estos indicios, representan la habilidad del educando por reconocer otro tipo de discursos inmersos en la misma obra, así como las generalidades del texto propuesto. Lo anterior, indica que todo lector competente debe, de acuerdo con Mendoza, “[ser capaz] de comprender las estructuras lingüísticas de los textos poéticos” (parrá,20). Por ejemplo, una leyenda inmersa en una novela.

La Tradición por medio de Artefactos Físicos: La Tradición Escrita

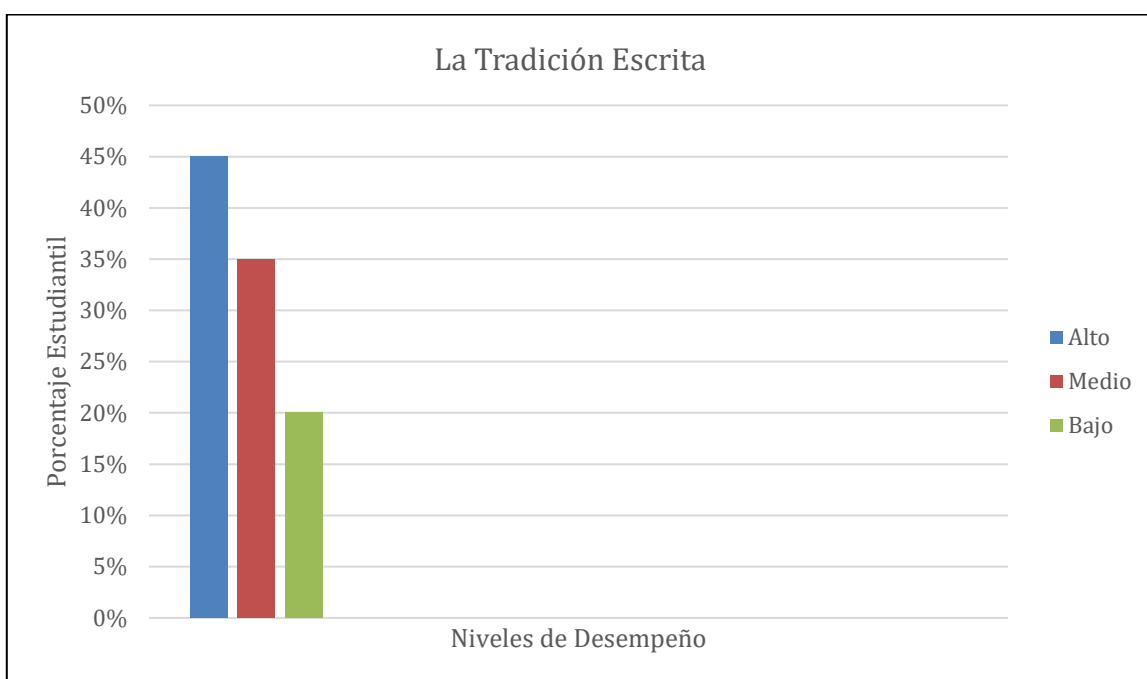
En aras de reconocer distintas cavilaciones frente al tópico de tradición escrita, la lectura de la novela se dividió en diferentes capítulos asignados arbitrariamente a grupos específicos de estudiantes. Además, los momentos de lectura variaron entre el hogar y el colegio a razón de actividades escolares ajenas a la implementación de la unidad didáctica. De ahí que la implicación estudiantil en la entrega de talleres disminuyera, véase el *Diario de campo N18*.

Aclarado esto, tal como las sesiones previas se evaluaron en relación a los niveles de desempeño: alto, básico y bajo, en la categoría de tradición escrita se establecieron los

mismos niveles, pero con pautas diferentes. Ilustrando lo dicho, el sucesivo gráfico demuestra el porcentaje estudiantil de cara a cada desempeño. Después, se determina un análisis según los diferentes indicadores de logro tenidos en cuenta, contrastando evidencias de dos estudiantes que demostraron niveles de desempeño alto e insuficiente.

Figura 10

Desempeño Estudiantil en el Análisis de la Tradición Escrita.



Nota: El gráfico expuesto, corresponde a la participación de 14 estudiantes.

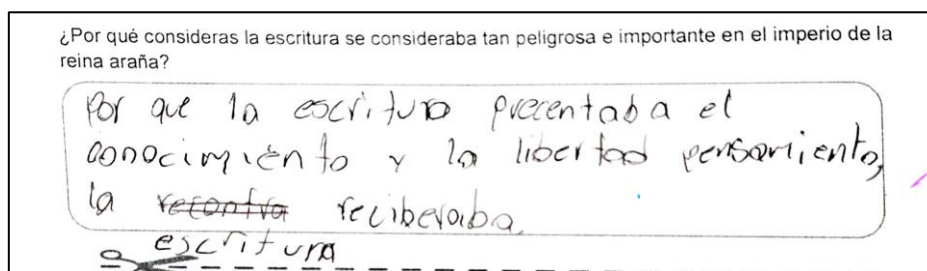
La gráfica indica que gran parte de los escolares (42% equivalente a 6 alumnos) logra desempeñarse favorablemente, frente a un 35 % (5 alumnos) que alcanza un rendimiento medio y un 20% (3 alumnos) quienes presentaron un desempeño bajo. El primer nivel respectivamente, determina al alumnado que es capaz de relacionar la

tradición escrita como medio de construcción y preservación de conocimiento. Lo anterior era garantía de un nivel adecuado, si la apreciación se justificaba coherentemente con el contenido de la novela y con los presupuestos dialogados en clase, véase el Diario de campo N5.

Con el fin de esclarecer lo planteado en este nivel de desempeño, se formuló el interrogante ¿por qué la escritura se consideraba tan peligrosa e importante en el Imperio de la Reina Araña? A partir de esto, se evidencia en la figura 11 la réplica de un alumno.

Figura 11

Respuesta a la pregunta N°4



Nota: La información presentada responde al capítulo de la novela “Los Utensilios de Escribir”

Como es apreciable en la imagen, el alumno justificó que “la escritura preservaba(sic) el conocimiento y la libertad de pensamiento, la escritura reliberaba (sic)”. Un aspecto favorable de lo dicho, corresponde a la integración entre los eventos de la novela y lo dialogado en clase sobre la tradición. Así pues, se refleja en la primera sentencia del educando que “la escritura preservaba(sic) el conocimiento”. En otras palabras, se establece literalmente el vínculo entre preservación y conocimiento. La

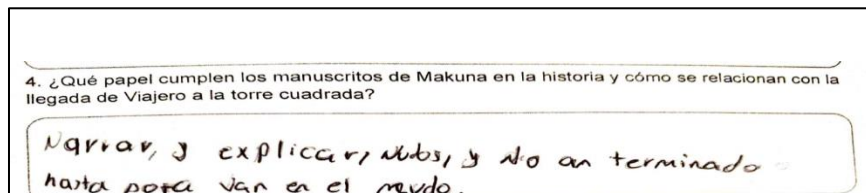
relación es congruente con lo pactado en clase, en donde se determinó que los registros escritos prolongan los saberes de una comunidad. Además, se alude indirectamente a lo establecido por el sociólogo estadounidense, quien dictamina que la tradición escrita aumenta la probabilidad de subsistencia de diferentes conocimientos, registros o conductas que han construido las sociedades (Shils, 1987).

En la segunda frase, el alumno establece fortuitamente la “libertad de pensamiento” que propicia la escritura. Lo dicho es sensato con lo dialogado en clase. En la sesión aludida, el acto de escribir se relacionaba con la libertad que posibilitaba el analizar, evaluar y modificar el pensamiento que se hace visible gracias a la escritura.

De esta manera, a través de los conceptos libertad y conservación, el alumno evalúa críticamente los sucesos de la novela. Particularmente, en el capítulo “Los Utensilios de Escribir”, al reino sometedor de la Araña le aterrorizaba la pertenencia de manuscritos por parte de los pueblos esclavizados, junto con la habilidad del protagonista para interpretar los signos escritos. Consecuentemente, el conocimiento de la escritura y la posesión de artefactos escritos eran señal de emancipación.

Contrastado con el desempeño alto, el nivel insuficiente corresponde a las apreciaciones que no logran hermanar las cualidades de la tradición escrita, ni argumentarlas coherentemente según lo visto en clase. La Figura 12 ilustra lo mencionado.

Figura 12



Respuesta del estudiante de la pregunta N°4

Nota: El interrogante se creó a partir de la información del capítulo “El Fruto de la Luz”.

Ante la pregunta ¿Cuál era la importancia de los manuscritos de Makuna en la historia y cómo se relacionan con la llegada del viajero a la torre cuadrada? El alumno establece la relevancia de los textos cuando “narran y explican nudos...no an (sic) terminado para donde van en el mundo”. Desde esta perspectiva, el estudiante relaciona características generales de la narración escrita y oral, la cual posibilita “Narrar y explicar nudos”. Sin embargo, no alude a la escritura específicamente y tampoco el cómo este evento fue capital para la llegada del protagonista Viajero a la Torre Cuadrada. Además, la última línea, “no an (sic) terminado para donde van en el mundo”, no es acorde al contenido de la novela, ni coherente con el núcleo de la pregunta, enfocada en señalar la importancia de los manuscritos.

En síntesis, se rescata que más de la mitad de los alumnos lograron un desempeño alto al relacionar y justificar efectivamente el tópico de la tradición escrita propuesto en la novela. Pese a ello, es necesario cimentar la capacidad argumentativa en gran proporción de los estudiantes que no relacionaban justamente el contenido de la novela con lo propuesto

en clase. Además, es menester establecer que la implicación estudiantil en los talleres propuestos disminuye significativamente en sesiones de trabajo autónomo.

Si bien existen múltiples factores que inciden en la poca implicación estudiantil, se resaltan las apreciaciones de profesores y directivos quienes determinan que la falta de acompañamiento parental es un factor clave en la entrega de actividades extraescolares en este grupo en particular.

4.4.2 Lo Maravilloso en la Novela

Como fue manifestado, las discusiones conclusivas de la obra abordaron lo Maravilloso expuesto por el escritor Bogotano Celso Román. La finalidad transversal de la etapa consistió en que los estudiantes reconocieran por medio del lenguaje poético de la novela, los elementos verbales necesarios para la edificación de un texto maravilloso. Concretamente, la distinción de las figuras retóricas y la comprensión de su rol en este género a través de las propias producciones escritas. Bajo estos parámetros se organizaron las sesiones culminantes.

Estas intervenciones, se dividieron en dos sesiones⁴. Aclarado esto, las sesiones tuvieron en cuenta un total de 23 estudiantes, que, sin ser la cantidad total del salón, representó un poco más de los alumnos que asistieron regularmente a clase de español. Las sesiones mencionadas, se dividieron en el reconocimiento de lo maravilloso, las figuras retóricas y finalmente las mismas evidenciadas en la novela. Así las cosas, los parámetros evaluativos fueron seleccionados sobre lo leído: la competencia lectora y las producciones

⁴ Estimado lector, en este periodo las sesiones se dividieron en dos clases debido al ausentismo y el tiempo limitado de la primera sesión.

escritas, junto con los niveles de desempeño: Sobresaliente, Intermedio e insuficiente como es expresado en la siguiente rúbrica evaluativa.

Figura 13:

Resultados, los estudiantes frente a lo maravilloso.

Criterio de evaluación (Lo Maravillosos)		Comprensión Lectora.	
El estudiante reconoce las modificaciones de la lengua a través de figuras retóricas que dan cabida a lo maravilloso (metáforas, hipérboles, personificaciones). Además, incluye satisfactoriamente en sus producciones escritas las figuras retóricas mencionadas. Las anteriores, siendo producciones coherentes con el tema abordado. Resultados: Comprensión y Producción. ● 56 % sobresaliente. ● 40 % intermedio. ● 4 % insuficiente.	Sobresaliente:	Intermedio	Insuficiente
	Indica y asocia exitosamente las figuras retóricas en el texto: Personificación, Hipérbole o metáfora.	Selecciona satisfactoriamente fragmentos, pero no los asocia con la figura retórica correspondiente.	No reconoce, ni asocia ninguna figura retórica.
	Producción Escrita		
	Sobresaliente	Intermedio	Insuficiente
	Discute una experiencia maravillosa y en sus producciones textuales se evidencia el uso de figuras retóricas mencionadas.	El estudiante, si bien comparte su experiencia frente a lo maravilloso. Sus respuestas no son coherentes o están justificadas con el tema central: Lo maravilloso.	El estudiante no expone su experiencia o está totalmente desfasado con la temática de la clase.

Expuesta en la rúbrica de evaluación, el criterio transversal situaba un total de 23 estudiantes. Lo anterior demuestra, por un lado, que 56 % de los alumnos, puede relacionar exitosamente las figuras retóricas que conforman un texto maravilloso, incluyendo producciones escritas apropiadas, según es manifestado en la rúbrica, frente a un 40 % que expone un desempeño intermedio y a un 4 % que demuestra un desempeño insuficiente. Así las cosas, las particularidades del ejercicio, junto con algunos ejemplos, serán expuestos a continuación.

Posterior a la lectura de distintos capítulos de la novela, el ejercicio consistió en que los alumnos señalaran fragmentos inclinados a ser maravillosos. Luego, debían justificar el motivo de su respuesta, explicando el tipo de recurso literario utilizado por el autor. En la primera Figura 14, se expone la respuesta de un estudiante, quien transcribió una fracción del capítulo *Los utensilios de escribir*. Allí, señalo que “¡El Oriente desplegó sus alas de hada!”, personificando el término oriente. La justificación del recurso literario indica que el estudiante comprendió la categoría de lo maravillosos a partir de un ejemplo concreto de la novela. Lo anterior se complementa en la definición que usa a propósito de oriente: “Convierte un ser u objeto en este caso siendo(sic) el oriente en algo encantado o sobrenatural” (Respuesta del estudiante).

Nótese que el estudiante indica y asocia exitosamente la figura retórica correspondiente utilizada por Román: la personificación del Oriente, el cual, es un concepto geográfico y punto cardinal que bajo la prosa del Bogotano adquiere atributos humanos puesto es encantado, tal como es supuesto, un humano es susceptible de hacerlo.

Figura 14

Respuesta de estudiante, desempeño superior.

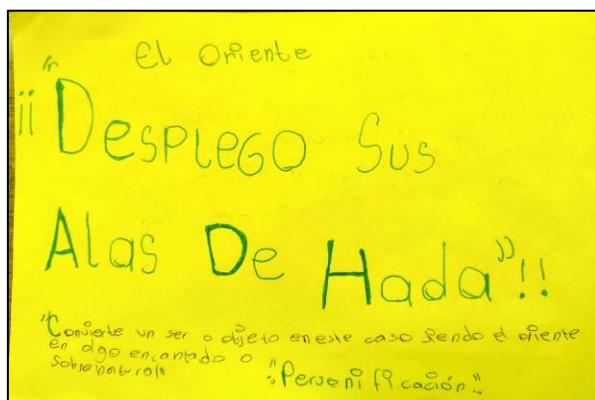
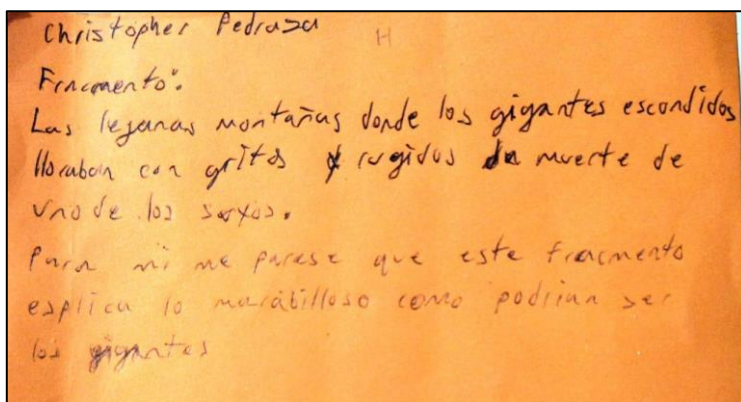


Figura 15

Respuesta de estudiante, desempeño Intermedio



De otro lado, en la Figura 15, el estudiante señala la fracción del capítulo, indicando que: “Las leyendas montañas (sic) donde los gigantes escondidos lloraban con gritos y rugidos de muerte de uno de los suyos”. En este caso, al argumentar su elección, el estudiante señala que “Para mí me parece que este fragmento explica (sic) lo maravilloso, como podrían ser los gigantes” (*Respuesta de estudiante 2025*).

Por una parte, el estudiante relaciona correctamente un elemento propio de lo maravilloso, como lo sería un personaje extremadamente alto o monstruoso, como un gigante. Coincidiendo así con lo propuesto por Tóдоров (1970), quien postula que “la exageración lleva a lo sobrenatural” (1970, p. 53). Pese a esto, el estudiante no justifica correctamente su respuesta, pues al mencionar “para mí me parece maravilloso como lo podrían ser los gigantes”, no explica directamente por qué los gigantes podrían ser maravillosos y tampoco indica la figura retórica correspondiente. Dicho de otro modo, y de acuerdo con la tabla, el estudiante selecciona satisfactoriamente fragmentos, pero no los asocia con la figura retórica correspondiente.

En definitiva, la mayoría de los casos presentó un resultado provechoso en tanto reconocimiento y aplicación creativa de la categoría maravillosa, asociando exitosamente las figuras retóricas en la novela y por tanto caracterizando de mejor manera los recursos poéticos utilizados por el escritor. En ese sentido, fortaleciendo en los estudiantes la capacidad para hacer apreciaciones más complejas sobre sus lecturas. Sin dejar a lado, que gran proporción de los estudiantes necesitan mejorar la coherencia en sus escritos y que, si bien reconocen posibles figuras retóricas, no las asocian correctamente.

4.4.3 Comprensión lectora: Lectura literal e Inferencial

Culminando el análisis de las categorías propuestas previamente, se presentarán los resultados referidos al proceso de comprensión lectora. Cabe resaltar que, debido a las dinámicas del curso y actividades contingentes ajenas al mismo, no fue posible hacer una lectura completa de la novela, al igual que un seguimiento individual y riguroso según el desempeño de cada estudiante. En cambio, se analizaron sus respuestas y se mediaron los resultados de distintas sesiones.

También, en relación con los niveles de participación en los talleres y asistencia estudiantil, el grado de implicación de los alumnos en las distintas actividades correspondió a 16 alumnos, esto es, un 70% de 24 de los estudiantes que asistían regularmente a clase, léase el Diario de Campo N4. De allí, se reconoce el ausentismo y la deserción escolar como problemáticas que incidieron negativamente en la entrega talleres y en la continuidad lectora de la obra. Sin embargo, se destaca la escasa disposición ciertos alumnos al momento de involucrarse en las sesiones de la unidad didáctica. A partir de lo anterior, no solo las condiciones externas incidieron en el proceso lector, sino también la disposición del estudiante frente al aprendizaje.

Así pues, se evidenció que el interés de algunos educandos por participar en el proyecto demostró flaquezas pese al esfuerzo docente. En principio, el maestro en formación procuró identificar las realidades socioeconómicas que inciden en el acceso y estudio del recurso primario, La novela. A partir de ello, se dispuso de reproducciones impresas y se creó una página web para facilitar la disponibilidad al público del recurso, el cual se escaneó y se habilitó para su descarga (véase la figura 16).

Figura 16.

Página Web, *Literarios*, *La Tradición maravillosa en los lentes del Curso 701*.



Asimismo, con el objetivo de favorecer el proceso lector, se incorporó en la página web un glosario de definiciones de términos desconocidos, conceptos claves de la tradición maravillosa y la actualización de talleres para alumnos que se les dificultaba asistir a clase. Aun así, algunos estudiantes incidieron en la no descarga el libro, entrega de talleres propuestos y lectura de la obra. Demostrando así, un déficit de involucramiento en gran parte de las actividades, pese a las adecuaciones hechas por el docente y la facilitación del acceso a la novela (véase el Diario de Campo N7).

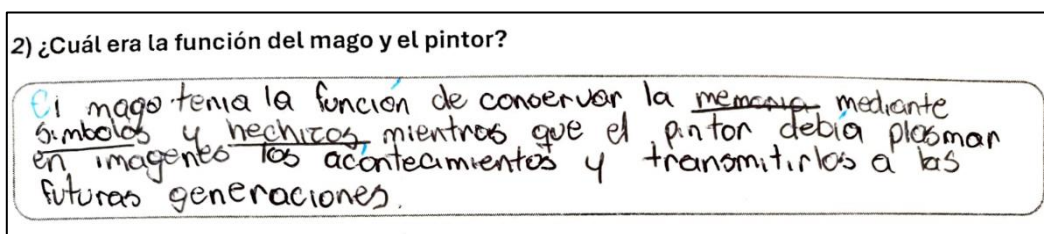
Lo dicho demostró que los múltiples esfuerzos del maestro en formación no fueron garantes, por sí mismos, de promover el aprendizaje en los alumnos, quienes también son responsables de su proceso formativo. Bajo esta lógica, el pedagogo Philippe Meirieu (2020) sostiene que “nadie puede aprender en lugar de nadie” (p.57), a pesar de los esfuerzos del docente por “inventar herramientas, métodos, dispositivos o incluso instituciones para [favorecer el aprendizaje]” (p.57). Desde esta perspectiva, se entiende que el docente no abandona la necesidad por seguir configurando estrategias propicias para

la enseñanza-aprendizaje, pero se requiere de la disposición y motivación del alumno para ello.

En consonancia con lo anterior, y considerando tanto el papel del docente como la implicación del estudiante, resulta pertinente demostrar el desempeño lector en las sesiones desarrolladas. En principio, en el nivel literal, más de la mitad de las respuestas se asociaron con un desempeño alto. Esto es, 8 de cada 14 estudiantes que vincularon satisfactoriamente y con exactitud los aspectos literales del texto. Ejemplificando el desempeño mencionado, la figura 17 demuestra la capacidad del estudiante para reconocer los personajes y sus respectivas acciones.

Figura 17

Respuesta N°2



Nota. En la respuesta se aludió al capítulo “El Mosaico del Palacio”.

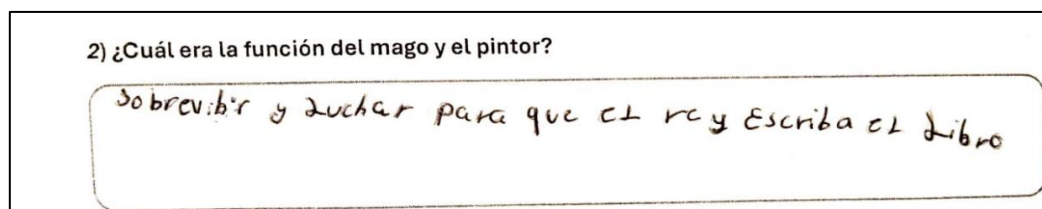
De cara a la pregunta ¿cuál era la función del mago y el pintor?, se responde que “el mago tenía la función de conservar la memoria mediante símbolos y hechizos, mientras que el pintor debía plasmar en imágenes los acontecimientos y transmitirlos a las futuras generaciones”. En lo dicho, el alumno logra identificar las funciones de ambos antagonistas. Resumidamente, un mago recolector de pruebas con la misión de “conservar la memoria mediante símbolos y hechizos”, y un pintor que cumplía la misma labor,

aunque por medio de ilustraciones o “imágenes”. De esta manera, el alumno logra conectar eventos relevantes de la trama junto con los actores responsables de los hechos.

En contraste, más de una cuarta parte del estudiantado (28,57%) manifiesta un desempeño intermedio o básico. Este rendimiento corresponde a la pericia del alumno por identificar ciertos aspectos literales del texto, con la salvedad que se cometen omisiones, o se señalan aspectos inconsistentes con lógica de la obra. La siguiente figura ilustra lo mencionado.

Figura 18

Respuesta del alumno a la pregunta anterior ¿Cuál era la función del mago y el pintor?



Según lo expuesto, la intervención del estudiante incurre en fallos al mencionar que la función del mago y el pintor era “sobrevivir y luchar para que el rey escribiera el libro”. El primero, al señalar que los personajes intentaban “sobrevivir”, contrario a esto, los responsables doblegaron con sus hechizos y artimañas. El segundo al mencionar parcialmente aspectos de la obra, no se trataba de un “libro que se estaba escribiendo”, era más bien un mosaico compuesto de imágenes, no de un documento estrictamente escrito. Finalmente, el desempeño bajo representó un porcentaje menor pero significativo, al

tratarse de 2 de 14 estudiantes que no logró identificar ningún aspecto literal del capítulo, esto es, preguntas no respondidas o con relación nula según lo narrado en la novela.

En suma, pese a los errores e interpretaciones parciales cometidos en la lectura de la obra, se destaca la mejoría en este nivel lector. Lo anterior se evidenció en la capacidad de los escolares para identificar personajes y sus características, además de reconocer eventos capitales temporalmente avanzados en la novela.

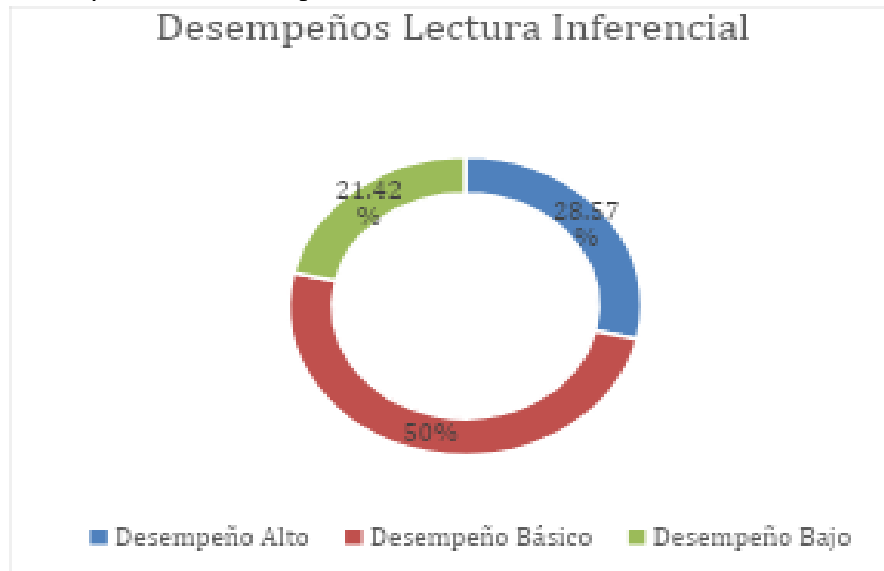
Lectura inferencial.

A diferencia de la comprensión literal del texto, en el nivel inferencial se constató un cumplimiento básico en la mayoría de los estudiantes. Tal como lo indica la figura 18, 51% de 16 alumnos hacen deducciones parciales y difícilmente respaldadas con base al sentido de la novela.

En segundo lugar, cerca de una tercera parte de la población (28,57%) manifestó habilidades interpretativas favorables. Consecuentemente, las inferencias propuestas se fundamentaban y respaldaban correctamente según la lógica del texto. A la postre y con menor incidencia (21, 42 %) de los educandos, demostró una lectura inferencial insuficiente, es decir, intervenciones completamente desfasadas al significado de la obra. A continuación, la figura que expone porcentualmente la incidencia estudiantil frente a cada indicador listado.

Figura 19.

Lectura inferencial, desempeño estudiantil.

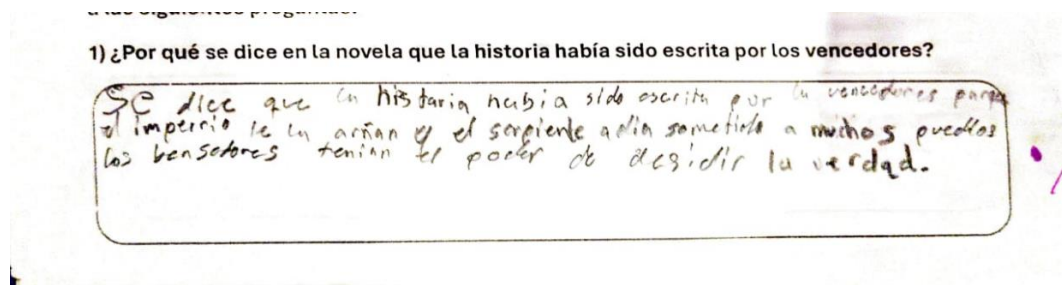


Nota: La población estudiantil considerada en este gráfico es la misma evaluada en el nivel de lectura literal.

A saber, el desempeño alto refiere al estudiantado que deduce e infiere satisfactoriamente los aspectos implícitos en la novela, argumentados coherentemente. Bajo este presupuesto, se valoró la capacidad del niño para hilar sus experiencias, suposiciones y esquemas previos (*Lineamientos Curriculares*, 1998) con los apartados presentes en la novela. De ello, se rescata la siguiente respuesta correspondiente al capítulo “Los utensilios de escribir”.

Figura 19.

Intervención del estudiante al ítem N°1



En la cuestión de ¿Por qué se dice en la novela que la historia había sido escrita por los vencedores? Se afirma que “una historia había sido escrita por los vencedores porque el imperio de la araña y la serpiente adia(sic) sometido a muchos pueblos, los vencedores tenían el poder de decidir la verdad”. Resumiendo, en *El Imperio De las cinco Lunas* (1997), existía una verdad coercitivamente impuesta por los antagonistas listados, quienes dominaron rotundamente a los territorios y se tentaban a someter los saberes poblacionales.

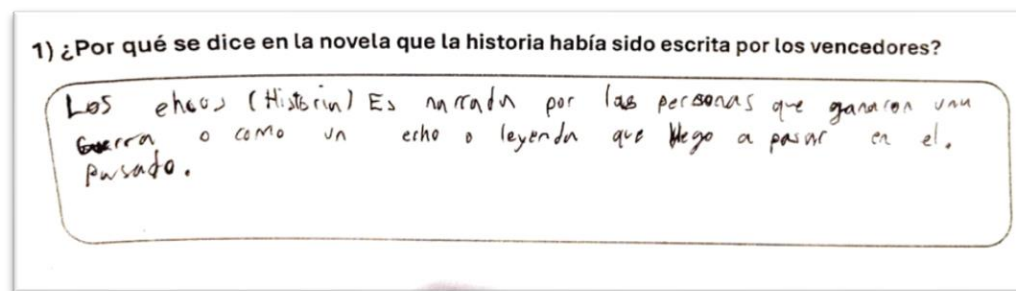
Ahora bien, el niño logra hacer inferencias coherentes con el sentido del texto. Empezando, adjudica la cualidad de “vencedores” a la araña y la serpiente. Lo mentado implica de un proceso interpretativo, en la medida en que, según los *Lineamientos curriculares* (1998), “[el lector] complementa la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico...que posee”(p.49). Según lo expuesto, la información disponible del alumno, corresponde a la atribución de “vencedores” a quienes sometían al pueblo. Esto es congruente con la lógica implícita del texto, los vencedores no fueron nominados literalmente en el capítulo, pero si tiranizan y dominaban sobre el territorio.

Adicionalmente, el alumno logra justificar correctamente su inferencia al mencionar que “los vencedores tenían el poder de decir la verdad”, pues en la obra de Román los saberes sometidos, estaban obligados al silencio, al olvido o la versión adaptada de quién poseía el poder de contarlos. Sintetizando, el alumno integra exitosamente lo evidenciado en la novela, conjunto a lo requerido por el enunciado justificado adecuadamente.

En comparación con el nivel de desempeño satisfactorio, la actuación lectora básica pone en manifiesto un alumno que, si bien es capaz de suplementar algunas inferencias justas, presenta interpretaciones incompletas o insuficientemente sustentadas al sentido textual de la obra. Ejemplificando lo dicho, revísese la sucesiva evidencia.

Figura 20

Respuesta del Educando de la Pregunta N°1



Nota: El interrogante se formuló según el contenido del capítulo “El Mosaico del Palacio”

Desde la perspectiva del alumno “Los echos, (historia) es (sic) narrada por las personas que ganaron una guerra o como un echo (sic) o leyenda que llegó a pasar en el

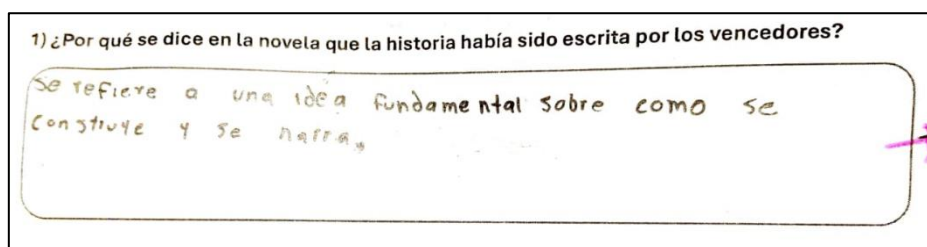
pasado”. Sin embargo, la inferencia es parcial y poco coherente respecto a los aspectos implícitos del texto. La respuesta acierta al inferir que “los echos (sic) (Historia) son narrados por las personas que ganaron una guerra”. Similar a la respuesta anterior, se interpreta que los victoriosos definen “los echos” o la “Historia”.

Pese a ello, la respuesta es incoherente por la falta de un hilo lógico entre las frases “o como un echo (sic)” y “leyenda que llegó a pasar en el pasado”. Las sentencias no explican la relación entre “los echos narrados” con “con las leyendas o hechos. Por tal motivo, el proceso interpretativo se vio nublado al momento de conectar y justificar las ideas previamente desarrolladas.

En último término, se encuentran los estudiantes que no lograron demostrar ningún tipo de inferencias o que sus respuestas eran incongruentes con el contenido del libro. En dicho criterio, no había enlace evidente entre la pregunta enunciada y lo respondido.

Figura 20.

Respuesta del alumno (Pregunta N°1)



Para ilustrar, se justifica que la historia había sido escrita por vencedores, pues “se refiere a una idea fundamental sobre cómo se construye y se narra”. De lo mencionado, no

es evidente a qué corresponde la “idea fundamental” y finalmente no se esclarece qué se “construye” exactamente.

En síntesis, se resalta la disminución de participación estudiantil en la lectura de los capítulos finales de la novela. Además, la mayoría de los estudiantes demostró un desempeño intermedio en el nivel inferencial, la falta de coherencia en producciones escritas junto con la ausencia de inferencias consecuentes a la lectura imposibilitó un desempeño satisfactorio.

Pese a ello, la lectura literal mejoró sustancialmente, sin dejar a un lado las omisiones de los contenidos textuales referidos a hechos o asociación de personajes demostrados en las respuestas. Además, la lectura en el nivel inferencial presentó mejoras significativas en comparación con lecturas iniciales y preparatorias como en “El Almohadón de Plumas” (1917), véase el (Diario de Campo N2).

5.Conclusiones.

A lo largo de la presente investigación se ha procurado reconocer la incidencia de la lectura de la novela juvenil, *El Imperio De Las Cinco Lunas* (1998) de Celso Román, en el desarrollo de habilidades propias de lectores competente en estudiantes de sexto grado. Lo expuesto mediante el análisis lector de los tópicos, la tradición y lo maravilloso.

Los resultados alcanzados establecieron que la lectura de la novela fortaleció la competencia literaria en distintas medidas según los indicadores de logros establecidos. La detección del género narrativo permitió en los alumnos la activación del proceso lector y

deliberación de una tipología textual. Además, por medio de la cavilación de los tópicos de lo maravilloso y la tradición, se promovieron ejercicios de comprensión lectora, el análisis de los recursos del lenguaje maravilloso y las implicaciones de la tradición en la novela.

Empero, en casos particulares, se reconoce la necesidad de seguir cimentando la lectura inferencial y la capacidad argumentativa hacía respuestas coherentes con el sentido del texto. Asimismo, se reconoce que factores como la deserción estudiantil, el ausentismo, la falta de acompañamiento parental y la falta de motivación del alumno incide negativamente en los procesos de aprendizaje.

Pese a ello, los hallazgos mencionados demostraron que la lectura de la obra *El Imperio de Las Cinco Lunas* (1998), además de activar procesos lectores, conduce al desarrollo íntegro de lectores competentes que incrementan su saber literario y cultural. A través del análisis de lo maravilloso, se sientan bases que viabilizan reflexiones sobre los recursos estilísticos favorables en próximos acercamientos con la literatura. Del mismo modo, el cavilar sobre las tradiciones genera un acercamiento a las manifestaciones culturales narradas desde lo literario. Consecuentemente, se promueven interpretaciones críticas con textos que apelan al lector.

Se reconoce que la rutina lectora es esencial para leer textos de largo aliento como la novela. En este ámbito, el respaldo institucional y parental en los procesos lectores iniciales son fundamentales para darle sentido y continuidad al texto. Por tal motivo, se sugiere prever estrategias que promuevan e involucren la responsabilidad parental e institucional durante el proceso lector.

Referencias Bibliográficas

- Ángel, M., & Gabriel, L. (2017). Literatura infantil y juvenil y formación de docentes: concepciones sobre la LIJ en dos programas de formación docente en enseñanza de la lengua y la literatura. Instname: Universidad de Antioquia.
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/8949/1/MejiaAngelGabriel_2017_LiteraturaFormacionDocente.pdf
- Bernal Montoya, M. A., & Ruiz Ortégón, L. C. (2021). Estudio de la magia de los confines: Una breve mirada a la fantasía épica escrita en Latinoamérica. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 23(2), 141–166. <https://doi.org/10.15446/lthc.v23n2.94895>
- Cerriilo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Editorial Octaedro, S.L.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (1ra ed.). Siglo XXI editores
- Meirieu Philippe. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir* [Libro digital]. Mgtr. Sebastián Endara. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/PhilippeMeirieu.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5h7z4>

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje: Lectura, escritura y oralidad*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares del Lenguaje*. Bogotá: MEN.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Ong, W. J., & Ong, W. J. A. (1999). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Morales, F. de L., Castillo Guzmán, R., & Fabila Echauri, A. M. (2022). Hacia una epistemología de la matriz categorial: una técnica subversiva. PERSPECTIVAS DOCENTES, volumen 32 número 76(2022). <https://doi.org/10.19136/p022at>
- Román, C. (1998). *El imperio de las cinco lunas*. Editorial Norma.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación* <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Shils, E. (1981). *Tradition*. University of Chicago Press.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (p. 343). Paidós

Básica. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1216368>

Todorov, T. (1970). *Introducción a la literatura fantástica*. 17ramsor.

6. Anexos

6.1. Encuesta

Datos Básicos

Nombre del Colegio _____

Curso _____

1.Nombre completo del estudiante _____

Edad _____ Ciudad de Nacimiento _____

3.¿En qué localidad vive? _____

4. Género

Masculino ____ Femenino ____ Otro ____.

5.¿Cuál fue el último grado de escolaridad que alcanzaron sus padres o responsables?

- ☐ Ninguno
- ☐ Primaria
- ☐ Bachillerato
- ☐ Técnico
- ☐ Profesional
- ☐ Especialización, maestría, doctorado etc.

9)Cuántas personas habitan con usted

10) ¿Con quién vive?

11) ¿Normalmente recibe apoyo en sus deberes escolares?

Si__ NO__

Datos socioeconómicos

6. ¿Qué acceso a servicios tienes en casa?

- Todos (agua, electricidad, internet, etc.) en condiciones óptimas
- Todos los servicios, pero con problemas ocasionales
- Algunos servicios disponibles, con problemas frecuentes
- Servicios limitados o insuficientes
- No tiene acceso a algunos servicios básicos

7. En qué tipo de vivienda habita

- Casa propia
- Apartamento propio
- Arriendo
- Otra ¿cuál? _____

8. Indique cómo se transporta al Colegio

- A pie
- En bicicleta
- En moto
- Transporte público
- Otro____ ¿cuál? ____
-

12. Indique su estrato socioeconómico, si lo conoce:

6.2. Entrevista

Intereses e información del estudiante.

1 ¿Qué le gusta hacer en sus tiempos libres?

2. ¿Cuál es su materia preferida y por qué?

3. Qué es lo que te:

a) Disgusta de la escuela _____

b) Gusta de la escuela _____

5. ¿Cuál de las siguientes considera que te gusta más?

Música

- Teatro
- Cine
- Literatura
- Pintura
- Música
- Otro_____

¿Por qué? _____

6. ¿Cómo se relaciona con sus compañeros?

Hábitos de lectura

1. ¿Te gusta leer?

SI ____ NO ____

2. Si su respuesta fue si, indique que tipo de lecturas te gusta frecuentar:

- Novela
- Cuento
- Relato
- Comic
- Poesía

Otro_____ Cuál_____

3.Si su respuesta fue no, indique el porqué:

4.Qué libros has leído por tu propia cuenta

5. ¿Suele leer con su familia? ¿En su familia normalmente leen?

6.¿Recomendaría alguna lectura?

_____ Cuál _____

Apreciaciones de la lectura en el colegio

7¿Qué opina de las lecturas qué se abordan en clase de literatura/español?

8.¿Considera que la lectura es importante?

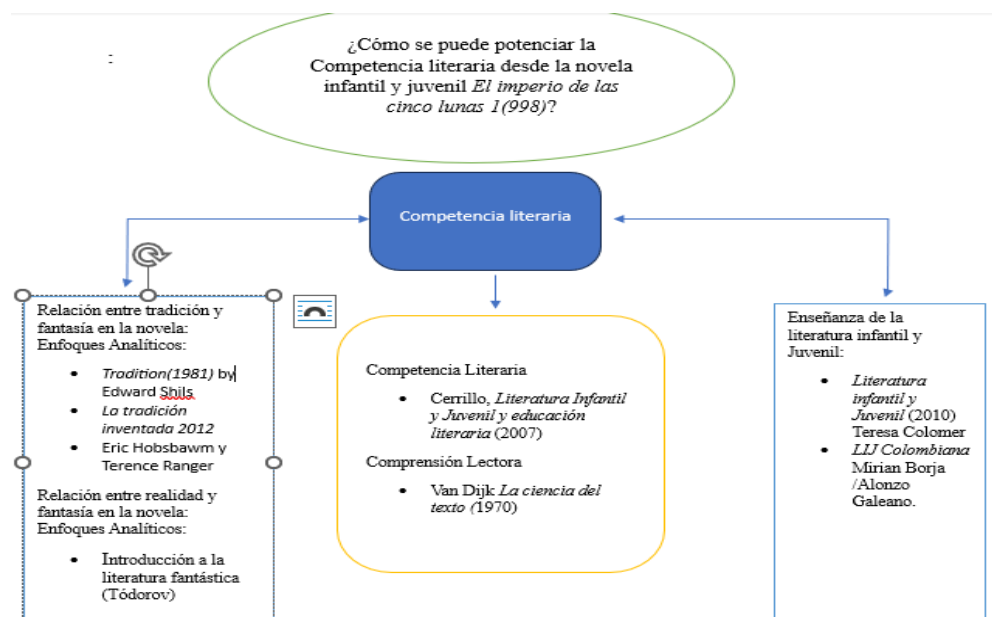
Si ___ No___

¿Por qué? _____

6.3 Instrumento de lectura de la obra literaria

PRIMERA PARTE DE LA NOVELA: 1ra Parte EL ORIGEN								
CAPITULO 1: LOS MANUSCRITOS	Término	CITA	SIGNIFICADO	Término	Espacio	Tiempo	PERSONAJES	
	la caverna/Sagrada	En la caverna Sagrada, rodeado de manuscritos el Sabio makuno		La caverna sagrada		Tiempos difíciles/ Ella muestra el	Sabio Makuno	Un sacerdote hechicero, en medio de la
	Palma/sagrada de Seje	"En la caverna Sagrada, rodeado de manuscritos el Sabio makuno comprendió que venían tiempos difíciles" pag 13	Es una planta sagrada para los indígenas amazónicos, importante en su alimentación y tiene propiedades medicinales.				Venado Ocho puntas?	Aparece en la luna e indica la cercanía
	Pez Payara/ Pez que reina en las aguas		Es un pez proveniente del Amazonas, se considera tiene propiedades míticas				Atta, Mono aullador/ Rojísimo pelo	Cuidador de
							Lottii/ Nutria	
	Flor de Selvática Orquídea/ Esperanza	"La esperanza parece esconderse, pero en realidad es como el botón de una flor, de una selvática orquídea, que toma	Esto es un simil asociada a la esperanza				Aguila Killa, el águila de la selva	
	Bosque/ Sagrado						Okar, el armadillo/ Amo de la oscuridad	
		un árbol y sentirle su espíritu con tan solo sentirle su espíritu con tan solo poner la mano en su corteza, gustar su calor y						

6.4 Esquema de categorías.



6.5 Sitio Web

<https://literarios.my.canva.site/el-imperio-de-las-cinco-lunas>

Imagen del sitio web creado *El Imperio de las Cinco Lunas*- “*La Tradición se compartirá Maravillosamente*”



Algunos términos desconocidos

Árbol de Amate

Taparito

Payara

Su fruto, denominado **lapara**, se utiliza en artesanía para hacer utensilios como cucharas y/o cucharones; cortados en mitades, se usan como envases para la cocina; y cuando son laparas pequeñas o **laparilas** sirven para hacer maracas.

El pez **Payara**, también conocido como el pez vampiro o pez de colmillos, es un fascinante depredador que habita en las aguas dulces de la cuenca del Amazonas.

6.7 Enlace: Diarios de Campo:

<https://docs.google.com/document/d/1vApDEXmCDt15OwJq29OPonnelPsoQMCVL8G03TxQ0kI/edit?usp=sharing>

6.8 Rúbricas Evaluativas

6.8.1 Rúbrica: Niveles de Lectura

Nivel de lectura	Desempeño Alto	Desempeño medio	Desempeño Bajo
Literal	El estudiante logra reconocer a cabalidad todos los personajes eventos capitales, señalando y explicando fragmentos literales que	El estudiante, si bien logra mostrar algunos eventos capitales y fragmentos literales, evidencia dificultad en entender los acontecimientos de mayor complejidad.	El estudiante no responde o no logra reconocer en la mayoría de los casos un muestreo suficiente de lo leído.

	se evidencian en la lectura		
Inferencial	El alumno demuestra conclusiones que no están dispuestas en la lectura con información inicial dada en el cuento.	Aunque el estudiante logra deducir algunos aspectos no literales en el cuento, estos no presentan ninguna congruencia con el contenido de este.	El estudiante no logra hacer ninguna inferencia.
Crítico	El estudiante logra interpretar y argumentar basado en la información del libro de intenciones del autor.	El estudiante expone posibles intenciones del autor sin ninguna evidencia o argumentación.	El estudiante no logra establecer ninguna intención del autor congruente con el contenido del cuento.

Rúbrica: La Tradición Escrita

Criterio: Tradición escrita	Criterio de evaluación <i>La tradición Escrita</i>	Descripción// Anotaciones.
Nivel Alto	El estudiante analiza y relaciona adecuadamente los elementos de la tradición escrita (medio de preservación de conocimiento) trabajados en clase, y sustenta sus ideas de manera clara con base en el libro.	
Nivel Medio	El estudiante reconoce y relaciona los elementos de la tradición escrita explicados en clase. También, presenta una justificación con base en el libro. Aunque incurre en fallos parciales al asociar elementos no acordes propios de la tradición escrita.	

Nivel Insuficiente	El estudiante identifica de manera superficial algunos elementos de la tradición escrita, sin una justificación clara en el libro.	

Rúbrica, Identificación y Creación de una Narración.

Nivel de desempeño	Indicadores de Logro	Anotaciones cualitativas	Nota
Nivel Superior	El estudiante reconoce e incluye exitosamente los elementos del género narrativo en sus producciones escritas: Tiempo-espacio, personajes, trama y tipo de narrador. Además, es capaz de redactar un texto coherente y ordenado según la estructura tipificada de la trama: Inicio, Nudo y Desenlace.		
Nivel Intermedio	El estudiante identifica la mayoría de los elementos del género narrativo en las producciones textuales propias o ajenas. Pese a ello, se presentan imprecisiones al momento de conectar lógicamente la estructura común de la trama.		
Nivel Insuficiente	El estudiante distingue e incorpora solo ciertos aspectos del género narrativo en sus producciones textuales. Además, presenta dificultades significativas al momento de crear textos con sentido o estructurados según lo indica el género.		

7. Enlace, Consentimiento de Autorización de Tratamiento de Datos personales y de Menores de Edad.

<https://drive.google.com/file/d/1H0HL0YanmtUYSySg9H75avoMqB9cxqxS/view?usp=sharing>

