

**Construcción de mundos posibles: interpretación literaria en estudiantes de décimo grado
de la I.E.D Gonzalo Arango**

Sophia del Mar Patiño Campos

Línea de Español

Asesor:

Juan Sebastián Sabogal Velásquez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS CON ÉNFASIS EN

INGLÉS Y FRANCÉS

BOGOTÁ D.C.

2026

TABLA DE CONTENIDOS

Planteamiento del problema.....	1
Caracterización de la institución	1
Caracterización de la población: Curso 1005	1
Diagnóstico Lectura Curso 1005	2
Delimitación y formulación del problema.....	5
Justificación	7
Pregunta de investigación.....	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
Marco conceptual.....	10
Antecedentes.....	10
Mundos Posibles	10
Interpretación literaria y mundos posibles	12
Marco conceptual	16
Mundos Posibles	16
Interpretación literaria	19
Identidad en la interpretación literaria.....	22
Comentario literario.....	24
Marco metodológico	27
Enfoque y tipo de investigación.	27
Diseño de Investigación	28
Población	28
Técnicas e instrumentos de recolección	28
Observación.....	28
Diario de campo	29
Diagnóstico.....	29
Técnicas e instrumentos de análisis de la información	30
Matriz categorial	30
Técnica de análisis: análisis de contenido.....	32
Consideraciones éticas.....	33

Propuesta de intervención pedagógica.....	33
Fases	35
Fase de sensibilización frente al acto interpretativo.....	35
Fase de conceptualización de mundos posibles	36
Producción interpretativa: el comentario literario.....	37
Contenidos del plan de intervención	38
Análisis de la información	38
Mundos posibles.....	39
Relación texto-contexto.....	39
Configuración de mundos posibles	44
Identidad del lector	48
Interpretación literaria	52
Interpretación multimodal.....	52
Formulación de hipótesis interpretativas.....	58
Análisis de elementos literarios y estéticos.....	63
Comentario literario.....	69
Argumentación escrita del comentario.....	69
Estructura del comentario literario (planeación y organización)	74
Conclusiones	78
Limitaciones	80
Recomendaciones	81
Referencias.....	82
Anexos	88
Anexo 1 Formato autorización de datos	88
Anexo 2 propuesta de intervenciones.....	88
PROPUESTA INTERVENCIONES 2025-1	88
PROPUESTA INTERVENCIONES 2025-2	89
Anexo 3 Guía Tests de Rorschachs	90
Anexo 4 Diario de campo 12-03-25	90
Anexo 5 escrito patio interno	91
Anexo 6 Comentarios literarios.....	91
Anexo 7 Respuesta mini diagnóstico	92

Anexo 8 Clase El Bueno, el malo y Loki.	92
Anexo 9 Rubrica evaluación comentario literario	92
Anexo 10 Resultados rúbricas	93

Índice de tablas e imágenes

Tabla 1- Matriz categorial.....	32
Tabla 2– Ejemplos de respuestas del mini-diagnóstico	40
Tabla 3 Ejemplo representación escrita patio interno.....	42
Tabla 4 Respuesta ante problemáticas, experiencias y reflexiones propias en el texto	43
Tabla 5 Respuestas mini-diagnostico.....	45
Tabla 6 Respuestas Mini-diagnóstico, mundo posible vs mundo real.....	46
Tabla 7 Respuesta estudiantes vinculando al concepto de imaginación y fantasía	47
Tabla 8. Respuesta estudiantes vinculando el concepto de interpretación y posibilidad.....	47
Tabla 9. Respuestas estudiantes ¿cómo te imaginas la Bogotá del relato? Y ¿Cuál es la diferencia con la Bogotá real.	49
Tabla 10 Respuesta de estudiantes a pregunta, ¿cómo sería un día normal en la Bogotá del relato? ¿Cómo se sienten sus habitantes?	51
Tabla 11 Descripción de foto tomada por estudiantes	54
Tabla 12 Collage respondiendo a la pregunta ¿Qué entiendes por interpretar?	55
Tabla 13 Dibujo estudiantes cuento asignado para comentario literario.	57
Tabla 14 Respuesta prueba de entrada. Cuento Odín.	59
Tabla 15 Tabla de comparaciones, Taller "el bueno el malo y Loki"	60
Tabla 16 Respuestas estudiantes formulación de hipótesis en comentario literario.	62
Tabla 17 Respuestas análisis grupal, cuento Casa Tomada.....	64
Tabla 18 Respuestas de comprensión individual a cuento asignado	66
Tabla 19 Reconocimiento elementos estéticos en comentario literario.....	67
Tabla 20 Desarrollo etapas comentario literario E12	70
Tabla 21 Desarrollo etapas comentario literario E23	71
Tabla 22 Desarrollo etapas comentario literario E3	73
Tabla 23 Estructura borradores estudiantes	75
Tabla 24 Valoración individual comentario literario según rúbrica.	76

Dedicatoria

Gracias, Mami, Tío Jairo, profesor Juan Sebastián Sabogal, amigas y amigos. Sepan que ustedes son magos, quienes han hecho que mi mundo sea posible.

En especial, a mi pequeña Bubba, perfecta Sancho Panza y compañera de vida. Gracias por dejarme guiar tu lazo y llenarnos de épicas aventuras.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo explorar cómo el concepto de mundos posibles puede fortalecer la interpretación literaria en un curso de décimo grado de educación media. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de décimo grado. En una fase inicial de observación se identificaron limitaciones en las habilidades interpretativas en los estudiantes, caracterizadas por una tendencia hacia lecturas literales y con bajo grado de desarrollo. A partir de los planteamientos de la teoría de la recepción, se diseñó una intervención pedagógica centrada en ciclos de lectura, interpretación y reflexión. Durante la intervención se emplearon instrumentos como actividades de análisis textual, observaciones de clase y producciones escritas para recoger información sobre el proceso de aprendizaje. El análisis de los resultados permitió identificar un avance progresivo en las formas de interpretación, evidenciado en el paso de respuestas iniciales hacia aproximaciones más elaboradas, reflexivas y contextualizadas. No obstante, este desarrollo no se presentó de manera homogénea, ya que persistieron diferencias en los niveles de apropiación, particularmente en la argumentación, el uso de evidencias y la integración de conceptos como el de mundo posible en la escritura.

En este sentido, se concluye que la incorporación del concepto de mundos posibles favorece el desarrollo de habilidades interpretativas y el pensamiento crítico, aunque su consolidación requiere procesos de acompañamiento sostenidos que permitan su integración en la producción escrita.

Palabras Clave: Mundos posibles, interpretación literaria, teoría de la recepción, comentario literario.

Abstract

This study aims to explore how the concept of possible worlds can strengthen literary

interpretation in a tenth-grade secondary school course. The research was conducted with tenth-grade students. In an initial observation phase, limitations in the students' interpretive skills were identified, characterized by a tendency towards literal readings and a low level of development. Based on the principles of reception theory, a pedagogical intervention was designed, centered on cycles of reading, interpretation, and reflection. During the intervention, instruments such as textual analysis activities, classroom observations, and written productions were used to gather information about the learning process. The analysis of the results revealed a progressive improvement in the forms of interpretation, evidenced by the shift from initial responses to more elaborate, reflective, and contextualized approaches. However, this development was not uniform, as differences persisted in the levels of appropriation, particularly in argumentation, the use of evidence, and the integration of concepts such as possible worlds in writing.

In this sense, it is concluded that the incorporation of the concept of possible worlds favors the development of interpretive skills and critical thinking, although its consolidation requires sustained support processes that allow its integration into written production.

Keywords: Possible Worlds, Literary Interpretation, Reception Theory, Literary Commentary.

Planteamiento del problema

Caracterización de la institución

La presente investigación cuenta con un apartado de caracterización, el cual pretende dar cuenta de la institución donde se realiza el proyecto investigativo, así como de la población seleccionada para la misma. La I.E.D Gonzalo Arango, es una institución educativa ubicada en la ciudad de Bogotá, fundada en marzo del año 2005, en la localidad de Suba. Este colegio de carácter público ofrece educación formal en los niveles de básica primaria, secundaria y media. La institución cuenta con un enfoque convencional sobre la ética del cuidado con enfoque restaurativo, comprendido por cuatro ejes que buscan promover, prevenir, atender y hacer seguimiento a los conflictos, postulándose como una alternativa para que los estudiantes crezcan y mejorar en consonancia con los derechos humanos, el fortalecimiento de la dimensión socio-afectiva, la construcción de habilidades comunicativas, el pensamiento crítico y la solución de problemas con miras a la interacción social sana y tolerante (Colegio Gonzalo Arango IED, 2024, p. 2)

Caracterización de la población: Curso 1005

Durante el planteamiento del proyecto de investigación, la población pertenecía al grupo 902. Cuando la implementación comenzó, el grupo había pasado a ser 1005. La población está conformada por 39 estudiantes adolescentes, cuyas edades oscilan entre los 14 y 18 años. Algunos de los estudiantes han vivido gran parte de su vida en el barrio donde se ubica el colegio, Lagos de Suba, o en zonas aledañas como Suba Rincón y Aures; sin embargo, una parte significativa del grupo ha llegado recientemente al sector debido a procesos migratorios, lo que aporta diversidad a sus experiencias y perspectivas.

El curso muestra una ligera inclinación positiva hacia la lectura. Si bien son propositivos

y cumplen con sus responsabilidades, el contexto en el que se desenvuelven limita sus oportunidades para generar interpretaciones profundas de los textos. El acceso a espacios de discusión y análisis sigue siendo reducido, lo que impacta su desarrollo lector y su capacidad crítica frente a los textos trabajados en clase.

Estas dificultades no pueden comprenderse únicamente como una limitación individual de los estudiantes, sino como el resultado de factores estructurales, institucionales y socioculturales que inciden en sus prácticas lectoras. Entre ellos se encuentran la relación escolarizada y evaluativa con la lectura, la priorización de ejercicios de comprensión literal, los tiempos fragmentados de clase, las interrupciones propias de la dinámica institucional y la limitada continuidad de espacios destinados a la lectura literaria como experiencia estética, reflexiva y significativa.

No obstante, el diagnóstico evidencia que, independientemente de la extensión de las respuestas, la mayoría de los estudiantes realizó algún tipo de proceso interpretativo. Mientras algunos ofrecieron respuestas más elaboradas y explicativas, otros fueron más puntuales; sin embargo, en ambos casos se evidenció una construcción de significado a partir del texto propuesto. Por ello, esta investigación no parte de la idea de que los estudiantes no interpretan, sino de que sus formas de interpretación requieren ser ampliadas y mediadas pedagógicamente para avanzar hacia procesos más críticos, simbólicos y contextualizados, en los que puedan relacionar el texto literario con sus saberes previos, sus experiencias y su realidad sociocultural.

Diagnóstico Lectura Curso 1005

Para comenzar a reconocer los problemas del grupo en la clase de español, se llevó a cabo un pequeño diagnóstico para entender el vínculo de los estudiantes con la lectura. Éste se dividió en dos momentos: el primero, constaba de preguntas relacionadas con las prácticas lectoras de los niños, acompañadas por emoticonos con diferentes expresiones, para así identificar sus

emociones al momento de leer. La primera pregunta abordaba su sentir general frente a la lectura, la segunda indagaba sobre su experiencia lectora dentro del colegio, y la tercera indagaba si contaban con espacios de lectura fuera del entorno escolar. Los resultados mostraron que, respecto al gusto por la lectura, 16 de los estudiantes eligieron el emoticono que sugería una actitud positiva (emoticono sonriente) 10 respuestas se dirigieron hacia expresiones de disgusto o tristeza, especialmente con relación a la experiencia con la lectura. En torno a la relación de la lectura de los estudiantes mediado por la escuela, 19 estudiantes optaron por una actitud indiferente o de disgusto.

Sin embargo, la tercera pregunta reflejó una disposición positiva: 21 estudiantes mencionaron que sí leen fuera del colegio, señalando lugares como su casa (específicamente la sala o la habitación de sus casas).

La segunda parte del diagnóstico consistió en brindar a los estudiantes un fragmento corto de un texto junto a preguntas de comprensión que ayudaron a orientar el nivel de interpretación y reflexión de los estudiantes. El texto titulado *Un caruso en el tejado* narra la experiencia del narrador frente a un vecino que canta de forma constante y a alto tono de voz, lo que genera una experiencia tensa e incómoda para este. Las preguntas contenían aspectos como la descripción del narrador de la atmósfera del apartamento, las sensaciones que el ambiente les transmitía, si habían tenido experiencias con vecinos ruidosos y cómo las habían manejado, qué simbolizaba el patio en la historia, y finalmente, una pregunta abierta para que los estudiantes escribieran con sus propias palabras lo que entendieron del fragmento.

En cuanto a la segunda pregunta, la respuesta de los estudiantes se inclinó hacia no haber tenido un vecino ruidoso, lo que haría que escribieran brevemente lo que sucedió, expresaron sus sentires en cuanto a lo que sería un patio, una zona comunal y los sentires que se ven reflejados en el texto y en su vida cotidiana. Sus aportes sobre el patio dejaron nociones de cómo los niños

proyectan se imaginan o entienden las formas de habitar este espacio.

Por último, los estudiantes escribieron con sus propias palabras lo que entendieron del fragmento. Utilizaron respuestas muy someras pero que dan a entender su interpretación del texto, aunque los estudiantes no se extendieron en sus respuestas, sí lograron captar algunos aspectos centrales de la lectura, evidenciando que, a pesar de las limitaciones contextuales, existe un ejercicio de interpretación por parte de los estudiantes. Es importante resaltar que se restringen a dar mucha información y son muy concretos, si bien mencionan su forma de ver el mundo y el texto, se denota cierto grado de desinterés por el ejercicio de lectura y sobre todo por dar cuenta de lo que comprenden de una forma más amplia y detallada, lo cual puede relacionarse con falta de hábitos de lectura o desinterés por el desarrollo de ejercicios escolares de lectura.

En este sentido, las dificultades interpretativas identificadas no se manifiestan como una ausencia total de comprensión, sino como una tendencia a permanecer en niveles literales, descriptivos o de resumen del texto. Los estudiantes logran reconocer información explícita, como personajes, situaciones, espacios o acontecimientos narrativos; sin embargo, presentan limitaciones al momento de establecer relaciones simbólicas, formular juicios estéticos, conectar el texto con su contexto sociocultural o analizar la relación entre el contenido y la forma literaria.

En síntesis, el diagnóstico implementado con el curso 1005 permitió identificar; por un lado, aspectos sociodemográficos importantes. Por otro lado, permitió reconocer una disposición general hacia la lectura, aunque limitada por falta de motivación, el bajo desarrollo de inferencias y leve profundidad en su forma de interpretar. Esto lleva a proponer espacios pedagógicos que propicien una relación más significativa entre los estudiantes y la lectura, en donde este deje de ser una tarea o un requerimiento más de clase y se convierta en una experiencia de vida.

Delimitación y formulación del problema

El presente proyecto se limita al curso 1005 de la institución educativa Gonzalo Arango, ubicado en la localidad de Suba, Bogotá, abarcando al grupo de estudiantes en su totalidad, quienes, si bien comparten características similares, provienen de contextos diversos, lo cual enriquece el aula, sus trayectorias de vida y sobre todo la vida escolar.

A partir del diagnóstico realizado, se puede evidenciar que el grupo presenta algunas dificultades significativas en la lectura literaria, especialmente lo que se refiere a la construcción de sentidos que vayan más allá de lo literal. Estas dificultades se evidencian en la tendencia a hablar de los textos desde el resumen, la descripción o la opinión general, más que desde una interpretación sustentada. En las respuestas de los estudiantes se observa una limitada formulación de hipótesis lectoras, poca elaboración de inferencias, escasa relación entre texto y contexto, y dificultades para reconocer cómo los elementos narrativos, simbólicos y estéticos contribuyen a la construcción de sentido. Se observan, además, dificultades para reconocer y configurar mundos posibles, así como para establecer relaciones entre dichos universos narrativos y su propia realidad. La falta de habilidades de lectura inferencial en los estudiantes del curso 1005 se ha convertido en una barrera para su comprensión literaria y desarrollo de pensamiento crítico. Esto se nota en el uso de un vocabulario restringido y en una actitud de evasión hacia la lectura, lo que impacta en su desempeño académico y, sobre todo, su formación.

Así mismo, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del área de Lenguaje en grado décimo ofrecen una guía fundamental, al proponer que los estudiantes valoren la diversidad de visiones de mundo y posiciones ideológicas presentes en los medios de comunicación y que comprendan diferentes tipos de argumentos presentes en un discurso (MEN, 2016, p. 44). En este grado los estudiantes deberían estar en la capacidad de valorar la diversidad de visiones de

mundo presentes en los discursos, así como de reconocer diferentes tipos de argumentos, por tanto, esto más que ser una dificultad, se convierte en una barrera que no afecta solo la competencia lectora de los estudiantes, sino también su formación como lectores de mundo y ciudadanos críticos.

Esta situación también se relaciona con una concepción escolar de la lectura centrada en la recuperación de información y en la búsqueda de respuestas correctas. En este tipo de prácticas, la lectura tiende a evaluarse desde preguntas literales o memorísticas, lo que limita la posibilidad de que los estudiantes formulen interpretaciones propias, argumenten sus puntos de vista o establezcan relaciones críticas entre el texto y su contexto. Por ello, la dificultad no radica únicamente en la comprensión del texto, sino en las formas escolares mediante las cuales se ha orientado y evaluado la lectura literaria.

Según Cassany (2006), leer es un acto social, que involucra al lector desde su experiencia y al texto. En este sentido, la falta de habilidades de lectura inferencial no sólo se reduce a un problema de comprensión, sino que tiene implicación en cómo los estudiantes se relacionan con su entorno y ven su mundo. Esto convierte al ejercicio de lectura en algo superficial, que no cala en ellos, ni permite crear un ejercicio de reflexión, una capacidad de posicionamiento frente a ideas o discursos de su entorno y también restringe la apertura a nuevas visiones del mundo. Carlos Lomas (2014) plantea que la literatura abre la posibilidad de imaginar lo que no está presente, de proyectarse otras realidades y poder proyectarse sobre emociones y vivencias ajenas. Por ello, trabajar con mundos posibles, no solo es pertinente para abrir una lectura más amplia a la realidad de los estudiantes, sino que fomenta procesos de identificación, reflexión y análisis.

Es así que el presente proyecto busca brindar experiencias lectoras a los estudiantes que contribuyan en el desarrollo de competencias interpretativas, pero también a la construcción de subjetividades, atendiendo no sólo al texto literario sino a su realidad. Trabajar el concepto de

mundos posibles como una estrategia en el aula de clase de literatura que representa una tarea exigente para crear lecturas funcionales, demandando a los estudiantes la tarea de imaginar, cuestionar y transformar, no solo el texto, sino su realidad.

Justificación

El desarrollo de la interpretación literaria es fundamental para la comprensión profunda de textos y para el enriquecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes, en tanto implica un proceso activo de construcción de sentido que trasciende la decodificación literal (Iser, 1987; Jauss, 2013) Desde esta perspectiva, pensarse la interpretación supone articular conocimientos previos, inferencias y marcos contextuales en la construcción de significados, lo que incide directamente en la capacidad del lector para analizar y resignificar lo leído.

El diagnóstico realizado al curso 1005, según lo que se observó, evidenció dificultades importantes para interpretar y construir significados a partir de los mundos proyectados en los textos literarios. Esta limitación puede deberse a un vocabulario poco desarrollado y restringido y a la falta de habilidades para inferir más allá de lo escrito en el texto, lo cual dificulta la comprensión general y reduce el interés hacia la lectura. Además, se evidenció un bajo nivel de interés hacia las prácticas de lectura en la escuela, lo que repercute de forma significativa en el desarrollo de competencias lingüísticas esenciales. Esto resulta preocupante, si se tiene en cuenta que, según los Derechos Básicos de aprendizaje para el área del lenguaje, los estudiantes de décimo grado deberían ser capaces de dar valor a las diferentes visiones de mundo presentes en textos y discursos, y construir interpretaciones críticas de lo que se ha leído (MEN, 2016, p. 44). Es así que la ausencia de motivación lectora por parte de los estudiantes limita sus posibilidades formativas en torno a la lectura y la formación integral, lo cual restringe el papel de la literatura como un medio que propicia el pensamiento, la reflexión y su relación frente al entorno.

Por esta razón, se hace necesario proponer una intervención pedagógica que no reduzca la lectura a la identificación de información explícita, sino que promueva la formulación de hipótesis, la relación entre texto y contexto, el reconocimiento de elementos estéticos y la construcción de sentidos posibles. Desde esta perspectiva, el concepto de mundos posibles permite orientar la lectura literaria hacia una experiencia más activa, en la que los estudiantes puedan vincular sus saberes previos, sus experiencias y su imaginación con los universos narrativos que ofrecen los textos.

En este contexto, atender el problema se hace urgente, porque no se trata únicamente de un asunto de comprensión de los textos, sino una necesidad formativa que les posibilita a los estudiantes participar de forma activa en su formación académica y la vida social (Santiago, Castillo & Ruiz, 2010, p.13-16). Por ello, esta propuesta de investigación conecta la literatura con la experiencia de los estudiantes y permite contrastar sus habilidades interpretativas antes y después de las intervenciones.

Es así como este proyecto se justifica en la necesidad de implementar estrategias didácticas que, a través de la interpretación literaria y la exploración de mundos posibles, ayuden a los estudiantes a relacionarse de una manera significativa con los textos. Desde los postulados de la estética de la recepción, lejos de promover una evasión de la realidad, los mundos posibles literarios permiten establecer relaciones simbólicas del texto y la realidad en conjunto, así como llevar a generar críticas hacia el mundo que viven los estudiantes, yendo más allá del texto y dando pie a una lectura más reflexiva de la experiencia propia (Iser, 1987). En ese sentido, los mundos posibles no son no una torre de marfil que enclaustra al lector; los mundos posibles de la literatura invitan al lector, en este caso al estudiante, a proyectarse en un sinfín de realidades que pueden ser imaginadas, equiparadas, comparadas y cuestionadas con su propio contexto y vivencias (Lomas, 2014).

De igual manera, el concepto de interpretación literaria se entiende como un proceso activo y formativo donde los estudiantes no solo dan un aporte apreciativo sobre y del texto, sino que van más allá, para darle un sentido desde sus estructuras profundas, convenciones y arquetipos. Como señala Northrop Frye (2000), interpretar la literatura es adentrarse en un mundo de posibilidades que ya está dado en el lector. La obra literaria sólo es un medio para verbalizar, activar, comprender y, si fuese posible, materializar el mundo allí presentado; un proceso que enriquece la imaginación del estudiante permite reconocer diferentes patrones culturales, le brinda herramientas sociales y fortalece su individualidad.

Es así que, esta propuesta busca que la literatura deje de ser percibida como un ejercicio escolar más y se convierta en un espacio de reflexión, un puente entre el texto y la vida de los estudiantes que fortalezca lo vivido y lo imaginado.

Pregunta de investigación

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera el desarrollo de estrategias de comprensión de lectura, mediadas por la estética de la recepción y el concepto de mundos posibles, puede fortalecer los procesos de interpretación literaria en estudiantes de décimo grado?

Objetivo general

Evaluar el impacto de una intervención pedagógica que fortalezca los procesos de interpretación literaria del curso 1005 a partir del desarrollo de estrategias de comprensión de lectura y lectura interpretativa mediadas por el concepto de mundos posibles.

Objetivos específicos

- Explorar las concepciones previas y cotidianas de interpretación presentes en los estudiantes del grado 1005 a través de diversos lenguajes simbólicos.

- Diseñar una secuencia de unidades didácticas centradas en el proceso de interpretación y mediadas por el concepto de mundos posibles para facilitar la construcción de significados en el proceso de lectura.
- Analizar la evolución de la comprensión del concepto de mundos posibles en los estudiantes y su incidencia en la cualificación de sus procesos interpretativos.
- Evaluar el impacto de la intervención pedagógica en los procesos de interpretación literaria de los estudiantes a partir de la planeación, redacción y revisión de comentarios literarios.

Marco conceptual

Antecedentes

En este apartado se presentan las investigaciones realizadas previamente en torno al concepto de mundos posibles en interpretación literaria, los cuales han sido abordados desde distintos campos como la filosofía, la teoría literaria y la pedagogía, fundamentando el proceso de comprensión para desarrollar una propuesta que amplíe de modo efectivo su experiencia lectora para interpretar de manera más profunda los textos literarios.

Mundos Posibles

En el presente apartado se revisan investigaciones que abordan los conceptos de mundos posibles e interpretación literaria desde dos perspectivas complementarias. En primer lugar, se presentan estudios de carácter teórico que permiten dar alcance al concepto de mundos posibles y su relación con la construcción de sentido desde lo ficcional. En segundo lugar, se presentan propuestas de intervención pedagógica que acercan estas categorías al aula, permitiendo evidenciar su potencial para fortalecer procesos de interpretación en los estudiantes.

Otálvaro Pérez (2023) se centra en un acercamiento teórico a los conceptos de género

literario y mundos posibles, específicamente en el contexto de la obra *Barranquilla 2132*, de José Antonio Osorio Lizarazo. El estudio fue llevado a cabo en seis etapas que permitieron darle justificación a la obra para considerarla la primera novela distópica en Colombia: desde la definición de representación, la clasificación de géneros literarios, la distinción que hace el autor entre los conceptos de fantasía y ciencia ficción, hasta la comprensión del género utópico en contraste con lo distópico. Posteriormente el autor, aborda el concepto de mundos posibles desde Leibniz, Dolezel hasta Rodríguez Pequeño, para demostrar cómo esta novela construye una Barranquilla futurista, que, aunque sea netamente ficcional, mantiene coherencia. Finalmente, mediante un análisis, el autor muestra que esta obra proyecta imaginarios sociales y culturales en torno a la modernidad, la tecnología y la forma de convivir como sociedad.

Otálvaro organizó su investigación como una exploración teórica sujeta a fines analíticos, el objetivo fue comprender las características de la novela mediante una revisión, apelando al género al que esta obra pertenece (ciencia ficción) El autor integra el concepto de mimesis, para dar a entender que este principalmente pretende orientar cómo la literatura y la creación humana en general, interactúan con la realidad, materializando representaciones y/o ideas. Si bien, este proyecto no posee una intervención directa en aula, sostiene una base teórica que puede nutrir investigaciones en el campo de la pedagogía y la aplicabilidad de la literatura.

Así pues, la interpretación literaria está concebida como un proceso activo en el que el lector construye sentido al articular contenido, forma, contexto del texto y su propia experiencia. En esta línea, Otálvaro Pérez (2023) demuestra en su análisis que la literatura puede configurar universos narrativos, que, si bien son ficcionales, ofrecen lecturas críticas de la realidad. Por lo tanto, la apuesta pedagógica aquí es fomentar una interpretación literaria que no sólo descifra el texto, sino que lleva a los estudiantes a proyectarse críticamente sobre su entorno y explorar otras formas posibles de ver y habitar el mundo.

Ahora bien, el trabajo de grado de Elizabeth Pedraza y Gerardo Santa (2020) titulado *Del*

diccionario a la enciclopedia – Una mirada a la grieta como posibilidad en la novela El orden alfabético de Juan José Millás, se centra en el análisis de la construcción de significados y posibilidades narrativas en la obra de Millás. Es así, que se propusieron analizar cómo la estructura de la novela, a través de *grietas discursivas*, permite expandir la interpretación literaria más allá de lo literal. El objetivo fue entonces explorar cómo estas rupturas semánticas y formales invitan al lector a construir significados alternativos que no están explícitamente dichos, sino que emergen de lo implícito, lo simbólico y lo fragmentado del texto.

Metodológicamente, el estudio de Santa y Pedrada (2020) desarrolla un análisis literario teniendo en cuenta la teoría de mundos posibles y la noción de mimesis, siguiendo a Doležel, pero centrando su interés en cómo el lector configura la realidad textual desde una lectura activa y crítica. En tal sentido, los mundos ficcionales pueden comprenderse como construcciones posibles sin existencia real, dotadas de coherencia interna y autonomía ontológica (Doležel, 1999, citado en Ariza Trinidad, 2021, p. 371) En consecuencia, las grietas narrativas analizadas por los autores no solo desestabilizan la linealidad del relato, sino que dan pie a la configuración de realidades alternativas que amplían el horizonte del lector.

Esta investigación demuestra que la interpretación literaria implica ir mucho más allá del texto, establecer vínculos con el contexto del lector y enfrentarse a los retos de la lectura, enriqueciendo la experiencia estética y cognitiva de este. Así mismo, subraya que interpretar la literatura no es simplemente decodificar significados, sino un compromiso activo de configurar lecturas que posibiliten la transformación de la percepción de la realidad.

Interpretación literaria y mundos posibles

Sí bien, los estudios anteriores aportan al marco conceptual para dar paso a comprender el concepto de mundos posibles y su relación con la interpretación, es menester revisar investigaciones que hayan llevado estos conceptos al ámbito escolar. Es así que los trabajos que

se presentan a continuación permiten analizar experiencias de aula orientadas al fortalecimiento de la interpretación literaria.

Claudia Bernal y Edith Zaraza (2022), de la Licenciatura de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en su estudio tienen como objetivo desarrollar una propuesta pedagógica en torno a la incidencia de la literatura infantil en el favorecimiento de la creación de mundos posibles a partir de la correlación que, en una lectura subjetiva, se establece entre la obra literaria, el sujeto y el contexto del mismo. Para ello, hacen uso de dos piezas literarias: *Un Elefante Ocupa Mucho Espacio* de Elsa Bornemann y *Un Pueblo Dibujado* de Laura Devetach. Su investigación resalta la importancia de la literatura como herramienta para estimular la imaginación, la reflexión y la comprensión del mundo en los niños.

Este proyecto tuvo como propósito central indagar cómo la implementación de talleres literarios podía permitir la recolección de voces, sentires, interpretaciones y creaciones de mundos posibles por parte de los estudiantes, en relación con sus propias experiencias. Para ello, se empleó la metodología de taller como espacio de transformación colectiva y se diseñaron nueve sesiones basadas en los textos propuestos. Las actividades de esta investigación se basaron en hacer una lectura compartida de los textos, configurar preguntas para activar experiencias previas, ejercicios de creación escrita y dibujo, y puestas de diálogo para expresar interpretaciones y sentimientos evocados por las lecturas y los talleres mismos. La información se recolectó a través de rejillas de observación, que permitieron llevar registro de los procesos creativos, interpretativos y expresivos de los estudiantes. Es así como los resultados evidencian que los talleres propuestos no solo fomentan la imaginación, la escritura y el uso de diversos lenguajes no verbales, sino que también fortalecieron en la población la interpretación de su entorno y dejaron ver las voces de los estudiantes y las infancias en cuanto a su capacidad de expresión crítica y promovieron la interpretación de su entorno desde una lectura subjetiva, reflexiva y creativa.

En segundo lugar, Sneider Saavedra (2020) explora la enseñanza de la literatura desde un enfoque que prioriza la formación literaria y estética de los estudiantes. A través de la teoría de la *Bildung* literaria, Saavedra subraya la importancia de ir más allá de la simple comprensión o análisis de textos, y propone que los estudiantes se involucren activamente en la creación de ficción como un medio para desarrollar una capacidad crítica y estética más profunda desde la influencia de su propio contexto. Esta investigación propone una secuencia pedagógica dividida en tres unidades, centradas en la creación de textos ficcionales y los análisis literarios como herramienta de formación pedagógica y crítica. Las unidades abordaron temas como la exploración del yo y la memoria, donde los estudiantes escribieron relatos de su vida; La metodología propuesta para este proyecto combinó momentos de lectura, escritura creativa y momentos de discusión grupal. Entre sus resultados más significativos se destaca el fortalecimiento de la escritura como práctica expresiva y reflexiva, así como el desarrollo de posturas críticas frente a las vivencias y el entorno. Además, se evidenció que los estudiantes mejoraron en su capacidad para estructurar narraciones coherentes y proyectar ideas más complejas mediante el lenguaje literario.

Esto fomenta la creación de lo que se denomina mundos posibles, en los que el estudiante se enfrenta al reto de imaginar, construir y proyectar realidades alternativas a través de la escritura. En este proceso, los estudiantes no sólo desarrollan habilidades creativas, sino también una mayor sensibilidad estética y capacidad crítico- reflexiva, ampliando su comprensión de la realidad (Saavedra, 2020, p. 5). Así pues, Saavedra sostiene que la creación literaria fomenta una transformación personal y social, ya que permite a los estudiantes no solo reflexionar sobre sus propias experiencias, sino también asumir nuevas perspectivas desde sí mismos y reflexionando desde la otredad. De este modo, la formación literaria basada en la ficción promueve un proceso de crecimiento que va más allá del aula.

Atendiendo al concepto de interpretación literaria, Katherine Trujillo Ararat (2020)

presenta una propuesta didáctica que busca fomentar la interpretación literaria en el aula utilizando la literatura infantil y el teatro como herramientas principales. La autora identifica que las metodologías tradicionales de enseñanza de la literatura se enfocan en la comprensión literal y estructural de los textos, dejando de lado la conexión subjetiva del estudiante con la lectura (p.5), lo cual impide una relación significativa con ella, desaprovechando su potencial para resignificar textos y generar experiencias lectoras y vitales. Frente a esto, propone una intervención pedagógica en la que las estudiantes ocupan un rol activo como lectoras críticas, capaces de generar múltiples sentidos en su encuentro con el texto literario.

La metodología consistió en talleres en donde el texto se exploró a través de preguntas interpretativas, esto es, interrogantes orientados a indagar por los sentidos implícitos, las motivaciones de los personajes, las relaciones entre el texto, contexto y experiencias de los estudiantes, actividades teatrales y momentos grupales de reflexión, lo que favoreció un encuentro con la lectura mucho más profundo y personal. Trujillo, sostiene que la interpretación literaria es un proceso de leer el texto literario para establecer diferentes interpretaciones que entran en el plano de lo subjetivo y llevan al lector a resignificar a partir de sus propias capacidades cognitivas (p.18) Así mismo, evidenció que, a través de estrategias de mediación como la lectura en voz alta, la conversación literaria y la creación de ambientes lectores, las estudiantes empezaron a asumir un rol más activo frente a la lectura, formulando interpretaciones más personales y argumentadas. La autora señala que este proceso permitió que la lectura dejase de concebirse como una actividad sin trasfondo o meramente académica, para dar paso a una experiencia significativa de construcción de sentido.

En conjunto, las investigaciones revisadas permiten evidenciar que el concepto de mundos posibles ha sido abordado desde una perspectiva teórica, centrada en la configuración de universos ficcionales, como desde propuestas pedagógicas que se inclinan por fortalecer la experiencia lectora en aula. No obstante, aunque estos trabajos ofrecen aportes significativos para

comprender la relación entre lo presentado por el texto, el lector y la realidad, no se identifica una propuesta que a plenitud articule la teoría de mundos posibles con una intervención en la educación media enfocada en el proceso de interpretación inferencial.

Marco conceptual

La categoría central que articula el marco teórico de la presente investigación es la noción de mundos posibles, entendida como el marco desde el cual se analiza la construcción de interpretaciones literarias en el aula. En este sentido, la interpretación literaria se concibe como el proceso mediante el cual el lector actualiza dichos mundos, mientras que la identidad y el comentario literario se presenta como dimensiones derivadas que permiten comprender el impacto y operacionalización pedagógica de este proceso.

Mundos Posibles

Esta investigación se propone explorar el concepto de mundos posibles como una herramienta que permite a los lectores construir y configurar significados a partir de su interacción con un texto literario. Estos se entienden como realidades alternativas y subjetivas que son moldeadas en el proceso de lectura por las experiencias, conocimientos y sobre todo el bagaje social y cultural del lector, que permiten diversas interpretaciones. Este marco comprende autores como Bruner y Jauss, los cuales han aportado diferentes formas de entender el concepto de mundos posibles y ayudan a esclarecer la relación entre la lectura, el contexto y la vivencia propia.

En literatura, un mundo posible es aquel que se construye, por un lado, dentro del relato, con sus propias reglas, personajes, situaciones y sentires, y por el otro, el que se genera cuando el texto se relaciona con los conocimientos y las vivencias propias del lector. Este concepto, según Umberto Eco (1997), permite vincular al lector con su experiencia, dar paso a imaginar otras realidades y ampliar su perspectiva. Así, los mundos posibles literarios se convierten en una herramienta pedagógica poderosa para mediar entre el texto y la realidad, permitiendo a los

estudiantes construir significados propios a partir de lo leído y relacionarlo con sus contextos personales, sociales y culturales.

Por su parte, el concepto de interpretación literaria, parte de ser el proceso en el cual el lector construye sentido a partir del texto. En sí, no se trata sólo de comprender lo brindado por el texto de forma inmediata —o sea, lo literal—, sino también de activar inferencias, relacionar elementos del texto con conocimientos previos y las vivencias propias, para poder elaborar una visión personal sobre lo leído. Jauss (1990), propone que la interpretación literaria implica una lectura activa, donde el lector se convierte en creador de significados y no un receptor pasivo del contenido, lo que destaca la participación del lector en la construcción del texto y lo que este mismo ofrece.

Según Bruner (2004), los mundos posibles se conciben como construcciones mentales que surgen de la interacción del individuo con su entorno y la interpretación subjetiva de su experiencia. Estos se configuran a partir de las perspectivas individuales y las narrativas personales y culturales que el sujeto ha interiorizado, las cuales articulan cognitivamente en la construcción de modelos situacionales dados en el proceso de lectura. Así pues, para el autor, estos mundos se presentan como interpretaciones dinámicas; no son estáticas, ya que siempre están mediadas por la experiencia del individuo (Bruner, 2004). A medida que el sujeto está inmerso en nuevas vivencias, relatos y contextos, su forma de interpretar también lo está, lo que le permite una constante lectura del mundo, de los textos y de sí mismo. Así, el lector construye significados a partir de experiencias previas y el conocimiento acumulado de cada lector, pues cada lectura brinda y deja algo y esta se va enlazando con otras, es así que el autor propone una interpretación de la realidad mediada por la experiencia y el saber del lector (Bruner, 2004).

La comprensión lectora implica una tarea activa, en la cual el lector no solo hace un proceso de decodificación de signos escritos, sino que integra en sí nuevas representaciones en conjunto con las previas, dando pie a la creación de nuevos significados (Santiago, Castillo y

Mateus, 2014). Esto se articula con lo planteado por Van Dijk y Kintsch (1983, citado en Santiago, Castillo y Mateus, 2014), quienes afirman que comprender un texto no se reduce a descifrar lo que está escrito, sino que esto implica armar una construcción, en este caso, un modelo situacional, en el cual se entrelazan lo que el lector ya sabe, las inferencias que va construyendo mientras lee y la información que el texto brinda. Desde este punto de vista, la interpretación literaria en el aula debe entenderse como un proceso cognitivo complejo que trasciende la mera decodificación textual, en tanto esto supone activar conocimientos previos, formular inferencias y la construcción de representaciones mentales en relación con el universo narrativo. En el caso de la literatura implica una proyección imaginativa del lector hacia mundos posibles configurados por la obra, lo que favorece la resignificación de experiencias y ampliar su horizonte interpretativo.

Estas construcciones no sólo interpelan la obra leída, sino que permiten un espacio en el cual el individuo pueda entender y reinterpretar, y si es posible, transformar su propia percepción de la realidad, haciendo de la experiencia de lectura un proceso activo que no solo amplía el conocimiento, sino que también moldea y transforma la relación del individuo con el mundo. Como lo señala Kundera en *El arte de la novela* (1986), una obra tiene la capacidad de explorar la existencia humana en su complejidad introduciendo al lector a múltiples universos; no se limita a describir lo real, sino que lo cuestiona, desplaza y reinterpreta. Así, la literatura se puede percibir como un espacio en el que el lector puede proyectarse en varios escenarios, ejercitando su imaginación y nutriendo su experiencia de vida a través del texto.

En este sentido, Jauss desde el concepto de horizonte de perspectivas, ofrece una explicación sobre cómo el lector interactúa con el texto literario, resaltando el papel activo que éste tiene en lo que refiere a la construcción de significado. Estas construcciones están condicionadas por las normas estéticas, los saberes literarios y las experiencias previas del lector. Dicho horizonte no es estático, sino que tiene la posibilidad de transformarse a partir del

encuentro con nuevas obras que pueden, confirmarlo, ampliarlo e incluso romperlo. Como señala Jauss, el horizonte *se construye sobre el género, la forma y los temas de obras previas, así como en la oposición entre el lenguaje literario y no literario vigente en cada momento*. (Jauss, 2000 citado en Badía Fumaz, 2021, p.144)

De manera complementaria, Pavel (1995) aborda los mundos posibles desde la construcción de estructuras que reflejan versiones alternativas de la realidad. A través del texto literario, los autores presentan diferentes realidades ficticias que, aunque de naturaleza imaginaria, establecen sus propias características y formas de vida, las cuales llegan al lector y son experimentadas como mundos completamente nuevos. En su obra *Mundos de ficción* (1995), el autor argumenta que estos mundos no son sólo escenarios estrictamente pertenecientes al texto narrativo sino espacios significativos donde la subjetividad de cada lector es un constante mediador de significados en un proceso en permanente cambio según los tiempos y las circunstancias. Como señala Eco (1981), la lectura es siempre una cooperación interpretativa donde el texto va dejando pistas, pero es el lector quien las completa, proyectando en ellas sus propias experiencias en la historia. Así, la interpretación no solo enriquece la experiencia literaria, sino que convierte al texto en un puente entre lo real y lo imaginario.

Para esta investigación, la conceptualización de los mundos posibles propuesta por Jerome Bruner es central al situar al lector como un agente activo en la construcción de significados. Los aportes de Pavel y Jauss complementan esta perspectiva en tanto, destacan respectivamente la coherencia estructural de los universos ficcionales y la historicidad del horizonte de expectativas. Articulando al modelo situacional de la comprensión textual, estas propuestas permiten entender los mundos posibles como representaciones mentales dinámicas que integran experiencia, inferencias y elementos propios del texto.

Interpretación literaria

La interpretación literaria, como lo propone Jauss (2013), no sólo es un proceso aislado,

sino que está condicionado por la realidad. Esta surge gracias al lector, que está moldeado por diversos factores, ya sean históricos, sociales y culturales, mediante lo que el autor conceptualiza bajo el término de reflejo. Este concepto establece que la literatura no solo representa la realidad de su tiempo, sino que también la interpreta y la transforma, brindando al lector la posibilidad de reconocer en el texto literario una crítica o alusión del entorno, en alguna medida la posibilidad de reconocerse, lo que permite una interacción dialógica entre el texto literario y el contexto propio del lector (Jauss, 2013)

Al respecto, el autor señala que “esta relación dialéctica entre la producción de lo nuevo y la reproducción de lo antiguo sólo puede concebirse mediante la teoría del reflejo si dicha teoría deja de aferrarse a la homogeneidad de lo simultáneo y temporaliza la armónica sucesión de estados sociales y de los fenómenos también sociales que los reflejan” (Jauss, 2013, p. 164) Así pues, la interpretación literaria se convierte en un espacio donde convergen tradición y cambio, permitiendo al lector no solo comprender su pasado, sino que se pueda proyectar nuevas formas de entender su realidad.

Siguiendo a esto, Wolfgang Iser (1987) propone que el acto de la lectura no es un proceso meramente pasivo; este es el resultado que se da mediante una interacción activa entre el lector y el texto. Pero esta interacción no se reduce al acto de la lectura, así como así, sino que viene acompañada de la subjetividad, la experiencia y el contexto del lector. Iser (1987) señala que el texto ofrece diversas perspectivas esquemáticas, a través de las cuales se devela el texto literario en su forma escrita, pero que su verdadera actualización es un acto de concreción. En este sentido, el autor propone que la obra literaria posee dos polos en los cuales se fundamenta. Al primero lo denomina polo artístico, plasmado en el texto literario por su respectivo autor; el segundo, el polo estético, se da a partir de la interpretación que realiza el lector. Este polo estético remite al concepto de *aisthesis*, entendiéndose como la experiencia sensible e interpretativa que el lector pone en juego mediante el proceso de lectura. Así, lo estético no se limita meramente a

una valoración subjetiva del texto, sino que constituye el proceso mediante el cual el lector actualiza la obra constantemente, activa su potencial de significación y le otorga un sentido particular en relación con sus vivencias y su contexto.

Para esta investigación el concepto propuesto por Wolfgang Iser es especialmente pertinente, ya que su enfoque en la interacción activa que se da entre el lector y el texto literario permite comprender cómo se trasciende la obra en cuanto objeto y su contenido prefigurado, integrando la subjetividad, experiencia y contexto de quien se acerca a ella. El autor Stanley Fish entiende la interpretación literaria como un proceso que va ligado al contexto intencional y a la perspectiva propia del lector, en el que los significados no se hallan siempre exclusivamente en función del texto, sino que de este emergen proyecciones de los marcos sociales y culturales en los que el lector se encuentra, incluyendo valores y entendimientos compartidos (González de Requeña Farré, 2009, p. 238). Esto implica que la comprensión del texto literario no se limita o se da por los elementos lingüísticos que lo constituyen, sino que también involucra la construcción social dada por la colectividad.

Es así que los significados que el lector va construyendo, más que ser verdades absolutas, son el resultado de una reescritura constante, influenciada por las prácticas interpretativas, lo que en sí apela a su naturaleza cambiante y situada al acto de la lectura. Además, el autor resalta que el texto literario no busca una verdad absoluta o un significado esencialista, puntualizando que la interpretación es siempre es un acto situado y convencional (citado en González de Requeña Farré, 2009, p. 238), lo que implica que sus interpretaciones pueden estar permeadas por las experiencias del lector.

Interpretar puede entenderse como el proceso mediante el cual el lector actualiza el texto literario articulando su estructura semántica con marcos cognitivos, emocionales y socioculturales. Desde esta perspectiva, el Modelo de lector intercultural propuesto por Hoff (2017) propone que la lectura literaria constituye un acto de comunicación en el que convergen

múltiples dimensiones. La interacción directa entre el lector y el texto (dimensión estética y cognitiva), el diálogo con otros lectores (dimensión social y discursiva) y la relación con otros textos y tradiciones de las culturas (dimensión intertextual y socio histórica). Estas instancias no operan de manera aislada, sino que configuran un proceso de negociación constante con el que el lector interpreta desde su contexto y experiencia.

Desde esta perspectiva, una lectura interpretativa cultural amplia intrínsecamente la noción de mundos posibles al permitir que el lector, en este caso el estudiante, no sólo construya representaciones mentales del universo narrativo, sino que las contraste con otras voces, contextos, marcos culturales e inclusive su forma de vida. Así, los mundos posibles no se remiten a las fricciones internas del texto, sino que se proyectan en el aula como espacios de diálogo donde convergen experiencias individuales, horizontes de expectativas y referencias culturales diversas.

De acuerdo con Hoff (2017), fomentar al lector intercultural implica reconocer que la lectura literaria, en cualquier lengua, no se limita únicamente a la decodificación del texto, sino que supone una experiencia interpretativa influenciada por factores socioculturales. En este sentido, la autora destaca que los enfoques didácticos que integran una dimensión intercultural en la enseñanza de la literatura pueden dar pie para que el estudiante amplíe su conciencia crítica, permitiéndole establecer conexiones significativas que se dan entre la interacción con el texto, su contexto y su vivencia, es decir, su realidad, creando nuevas perspectivas culturales significativas para acercarse al texto literario mediante habilidades críticas y también ser capaces de estar inmersos y navegar en diferentes marcos de referencia.

Identidad en la interpretación literaria

Ahora bien, la interpretación literaria, como plantea Stuart Hall (2021) está ligada a la construcción de la identidad, entendiendo esta como un proceso en constante movimientos, pues es dinámico y se configura todo el tiempo, bajo la influencia del contexto que rodea al lector.

Además, el autor sugiere que la identidad se forma a través de un diálogo entre el lector y las narrativas culturales que se le presentan, es así como, este diálogo implica una negociación constante entre las representaciones que se dan por medio de la literatura, donde el lector no solo recibe de forma pasiva el contenido, si no que le da un significado propio, pues lo reinterpreta y contextualiza según sus propias vivencias y su realidad.

Siguiendo a esto, Bhabha (2002) integra el concepto de un tercer espacio, donde se integra una negociación, una redefinición constante de la identidad mediada por el lector y el texto literario. Según el autor la intervención del Tercer Espacio de enunciación, que vuelve un proceso ambivalente a estructura de sentido y referencia, destruye este espejo de la representación en el que el conocimiento cultural es habitualmente revelado como un código integrado, abierto, en expansión (p. 58) Esto implica que la interpretación que se da al texto literario no es meramente una interacción que se da entre el contenido del texto literario y el lector, ya que en este el sentido se negocia constantemente, apelando al término de sentido como lo que este interpreta, donde la identidad, los significados y la interpretación es transformable.

Desde esta perspectiva, el tercer espacio irrumpe en la forma en el que el texto es asimilado por el lector y también posibilita darle múltiples interpretaciones al texto. Este espacio si bien no es algo que se pueda materializar, es esencial en la medida que "asegura que el sentido y los símbolos de la cultura no tienen una unidad o fijeza primordiales" (Bhabha, 2002, p. 58) Así, la interpretación literaria se configura como un proceso no lineal, situado en la historicidad, la cultura y la experiencia del lector, donde convergen múltiples significados.

En otro sentido, Paul Ricoeur infiere que la interpretación no debe ser entendida como un proceso estático, sino como algo que se da por signos, símbolos y textos, los cuales sirven como medio para la interpretación, sobre todo, lo que lleva a interpretar la identidad. Es así, como señala Maceiras (2004) señala que esta perspectiva hermenéutica implica la renuncia a una ontología definitiva y a un conocimiento absoluto, permitiendo comprender al ser de diferentes formas. Así,

la narración adquiere un papel central en la configuración de la identidad, en tanto esta se construye a partir de relatos, experiencias y tradiciones que otorgan sentido a la existencia. Desde este enfoque, Ricoeur propone la noción de identidad narrativa, entendida como un proceso dinámico, en el que el individuo se interpreta a sí mismo a través de las historias que habita y construye, es así como el texto literario se configura como un espacio de interpretación que no solo representa la realidad, sino que da la posibilidad al lector de redefinirse y construir significados en relación con su experiencia.

Comentario literario

En términos generales, Pérez Rioja (1975, citado por Romero Blázquez, 1996) define el comentario literario como el ejercicio mediante el cual se explica un texto valorando de manera equilibrada su contenido y forma, así como sus dimensiones ideológicas y estilísticas. Desde esta perspectiva, comentar supone un proceso de observación, análisis y reflexión que articula comprensión, interpretación y valoración. El comentario literario no sólo busca consolidar habilidades lectoras en los estudiantes, sino que también integra la escritura como fase de post lectura, en tanto el estudiante organiza, jerarquiza, analiza y expresa por escrito el sentido construido que ofrece el texto. El comentario literario, entonces, es una estrategia que va más allá de una simple lectura superficial o la repetición del contenido de un texto. Implica que el estudiante, situándose en el rol de lector, entre en un diálogo con la obra, la intérprete y la resignifique a partir de sus propias experiencias de lectura y de vida, además de sus conocimientos.

En *Lector in fábula*, Umberto Eco (1981) plantea que el lector es un co-creador del texto. Es así que este planteamiento configura al comentario literario como un espacio donde el estudiante, en su rol de lector, va tejiendo significados de la obra a partir de sus interpretaciones, que son un eje fundamental del ejercicio. Al interpretar se intenta dar sentido al texto, y el comentario literario le permite al lector, desde su experiencia, organizar y comunicar de manera

estructurada el producto de su ejercicio de interpretación. Como señala Durán (2024) implica un ejercicio de comprensión, análisis y evaluación; comprender supone identificar tanto las ideas explícitas como las implícitas del texto; analizar implica descomponer el texto en sus componentes estructurales, reconocer argumentos y vivencias presentes en el texto; y evaluar conlleva emitir juicios fundamentados, contrastar posturas y asumir posiciones críticas frente a las presentadas en el contenido. De este modo, el estudiante pone en práctica sus habilidades de lectura, activa sus conocimientos previos y estructura sus conclusiones, integrando lectura, interpretación y escritura en una producción argumentada.

La escritura constituye una dimensión esencial del proceso de interpretación, en tanto materializa y profundiza la comprensión del texto literario. Interpretar no se remite a una actividad mental o interna; requiere organización, ser explicitada y argumentada. En ese sentido, la escritura funciona como un espacio donde el lector estructura sus inferencias, articula relaciones y asume una postura crítica frente a la obra. Como sugiere George Steiner en *El lector infrecuente* (2004), leer bien implica dar respuesta al texto, establecer una relación de equivalencia y responsabilidad con éste, y tal respuesta alcanza su máxima consecución en el acto de escribir, de marcar y dejar registro, pues todo acto de lectura conlleva el deseo de redactar una contestación a lo leído. La escritura no es una actividad posterior o secundaria de la lectura, sino su prolongación natural. Ésta permite consolidar el modelo situacional construido por el lector, materializar los mundos posibles que su cabeza ha configurado e integrar dimensiones estéticas, cognitivas y contextuales en una producción argumentada. En palabras del propio Steiner, “el intelectual es, sencillamente, un ser humano que cuando lee un libro tiene un lápiz en la mano” (2004, p. 15), afirmación que sintetiza la inseparabilidad entre lectura, interpretación y escritura.

En el marco de esta investigación, el comentario literario se implementa como una estrategia didáctica que sigue un proceso desarrollado en tres etapas principales: primero activación y exploración inicial; segundo, construcción interpretativa y diálogo; y finalmente,

articulación intertextual y contextual. Esta secuencia se fundamenta en el Modelo del Lector Intercultural propuesto por Hoff (2017), el cual estructura la lectura en tres dimensiones de interacción: la relación lector–texto (dimensión estética y cognitiva), la relación lector–otros lectores (dimensión dialógica y comunitaria) y la relación lector–otros textos y contextos socioculturales (dimensión intertextual).

La primera etapa corresponde a la activación de conocimientos previos y formulación de hipótesis de interrogación, mediadas por preguntas orientadoras (usando, por ejemplo, la estrategia de la estrella de Cassany [1993]), la cual permite explorar el texto a partir de interrogantes fundamentales (qué, quién, cómo, por qué y para qué). Este momento proporciona al estudiante un acercamiento estructurado a la obra previniendo el bloqueo ante la página en blanco. Asimismo, favorece la comprensión del texto, la identificación de elementos implícitos y explícitos y, a su vez, la construcción de nuevas inferencias, que permiten configurar un primer modelo situacional. En esta fase, el estudiante establece una relación estética y cognitiva con la obra, iniciando la construcción de los mundos posibles que ésta propone.

Posteriormente, la segunda etapa se articula con los niveles del modelo del lector intercultural (Hoff, 2017), favoreciendo el diálogo interpretativo en el aula. En este momento, el grupo contrasta, argumenta y negocia las diferentes lecturas, lo que permite complejizar las hipótesis iniciales y enriquecer la construcción de sentido a partir de perspectivas diversas. Esta interacción dialógica fortalece la dimensión crítica de la interpretación y consolida el modelo previamente configurado.

Finalmente, la tercera etapa corresponde a la dimensión lector y otros textos y contextos socioculturales, en la cual la lectura se amplía mediante relaciones intertextuales y conexiones con el contexto personal, cultural e histórico de los estudiantes. Esta fase posibilita una interpretación situada, al integrar referentes externos que expanden los mundos posibles contruidos en la obra y consolidar una comprensión más amplia y reflexiva del texto literario.

Un último aspecto por considerar en el uso didáctico del comentario literario es su evaluación. Evaluar un comentario literario no se limita únicamente a aspectos formales, sino que atiende al grado de comprensión, fundamentación argumentativa y articulación contextual alcanzado por los estudiantes. Siguiendo lo planteado por Hoff (2017), se valora la capacidad del estudiante para relacionar el texto con otras perspectivas, discursos y contextos socioculturales, ampliando así los horizontes de sentido construidos durante el ejercicio de lectura. De este modo, el comentario literario se propone como un espacio donde convergen comprensión, análisis crítico y escritura.

Marco metodológico

Enfoque y tipo de investigación.

Para este estudio la investigación cualitativa resulta pertinente, pues como la definen Denzin y Lincoln (2012), como una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones. Esto implica que este enfoque no sólo pretende describir lo que ocurre en el aula de clase, sino también brindar una interpretación de la forma en la que los individuos comprenden e interactúan con su realidad. Es así como la investigación cualitativa posibilita una comprensión más a fondo del encuentro de los estudiantes con los textos literarios, las interacciones y dinámicas que se dan y como de igual forma se traducen en construcción de significados.

Así mismo, para este proyecto se toma la investigación acción como un enfoque idóneo, ya que esta combina la reflexión y la puesta en práctica en la educación. Antonio Latorre (2005) en su obra *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, implica en esta la forma de describir una serie de actividades interrelacionadas que tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometida a observación, reflexión y cambio. Es por esto por lo que este enfoque no solo busca la transformación de la práctica en la educación de forma en que su ejercicio sea alineado a la

realidad, sino que también permite que mediante el ejercicio docente se genere conocimiento mediante la experiencia.

Diseño de Investigación

Ahora bien, el diseño de campo, según Mario Tamayo, se caracteriza por la recopilación directa de datos en el contexto en el que ocurren los fenómenos, lo que les confiere la calidad de primarios (Tamayo, 2003) Esto destaca por su capacidad de asegurar que la información recolectada sea reflejada de manera fiel y real a las condiciones reales en las que se desarrolla el estudio, lo cual resulta invaluable para realizar ajustes o verificaciones si es necesario. En el marco de esta investigación, este diseño es sumamente pertinente, pues permite observar de manera detallada las dinámicas que surgen en el aula del curso 1005, proporcionando un entendimiento más contextualizado de cómo los estudiantes interactúan con los textos literarios y construyen significados a partir de ellos.

Población

Este proyecto será realizado en el colegio I.E.D Gonzalo Arango, en la localidad de Suba, Bogotá. La población objetivo está conformada por los estudiantes del curso 1005 de edades entre los 14 y 18 años, quienes representan un grupo diverso en cuanto a habilidades y experiencias previas relacionadas con la interpretación literaria. La población de estudio, en este contexto se entiende como el conjunto definido y limitado de casos que cumple con ciertos criterios y sirve como base para seleccionar una muestra. La identificación clara de la población es esencial, ya que permite generalizar los resultados obtenidos hacia el universo de estudio (Arias-Gómez et al., 2016).

Técnicas e instrumentos de recolección

Observación

Siguiendo esa misma línea, para esta investigación de carácter cualitativo, se hace uso de técnicas e instrumentos propios de la misma. La observación como una técnica (Sampieri. 2010)

no se limita al sentido de la vista, sino a una fusión de todos los sentidos. Esto permite al investigador poder describir, explorar los ambientes presentes dentro del contexto; comprender procesos que se dan a partir de la interacción entre individuos dadas las diferentes situaciones que se presenten; identificar problemas y generar hipótesis. Al aplicar esta técnica se pueden enriquecer las dinámicas que se presentan en el aula, permitiendo dejar en constancia detalles que podrían pasar desapercibidos, pero bien pueden integrar una parte fundamental a lo estudiado.

Diario de campo

Un instrumento fundamental que comprende la investigación de tipo cualitativo es el diario de campo, el cual permite al investigador registrar sus experiencias e introspecciones de manera reflexiva en una investigación. Posee la misma naturaleza de un diario, pero este posee una organización más planificada y detallada de la información que resulta del proceso de observación, lo que permite al investigador mejorar su trabajo con el tiempo (Kroef et al., 2020). (Valverde, 1993).

Así mismo, este instrumento fomenta la introspección, permitiendo develar lo que se busca en el fenómeno estudiado, ya que permite que se registren desde datos puntuales, hasta sentimientos, logros y desafíos presentados. Este proceso catártico permite la recreación de experiencias, lo que da al investigador ya la propuesta un análisis más profundo de las actividades y sobre todo al objetivo planteado por el mismo. Un diario de campo facilita dar al proceso de observación seguimiento, continuidad y supervisión. (Sanjek, 1990). (Wesely, 2021).

Diagnóstico

Para esta investigación, se toma al diagnóstico como instrumento que, dentro de los procesos de investigación científica, se entiende como el resultado final o temporal que refleja la tendencia del comportamiento del objeto de estudio en un contexto determinado de espacio y tiempo. Este análisis se fundamenta en las funciones y principios que caracterizan dicho objeto, y su presentación no solo tiene un carácter descriptivo, sino también explicativo y pronosticable

(Vallejos Díaz, 2008). En el contexto de esta investigación, el diagnóstico permitirá identificar tendencias y características del curso 1005 frente a la interpretación literaria. Este análisis inicial servirá como base para comprender su nivel actual, las dificultades que enfrentan y las oportunidades para trabajar el concepto de mundos posibles.

Técnicas e instrumentos de análisis de la información

Matriz categorial

Para este proyecto la matriz categorial se constituyó como el elemento central para la organización y sistematización del proceso de recolección de datos y de análisis en esta investigación. La matriz categorial permitió operacionalizar las categorías centrales de la investigación: mundos posibles, interpretación literaria y comentario literario. Cada una de estas categorías fue observada a partir de indicadores específicos que permitieron orientar el análisis de las producciones de los estudiantes. Entre dichos indicadores se encuentran la formulación de hipótesis interpretativas, la relación entre texto y contexto, la presencia de inferencias, la construcción de sentidos propios, la identificación de elementos narrativos y simbólicos, y la organización argumentativa de las ideas.

Su función no se limitó a clasificar información, sino que permitió articular de manera coherente las categorías teóricas y los referentes conceptuales de este proyecto. En ese sentido, se asumió como una herramienta que da la posibilidad de estructurar relaciones entre los conceptos fundamentales y los desempeños observables en la producción de los estudiantes. Tal como lo señalan Aristizábal y Galeano (2008), el sistema categorial se convierte en una bitácora permanente de la investigación, ya que orienta la construcción conceptual, permite dotar de sentido las categorías y establecer articulación entre ellas (p.164) De esta manera, la matriz sirvió como eje organizador y operador que garantiza relación entre el marco teórico propuesto los objetivos y el análisis.

La construcción de la matriz partió desde el marco conceptual, el cual fue definido

previamente junto con los objetivos específicos de la investigación. A partir de este insumo, se plasmaron categorías centrales y se delimitaron subcategorías e indicadores que operacionalizan los conceptos en referentes de análisis. Este proceso se enmarca en lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) quienes señalan que en la investigación cualitativa las categorías pueden originarse en el marco teórico, en los objetivos, o emerger durante el trabajo de campo, pero deben organizarse de forma sistemática para facilitar la interpretación de los datos.

Concepto	Subcategorías	Indicadores	Autores
Mundos posibles	Relación texto-contexto.	Relaciona el significado del texto con contextos sociales o culturales (Comprensión MEN).	Bruner (2004)
		Identifica grupos humanos y contextos culturales presentes en el texto (Medios y sistemas simbólicos).	
	Configuración de mundos posibles	Formula hipótesis interpretativas según el sentido global del texto.	Eco (1981), Lomas (2014), Pavel (1995)
		Compara realidades literarias y personales.	
		Argumenta sobre problemáticas sociales representadas en el texto.	
	Identidad del lector	Relaciona el texto con experiencias personales.	Hall (2021), Ricoeur (cit. en Maceiras, 2004)
		Reflexiona sobre su identidad a partir de la lectura.	
Interpretación literaria	Interpretación multimodal	Analiza mensajes visuales, sonoros y audiovisuales.	Fish (1980), Hoff (2017)
		Interpreta sentidos en distintos lenguajes simbólicos.	
	Formulación de hipótesis interpretativas	Formula hipótesis interpretativas coherentes con el sentido global del texto.	Jauss (2013)
		Sustenta sus hipótesis mediante evidencias textuales o relaciones con su horizonte de expectativas.	
	Análisis de elementos literarios y estéticos	Identifica elementos formales del texto (género, narrador, recursos).	Iser (1987)
		Explica cómo estos elementos aportan al sentido.	
Comentario literario	Argumentación escrita del comentario	Justifica sus ideas mediante razonamientos propios.	Cassany (2006), MEN (2016)
		Argumenta sus interpretaciones usando evidencia textual.	
	Estructura del comentario literario. (Planeación y organización.)	Organiza ideas antes de escribir	Cassany (1993, 2006), Mendoza Fillola (2008)
		Produce comentarios críticos con estructura clara.	
		Revisa y mejora sus borradores.	

*Tabla 1- Matriz categorial****Técnica de análisis: análisis de contenido***

El análisis de contenido es una técnica de análisis cualitativo que permite examinar, interpretar y sistematizar información textual, discursiva o simbólica a partir de categorías previamente definidas o emergentes. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), en la investigación cualitativa, el análisis implica organizar datos, codificarlos y agruparlos en categorías para identificar patrones, significados y relaciones. En el marco de la investigación-acción, su uso es pertinente ya que esta modalidad investigativa no solo busca comprender una realidad, sino transformarla a través de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, lo que permite analizar de manera rigurosa las evidencias producidas durante cada fase. En ese sentido, el análisis de contenido se concibe como una técnica de investigación aplicable a diversas formas de comunicación cuyo propósito es identificar, clasificar y organizar elementos presentes en los documentos escritos para la explicación de fenómenos sociales (Fernández Chavez, 2002). Caracterizándose por su carácter objetivo y sistemático, que sigue procedimientos definidos que permiten examinar el contenido de manera estructurada.

De acuerdo con Bardin (1996), para lograr este análisis riguroso, en primer lugar, se procede con una fase de preanálisis, en la cual se seleccionan los documentos sujetos a análisis, los objetivos del estudio y una lectura del material con el fin de identificar unidades de sentido relevantes. Seguido a esto, se lleva a cabo la exploración del material, etapa que implica la codificación de la información y la organización de los datos en categorías o unidades de análisis que permiten examinar los elementos presentes en el discurso. Finalmente, se desarrolla el tratamiento de resultados e interpretación, fase en la que los datos categorizados se analizan para identificar patrones, relaciones y significados que permiten comprender lo estudiado a la luz de las categorías definidas (Bardin, 1996).

En esta investigación, el análisis de la información se realizó mediante un proceso de

triangulación entre las producciones escritas de los estudiantes, las observaciones registradas en el diario de campo y los artefactos elaborados durante la secuencia didáctica. Esta triangulación permitió contrastar lo que los estudiantes escribían, lo que expresaban durante las actividades de socialización y discusión, y la manera en que participaban en los diferentes ejercicios de interpretación. De esta forma, el análisis no se limitó a describir las respuestas obtenidas, sino que permitió identificar transformaciones progresivas en los procesos interpretativos de los estudiantes a lo largo de los ciclos de intervención.

Consideraciones éticas

Este estudio se realizó atendiendo criterios éticos que buscan salvaguarda los derechos de las personas participantes. Para ello, se gestionó el consentimiento informado (véase anexo 1) con los padres o acudientes de los estudiantes, quienes autorizaron su vinculación a las actividades planteadas. Del mismo modo, se garantizó la reserva de información y la protección de datos de los participantes, evitando cualquier forma de identificación en el apartado de resultados u otras intervenciones del proyecto. Es así que, la participación de los estudiantes fue libre y estuvo respaldada por dicha autorización.

Propuesta de intervención pedagógica

La siguiente propuesta pedagógica tiene como intención fortalecer la competencia interpretativa en los estudiantes del curso 1005 de la I.E.D Gonzalo Arango, mediante un proceso que acerque a los estudiantes desde la percepción y lectura literal, hacia la construcción de mundos posibles a través del comentario literario. Así mismo, esta intervención sitúa al comentario literario como práctica central, entendiéndolo no como un resumen ni opinión superficial, sino como un ejercicio de interpretación sustentado en la comprensión del texto narrativo y la subjetividad de cada lector.

En términos pedagógicos, la propuesta se fundamenta en el enfoque sociocultural, en

tanto comprende la interpretación literaria como una práctica situada, mediada por el lenguaje, la interacción, los saberes previos y el contexto de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se entiende como un proceso individual ni aislado, sino como una construcción social que se desarrolla mediante la interacción con otros y con los sistemas simbólicos de la cultura. En este sentido, Carrera y Mazzarella (2001), a partir de los postulados de Vygotsky, señalan que el lenguaje, los signos y las herramientas cumplen una función mediadora en los procesos de comprensión y desarrollo. Asimismo, el aula se configura como un espacio de mediación en el que los estudiantes pueden compartir hipótesis, confrontar interpretaciones, ampliar sus referentes y construir significados a partir de la interacción con sus compañeros, la docente y los materiales simbólicos propuestos.

Desde el enfoque sociocultural, las actividades de lectura individual, lectura grupal, análisis de imágenes, preguntas orientadoras, socialización, escritura y producción multimodal funcionaron como mediaciones pedagógicas para acompañar el tránsito de los estudiantes desde comprensiones literales hacia interpretaciones más reflexivas y contextualizadas. Es así que la construcción de mundos posibles no se asume como un ejercicio abstracto, sino como un proceso en el que los estudiantes relacionan el texto literario con sus saberes previos, sus experiencias, su contexto escolar y sus formas de comprender la realidad.

Además de estos postulados, la propuesta se organiza bajo el modelo de secuencia didáctica, que Rodríguez-Reyes (2014) define como una sucesión de actividades previamente pensadas que dan orden y lógica a los procesos de enseñanza (p.449). Esta concepción permite comprender la intervención no como una suma aislada de talleres, sino como un sistema estructurado de momentos pedagógicos (fases) orientadas a movilizar saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. En el marco de esta investigación, la secuencia didáctica posibilita un tránsito progresivo dado desde la problematización hasta la construcción de mundos posibles mediados por el comentario literario.

Fases

En coherencia con el marco conceptual desarrollado, la propuesta didáctica se organizó en tres fases progresivas orientadas desde la sensibilización interpretativa hasta la producción escrita argumentada. A continuación, se describen las fases que estructuraron este proceso.

Fase de sensibilización frente al acto interpretativo

Esta fase tuvo como finalidad problematizar la concepción de lectura como medio de recepción de información y abrir espacios en torno a la interpretación como construcción de saberes e información. Antes de introducir el concepto de mundos posibles, se consideró necesario generar experiencias en las cuales los estudiantes tuvieran la posibilidad de trabajar sobre multiplicidad de significados posibles frente a un mismo referente, ya fuera textual, visual o audiovisual. Esta fase se centró en activar los saberes previos de los estudiantes y ponerlos frente a situaciones interpretativas que desdibujaron la idea de una sola respuesta.

Las actividades desarrolladas durante este periodo articularon distintos lenguajes simbólicos, como el análisis de láminas tipo Test de Rorschach y la interpretación de fotografías tomadas por ellos, con el fin de ampliar la noción de lectura más allá del texto escrito. Al articular análisis de cuentos, imágenes abstractas, fotografías y narrativas audiovisuales, se buscaba que los estudiantes reconocieran que el significado no está contenido de manera fija, sino que emergen diferentes posibilidades según quien lo interprete. En coherencia con Jauss (2013) se partió del horizonte de expectativas de 1005, incluyendo referentes previamente trabajados en clase, para observar cómo esos marcos previos orientaban la comprensión y condicionan las hipótesis al enfrentarse al texto. Metodológicamente, esta fase funcionó como un momento de exploración en torno a la forma de interpretar del grupo más que introducir conceptos más formales, se pretendió generar un conflicto cognitivo que hiciera visible las diversas posibilidades de lectura.

Fase de conceptualización de mundos posibles

La segunda fase tuvo como propósito introducir de manera explícita la noción de mundos posibles como herramienta conceptual para entender la complejidad del texto literario. Después de haber entrado a problematizar la interpretación como un proceso de múltiples miradas, se consideró ofrecer a los estudiantes adentrarse en el concepto desde la propuesta de este proyecto para comprender que los textos narrativos no sólo cuentan historias, sino que configuran universos con reglas propias, coherencia interna y diferentes posibilidades. Esta fase se basó en posibilitar a los estudiantes una experiencia de interpretación mediada por una reflexión más consciente al abordar el texto literario.

A través de análisis de relatos como *Octavia*, de Italo Calvino, y el relato de *Bogotá en 100 palabras* (2022) “La ciudad Dormida” de Fabio Gómez, así como ejercicios en los que los estudiantes debían pensarse el colegio como un mundo posible, se buscó explorar cómo lo ficcional no es solo una simple representación alterna a la realidad, sino una reorganización simbólica de ella. Siguiendo a Bruner (2004), quien sostiene que los mundos posibles se construyen a partir de los relatos y las experiencias que configuran nuestra comprensión del mundo, las actividades buscaban que los estudiantes identificarán cómo se establecen reglas internas, cómo se construyen atmósferas y cómo se proyectan problemáticas o vivencias a partir de un universo narrativo.

Esta fase consolidó el paso de la interpretación espontánea hacia una interpretación más estructurada y guiada. Se buscaba que los estudiantes reconocieran que leer implica ingresar a un sistema narrativo específico y formular hipótesis en su lógica interna, pero también actualizarlo desde su propio horizonte de expectativas. De este modo, los estudiantes identificaron las reglas internas de los relatos trabajados, formulando hipótesis interpretativas sobre los universos narrativos y discutieron en grupo las diferentes posibilidades de sentido que emergían del texto.

Producción interpretativa: el comentario literario

La tercera fase tuvo como propósito consolidar la capacidad interpretativa mediante la escritura de un comentario literario como práctica reflexiva y argumentativa. Si en la fase anterior se buscaba que los estudiantes comprendieran cómo los textos configuran mundos posibles (tanto propios como contruídos a partir de la interacción texto-lector), en esta etapa se buscó que fueran capaces de explicitar estas construcciones mediante un discurso organizado y argumentado. El comentario literario dejó de entenderse como un resumen u opinión personal y pasó a concebirse como un espacio de diálogo entre el estudiante y el texto en el cual se argumenta, organiza y fundamenta la manera en la que se ha configurado el mundo posible a partir del encuentro con la obra.

A partir del trabajo colaborativo con cuentos como *Casa Tomada*, de Julio Cortázar, y el análisis individual de diversos relatos contemporáneos y clásicos, se propuso que los estudiantes formularan hipótesis interpretativas, identificaran elementos narrativos relevantes y sustentaran sus ideas con evidencia textual. En línea con Eco (1981), quien plantea que la lectura es un acto de cooperación interpretativa, y con Cassany (2006), quien entiende la escritura como un proceso guiado y reflexivo, esta fase incorporó momentos de análisis basado en preguntas, planificación, escritura de borradores, retroalimentación y reescritura.

El objetivo era promover una mayor conciencia del proceso lector y una introducción hacia la argumentación escrita como forma de construcción y concreción de sentido y significados. A través de ejercicios de lectura, discusión y escritura, los estudiantes formularon hipótesis interpretativas, seleccionaron evidencias textuales y organizaron sus ideas en comentarios escritos. El proceso de escritura del comentario literario se desarrolló mediante un acompañamiento progresivo en el aula. En primer lugar, los estudiantes realizaron una lectura guiada y acompañada de los textos, apoyada en preguntas orientadoras que les permitía identificar elementos narrativos relevantes y formular hipótesis interpretativas. Posteriormente, se

trabajó en la selección y organización de evidencias textuales que sustentaran dichas interpretaciones. A partir de este trabajo previo, los estudiantes elaboraron borradores iniciales de sus comentarios, los cuales fueron discutidos y revisados en clase en espacios de retroalimentación colectiva e individual. Este proceso de lectura, discusión y reescritura permitió que los estudiantes fueran afinando sus interpretaciones y estructurando un discurso argumentado sustentado por el texto, explicando la manera en la que configuraban su mundo posible.

Contenidos del plan de intervención

La propuesta de intervención se organizó mediante un cronograma (véase anexo 2) de actividades que articuló las diferentes fases del proyecto con un plan de lectura progresivo. Este cronograma permitió distribuir las sesiones de trabajo, los textos seleccionados y las actividades de análisis e interpretación a lo largo del periodo de implementación. En cada sesión se plantearon objetivos específicos, orientados a desarrollar habilidades interpretativas mediante ejercicios de lectura, discusión y escritura. El plan de lectura se entiende como un eje articulador de la intervención, ya que cada texto trabajado respondía a los propósitos de la fase y permitía avanzar gradualmente desde la exploración de niveles de interpretación hasta la producción de textos escritos argumentativos.

Análisis de la información

En este capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos a partir de la implementación de la unidad didáctica, con el propósito de comprender cómo los estudiantes realizan procesos de interpretación y construcción de sentido a partir de la lectura de textos literarios. El análisis se organiza en torno a tres categorías principales: mundos posibles, interpretación literaria y comentario literario, las cuales permiten examinar, desde una perspectiva integral, las formas en las que los estudiantes relacionan el texto literario con su contexto, formulan hipótesis interpretativas y expresan su comprensión de forma escrita.

En el marco de la investigación, los resultados constituyen el núcleo del estudio, ya que deben responder a los objetivos planteados mediante un razonamiento explícito que permita dar cuenta de la investigación y del sentido de los hallazgos (Albis-Feliz, 2024). A partir de los datos recolectados mediante las actividades propuestas en la unidad didáctica y las producciones de los estudiantes, se busca organizar interpretar y comprender la función de las categorías teóricas del problema de investigación.

Mundos posibles

La categoría de mundos posibles se retoma en este capítulo como una herramienta de análisis que permite comprender cómo los estudiantes construyen sentido a partir de la lectura literaria. Como se vio en el marco teórico, más que concebir al texto como un objeto concreto y cerrado, esta perspectiva reconoce que el interpretar implica proyección de experiencias, conocimientos y contextos por parte del lector, dando lugar a la configuración de realidades alternativas que amplían la comprensión del mundo (Brunner, 2004. Eco, 1981). En este sentido, los mundos posibles no se entienden únicamente como universos ficticios planteados por un autor en el texto literario, sino como construcciones dinámicas que emergen en la interacción entre el texto y el lector. Así, esta categoría permite analizar cómo los estudiantes relacionan el contenido del texto con su contexto, evidenciando cómo su experiencia influye en la construcción de sentido.

Relación texto-contexto

La relación texto contexto constituye un componente fundamental en la construcción de mundos posibles, ya que permite al lector vincular el contenido que el texto le presenta con realidades sociales y culturales (Brunner, 2004. Eco, 1981). Desde esta perspectiva, la lectura se comprende como un proceso situado en el que el lector construye sentido a partir de su experiencia y con contexto. En esta subcategoría se analizan las producciones de los estudiantes a partir de diferentes intervenciones de la secuencia didáctica, con el fin de identificar cómo

establecen conexiones frente al texto literario, su entorno, y cómo estas inciden en la configuración de mundos posibles.

En una fase inicial de sensibilización, a partir de actividades como el análisis de imágenes abstractas (véase en anexo 3), los estudiantes asociaron la construcción de sentido principalmente a procesos individuales como la imaginación y la percepción. Por ejemplo, atendiendo a la pregunta, *¿por qué diferentes personas pueden ver cosas distintas en la misma imagen o entender un texto de formas diferentes?*, algunos estudiantes señalaron que las diferencias se deben principalmente a aspectos individuales:

Estudiante	E16	E17	E11
Respuesta	<u>Cada quien</u> tiene su forma de pensar y como habilidades, <u>cada quien</u> puede tener una <u>mejor</u> forma para analizar, mejor vista o <u>más</u> creatividad.	Porque en todos tenemos un análisis diferente, la interpretación <u>va de la mano con nuestra imaginación</u> también y dado eso volvemos a veces <u>las cosas semejantes a lo personal</u> .	Porque <u>no todos vemos las cosas de la misma forma</u> y la misma información en nuestra mente.

Tabla 2– Ejemplos de respuestas del mini-diagnóstico

En relación con la diversidad en la construcción de sentido, **E16** señala que “cada quien tiene su forma de pensar y como habilidades, cada quien puede tener una mejor forma para analizar, mejor vista o creatividad” atribuyendo esta diferencia a las formas de pensar de cada persona y la calidad de resultados que puede tener el sujeto, **E17** menciona que va “de la mano con nuestra imaginación... y dado eso volvemos las cosas semejantes a lo personal” relacionando la imaginación con el análisis individual, y **E11** la explica desde la manera en que cada sujeto procesa la información en su mente, pero nuevamente relegando esos procesos desde una perspectiva individual.

Estas respuestas sugieren que los estudiantes reconocen la diversidad en la construcción de sentido, sin embargo, la explican desde factores individuales como la percepción, la imaginación, lo que limita su proyección hacia una relación más amplia entre el texto y el

contexto en los que se inscriben. En este punto, los mundos posibles se configuran desde perspectivas personales, sin una articulación clara con referentes sociales o culturales compartidos. En coherencia con Hoff (2017), quien indica que la lectura implica una construcción de sentido mediada por contextos culturales; no obstante, en este caso dicha mediación aún no se hace visible en las respuestas de los estudiantes.

Estos hallazgos coinciden con lo registrado en el diario de campo (véase anexo 4), donde se señaló que “los estudiantes en general mostraron un alto nivel de atención y curiosidad desde el inicio de la sesión”, evidenciando un genuino interés frente a la actividad y su disposición para construir sentido a partir de imágenes. No obstante, también se identificó que en algunos casos “el vocabulario fue limitado y las respuestas se caracterizaron por ser descripciones de objetos concretos” (Diario de Campo, 12-03-2025), lo que restringía la posibilidad de generar interpretaciones más abstractas o contextualizadas. De igual manera, se observó que algunas respuestas podrían estar influenciadas por ideas planteadas por la interacción entre pares, en las que los estudiantes tendían a retomar ideas de sus compañeros sin profundizarlas, lo que reduce la diversidad de conexiones entre el texto y el contexto. En ese sentido, como plantea Jauss (2013), la construcción de sentido depende de la relación entre el texto y el horizonte de expectativas del lector, aspecto que aún se encuentra en desarrollo.

En la fase de conceptualización, los estudiantes trasladan elementos de su experiencia cotidiana al espacio narrativo, como ocurre en este caso al representar el patio interno del colegio, dejando ver una articulación entre lo vivido y lo narrado. De este modo, el espacio escolar no solo se describe, sino que se transforma en un escenario significativo dentro del relato, lo que favorece la construcción de mundos posibles anclados en la experiencia del lector.

De lo anterior, algunos relatos de los estudiantes sobre el patio interno son:

Estudiante	E27	E 20	E13
Respuesta	Aquel lugar era el centro de todo, se sentía vacío pese a la cantidad de personas que se encuentran allí día con día. Desataba la sensación de <u>cansancio</u> cada paso hasta llegar a una de las varias sillas que adornaban los bordes de aquel lugar <u>frío</u> ; un <u>cansancio no físico</u> sino de la <u>incómoda</u> situación que me aguardaba.	En el mundo posible, el patio interno del colegio no era de cemento y baldosas, sino un portal secreto. <u>Cada línea amarilla del suelo marcaba caminos invisibles hacia universos distintos...</u> <u>Las huellas azules pertenecían a un guardián mágico, mitad felino, mitad sabio, que cuidaba los accesos...</u> Nadie sospechaba que tras el aparente silencio <u>del patio latía un universo infinito de maravillas.</u>	Las miradas en el patio interno, <u>al yo estar con mi bro el Bry, andando por el patio interno, ese mismo día se extraviaron las llaves del locker...</u> <u>Y Bry y yo no queríamos porque eran las 12:00 PM cuando salen los de la mañana</u> y pues estábamos en todo el medio y todos nos estaban mirando y no accedimos porque <u>estábamos muy expuestos en medio del patio central.</u>

Tabla 3 Ejemplo representación escrita patio interno.

Estos relatos evidencian diferentes formas de vinculación entre el espacio narrado y el contexto de los estudiantes. En algunos casos (véase anexo 5) como **E27** el colegio se presenta desde una perspectiva emocional, pues el patio se asocia con cansancio, incomodidad y tensión frente a la mirada de otros; esto permite comprender el espacio personal no solo como lugar físico, sino como escenario de experiencia personal, en coherencia con Jauss (2013), quien plantea que el lector construye sentido desde su propio horizonte de experiencias. Por su parte, en el caso de **E20**, aunque se introducen elementos propios de las narraciones fantásticas, el punto de partida sigue siendo el patio interno, lo que deja que ver que el estudiante articula lo cotidiano con lo imaginado, transformando el espacio del patio interno en una referencia de entorno conocido. En relatos como **E13** se puede observar una representación directa de situaciones cotidianas del entorno escolar, en las que se describen vivencias e interacciones sociales concretas, lo que da cuenta de una relación entre la experiencia vivida y lo plasmado en el texto. Estas respuestas permiten evidenciar la forma en la que los estudiantes comienzan a establecer vínculos entre su contexto y el texto, reconociendo el espacio narrativo como un reflejo, transformación o extensión de su entorno cercano, lo cual fortalece la relación texto-contexto en

la construcción de mundos posibles.

Finalmente, en la fase producción a través de la elaboración de comentarios literarios, se plantea que los estudiantes no sólo identifiquen elementos del entorno narrativo, sino que logren vincularlos con su realidad, estableciendo relaciones más claras entre el contenido del texto y su contexto. Las siguientes respuestas extraídas de los comentarios literarios (véase anexo 6), nos permiten observar algunos elementos de interés como los estudiantes comienzan a proyectar problemáticas, experiencias y reflexiones propias en el texto, lo que da lugar a la construcción de mundos posibles más situados y cercanos a su experiencia:

Estudiante	E18	E25	E13
Respuesta	Consecutivamente, <u>lo que me sorprendió del cuento fue el hecho de que el protagonista tuviera que recurrir a un objeto para llenar el vacío emocional que este siente...</u> Para concluir el <u>cuento muestra cómo las personas pueden llegar a depender de objetos superficiales debido a la soledad y el vacío emocional que sienten...</u>	Mi opinión de este cuento es que realmente es interesante, ya que, como se ve en el cuento (Sontag, 1963), <u>el protagonista llega al extremo de llenar vacíos con objetos, ya que no tenía una vida social y se sentía solo. Este cuento encierra varias emociones como intriga, desconocimiento y misterio.</u> Yo relaciono este cuento con la contraparte del personaje, SENTRY, llamada 'The Void', que es su lado oscuro por inestabilidad mental <u>y refleja cómo cuando alguien no está bien mentalmente puede traer consecuencias.</u> Para concluir, <u>el cuento muestra cómo los humanos siempre tratan de llenar sus vacíos emocionales con cosas, lugares y objetos.</u>	Este cuento se puede relacionar con obras como Frankenstein de Mary Shelley o la serie Black Mirror, donde las creaciones humanas terminan dominando a sus creadores. <u>Sontag, busca mostrar cómo el deseo de escapar del cansancio o del dolor puede llevarnos a perder nuestra propia identidad...</u> <u>Deja ver que las emociones mal manejadas pueden llevar a una persona a perder el control de su vida</u> Sontag (1963).

Tabla 4 Respuesta ante problemáticas, experiencias y reflexiones propias en el texto

En este punto, se observaron producciones en las que los estudiantes relacionan el texto con su entorno o la vida real, como en el caso de **E25**, quien señala que le “sorprendió que el protagonista tuviera que recurrir a un objeto para llenar el vacío emocional que este siente...”, vinculando el relato con fenómenos sociales contemporáneos al mencionar prácticas actuales asociadas a vínculos afectivos no convencionales, lo que permite reconocer una lectura que

trasciende el texto y se proyecta hacia la realidad. De manera similar, **E18** menciona que “el cuento muestra cómo los humanos siempre tratan de llenar sus vacíos emocionales con cosas, lugares y objetos”, interpretando el cuento como una crítica a la superficialidad y vacío emocional en la sociedad, apoyándose incluso en una referencia que amplía su comprensión del texto, mientras que **E13** relaciona el contenido con la pérdida de humanidad y la deshumanización en las relaciones actuales. Así, los estudiantes no se limitan a comprender el texto, sino que lo reinterpretan desde sus propias experiencias y marcos de referencia, lo que en coherencia con Bruner (2004), permite entender la narrativa como un medio para organizar la experiencia y dar sentido a la realidad, dando lugar a entender los mundos posibles como espacios en los que el texto y el contexto se articulan de manera más consciente, dando lugar a un avance en la construcción de sentido.

Configuración de mundos posibles

La configuración de mundos posibles se entiende en esta investigación como el proceso mediante el cual los estudiantes elaboran representaciones a partir de la lectura, en las que proyectan su experiencia, sus conocimientos y su contexto, para dar lugar a realidades alternativas. Es así como el mundo posible no se limita a la comprensión del texto, sino que se manifiesta en las producciones de los estudiantes, como espacios donde se articulan la ficción y la experiencia del lector.

Desde esta perspectiva, la literatura se configura como un espacio que permite imaginar, problematizar y resignificar la realidad (Lomas, 2014) dando lugar a la construcción de universos alternativos que orientan la interpretación y la experiencia lectora. Esta subcategoría, entonces, se centra en observar cómo los estudiantes configuran mundos posibles a partir de la lectura, estableciendo relaciones entre la realidad literaria y su propia experiencia, así como elaborando

explicaciones frente a las problemáticas, sensaciones y situaciones presentes en esta. Así, se busca identificar el grado de elaboración de estos mundos posibles

Para analizar esta subcategoría, se exploró, a partir del Mini-diagnóstico (véase anexo 7), la comprensión de los estudiantes sobre el concepto de mundos posibles a través de preguntas orientadoras como qué entienden por mundo posible, la formulación de ejemplos y la diferenciación entre mundo posible y mundo real. A partir de estas respuestas, se observó que los estudiantes tenían una aproximación inicial al concepto, generalmente asociada la idea de imaginación o de mundos *ficticios* o distintos al real. Por ejemplo, algunos estudiantes señalaron que:

Estudiante	E33	E28	E6
Respuesta	Entiendo por mundo posible a una <u>realidad diferente al mundo real</u> refiriéndose a lo literario.	Un mundo posible en literatura puede ser <u>destinos diferentes</u> que se le pueden dar a historias, cuentos, etc.	Es como <u>un mundo ficticio que se inventa el narrador</u> para contar una historia.

Tabla 5 Respuestas mini-diagnostico

Estas respuestas sugieren una comprensión del concepto centrada en la noción de lo ficticio. **E33**, asocia el mundo posible con una “realidad diferente al mundo real”, lo que muestra una comprensión centrada en la idea de lo alternativo, aunque desligada del texto literario como punto de partida. Por su parte, **E28** vincula el concepto con la literatura, al señalar que ofrecen “destinos diferentes” a través de diversos géneros, lo que evidencia un acercamiento un poco más claro a la función de mundos posibles dentro del discurso literario. Finalmente, **E6**, entiende el mundo posible como una construcción que el autor “inventa para contar una historia” reconociendo el papel creativo de la configuración de estas realidades. Estas respuestas dejan identificar una comprensión incipiente del concepto, en la que se reconoce la idea de lo alternativo y lo ficticio, aunque sin una articulación clara entre texto, contexto y experiencia del lector en la construcción de mundos posibles.

Asimismo, frente a la diferenciación entre mundo posible y mundo real, los estudiantes señalaron que:

Estudiante	E18	E16	E31
Respuesta	En el mundo posible hay <u>infinitas posibilidades</u> en el que muchas de esas posibilidades pueden suceder y en <u>el real solo una en un millón se puede hacer posible.</u>	La diferencia que veo es que en un mundo posible se puede decir que <u>no hay límites por la imaginación</u> , mientras que en el <u>mundo real hay un límite</u> por “la vida”, donde se presentan oportunidades donde toca aprovechar o no, donde <u>toca aceptar la realidad</u> porque así son las cosas.	La diferencia que encuentro es que <u>el mundo posible a veces se encuentra en la realidad que se basa a veces y en el mundo real no se basa en nada.</u>

Tabla 6 Respuestas Mini-diagnóstico, mundo posible vs mundo real

Estas respuestas evidencian que los estudiantes logran establecer una distinción entre ambos conceptos, **E18** asocia el mundo posible con “infinitas posibilidades” y el mundo real con “solo una en un millón” lo que sugiere que el estudiante comprende lo posible desde la amplitud de la imaginación, aunque todavía de forma cuantitativa y general. **E16** por su parte, plantea una diferencia más elaborada al señalar que en mundo posible “no hay límites”, mientras que en el mundo real si existe un límite (la vida), lo que permite reconocer una aproximación a las reglas que organizan cada realidad. Para finalizar **E31** afirma que el mundo posible es “un mundo que a veces se encuentra en la realidad y el mundo real no se basa en nada” lo que indica una idea relevante atendiendo la posibilidad de que la ficción dialogue con la realidad o se separe de ella. Es así que se puede afirmar que la configuración de mundo posibles se encuentra en un nivel incipiente, ya que los estudiantes reconocen la existencia de realidades alternativas, pero no logran aún construir interpretaciones elaboradas ni establecer relaciones profundas entre el texto y su experiencia. En términos de Eco (1981), los estudiantes reconocen la existencia de universos posibles, pero aún están en proceso de comprender su funcionamiento dentro de la lectura literaria.

Hacia el final del proceso, a partir del ejercicio del fanzine en el que los estudiantes debían definir el concepto de mundos posibles en seis palabras, se evidenció la formulación de ideas cercanas a hipótesis interpretativas. En este caso los estudiantes proponen aproximaciones generales al concepto, asociadas a nociones de posibilidad, imaginación o realidad alternativa como se observa en las respuestas de **E1**, **E29**, **E5**, predominan términos asociados a la imaginación, la fantasía y la realidad, lo que evidencia una comprensión general del mundo posible.

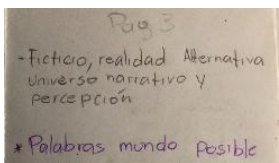
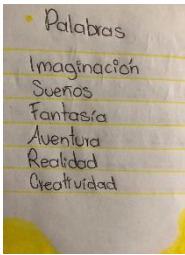
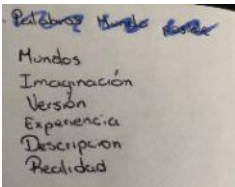
Estudiante	E1	E29	E5
Imagen			

Tabla 7 Respuesta estudiantes vinculando al concepto de imaginación y fantasía

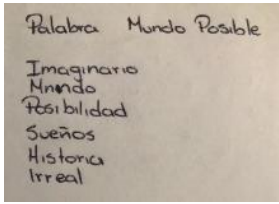
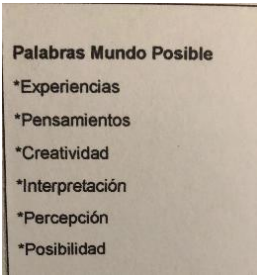
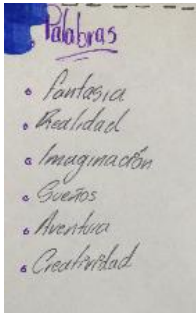
Estudiante	E32	E12	E10
Imagen			

Tabla 8. Respuesta estudiantes vinculando el concepto de interpretación y posibilidad.

De manera similar, otros estudiantes como **E32**, **E10** y **E12** incorporan términos como interpretación, creatividad o posibilidad, lo que da cuenta de un reconocimiento inicial del carácter abierto y múltiple del concepto. En este punto, como plantea Bruner (2004), la construcción narrativa permite al sujeto organizar su experiencia y proyectarla en formas

simbólicas, lo que refleja en la manera en la que los estudiantes comienzan a conceptualizar los mundos posibles desde categorías más elaboradas.

En síntesis, la configuración de mundos posibles en los estudiantes transita desde una comprensión inicial centrada en la imaginación hacia construcciones más situadas que articulan texto, contexto y experiencia. Este proceso, aunque progresivo, permite reconocer un fortalecimiento gradual en su capacidad para proyectar sentido y elaborar realidades narrativas con mayor nivel de elaboración.

Identidad del lector

La identidad del lector se configura en el proceso de lectura como un espacio en el que convergen las experiencias personales, los valores y las interpretaciones del sujeto. En ese sentido, la identidad no es un elemento fijo, sino que se construye dentro del discurso y se va transformando constantemente según la manera en que los individuos se posicionan frente a las narrativas culturales e históricas (Hall, 2021). Asimismo, desde una perspectiva narrativa, la identidad se configura a través de relatos y símbolos, lo que convierte la lectura literaria en un espacio privilegiado para la construcción y resignificación del sujeto (Ricoeur, citado en Maceiras, 2004)

En ese sentido, esta subcategoría tiene como propósito analizar cómo los estudiantes relacionan el contenido del texto con sus vivencias y reflexionan sobre sí mismos a partir de la lectura. A través de sus producciones, como respuestas frente a la comprensión de textos cortos y sus dibujos, se pretende observar el papel activo que asumen los estudiantes en la construcción de sentidos y resignificación de su propio lugar en el mundo. Posteriormente, en la fase de conceptualización, a través del trabajo con relatos como *Octavia* de Italo Calvino y *La ciudad dormida* —minicuento que presenta una Bogotá con movimientos telúricos constantes, hasta que

un día amanece destruida al estar construida encima de una serpiente— se propusieron actividades orientadas a la construcción de mundos posibles mediante preguntas que invitaban a los estudiantes a imaginar, describir y comparar las ciudades presentadas en las lecturas. En este contexto, se observó que los estudiantes abordaron la interpretación, ya que comenzaron a construir representaciones más elaboradas de los universos narrativos.

Por ejemplo, frente a la pregunta sobre cómo imaginaban la ciudad del relato o que le hace diferente a la Bogotá real, algunos estudiantes señalaron que:

Estudiante	E16	E1	E31
Respuesta	• <u>Esta ciudad está destruida, con cráteres por donde sale la serpiente.</u> • El simple hecho de que haya una serpiente <u>lo hace muy diferente al mundo real.</u>	Una Bogotá sobre un animal <u>suen a mucha fantasía, muy alejado de lo real.</u>	• Una ciudad llena de edificios altos, <u>carreteras con muchas curvas por la serpiente</u> y un poco estrecha. • La diferencia es que Bogotá no está construida bajo una serpiente.

Tabla 9. Respuestas estudiantes ¿cómo te imaginas la Bogotá del relato? Y ¿Cuál es la diferencia con la Bogotá real.

Estos datos dejan ver que **E16** imagina una ciudad “destruida con cráteres por donde sale la serpiente”, lo que indica que no solo identifica el elemento fantástico del cuento, sino que lo incorpora como una regla interna del espacio ficcional. **E1**, al afirmar que “una Bogotá sobre un animal” resulta “muy alejado de lo real”, marca una distancia clara entre el mundo cotidiano y el mundo posible del relato. Por su parte **E31** describe “edificios altos” y “carreteras con muchas curvas por la serpiente”, integrando referentes reconocibles de la ciudad con elementos ficcionales. Estas respuestas permiten reconocer que los estudiantes configuran el mundo posible desde su experiencia previa de Bogotá, pero la transforman a partir de las condiciones que les

ofrece el relato. Así, en diálogo con Hall (2021), la identidad del lector comienza a construirse en la forma en la que los estudiantes se posicionan frente al texto, comparan la ficción con su realidad y reorganizan simbólicamente el espacio que conocen.

Este proceso también estuvo presente en producciones multimodales, como el dibujo realizado por uno de los estudiantes, en el cual se representan elementos como la ciudad construida sobre una serpiente, los cráteres por los cuales el estudiante menciona que la serpiente se moviliza y las características físicas del entorno, lo que permite evidenciar cómo el estudiante proyecta su interpretación del texto desde su experiencia y su forma particular de comprender el entorno narrativo:



Ilustración 1 Dibujo de la representación de la ciudad dormida. Estudiante E16

La presencia de edificios inclinados, cráteres y trayectorias asociadas al movimiento de la serpiente sugiere una apropiación del espacio ficcional desde referentes conocidos —la ciudad— pero transformados por la lógica del relato. Este dibujo, permite reconocer como **E16** proyecta su experiencia y reconfigure el entorno narrativo, lo que en línea con Ricoeur (citado en Maceiras, 2004), muestras como el sujeto construye sentido a través de formas simbólicas que articulan narración e identidad.

Finalmente, al reflexionar sobre aspectos de la vida cotidiana y los sentimientos de los habitantes de estas ciudades, a partir de preguntas como si ellos vivieran allí, qué pasaría en un día normal o qué sentimientos creen que tiene la gente que vive en la ciudad, se observaron respuestas como:

Estudiante	E16	E1	E31
Respuesta	- En Bogotá, me imagino como día normal, <u>un terremoto mañanero</u> para empezar el día, mientras la serpiente sale de su hueco a que le de luz del sol y si tiene hambre se come algún barrio de alguna localidad. <u>Miedo o tristeza por sus seres queridos muertos.</u>	- Se sentirá muy raro, ya que de un día para otro ver a toda una ciudad destruida y <u>ver que gente inocente muere.</u> - Tendría demasiado <u>temor y a la vez resignación</u> porque no sabremos a qué destino podríamos llegar.	<u>Iría al colegio en bici y tendría que dar muchas curvas.</u> - Sería un sentimiento de fascinación por vivir en esa ciudad.

Tabla 10 Respuesta de estudiantes a pregunta, ¿cómo sería un día normal en la Bogotá del relato? ¿Cómo se sienten sus habitantes?

En el caso de **E16**, la rutina se reconfigura al integrar un “terremoto mañanero” y la posibilidad de que la serpiente “se coma algún barrio”, lo que muestra cómo integra lo extraordinario dentro de dinámicas cotidianas, desplazamientos y situaciones recurrentes. Por su parte **E1 y E31** proyectan una dimensión emocional marcada por el miedo, la tristeza, la incertidumbre frente a la destrucción y la muerte, mientras que también aparecen posturas como la resignación o incluso la fascinación, estableciendo una relación entre lo leído y su experiencia. Estas respuestas permiten reconocer que la lectura trasciende la comprensión del texto y se convierte en un ejercicio de proyección subjetiva, en el que el lector se involucra resignifica. En ese sentido, como plantea Bruner (2004), la narrativa permite organizar la experiencia humana y dotarla de significado, lo que se refleja en la manera en la que los estudiantes configuran sentidos a partir de lo leído.

Es así que en la categoría de mundos posibles se observa una evolución desde una

comprensión inicial centrada en la imaginación, la fantasía o lo ficticio hacia una noción más compleja, en la que los estudiantes reconocen que un mundo posible puede construirse desde reglas internas, relaciones sociales, conflictos, emociones, espacios y vínculos con la realidad. Este avance permitió que los estudiantes dejaran de entender el mundo posible como algo únicamente inventado y comenzaran a reconocerlo como una construcción narrativa que organiza formas particulares de habitar, sentir y comprender una realidad en conjunción con la subjetividad de quien lee.

Interpretación literaria

La interpretación literaria se retoma en este capítulo como una categoría de análisis que permite comprender cómo los estudiantes construyen y actualizan el sentido de los textos a partir de su experiencia, su contexto y sus expectativas como lectores. De esta forma, la lectura no se concibe como una actividad pasiva, sino como un proceso dinámico en el que el lector participa activamente en la producción de significado.

En coherencia con los planteamientos de Jauss (2013) e Iser (1987), la interpretación se configura como un proceso en el que el lector, a partir de su horizonte de expectativas y experiencia propia, completa, transforma y resignifica lo leído. Es así como esta categoría permite ver cómo los estudiantes formulan interpretaciones, reconocen elementos del texto y construyen significados a partir de diferentes lenguajes y recursos, evidenciando su papel activo como constructores del sentido en el proceso de lectura. Asimismo, permite observar las formas en las que los estudiantes comprenden, infieren y explican el contenido del texto, evidenciando procesos de interpretación a partir de distintas estrategias lectoras.

Interpretación multimodal

La interpretación multimodal reconoce que el sentido no se construye únicamente a partir del lenguaje verbal, sino también mediante otros sistemas simbólicos como lo visual, lo sonoro y lo audiovisual. En este proceso, la interpretación se encuentra mediada por las prácticas culturales y sociales en las que se sitúa el lector (Fish, 1980 citado en González Requena, 2009) así como por su capacidad de negociar significados desde su propio contexto. Esta subcategoría orienta el análisis de cómo los estudiantes interpretan mensajes provenientes de distintos lenguajes y cómo integran estos elementos en la comprensión global del texto. Para esto, sus respuestas frente a los análisis multimodales se analizarán con el fin de observar sus estrategias interpretativas.

En el desarrollo de la interpretación multimodal, se pudo observar un avance significativo a través de actividades que involucraron el uso de distintos lenguajes simbólicos, como la imagen, la producción visual y la articulación entre texto e imagen. En actividades como los talleres de fotografía, los estudiantes debían capturar espacios y objetos de su entorno para ser interpretados posteriormente. En este proceso, se observó que los estudiantes no solo describen lo que ven, sino que comienzan a dar significados a partir de su experiencia y contexto, reconociendo que la imagen también comunica y construye sentido. En esta línea, y siguiendo a Fish (citado en González de Requeña, 2009), quien plantea que la interpretación está mediada por prácticas culturales del lector, se muestra que los estudiantes leen imágenes desde sus propios referentes. De este modo, la fotografía se convierte en un medio para que los estudiantes interpreten su realidad desde una perspectiva personal. Por ejemplo:

Estudiante	E20	E12	E31
------------	-----	-----	-----

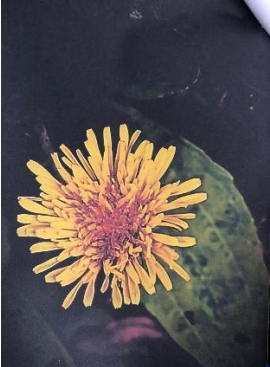
Imagen			
Descripción	<u>Hace parte de nuestra vida, podemos estar felices y también tristes</u>, en un día nublado con mucho viento y con una leve llovizna, en donde solo se escucha el murmullo de vientos y grandes nubes ocultando el sol.	Días apagados. <u>En un día nublado todo se siente diferente...el ambiente, la gente y objetos que te rodean, que te hacen sentir una sensación que no la considera normal, hasta en algunos casos se sienten los días apagados.</u>	En un día nublado a punto de llover una flor amarilla brilla <u>sola a punto de marchitarse en un lugar sin esperanza, se marchita sin que nadie la recuerde.</u>

Tabla 11 Descripción de foto tomada por estudiantes

En el caso de **E20**, quien describe un espacio acompañado de lluvia y viento, se puede observar una interpretación en la que la imagen se asocia con sensaciones y sentimientos humanos, lo que evidencia una lectura desde la experiencia emocional de su entorno. De manera similar en la producción de **E12**, la imagen de un día nublado es interpretada a partir de un ambiente “apagado”, lo que da cuenta que una construcción de sentido en la que los elementos visuales son vinculados con estados de ánimo. Por su parte **E31**, interpreta la presencia de una flor amarilla como un elemento de luz y contraste dentro de un entorno oscuro, lo que deja ver una lectura en la que se integran significados simbólicos que surgen de la imagen. Estas producciones de los estudiantes permiten mostrar que estos no se limitan a describir netamente los elementos visuales, sino que los interpretan desde sus experiencias y referentes, atribuyéndole significados que van más allá de lo que se puede ver en la foto. Esto se relaciona con lo planteado por Lomas (2014), la educación literaria no se limita al análisis del lenguaje verbal, sino que

implica reconocer cómo los distintos recursos participan en la construcción de sentido, permitiendo que el lector proyecte emociones, símbolos y significados más allá de lo evidente.

De manera similar, en la elaboración de collages, los estudiantes integran distintos elementos visuales para representar su comprensión del concepto de interpretación. En este caso, la articulación entre imagen e idea, en la que los estudiantes combinan diferentes códigos para expresar significados, coincide con lo planteado con Hoff (2017), quien entiende la lectura como un proceso en el cual el lector negocia sentidos desde múltiples referentes culturales.

Con relación a lo anterior, se observa que los estudiantes no solo seleccionan imágenes de manera aleatoria, sino que organizan elementos visuales que responden a una intención comunicativa.

Estudiante	E33	E12
Collage		
Descripción	<u>Percepcion del mundo su variedad de colores y estilos, forma divertida de interpretación.</u>	El collage fue elaborado con cortes de textos de revistas, Estando totalmente completo de texto, En el oso sobresale la palabra <u>VER</u> porque es como cada quien vea las cosas. <u>VER es darle una indicación de como observas y tu atención a cosas curiosas.</u>

Tabla 12 Collage respondiendo a la pregunta ¿Qué entiendes por interpretar?

En esta línea, el collage del estudiante **E33**, reúne imágenes diversas asociadas a colores, estilos y expresiones, lo que manifiesta una comprensión de la interpretación que integra múltiples formas de ver y entender el mundo. De manera similar, **E12**, quien construye su collage

a partir de recorte de textos organizados en una figura de osos, se observa que en la descripción de su collage explícita sobre la interpretación como un acto de “VER”, igualmente, en la descripción menciona que “cada quien vea las cosas” y “VER es darle una indicación de como observas tu atención a cosas curiosas”. Estas formulaciones permiten identificar que el estudiante comprende la interpretación como un proceso subjetivo, en el que la percepción y atención juegan un papel central. Así, la producción de collages puede entenderse como una forma de construcción de sentido en la que los estudiantes articulan distintos elementos para expresar su forma de comprender. En coherencia con lo planteado por Lomas (2014), la lectura implica una interacción con múltiples formas de significación que van más allá de lo verbal, permitiendo que el lector proyecte su experiencia y sus referentes.

Por último, en producciones como los dibujos asociados al comentario literario final, se observa cómo los estudiantes trasladan su comprensión del texto a un lenguaje visual, seleccionando y representando elementos significativos del relato. De este modo, el dibujo no funciona únicamente como ilustración, sino como una forma de interpretación en la que se evidencian las decisiones que toman los estudiantes frente al texto. En coherencia con Iser (1987), la obra literaria se actualiza en el acto de lectura, y en este caso, dicha actualización se manifiesta en la representación visual que el estudiante construye a partir del texto.

De este modo, el dibujo permite evidenciar qué elementos son priorizados por los estudiantes y como son reinterpretados desde su perspectiva.

Estudiante	E12	E20	E23

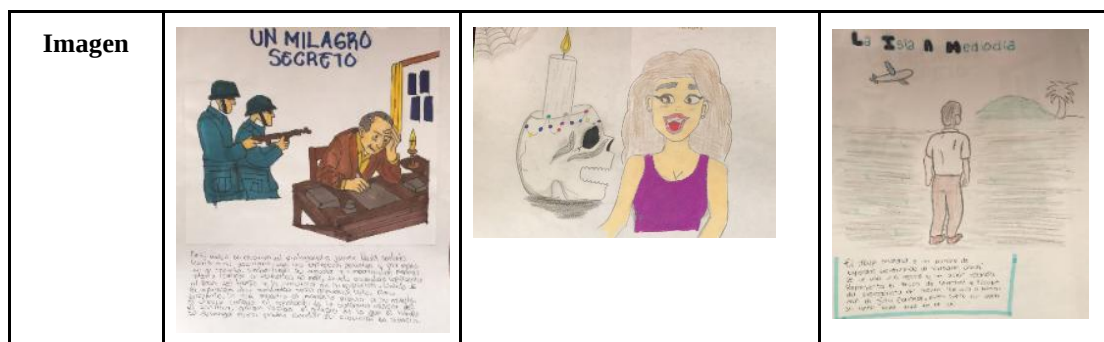


Tabla 13 Dibujo estudiantes cuento asignado para comentario literario.

En el caso de **E23**, frente a *La isla al mediodía*, de Julio Cortázar, se representa a un personaje observando una isla lejana, lo que evidencia una comprensión centrada en el deseo de escape y libertad del protagonista, priorizando su conflicto interno y anhelo de ruptura de la rutina. De manera similar, en el dibujo de **E12**, representa al protagonista de *El milagro secreto*, de Jorge Luis Borges, sentado frente a su escritorio mientras dos soldados se preparan para ejecutarlo, incorporando elementos como la vela encendida y el escritorio: el estudiante, no se limita a representar una escena aislada, sino que sintetiza de forma visual el conflicto narrativo en la que se pone en primer plano la angustia del personaje y la importancia del acto creativo como resistencia frente a su destino.

Por su parte **E20** frente a *Nada de carne sobre nosotras*, de Mariana Enríquez muestra la representación de una mujer junto a una calavera muestra una lectura centrada en temas como la muerte, la obsesión y la soledad, lo que refleja una interpretación en la cual prioriza los elementos simbólicos del texto. Estas producciones, muestran que los estudiantes no sólo comprenden el texto, sino que seleccionan y jerarquizan sus elementos más significativos para representarlos visualmente. En este sentido, como plantea Ricoeur (citado en Maceiras, 2004), la interpretación se configura a través de formas simbólicas que permiten al sujeto dar nuevos entendimientos al sentido del relato, lo que se refleja en la manera en la que los estudiantes formulan sus piezas traduciendo el texto a representaciones visuales cargadas de significado.

Formulación de hipótesis interpretativas

La formulación de hipótesis interpretativas le permite al lector anticipar, inferir y construir significados a partir del texto. Así, la interpretación no se limita a la comprensión inmediata, sino que implica la elaboración de posibles sentidos que se ponen a prueba, se confirman o se modifican a lo largo de la lectura (Jauss, 2013). De este modo, esta subcategoría se centra en analizar la forma en la que los estudiantes formulan hipótesis a partir del texto y cómo las sostienen, ajustan o suprimen en función de la información que les brinda el texto. Para ello se acude a las respuestas de la prueba de entrada con el cuento de *Odín*, de Jorge Luis Borges, el taller sobre el corto de Disney/Fox *El bueno, El malo y Loki*, enfocado en la identificación de mundos posibles, intenciones y posibles giros narrativos, y el comentario literario, en los cuales se evidencian distintos niveles de elaboración de estas hipótesis.

Para ello, se acude a las respuestas de la prueba de entrada con el cuento de *Odín*, en la que los estudiantes debían anticipar situaciones, inferir intenciones de los personajes y proponer posibles desenlaces a partir de la información inicial del texto. A partir de este se identifican aproximaciones iniciales a la formulación de hipótesis interpretativas. En una primera fase, los estudiantes formularon hipótesis iniciales sobre el personaje y la situación, proyectando significados de sus referentes previos:

Est	E25	E7	E16
Respuesta			

Tabla 14 Respuesta prueba de entrada. Cuento Odín.

En relación con la formulación de hipótesis interpretativas, se identifican distintos niveles en la anticipación y construcción de sentido por parte de los estudiantes. En el caso de **E25**, sus respuestas reconocen una lectura detallada de la imagen al señalar que “está Odín junto con los dos cuervos... acompañados por dos lobos y sentado en una especie de trono”, Al afirmar que la imagen “comunica poder y seguridad”; no obstante, sus hipótesis sobre el desarrollo se mantienen cercanas a lo literal, como cuando indica que “al acabarse la vela Odín fallecería”, reproduciendo la información del texto sin proyectar significados.

Por su parte **E7** construye interpretaciones en las que atribuyen características como “poder”, “autoridad” y “respeto” al personaje, y propone desenlaces alternativos al señalar que “Odín no muere cuando se apaga la vela” o que “el forastero se va sin encender la vela”, lo que muestra mayor disposición a anticipar y modificar el curso de la historia. Finalmente, **E16** no solo identifica elementos visuales, sino que los interpreta simbólicamente al afirmar que “el escudo simboliza la guerra” y que los animales representan dominio y formula una hipótesis más abstracta al plantear que “no cambiaría nada porque es el destino”, introduciendo una reflexión que trasciende lo narrativo a un plano más conceptual. De este modo, como plantea Jauss (2013), la formulación de hipótesis interpretativas hace parte de un proceso en el que el lector anticipa

sentidos a partir de su horizonte de expectativas, los cuales se confirman, transforman y descartan a medida que avanzaba en la lectura. Esta variación de respuestas en los estudiantes permite dar cuenta de diferentes niveles de construcción, desde aproximaciones más literales hasta interpretaciones que incorporan proyección, inferencia y reflexión.

El taller del corto *El bueno, El malo y Loki*, evidenció la formulación de hipótesis interpretativas en medida que los estudiantes hicieron inferencias a posibles significados de distintos universos narrativos, especialmente en preguntas como “¿Por qué crees que escogieron representar al personaje de esta forma?”, y en la elaboración de finales alternativos. En esta actividad se tuvo como intención que los estudiantes lograran inferir posibles intenciones del relato y proponer desarrollos alternativos, lo que implica un proceso de anticipación y construcción de sentido.

A partir de sus respuestas se puede observar que varios estudiantes no solo identificaban características de los personajes (véase en anexo 8), sino que realizaban pequeñas hipótesis interpretativas, teniendo en cuenta que la temática de mitos nórdicos estaba siendo abordada en clase de español, en gran medida los Avengers y los Simpson son elementos sobre los cuales los estudiantes pueden dar cuenta:

Est	E4	E5	E23
Imagen			

Tabla 15 Tabla de comparaciones, Taller “el bueno el malo y Loki”

Algunos estudiantes comenzaron a construir explicaciones más allá de la descripción, estableciendo relaciones entre los personajes, justificando sus elecciones a partir de

características similares entre personajes, cuando **E4** señala que un personaje fue representado de cierta manera “porque ambos son doctores” o porque es “es un niño genio como Bruce Baner”, evidenciado en hipótesis basadas en rasgos comunes conocidos por el estudiante. Asimismo, **E5** señala que Lisa es representada como Thor “porque los dos podría decirse que son los preferidos de los papás”. Estas respuestas muestran que los estudiantes parten desde rasgos compartidos entre personajes de distintos universos para justificar la representación, lo que puede dar cuenta de una interpretación. Como lo plantea Eco (1981), el lector coopera activamente en la construcción de sentido al establecer relaciones a partir de las pistas del texto y sus propios saberes, aunque dichas relaciones pueden mantenerse en un nivel más inmediato o asociativo.

De la misma manera, algunos estudiantes avanzan hacia interpretaciones más complejas al identificar contrastes o posibles intenciones en la representación, **E4** menciona, haciendo referencia al personaje de Moe representando al héroe Vision, que “se contrasta ya que 61nális es un genio y Mou no lo es tanto”. En casos como el de Hulk y Rafa menciona que “es cómico ver como Hulk es super musculoso y Rafa es un niño”, reconociendo la intención irónica de la representación. No obstante, también se identifican respuestas que se mantienen en un nivel más descriptivo, **E5** haciendo referencia a Bart dice que es el “hijo problema” comparado con Loki menciona que es “el hijo menos deseado” sin dar desarrollo profundo a la relación que pueden tener los dos personajes y su representación en el corto, se reconoce un intento de establecer correspondencia entre personajes, lo que permite pensar que, aunque se formulaban hipótesis interpretativas, estas aún se encontraban en distintos niveles de elaboración y requerían mayor justificación.

En la fase final, en las producciones correspondientes al comentario literario, se observa un avance significativo en la formulación de hipótesis interpretativas, en la medida que los estudiantes no se limitan a describir el contenido del cuento, sino que proponen posibles sentidos

sobre los temas y conflictos que lo atraviesan. Algunos estudiantes logran construir interpretaciones que articulan distintas dimensiones del texto:

Est	E4	E 18	E25
Imagen	Este cuento se puede relacionar con obras como Frankenstein de Mary Shelley o la serie Black Mirror, donde las creaciones humanas terminan dominando a sus creadores. Sontag busca mostrar cómo el deseo de escapar del cansancio o del dolor puede llevarnos a perder nuestra propia identidad. En el muñeco, el protagonista deja de ser él mismo cuando su creación lo supera. El muñeco sonríe con más naturalidad que él mismo, una frase que refleja cómo lo artificial puede llegar a parecerse más humano que la persona real. La parte final es la más impactante, cuando el hombre ya no logra distinguirse del muñeco. Ya no sabía si respondía o si sólo repetía el gesto de hacerlo. Este desdoble deja una sensación inquietante y hace reflexionar sobre la vida mecánica y vacía que muchas veces llevamos sin darnos cuenta. Deja ver que las emociones mal manejadas pueden llevar a una persona a perder el control de su vida. Sontag (1984).	El cuento trata sobre un hombre que vive rodeado de cosas materiales lo que ocasiona que sufra de soledad y vacío emocional, eso hace que el hombre haga un muñeco como su compañía para llenar esos sentimientos que él siente en su interior, pero también muestra su vacío y falta de afecto real, a lo largo del cuento se revela la profunda soledad del protagonista, quién busca llenar ese sentimiento apoyándose en algo superficial como lo es el muñeco. ✓ Para concluir el cuento muestra cómo las personas pueden llegar a depender de objetos superficiales debido a la soledad y el vacío emocional que sienten al sentirse excluidos por otras personas o por ellos mismo, pero la forma en que Sontag hace un llamado a las personas para cambiar este tipo de sentimiento me gustó ya que utiliza el cuento para dar su opinión para que las personas sean conscientes de lo que pasa al resguardarse en objetos superficiales. ✓	Esta obra trata de un hombre con problemas y vacíos emocionales, que genera una estrecha relación con un muñeco; esta relación, siendo peculiar y fuera de lo normal, comparten su vida. Esta relación refleja la inestabilidad mental del protagonista y sus traumas. Esto se demuestra a través de su intimo y reflexivo monólogo, cómo se va mostrando la transformación entre su soledad y su dependencia del muñeco. El texto refleja la fragilidad humana y la creatividad, mostrando la necesidad de afecto y el límite entre razón y locura.

Tabla 16 Respuestas estudiantes formulación de 62 análisis en comentario literario.

E18 señala que el protagonista vive rodeado de “cosas materiales” y que esto “ocasiona que el protagonista sufra de soledad y vacío emocional”, lo que deja ver cómo articula una interpretación entre el contexto del personaje y su estado interno. Asimismo, **E25** plantea que la relación del muñeco “refleja la inestabilidad mental del protagonista y sus traumas”, proponiendo una lectura que va más allá de lo evidente e intenta explicar el conflicto desde una arista psicológica. En esa misma línea, **E4** logra ampliar su hipótesis al vincular al texto con ideas más generales, señalando que “las creaciones humanas terminan dominando a sus creadores”, dando cuenta de un proceso de interpretación que reflexiona mucho más allá del relato puntual.

En este caso, estas interpretaciones pueden considerarse más complejas porque integran distintos niveles de sentido, es decir, no se limitan a lo que ocurre en la historia, sino que establecen relaciones entre acciones, estados emocionales y problemáticas más amplias. En coherencia con lo planteado por Bruner (2004), la comprensión narrativa implica organizar la experiencia y proyectarla en estructuras de significado que permiten ir más allá de lo inmediato, lo que se puede ver reflejado en este tipo de respuestas.

Sin embargo, también se identifican segmentos que se mantienen en un nivel más general o descriptivo, como cuando **E18** menciona que el cuento “muestra cómo las personas pueden

depender de objetos superficiales” o cuando se afirma que el texto “es interesante”, sin profundizar en cómo se construye ese sentido dentro del relato. Esto permite ver que, si bien los estudiantes formulan hipótesis interpretativas a partir del texto, estas se dan en distintos niveles de elaboración, oscilando entre interpretaciones complejas y otras mucho más descriptivas o de opinión sin desarrollar.

Estas respuestas permiten reconocer un proceso en tanto progresivo en la formulación de hipótesis interpretativas, que va desde asociaciones iniciales hasta interpretaciones más elaboradas. No obstante, la presencia de respuesta aun en un grado descriptivo indica que este proceso se encuentra en desarrollo dejando ver diferentes niveles de apropiación en la construcción de sentido.

Análisis de elementos literarios y estéticos

El análisis de elementos literarios y estéticos implica el reconocimiento de los recursos formales del texto y comprensión de su función en la construcción del sentido. En este proceso, la obra literaria, se configura en la interacción entre su dimensión formal (relacionada con las decisiones de lenguaje y de estilo del autor) y su efecto estético, que se actualiza en la lectura a partir de la experiencia del lector. De este modo, forma y sentido no se conciben como elementos separados, sino como componentes interdependientes que orientan la interpretación y permiten comprender las intenciones estéticas del texto (Iser, 1987).

Esta subcategoría, entonces, examina cómo los estudiantes identifican aspectos como el género, el narrador y otros recursos literarios, y cómo comprenden su función en la construcción de sentido del texto. Para el análisis de esta subcategoría, se retoman principalmente las producciones escritas de los estudiantes, el taller grupal sobre *Casa tomada*, las respuestas individuales posteriores a la lectura del cuento final asignado y especialmente los comentarios literarios, en los que se evidencian sus aproximaciones a los elementos formales del texto. A partir de estas actividades, se busca identificar cómo los estudiantes reconocen recursos como el

narrador, el género, el estilo y otros elementos literarios, así como su función en la construcción de sentido.

En un primer momento, se presenta el taller grupal sobre *Casa tomada*, en el que los estudiantes debían identificar aspectos como la organización del relato, el tono o las emociones que este genera, con la intención de reconocer una primera aproximación a la dimensión estética del texto. En coherencia con lo planteado por Cassany (1995), este tipo de aproximaciones iniciales hacen parte de un proceso de exploración guiada en el que los estudiantes comienzan a organizar sus ideas sobre el texto a partir de preguntas orientadoras, sin que ello implique un dominio consolidado de los elementos literarios.

En el taller grupal, los estudiantes discutieron aspectos relacionados con la organización del relato, las emociones generadas, el estilo del autor y los temas del texto. (Estas preguntas serían posteriormente retomadas en un ejercicio individual con el texto literario asignado y, finalmente, integradas en el comentario literario, donde se debían seleccionar al menos tres de estas para desarrollar el análisis). Aquí algunas de las respuestas obtenidas con el taller grupal:

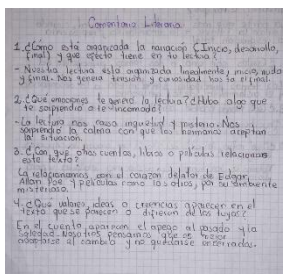
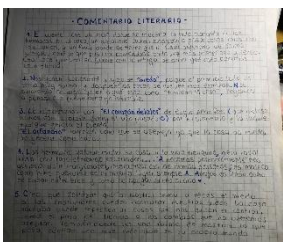
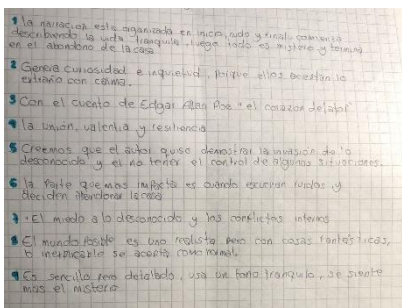
Grupo	1	2	3
Imagen	 Comentario literario 1. cómo está organizada la narración (Inicio, desarrollo, final) y qué efecto tiene en la lectura. - Nuestra lectura está organizada fuertemente en un modo y final, nos genera tensión y curiosidad hasta el final. 2. Qué emociones le genera la lectura? ¿Hubo algo que te sorprendió o te incomodó? - La lectura nos causa inquietud y misterio. Nos sorprende la calma con que los hermanos aceptan la situación. 3. ¿Con qué otros cuentos, temas o palabras relacionamos este texto? - Lo relacionamos con el cuento delata de Edgar Allan Poe, y palabras como: la oscuridad, por la oscuridad misteriosa. 4. ¿Qué valores, ideas o creencias aparecen en el texto? ¿qué se propone o cuestiona del texto? - En el cuento aparecen el respeto al pasado y la calidez humana, pero al mismo tiempo se cuestiona el cambio y no quedarse en lo viejo.	 COMENTARIO LITERARIO 1. El cuento está organizado en un modo y final, nos genera tensión y curiosidad hasta el final. 2. Nuestra lectura está organizada fuertemente en un modo y final, nos genera tensión y curiosidad hasta el final. 3. Qué emociones le genera la lectura? ¿Hubo algo que te sorprendió o te incomodó? - La lectura nos causa inquietud y misterio. Nos sorprende la calma con que los hermanos aceptan la situación. 4. ¿Con qué otros cuentos, temas o palabras relacionamos este texto? - Lo relacionamos con el cuento delata de Edgar Allan Poe, y palabras como: la oscuridad, por la oscuridad misteriosa. 5. ¿Qué valores, ideas o creencias aparecen en el texto? ¿qué se propone o cuestiona del texto? - En el cuento aparecen el respeto al pasado y la calidez humana, pero al mismo tiempo se cuestiona el cambio y no quedarse en lo viejo.	 COMENTARIO LITERARIO 1. La narración está organizada en un modo y final, nos genera tensión y curiosidad hasta el final. 2. Nuestra lectura está organizada fuertemente en un modo y final, nos genera tensión y curiosidad hasta el final. 3. Qué emociones le genera la lectura? ¿Hubo algo que te sorprendió o te incomodó? - La lectura nos causa inquietud y misterio. Nos sorprende la calma con que los hermanos aceptan la situación. 4. ¿Con qué otros cuentos, temas o palabras relacionamos este texto? - Lo relacionamos con el cuento delata de Edgar Allan Poe, y palabras como: la oscuridad, por la oscuridad misteriosa. 5. ¿Qué valores, ideas o creencias aparecen en el texto? ¿qué se propone o cuestiona del texto? - En el cuento aparecen el respeto al pasado y la calidez humana, pero al mismo tiempo se cuestiona el cambio y no quedarse en lo viejo.

Tabla 17 Respuestas 64nálisis grupal, cuento Casa Tomada.

En la identificación de la dimensión estética, los estudiantes vinculan el tono con las emociones que experimentan los lectores. Así, el **Grupo 1** señala que la lectura genera “inquietud y misterio” y resalta que “no se dice quién o que está tomando la casa”, mientras que el **G2**

menciona que les produjo “curiosidad y algo de miedo”, al notar cómo lo cotidiano se transforma en algo extraño. En esta misma línea, se puede observar un reconocimiento incipiente del estilo del autor cuando el **G1** identifica un “tono tranquilo, con descripciones detalladas y pocos diálogos” que “crea tensión y mantiene el suspenso”, aspecto que es retomado por el **G3** al afirmar que el relato es “sencillo pero detallado”, lo que intensifica la sensación de misterio. En términos de Wolfgang Iser (1987), estas aproximaciones evidencian cómo la experiencia estética se construye en la interacción entre los elementos formales del texto, la recepción y respuesta del lector, quien completa los vacíos narrativos y atribuye sentido a partir de su propia lectura. A su vez, en coherencia con Hoff (2017), este proceso pone de relieve la importancia del impacto emocional en la lectura, en tanto las sensaciones generadas orientan la forma en el que el lector interpreta y construye sentido a partir del texto.

A partir de estos resultados, se profundiza en cómo los estudiantes comienzan a reconocer la relación entre forma y sentido al interpretar los efectos que producen las decisiones formales del texto. Siguiendo a esto, se analizan las respuestas individuales de la lectura asignada a cada estudiante, esta actividad, las respuestas muestran cómo los estudiantes comienzan a reconocer la relación entre forma y sentido al interpretar los efectos que producen las decisiones formales del texto, en la medida en que, como plantea Lomas (2014), la literatura no solo comunica contenidos, sino que construye significados a partir de sus recursos expresivos:

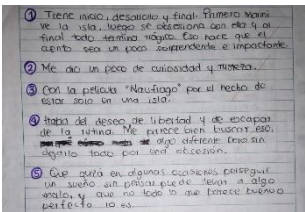
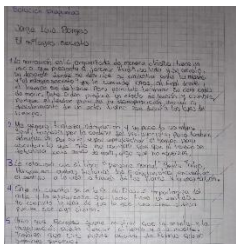
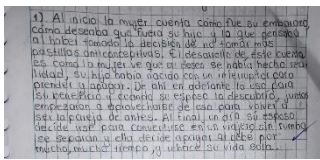
Estudiante	E23	E12	E3
Imagen			

Tabla 18 Respuestas de comprensión individual a cuento asignado

En esta línea, se observa cómo algunos estudiantes comienzan a identificar de manera más explícita la organización interna del texto y su incidencia en la experiencia de lectura. Por ejemplo, **E23**, quien tiene como cuento asignado *La isla a mediodía*, de Julio Cortázar, reconoce la estructura narrativa (inicio, nudo, final) y señala que esta organización hace que el cuento sea “sorprendente e impactante” sin justificar sus respuestas, mientras que **E12** quien tiene como cuento asignado *El milagro secreto*, de Jorge Luis Borges, no solo identifica esta estructura, sino que la vincula con un efecto de “tensión y asombro, porque el lector pasa de la desesperación inicial al descubrimiento de un acto divino que desafía las leyes del tiempo”, mostrando una comprensión más elaborada en la que la forma narrativa se articula con el sentido del texto. En el caso de **E3**, quien tenía como cuento asignado *Orejas de Oso*, de Carolina Vegas, evidencia una lectura que articula tanto elementos formales como interpretativos, al describir la organización del relato, la estudiante reconstruye con detalle el desarrollo narrativo, lo que muestra un reconocimiento de sentido del cuento al mencionar “**Al inicio** la mujer cuenta cómo fue su embarazo, cómo deseaba que fuera su hijo... **El desarrollo** de este cuento es como la mujer ve que su deseo se había hecho realidad, su hijo había nacido con un interruptor... **De ahí en adelante**, lo usa para su beneficio... **Al final**, un día su esposo decide irse para convertirse en un viajero”. De igual manera, cuando señala que el cuento trata sobre “la crianza de un bebé y la estabilidad como pareja”, y propone como mundo posible “uno donde pueda existir un bebé con interruptor, que muchos papás desean”, se observa un proceso de interpretación que integra contenido temático con la construcción ficcional del texto, en línea con lo planteado por Lomas (2014), quien señala que la lectura literaria implica comprender cómo los recursos del texto producen sentido más allá de su contenido explícito.

En el comentario literario, entendido como producto final del proceso, se evidencia un avance en el nivel de integración de los aprendizajes desarrollados durante las actividades

previas, en las que los estudiantes no atendían de manera explícita a los elementos formales o estéticos del texto en este nivel, se integra el aprendizaje desarrollado en actividades anteriores, de modo que no solo se identifican elementos formales o temáticos, sino que articulan un discurso coherente, en el que los estudiantes construyen una interpretación del texto. En ese sentido, no solo se observa el reconocimiento de elementos formales o temáticos, sino su articulación en un discurso coherente, en el que los estudiantes construyen una interpretación del texto. Siguiendo a Cassany (1995), este tipo de producción permite identificar el paso de respuestas fragmentadas hacia la escritura de un texto organizado, con uso de conectores, progresión de ideas (etapas) y en algunos casos incorporación de sustento argumentativo (citas). Este avance se relaciona con la orientación brindada durante el desarrollo de taller de escritura, en la que se promovió la observación de los elementos estéticos del texto, los cuales para el ciclo en el que se encuentran los estudiantes, ya han debido ser abordados en el área de lengua castellana, en ese sentido se reconoce construcción de una postura como lectores en la medida en que interpretan, valoran y relacionan el texto con otras experiencias, lo que da cuenta de un proceso de lectura activa en términos de Iser (1987).

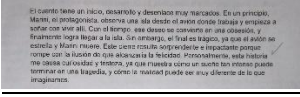
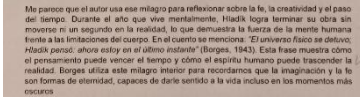
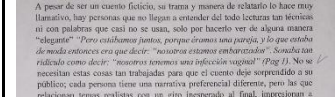
Estudiante	E23	E12	E3
Imagen			

Tabla 19 Reconocimiento elementos estéticos en comentario literario.

En los comentarios literarios se logra ver cómo los estudiantes logran integrar en distintos niveles los elementos trabajados a lo largo de la secuencia didáctica, pasando de respuestas fragmentadas hacia construcciones más elaboradas. En el caso de **E23**, se observa una consolidación en la relación forma y sentido, al señalar que la estructura narrativa genera un

“efecto sorprendente e impactante porque rompe con la ilusión de que alcanzaría la felicidad” (el personaje del cuento), incorporando además una reflexión sobre el lenguaje “poético y descriptivo, con pocas conversaciones, lo que refuerza la sensación de la soledad del personaje” y su función en la construcción de la experiencia del lector. Por su parte **E12** desarrolla una interpretación más abstracta, al plantear que el cuento muestra cómo “la mente y la imaginación pueden superar el tiempo”, integrando el contenido filosófico del texto con una respuesta emocional de “admiración y tristeza”, lo que articula una experiencia de lectura mediada por la interpretación y la experiencia en términos de Iser (1987). En cuanto a **E3**, se destaca una organización más clara del comentario, en la que integra distintos elementos como la contextualización, “A pesar de ser un cuento ficticio, su trama y manera de relatarlo lo hace muy llamativo, hay personas que no llegan a entender del todo lecturas tan técnicas y con palabras que casi no se usan, solo por hacerlo ver elegante” el desarrollo de ideas y el uso de citas para apoyar su análisis, permitiendo una progresión más ordenada de las ideas. En ese sentido y siguiendo a Cassany (1995), estas producciones demuestran un avance en la escritura como proceso, en la medida que los estudiantes organizan sus ideas, incorporan evidencias y construyen voz propia. Asimismo, en consonancia con Lomas (2014) se observa cómo los estudiantes no solo comprenden el texto, sino que interpretan los efectos de sus recursos expresivos articulando forma, contenido y experiencia en la construcción de sentido.

En la categoría de interpretación literaria, el tránsito más significativo se evidencia en el paso de respuestas centradas en la descripción, el resumen o la opinión general hacia interpretaciones que incorporan inferencias, asociaciones simbólicas, formulación de hipótesis, proyección de experiencias y relaciones entre el texto y el contexto sociocultural. Aunque no todos los estudiantes alcanzaron el mismo nivel de profundidad, sí se evidencia una ampliación en sus formas de leer, pues comenzaron a justificar con mayor claridad sus ideas y a reconocer

que el texto literario admite diversas posibilidades de sentido.

Comentario literario

La argumentación escrita del comentario se entiende en esta investigación como una práctica interpretativa y reflexiva mediante la cual el lector analiza, argumenta y comunica su comprensión del texto, convirtiéndose en un espacio de diálogo entre obra y lector (Eco, 1981. Cassany, 2006) Desde esta perspectiva, la escritura de comentario no se limita a la descripción del texto, sino que implica la construcción de una postura propia sustentada en argumentos y evidencias.

Argumentación escrita del comentario

La argumentación escrita del comentario literario constituye una práctica fundamental en la que el lector expresa y sustenta su interpretación del texto. En coherencia con Cassany (2006), quien plantea que escribir implica organizar y justificar ideas dentro de un contexto comunicativo, esta subcategoría se orienta a analizar cómo los estudiantes construyen sus argumentos a partir de razonamientos propios y el uso de evidencias textuales. En ese sentido, el análisis se centra en identificar la manera en la que los estudiantes justifican sus interpretaciones, establecen relaciones con el contenido del texto literario y desarrollan posturas frente a lo leído, evidenciando así el nivel de desarrollo de sus habilidades argumentativas en el marco del comentario literario.

En el desarrollo de la argumentación escrita del comentario literario, se observa una progresión en la que los estudiantes pasan de formular opiniones generales a construir interpretaciones más sustentadas. Como se verá, en la fase inicial de la escritura del comentario - es decir, la resolución de preguntas orientadoras según el modelo de Cassany (1995)- sus

respuestas tendían a ser descriptivas, con afirmaciones poco desarrolladas y sin soportes claros en el texto. Sin embargo, a medida que se implementaron los talleres de escritura, comenzaron a incorporar explicaciones que buscaban justificar sus ideas estableciendo relaciones más directas con el contenido del relato.

Este proceso puede observarse, por ejemplo, cómo el estudiante **E12** identifica, desde un inicio, ejes temáticos como el paso del tiempo, la fe y el poder del pensamiento, dejando ver una lectura que trasciende de lo literal:

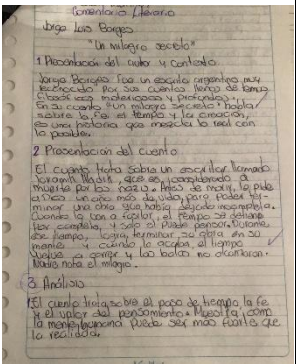
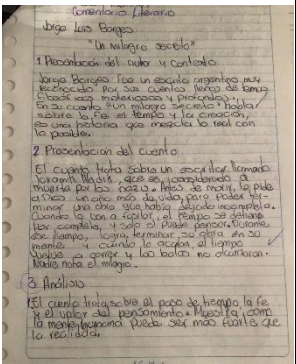
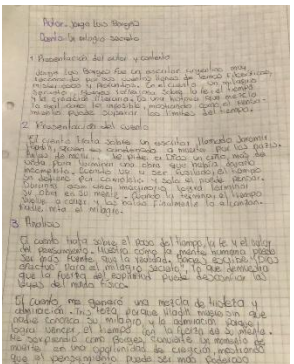
Estudiante 12	Solución de preguntas	Borrador	Comentario
Imagen 			Jorge Luis Borges Un milagro secreto Jorge Luis Borges fue un escritor argentino muy reconocido por sus cuentos llenos de temas filosóficos, misteriosos y profundos. En su obra, reflexionó sobre el tiempo, los sueños, la eternidad y el poder del pensamiento humano. En el cuento <i>Un milagro secreto</i>, Borges presenta la historia de Jeroním Hladik, un escritor que antes de morir, recibe de Dios un instante eterno para terminar mentalmente su obra. Esta narración combina lo real con lo imposible y plantea una profunda reflexión sobre la fe, la creación literaria y la fuerza del espíritu. A través de ella, Borges muestra que la mente y la imaginación pueden superar los límites del tiempo y de la realidad, dándole al ser humano una forma de inmortalidad a través del arte y del pensamiento. El cuento trata sobre un escritor llamado Jeroním Hladik, quien es condenado a muerte por los nazis debido a sus ideas y a su origen judío. Antes de morir, le pide a Dios un año más de vida para poder terminar una obra literaria que había dejado incompleta. En el momento en que va a ser fusilado, ocurre un milagro: el tiempo se detiene por completo y solo él conserva la conciencia. Durante ese año imaginario, Hladik logra completar en su mente toda su creación, revisando cada palabra como si realmente la escribiera. Cuando finalmente termina su obra, el tiempo vuelve a avanzar y las balas lo alcanzan. Nadie a su alrededor nota lo ocurrido, pero para él, el milagro ya se ha cumplido. Creo que Borges quería mostrar en el cuento que el poder del espíritu y de la mente humana puede superar cualquier límite, incluso la muerte. El protagonista, Jeroním Hladik, está a punto de ser fusilado por los nazis, pero antes de morir le pide a Dios un año más de vida para terminar su obra literaria. De manera misteriosa, su deseo es concedido y el tiempo se detiene solo para él. El autor, al escribir <i>Dios efectuó para él un milagro secreto</i> (Borges, 1943), sugiere que el milagro no es algo visible ni material, sino una experiencia interior que ocurre en su pensamiento. De esta forma, Borges nos enseña que la verdadera libertad y la inmortalidad no están en el cuerpo, sino en la mente y en la capacidad de crear. Me parece que el autor usa este milagro para reflexionar sobre la fe, la creatividad y el paso del tiempo. Durante el año que vive mentalmente, Hladik logra terminar su obra sin moverse ni un segundo en la realidad, lo que demuestra la fuerza de la mente humana frente a las limitaciones del cuerpo. En el cuento se menciona: "El universo físico se detuvo, Hladik pensó: ahora estoy en el último instante" (Borges, 1943). Esta frase muestra cómo el pensamiento puede vencer el tiempo y cómo el espíritu humano puede trascender la realidad. Borges utiliza este milagro interior para recordarnos que la imaginación y la fe son formas de eternidad, capaces de darle sentido a la vida incluso en los momentos más oscuros.

Tabla 20 Desarrollo etapas comentario literario E12

No obstante, estas ideas son planteadas por el estudiante de forma inicial sin un desarrollo argumentativo sólido. Por ejemplo, en el borrador indica “El cuento trata sobre el paso del tiempo, la fe y el valor del pensamiento. Muestra como la mente humana puede ser más fuerte que la realidad”. Posteriormente, y en coherencia con lo planteado por Cassany (1995), el estudiante organiza su escritura incorporando una estructura más clara (contextualización, análisis y conclusión) y, finalmente, logra integrar citas textuales en un nivel incipiente para sustentar su interpretación, especialmente al explicar el carácter simbólico del milagro. “Esto se nota cuando el autor dice que Marini sentía el deseo de repetir la visión de la isla (Julio Cortázar.

1996), lo que refleja su anhelo de salir de su vida monótona. Me parece bien querer cambiar o buscar algo nuevo...” Este avance muestra un progreso hacia una argumentación más elaborada, en la que su interpretación se apoya en el texto.

De manera similar, en el desarrollo de E23, se observa una evolución desde comentarios centrados en la experiencia personal hacia una argumentación que articula dicha experiencia con elementos del texto, como el análisis del final y la construcción del mundo posible:

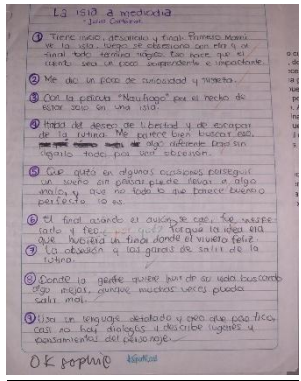
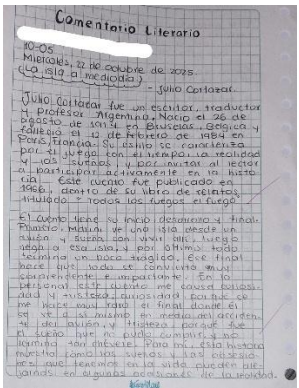
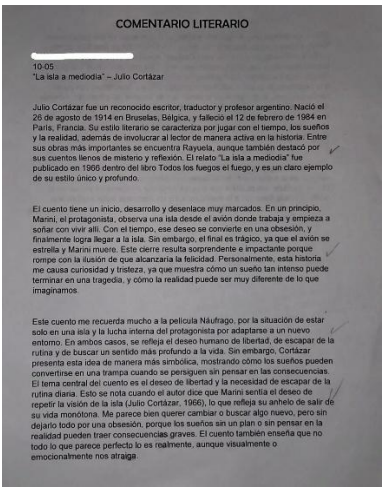
Estudiante E23	Solución de preguntas	Borrador	Comentario
Imagen			

Tabla 21 Desarrollo etapas comentario literario E23

En sus respuestas iniciales, el borrador, y la versión final del documento, da cuenta de un proceso de evolución desde una lectura centrada en la experiencia personal hacia una argumentación sustentada en el texto. En las primeras actividades, la estudiante plantea interpretaciones como “el deseo de escapar de la rutina, es algo que menciona y da a entender durante todo el cuento”, dejando ver una comprensión clara, pero sobre todo basada en su experiencia como lectora. En el borrador comienza a relacionar estas ideas con el desarrollo del relato, especialmente al analizar el final del cuento, aunque con uso limitado de evidencias textuales, puesto que su elección de citas fue solo una. No obstante, logra proyectar su opinión en

relación con el texto “Se me hace muy inesperada la parte final donde el avión se cae, porque me imaginaba un final donde él fuera feliz”.

Finalmente, en el comentario literario, logra consolidar su interpretación al afirmar que “perseguir los sueños sin pensar en la realidad, puede llevarnos a la destrucción” articulando su lectura con el sentido del texto, pero también generando reflexiones, en tanto el uso de lenguaje evoca el plural de la primera persona, evocando en el lector experiencia y sentido del texto, integrando la experiencia individual con una más colectiva de sentido. Este proceso puede comprenderse en coherencia con lo planteado por Eco (1981), en tanto la estudiante pasa de una lectura basada en su experiencia a una interpretación que dialoga con el texto, aunque con un uso limitado de evidencias. En este sentido, si bien se deja ver un avance en la construcción de posturas frente al texto, la argumentación se encuentra en un nivel intermedio de consolidación.

Finalmente, **E3** evidencia un nivel más avanzado en esta subcategoría al sustentar sus ideas, y relacionarlas con el contenido del relato, puesto que en el desarrollo de los talleres de lectura su ejecución fue buena en la medida que su argumentación no sólo expresa una postura, sino que establece un diálogo más claro con el texto, lo que le permite sustentar sus ideas y relacionarlas con el contenido del relato, mostrando un mayor dominio de la escritura como práctica interpretativa:

Estudiante 3	Solución de preguntas	Borrador	Comentario
--------------	-----------------------	----------	------------

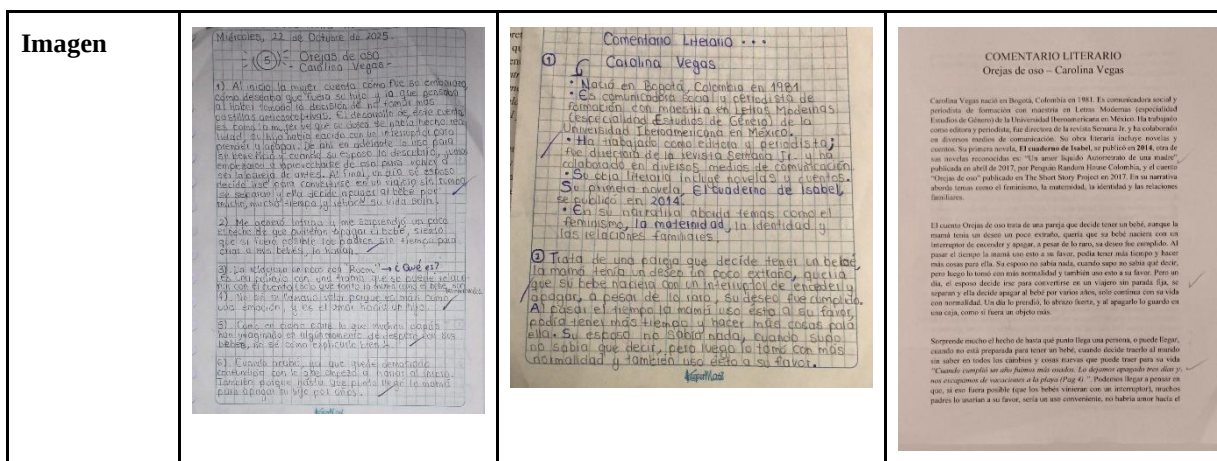


Tabla 22 Desarrollo etapas comentario literario E3

Desde las primeras actividades, la estudiante plantea interpretaciones centradas en las implicaciones humanas y sociales del relato, dando cuenta de una lectura clara y contextualizada. Por ejemplo, al responder a la pregunta sobre qué valores aparecen en el texto, menciona que “no sabe si es un valor, porque es más como una emoción, y es el amor hacia un hijo”. En el borrador, amplía esta idea al desarrollar situaciones específicas del texto, como la posibilidad de intervenir directamente en la vida de una bebé, cuando menciona que “sorprende mucho el hecho de hasta qué punto llega una persona, o puede llegar, cuando no está preparada para tener un bebé, cuando decide traerlo al mundo sin saber en todos los cambios y cosas nuevas que puede traer para su vida”, lo que muestra una mayor articulación entre contenido e interpretación.

Finalmente, en el comentario literario, construye un análisis más coherente y organizado, dando cuenta de su postura frente al texto, reflexionando y configurando mundo posible al mencionar: “La manera de representar la maternidad y en parte, las relaciones familiares como esta historia, nos hacen ver un mundo posible en el cual esto suceda, es como otra realidad donde las cosas pueden ser como queremos”. Este avance puede comprenderse en relación con lo planteado por Jauss (2013), en tanto la estudiante construye su interpretación desde un horizonte de expectativas que le permite relacionar el texto con problemáticas humanas, consolidando una lectura más reflexiva. En este proceso se evidencia mayor dominio de la argumentación escrita,

tanto en el uso de evidencia como en la organización del discurso.

Estructura del comentario literario (planeación y organización)

La estructura del comentario literario implica la organización coherente de ideas y la planificación del proceso de escritura, aspectos fundamentales para la producción de textos con sentido y claridad. Desde esta perspectiva y en línea con Cassany (1995) el proceso de escritura se entiende como el que involucra planificar, textualizar y revisar, lo que permite mejorar progresivamente la calidad del discurso escrito. Así, en esta subcategoría se analiza cómo los estudiantes organizan sus ideas antes de escribir, producen comentarios con estructura clara y revisan sus borradores con el fin de mejorar sus textos.

Frente a la estructura del comentario literario, se muestra una progresión en la organización de las ideas a partir de sus respuestas iniciales, los borradores y la versión final evaluada mediante la rúbrica propuesta. En una fase inicial los estudiantes presentan algunas dificultades para estructurar sus textos, desarrollando producciones fragmentadas en las que predominan ideas aisladas, sin una clara articulación entre la contextualización, el análisis y la conclusión. Esta situación se refleja en el caso de la estudiante **E23**, quien en sus primeras producciones desarrolla ideas sobre el sentido del cuento sin darle un desarrollo claro, o en **E12**, cuyo borrador presenta interpretaciones relevantes como la idea de que el milagro ocurre en la mente del protagonista, organizada con desarrollo fluctuante, dispersa y sin progresión definida. Asimismo, se evidencian sinopsis extensas o poco seleccionadas y cierres débiles o ausentes, como se observa en el caso de **E12** quien en su borrador desarrolla una explicación amplia de los hechos del cuento sin jerarquizar la información, o **E23**, cuya versión inicial no presenta un cierre que retome su interpretación sobre el sentido del relato, dejando la idea central sin consolidar.

Estudiante	E23	E12	E3
------------	-----	-----	----

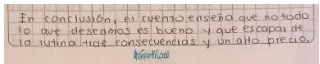
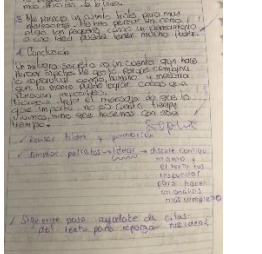
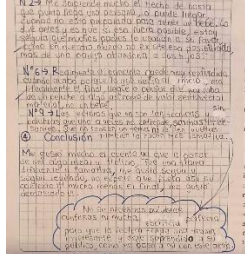
Imagen			
----------------------	---	--	---

Tabla 23 Estructura borradores estudiantes

Posteriormente, el trabajo con los segundos borradores da cuenta de un avance en la organización del texto a partir de sus ideas iniciales, el proceso del taller de escritura y los criterios de la rúbrica de evaluación del comentario literario. En esta etapa, los estudiantes comienzan a estructurar sus comentarios de acuerdo con los elementos propuestos, articulando de manera más clara la contextualización, el análisis y la conclusión. Por ejemplo, **E23**, empieza a relacionar su interpretación con el desarrollo del relato, aunque aún con dificultades en la cohesión; **E12** organiza sus ideas en apartados más definidos y amplía sus explicaciones, aunque con una progresión todavía irregular; mientras que **E3** logra una mayor articulación entre las partes del texto, desarrollando sus ideas con mayor claridad y orden, incluso, reforzándolas de manera más consistente, siendo estas planteadas desde el inicio del taller, como por ejemplo, la relación entre maternidad y control, la representación y fragilidad de un bebé, y de igual forma dando soporte hasta la entrega de su comentario final.

Finalmente, en la última entrega del comentario literario y su valoración a partir de la rúbrica (anexo 9) se evidencian distintos niveles de consolidación en la estructura del texto. A partir de estos criterios, se establecen los elementos que orientan el análisis del comentario literario, no sólo como producto evolutivo, sino como evidencia del proceso de construcción de sentido por parte de los estudiantes. En este marco, se ven aspectos como su interpretación, la construcción de mundos posibles, cuándo el estudiante logra proyectar, ampliar o reinterpretar la

realidad del texto hacia otros escenarios o significados, estableciendo relaciones con su contexto o con problemáticas más amplias. En ese sentido, y siguiendo a Eco (1981), el lector coopera en la construcción del sentido al completar vacíos del texto y generar interpretaciones que trascienden los explícitos, lo que se manifiesta en la formulación de hipótesis o escenarios alternativos:

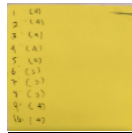
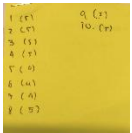
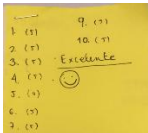
Estudiante	E23	E12	E3
Imagen			

Tabla 24 Valoración individual comentario literario según rúbrica.

En el caso de **E3**, se observa una organización clara y coherente que integra adecuadamente la contextualización, el desarrollo del análisis y una conclusión que retoma la interpretación, lo que se refleja en un desempeño alto en criterios como cohesión, coherencia y cierre. Por su parte, **E23** logra estructurar su comentario a una idea central, especialmente al desarrollar el sentido del final del cuento. Sin embargo, presenta algunas limitaciones en la articulación de las ideas y en el uso de evidencias, lo que corresponde a un nivel intermedio en la organización del discurso. En contraste con **E12**, que, aunque evidencia avances en la incorporación de citas y en el desarrollo de su interpretación, presenta aún dificultades en la organización global del texto, particularmente en la cohesión y la progresión de las ideas, aspectos que se reflejan en su desempeño dentro de los criterios de la rúbrica. En este sentido, y siguiendo lo planteado por Cassany (1995), se deja ver cómo los estudiantes estructuran el comentario literario, y cómo este se consolida progresivamente a través del proceso de planificación, textualización y revisión, en tanto la escritura se configura como una práctica que se fortalece a través de la planificación, la textualización y la revisión, dando lugar a producciones cada vez más organizadas y argumentadas.

A pesar de lo presentado de los casos seleccionados hasta el momento, en general la tabulación de las rúbricas de evaluación de todas las producciones (véase anexo 10) arrojó que las producciones del comentario literario muestran un nivel de desempeño predominantemente bajo, con una alta concentración de resultados inferiores en la escala. Esto sugiere que, en la mayoría de los casos, los estudiantes no logran consolidar los criterios evaluados, particularmente en aspectos relacionados con la organización del texto, coherencia y el desarrollo del análisis.

De manera más específica, los criterios que arrojaron mayor complejidad (como la argumentación, el uso de citas y la profundidad interpretación), presentan niveles bajos de logro, lo que indica que aún existen dificultades en la construcción de ideas sólidas que permitan un discurso analítico fuerte. Asimismo, estos resultados permiten reconocer que, aunque se evidencian aproximaciones iniciales, la estructuración organizada de discurso mediante el comentario literario aún se encuentra en niveles incipientes y requiere fortalecimiento progresivo en términos de estructuración, sustentación y desarrollo de ideas.

De igual manera, el criterio relacionado con la identificación del mundo posible presenta un bajo nivel de logro en la mayoría de los casos, lo cual puede explicarse, en parte, porque la pregunta asociada a este aspecto era de elección libre dentro del comentario literario. No obstante, más que evidenciar una ausencia del concepto estos resultados sugieren dificultades para integrarlo de manera explícita dentro de la escritura, ya que, aunque en actividades previas los estudiantes lograron aproximarse a su comprensión, su incorporación como categoría de análisis en el comentario aún está en proceso de consolidación.

En síntesis, en la categoría de comentario literario, se evidencia una transformación en la organización de la escritura. Las producciones iniciales eran breves, fragmentadas y centradas principalmente en la experiencia personal; mientras que las versiones finales muestran mayor coherencia, uso de evidencias textuales, desarrollo argumentativo y una interpretación más sustentada en el texto literario. No obstante, los resultados de la rúbrica permiten reconocer que

este proceso aún se encuentra en consolidación, especialmente en aspectos como la profundidad interpretativa, el uso de citas y la organización global del comentario.

Conclusiones

La presente investigación tuvo objetivo general valorar una intervención pedagógica orientada al fortalecimiento de la interpretación literaria en el curso 1005, a partir del trabajo con estrategias de comprensión de lectura medidas por el concepto de mundos posibles. La construcción de dicha propuesta se desprendió del primer objetivo específico, centrado en la exploración de las concepciones previas de los estudiantes, la cual dejó ver que las aproximaciones iniciales a la interpretación literaria estaban marcadas por una fuerte tendencia hacia la subjetividad individual y la descripción. El grupo comprendía la interpretación principalmente como una expresión de opinión o como una lectura literal del texto, lo que se tradujo en dificultades para establecer relaciones profundas entre el texto, el contexto y sus propias experiencias. Asimismo, en esta fase inicial, los mundos posibles eran concebidos como espacios puramente imaginativos, desligados de referentes contextuales o problemáticas sociales.

Así, a partir de este diagnóstico, se diseñó e implementó una secuencia de unidades didácticas que integró diversas estrategias de lectura e interpretación, mediadas por el concepto de mundos posibles y desarrolladas a través de actividades como la producción de relatos, la elaboración de un fanzine y la construcción de un comentario literario. Esta intervención permitió estructurar un trabajo progresivo en el que los estudiantes no solo se enfrentaron a diferentes formas de lectura, sino que también exploraron múltiples lenguajes simbólicos, favoreciendo la construcción de sentido desde una perspectiva más activa y reflexiva.

En cuanto al impacto de la intervención, los resultados dejan ver un avance en la integración del concepto de mundos posibles y en sus procesos de interpretación literaria, aunque no de manera homogénea en todos los estudiantes. En relación con la construcción de mundos

posibles, se observó un tránsito desde interpretaciones centradas en la imaginación individual hacia elaboraciones más situadas, en las que los estudiantes lograron articular el texto con su contexto, su experiencia personal y diversas problemáticas sociales. No obstante, en algunos casos persisten interpretaciones generales o poco desarrolladas, lo que da cuenta de niveles diferenciados de apropiación al proceso. En diálogo con la teoría, los resultados también sugieren que el concepto de mundos posibles, desde la estética de la recepción, permite desplazar la interpretación literaria de una lectura centrada en la opinión hacia un proceso de construcción de sentido situado, en el que el lector articula texto, contexto y experiencia.

Por otra parte, en la categoría de interpretación literaria, se evidenció un desarrollo progresivo de habilidades interpretativas en distintos niveles. En términos de interpretación multimodal, los estudiantes lograron avanzar de la descripción de elementos visuales hacia la construcción de significados simbólicos, integrando emociones, experiencias y referentes culturales. Asimismo, en la formulación de hipótesis interpretativas, se identificó un paso desde inferencias iniciales basadas en conocimientos previos hacia interpretaciones más complejas, que incorporan dimensiones emocionales, simbólicas y conceptuales del texto. Sin embargo, este proceso no se dio de manera uniforme, ya que algunos estudiantes aún presentan dificultades para profundizar sus interpretaciones. Así, los hallazgos muestran que este enfoque no garantiza por sí mismo interpretaciones profundas, ya que persisten tendencias hacia la generalización o la superficialidad, lo que evidencia la necesidad de una mediación pedagógica constante.

En cuanto al comentario literario, se evidenció un avance en las habilidades argumentativas, pasando de meras opiniones a posturas más sustentadas, con mejor organización textual. Es pertinente anotar que, persisten dificultades en la profundidad del análisis, la cohesión y el uso de evidencias. El uso del comentario literario como herramienta pedagógica se posiciona como un espacio clave para articular comprensión, interpretación y escritura, aunque su potencial depende del fortalecimiento del uso de evidencias y de la profundidad analítica

En conjunto, los resultados evidencian una incidencia positiva de la intervención en el fortalecimiento de la interpretación literaria, al promover el paso de lecturas descriptivas hacia interacciones más críticas y contextualizadas, mediadas por el contexto de mundos posibles. Así, el desarrollo de estrategias de lectura mediadas por mundos posibles constituye una vía pertinente para fortalecer la interpretación literaria, aunque su carácter progresivo y no homogéneo exige continuidad en su implementación. En esa línea, se reafirma la necesidad de consolidar propuestas pedagógicas que integren lectura, interpretación y escritura como procesos articulados, orientados a la formación de lectores críticos capaces de construir sentido de manera fundamentada.

Limitaciones

La principal limitación de esta investigación radica en el tiempo de implementación, el cual no permitió observar la consolidación plena de los procesos interpretativos, especialmente en la argumentación escrita y el análisis estético. Igualmente, se evidenció una apropiación heterogénea por parte de los estudiantes, con persistencia de aproximaciones descriptivas. En particular, se evidenció que aspectos como la argumentación escrita y análisis estético requieren un trabajo más prolongado, dado que implican habilidades complejas que se desarrollan con soporte y de manera progresiva.

Asimismo, las limitaciones de la investigación permiten comprender que los procesos de interpretación literaria requieren continuidad, tiempo y mediación constante. El tiempo limitado de intervención, las interrupciones propias de la dinámica institucional y los diferentes ritmos de lectura y escritura de los estudiantes incidieron en el alcance de los resultados obtenidos. Sin embargo, estas condiciones no invalidan la propuesta, sino que evidencian la complejidad de desarrollar procesos interpretativos en contextos escolares reales, donde las prácticas pedagógicas deben adaptarse a las condiciones concretas del aula y a las necesidades del grupo.

De igual manera, la necesidad permanente de validación por parte de algunos estudiantes

permite reconocer que la lectura ha sido asumida, en muchos casos, desde una lógica evaluativa, en la que se busca responder correctamente antes que construir una interpretación propia. Esta situación reafirma la importancia de diseñar experiencias pedagógicas que fortalezcan la autonomía interpretativa, la confianza lectora y la posibilidad de argumentar sentidos diversos frente al texto literario. En este sentido, la construcción de mundos posibles se presenta como una vía pertinente para desplazar la lectura de una práctica centrada en la respuesta correcta hacia una experiencia de exploración, discusión y construcción de sentido.

Recomendaciones

Se recomienda ampliar la duración de la intervención para favorecer la consolidación de los procesos interpretativos, así como fortalecer progresivamente la autonomía de los estudiantes en la construcción y sustentación de sus interpretaciones. Un mayor tiempo de implementación permitiría a los estudiantes explorar momentos para trabajar interpretaciones iniciales de carácter descriptivo hacia niveles más complejos de análisis y reflexión.

También, resulta pertinente fortalecer progresivamente la autonomía interpretativa de los estudiantes, de modo que puedan formular, justificar y revisar sus propias hipótesis lectoras sin depender constantemente de la validación docente. Para ello, se sugiere mantener estrategias de mediación como preguntas orientadoras, discusiones colectivas, lectura multimodal y ejercicios de escritura progresiva.

En esta línea, se recomienda profundizar en el análisis de elementos literarios y estéticos, así como continuar trabajando el comentario literario como herramienta pedagógica para articular lectura, interpretación y escritura. Finalmente, se sugiere replicar y adaptar la propuesta en otros contextos educativos, con el fin de explorar el alcance del enfoque de mundos posibles en el desarrollo de la competencia interpretativa en diversos escenarios escolares.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, Instituto Distrital de las Artes (Idartes), Cámara Colombiana del Libro. (2022). *Bogotá en 100 palabras* (Vol. 5). Alcaldía Mayor de Bogotá. Disponible en : <https://bogotaen100palabras.com/wp-content/uploads/2023/11/B100p-libro-mejores-relatos-DIGITAL.pdf>
- Albis-Feliz R. Cómo escribir y publicar los resultados de una investigación. Revista. Colombiana. Gastroenterol. 2024;39(4):447-450 <https://doi.org/10.22516/25007440.1306>
- Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., Miranda Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. Revista Alergia México, 63(2), 201-206. Colegio Mexicano de Inmunología Clínica y Alergia, A.C. Disponible en : <https://revistaalergia.mx/ojs/index.php/ram/article/view/181>
- Aristizábal Salazar, M. N., Galeano Marín, M. E. (2008). *Cómo se construye un sistema categorial*. Estudios de Derecho, 65(145), 163–184. Universidad de Antioquia. Disponible en : <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/issue/view/85/531>
- Ariza trinidad, e. (2021). mundos posibles de lo fantástico. una aproximación a la estructura de mundo. Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica, 30, 363–390. Disponible en : <https://doi.org/10.5944/signa.vol30.2021.26399>
- Bacigalupe Echevarría, R. (2021). “Y volver, volver, volver”: Reescritura picaresca y mundos posibles en Para morir iguales de Rafael Reig. Filología, (52), 5-18. Disponible en : <https://doi.org/10.34096/filologia.n52.10084>
- Badía Fumaz, R. (2021). Sobre la recepción literaria: estética de la recepción y poética cognitiva. de Signis, 35, 137–147. Disponible en : <https://doi.org/10.35659/designis.i35p137-147>

- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido* (C. Suárez, Trad.). Ediciones Akal. Disponible en : <https://www.scribd.com/doc/316986801/Bardin-Analisis-de-Contenido>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). Greenwood. Disponible en : https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_9155/objava_66783/fajlovi/Bourdieu%20The%20Forms%20of%20Capital%20_1_.pdf
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura* (C. Aira, Trad.). Ediciones Manantial. Disponible en : <https://asodea.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/09/bhabha-homi-el-lugar-de-la-cultura.pdf>
- Borges, J. L. (2011), *El milagro Secreto En Ficciones*, Debolsillo
- Bruner, J. S., López, B. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa Editorial.
- Calvino, I. (2021) *Octavia En Las ciudades invisibles*. Editorial Siruela
- Carrera, B. Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. Disponible en : <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. Disponible en : https://www.researchgate.net/publication/337526721_CASSANY_DANIEL_2006_Tras_las_lineas_Sobre_la_lectura_contemporanea
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura* (3.ª ed.). Barcelona: Editorial Anagrama. (Obra original publicada en catalán como *La cuina de l'escriptura*, Editorial Empúries, 1993).
- Colegio Gonzalo Arango IED. (2024). *Manual de acuerdos convivenciales*. Recuperado de Disponible en : <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2024-03/DOCUMENTO%20MANUAL-CONVIVENCIA-2024.pdf>
- Cortázar, J. (1994). *La isla a medio día*. En *Todos los fuegos el fuego*. Editorial Norma

Cortázar, J. (2016) Casa tomada. En Bestiario. Editorial Debolsillo.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. (2012). Manual de investigación cualitativa. Gedisa.

<https://w3.hsgy.gob.pe/galeria/bibliotecavirtual/Denzin-Lincoln%20-%20Manual%20SAGE%20de%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.%20Vol.%20I%20-%20El%20campo%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf>

Durán Peña, P. A. (2024). Teoría de la lectura crítica de Fabio Jurado aplicada en los estudiantes del curso de comprensión e interpretación de textos de la Universidad de Pamplona.

Cúcuta- Norte de Santander. Revista Investigación & Praxis en Ciencias Sociales.

Disponible en :<https://ojs.unipamplona.edu.co/ojsviceinves/index.php/ripcs>

Eco, U. (1981). Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Editorial Lumen. Disponible

en :https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf

Enríquez, M. (2016). Nada de carne sobre nosotras. En Las cosas que perdimos en el fuego, p. 125-130. Anagrama

Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. Revista de Ciencias Sociales, 35–53 Disponible

en :<https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

González de Requena Farré, J. A. (2009). Comunidades interpretativas: perspectivas de la hermenéutica literaria de Stanley Fish. Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía, 233-249. Disponible en :<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3162406>

Hall, S. (2021). Cultural identity and diaspora [1990]. In P. Gilroy & R. W. Gilmore (Eds.), Selected Writings on Race and Difference (pp. 257–271). Duke University Press.

Disponible en :<https://doi.org/10.2307/j.ctv1hhj1b9.17>

Hamilton, E. Exilio. Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/exilio-hamilton/>

- Hans, R. J. (2013). La historia de la literatura como provocación (D. Ródenas de Moya, Pról.; J. Godo Costa & J. L. Gil Aristu, Trads.). Gredos.
- Jaramillo, D. (2010). Un caruso en el piso alto. En Antología de lecturas amenas. Editorial Panamericana
- Kundera, M. (1986). El arte de la novela. México: Tusquets Editores. Disponible en :<https://biblioteca.unedteruel.org/images/img/ElArteDeLaNovelaMilanKundera.pdf>
- Latorre, A. (2003). La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Ed. Graó. Disponible en :<https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje. Ediciones Octaedro. Disponible en :<https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-27983026-0a8269355d.pdf>
- Luna-Gijón, G., Nava Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. Zincografía, 6(11). Disponible en :<https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.13>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje. Educación media (grados 10.º y 11.º). Disponible en :<https://www.mineducacion.gov.co>
- Otálvaro Pérez, J. S. (2023). Acercamiento teórico a los conceptos de género literario y mundos posibles a propósito de Barranquilla 2132. Trabajo de grado profesional. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Disponible en :https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/37663/1/OtalvaroJohn_2023_MundosPosiblesBarranquilla2132.pdf
- Pavel, T. G., Fombona Zuloaga, J. (1995). Mundos de ficción. Monte Ávila Editores Latinoamericana.

- Portela Bernal, C. P., Zaraza Duarte, E. L. (2022). Develando las voces de las infancias: ensoñación de mundos posibles. El taller de literatura infantil como espacio de expresión. Repository.pedagogica.edu.co. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17674>
- Ricoeur, P (2004) Tiempo y narración I: Configuración del relato histórico. Siglo XXI Editores
- Romero Blázquez, C. (1996). El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/892804.pdf>
- Rosas Flores, E. S. (2021). Mundos posibles: escritura creativa de cuentos para el desarrollo de la expresión escrita en estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3592282>
- Saavedra, S. (2020). La formación (Bildung) literaria basada en la creación de ficción. Folios, 51, 3-16. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8737>
- Santa, G., Pedraza, E. (2020). Del diccionario a la enciclopedia – Una mirada a la grieta como posibilidad en la novela El orden alfabético de Juan José Millás. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Literatura, Universidad del Valle – Sede Buga, Facultad de Humanidades, Escuela de Estudios Literarios. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/52b6d830-89d5-4a0c-8798-04d481e9e48a/content>
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2010). Metodología de la investigación (5ª ed.). McGraw-Hill. Disponible en : <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/sampieri.met.inv.pdf>
- Santiago, William, Castillo Myriam & Ruiz, Jaime. (2010). Lectura, metacognición y evaluación. Bogotá: Alejandría Libros.
- Santiago, William, Castillo Myriam & Mateus, Geral. (2014). Didáctica de la lectura: Una

propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría Libros.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores. Disponible en :<https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>

Secretaría de Educación. (2022). Boletín estadístico: Caracterización del sector educativo en Suba. Disponible en :
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/2022/Bolet%C3%ADn_Suba_2022.pdf

Secretaría de Educación. (n.d.). Colegio Gonzalo Arango IED: Perfil. Disponible en :<https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-gonzalo-arango-ied#:~:text=El%20Colegio%20existe%20desde%20marzo,de%20excelencia%20en%20la%20capital>

Sontag, S, El muñeco. Disponible en: <https://www.literatura.us/idiomas/sontag/dummy.html>

Steiner, G. (2004). El lector infrecuente. Leer y releer, (35). Sistema de Bibliotecas, Universidad de Antioquia.

Tamayo, M. (2003). El proceso de investigación científica (4ª ed.). Limusa. Disponible en :https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/227860/El_proceso_de_la_investigacion_cientifica_Mario_Tamayo.pdf

Trujillo Ararat, L. K. (2020). Literatura infantil e interpretación literaria: Una propuesta didáctica basada en la lectura literaria. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en :<https://repositorio.upn.edu.co/server/api/core/bitstreams/1a2d4e17-3bd1-494a-a062-2ab6dfb1b6e0/content>

Vallejos Díaz, Y. A. (2008). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica:

SEM	MIÉRCOLES	ACTIVIDAD	PLAN LECTOR
FEB			
1	26	DIAGNÓSTICO	“Un caruso en el piso alto”, Elkin Restrepo
MAR			
2	05	Prueba de entrada	“Odín”, Jorge Luis Borges
3	12	Test Rorschach: Interpretación de imágenes abstractas	-
4	26	Taller fotografía I: Conceptos básicos	-
ABR			
5	02	Taller fotografía II: Fotografiar espacios y objetos del colegio Encuesta de percepciones	-
6	09	Taller fotografía III: Socialización de fotos e interpretación de fotografías de compañeros.	-
7	23	Interpretar relaciones entre universos narrativos	Corto: “El bueno, el malo y Loki”, (Disney, Los Simpson).
8	30	Collage: ¿Qué entiendo por “interpretación”?	-
MAY			
9	21	Mundos posibles de la literatura: primer acercamiento a la lectura de cuentos.	“La gallina degollada”, Horacio Quiroga “Papá Noel duerme en casa”, Samanta Schweblin

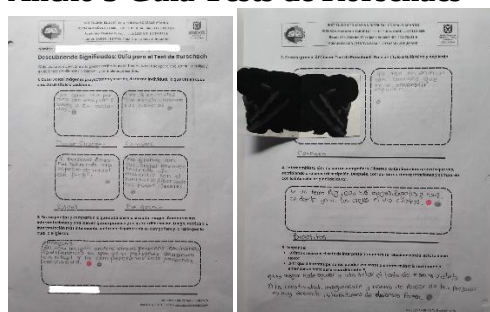
Propuesta de intervención CICLO II y CICLO III

PROPUESTA INTERVENCIONES 2025-2

SEM	MIÉRCOLES	ACTIVIDAD	PLAN LECTOR
AGO			
1	20	Reanudación / mini diagnóstico	
2	27	Qué son los mundos posibles	• “Octavia”, Italo Calvino • “La ciudad dormida”, Fabio A. Gómez Hernández
SEPT			
3	3	Interpretar mundos posibles: minicuentos sobre el colegio como mundo posible	• “La ciudad dormida”, Fabio A. Gómez Hernández
4	10	Socialización cuentos: identificar el mundo posible extraído por cada compañero Qué es un fanzine	• Escrito de compañeros sobre el colegio.
OCT			
5	20	Presentación de <i>comentario literario</i> . Interpretar interrogando el texto: taller grupal	• “Casa tomada”, Julio Cortázar Tarea: Leer el cuento asignado para crear el comentario literario: • “Nada de carne sobre nosotras” – Mariana Enríquez • “Orejas de oso” – Carolina Vegas • “El muñeco” - Susan Sontag • “Exilio” - Edmund

			Hamilton • “La isla a mediodía” - Julio Cortázar • “El milagro secreto” - Jorge Luis Borges
6	22	Escritura de comentarios literarios I: Redacción de contexto de autor y sinopsis de cuento Respuesta a preguntas iniciales de interpretación (temas, estrategias narrativas, estilo, emociones, intenciones, intertextualidades, valores y creencias, etc.)	
7	27	Escritura de comentarios literarios II: Redacción del comentario sobre la base de las preguntas sustentando con citas del cuento.	
8	29	Escritura de comentarios literarios III: Finalización, realimentación de textos terminados antes de entrega final.	
NOV			
10	12	Recepción de comentarios literarios Autoevaluación	
11	19	Despedida y recepción de fanzines reuniendo comentarios de diferentes cuentos.	

Anexo 3 Guia Tests de Rorschachs

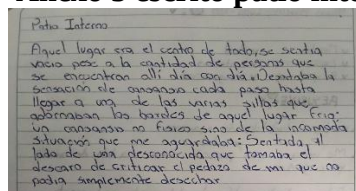


Anexo 4 Diario de campo 12-03-25

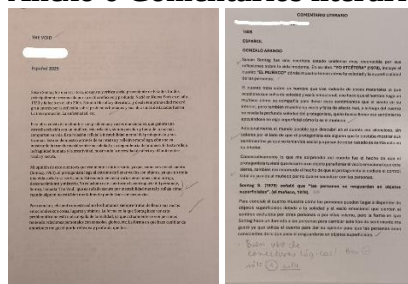
LESSON ASSESSMENT	
What objectives could we meet? What worked well?	Los estudiantes mostraron un alto nivel de atención y curiosidad desde el inicio de la sesión, especialmente frente a la mancha negra y el hecho de que estas hagan parte de un test psicológico. La actividad resultó en parte efectiva para despertar su interés, los estudiantes en su mayoría lograron comprender el propósito del test sin necesidad de una explicación profunda. Las respuestas orales y escritas permitieron ver su capacidad de interpretación y creatividad. Los objetivos propuestos en relación con el expresar interpretaciones propias y observar cómo el contexto influye en la percepción se ve reflejado en las respuestas de estos. También, hubo buen ambiente, los niños participaron y se mostraron comprometidos con el ejercicio aún más al momento de crear su propia lámina.
What objectives could we not meet? What didn't work?	Aunque la mayoría de los estudiantes lograron participar activamente en el ejercicio, hubo algunos casos en los que el vocabulario fue algo "limitado". Algunos estudiantes daban respuestas básicas, es decir, lo que traían a colación al momento de darle forma a las manchas se caracterizó por ser meros objetos concretos. Frente a otros estudiantes que pudieron formular ideas más elaboradas, por ejemplo, el ver una máscara satánica en una mancha negra.

	Esto evidencia una necesidad de ampliar y enriquecer el vocabulario de los estudiantes para de pronto, poder generar interpretaciones más abstractas y diversas o con mayor precisión. Además, es pertinente mencionar, que, aunque el ejercicio era para desarrollar de forma individual, algunas interpretaciones fueron influenciadas por observaciones de otros compañeros o por pura sugestión grupal.
How was my time management?	El tiempo fue bien manejado y se cumplió con lo propuesto en el plan. La secuencia de actividades se pudo completar, teniendo en cuenta la parte de creación de las láminas por parte de los niños, y la reflexión final.
What was the students' general response?	La respuesta fue en parte positiva, se notó el entusiasmo por participar en la actividad y sobre todo el momento de ellos crear su lámina, algunos repitieron su lámina porque no se sentían a gusto con la inicial, lo cual refleja compromiso con la actividad y su trabajo. Los estudiantes manifestaron sorpresa al ver cómo podían producir unas láminas semejantes a las del test.
How has this lesson contributed to my research?	La actividad fue un insumo valioso para observar cómo el contexto, la subjetividad y la creatividad influyen en la interpretación visual. Se empezaron a identificar ciertos patrones colectivos de la percepción (lectura) de los estudiantes, así como los estudiantes desde su individualidad demostraban su lectura del contexto proyectada en su vocabulario.
Conclusion	La clase tuvo un resultado positivo en cuanto a la participación de los estudiantes. Se logró evidenciar la forma en la que los niños interpretan imágenes ambiguas en cuanto proyectan su forma de observar y verbalizar esto mismo.
Other comments	Sería útil reforzar el vocabulario descriptivo que pueden implementar los estudiantes para futuras clases, en aras de que puedan incrementar su capacidad de expresión para ser más precisos en dar respuesta o verbalizar lo que se observa.

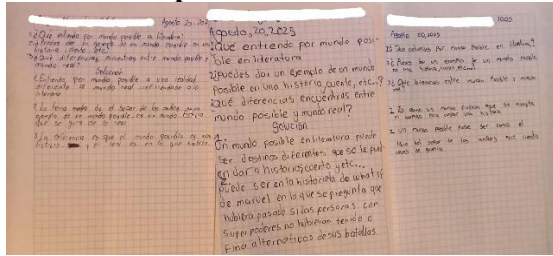
Anexo 5 escrito patio interno



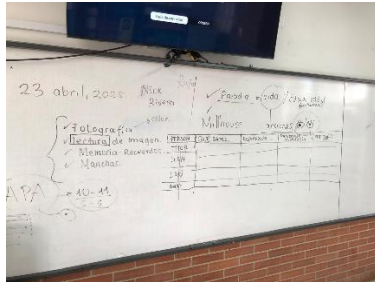
Anexo 6 Comentarios literarios



Anexo 7 Respuesta mini diagnóstico



Anexo 8 Clase El Bueno, el malo y Loki.



Anexo 9 Rubrica evaluación comentario literario

	Criterio	Excelente (5-4)	Aprobado (3-2)	Básico (1)	Insuficiente (0)
1	Contextualización del autor y obra	Presenta semblanza clara y pertinente.	Presenta información, pero sin profundidad.	Datos aislados o incompletos.	No contextualiza.
2	Sinopsis del cuento	Breve, clara, capta la premisa.	Clara pero extensa/confusa.	Resume todo sin selección.	No incluye sinopsis.
3	Contenidos de análisis	Desarrollo profundo y articulado de preguntas.	Ideas claras, pero poco desarrolladas.	Superficial o repetitivo.	No responde.
4	Interpretación	Interpretación propia clara.	Indicios de interpretación.	Literal.	No interpreta.
5	Mundo posible	Identifica, explica y relaciona.	Menciona sin explicar bien.	Vago o incorrecto.	No evidencia.
6	Argumentación y citas	Citas pertinentes e integradas.	Citas poco explicadas.	1 cita irrelevante/mal integrada.	No usa citas.

