

**LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA: ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE  
APROXIMACIÓN AL TEXTO LITERARIO**

**JULIETH ANGÉLICA RAMÍREZ GÜIZA**

**ASESOR DE INVESTIGACIÓN**

**ANA CATALINA NARANJO**

**LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**BOGOTÁ D.C, 2018**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---


**JURADO**

---

**JURADO**

## **Agradecimientos**

Quiero dedicar estas líneas a mi familia por acompañarme y apoyarme durante todas las decisiones que he tomado a lo largo de este camino. A su vez, no podría concebir la realización de esta investigación sin el acompañamiento de mi tutora, quien fue guía e inspiración para la elección del enfoque y desarrollo de la monografía. También, agradezco a las estudiantes del curso 11.04 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, pues fueron la base y muestra del alcance de la investigación. Finalmente, quiero expresar mi profundo agradecimiento y amor a la Universidad Pedagógica Nacional, por permitirme la oportunidad de presenciar la magia y el encanto de la universidad pública, la cual ha cambiado mi vida. Por lo anterior, uno de mis propósitos es retribuirle con cada acción que desarrolle durante este largo camino y responsabilidad que representa el ser docente.

|   |   |  |
|---|---|--|
| <br>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA<br>NACIONAL<br><small>República de Colombia</small> | <b>FORMATO</b>                              |  |
|   | <b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b> |  |
| <b>Código: FOR020GIB</b>  | <b>Versión: 01</b>                          |  |
| <b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>  | <b>Página 4 de 81</b>                       |  |

| <b>1. Información General</b> |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Tipo de documento</b>      | Trabajo de grado   |
| <b>Acceso al documento</b>    | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central  |
| <b>Título del documento</b>   | La variación lingüística: estrategia didáctica de aproximación al texto literario.   |
| <b>Autor(es)</b>              | Ramírez Güiza, Julieth Angélica  |
| <b>Director</b>               | Naranjo Arcila, Ana Catalina   |
| <b>Publicación</b>            | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 81 p.   |
| <b>Unidad Patrocinante</b>    | Universidad Pedagógica Nacional  |
| <b>Palabras Claves</b>        | LITERATURA, VARIEDAD DE USO DE LA LENGUA SUBESTÁNDAR, ESCRITURA CREATIVA, EDUCACIÓN LITERARIA, DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, EVALUACIÓN DIALÓGICA. |

| <b>2. Descripción</b>  |
|--|
| <p>El presente trabajo de grado opta por el título de Licenciada en Español e Inglés. Se enmarca en la línea de literatura. En esta investigación se diseñó una unidad didáctica basada en los postulados de la educación literaria, la cual incluía actividades de lectura literaria y escritura creativa donde se reconoció en los textos la variedad de uso de la lengua subestándar. El anterior instrumento estuvo en constante rediseño a partir de la evaluación dialógica, la cual permitió que las estudiantes y el docente plantearan las fases a llevar a cabo. Como resultados se obtuvo, primero, un papel activo de las estudiantes respecto a las dinámicas del aula. Segundo, la escritura creativa permitió que las jóvenes incluyeran en sus escritos expresiones propias de su contexto. A su vez, el reconocimiento de la variedad de uso de la lengua fomentó la inclusión de textos literarios latinoamericanos y la creación a partir de éstos.</p> |

| <b>3. Fuentes</b>   |
|---|
| <p>Areiza, R., Cisneros, M., &amp; Tabares, L. (2004). <i>Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista</i>.</p> <p>Bombini, Gustavo. (2001). <i>La literatura en la escuela</i>. In: ALVARADO, Maite (Coord.). Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Flacso; Manantial. p. 53-74.</p> <p>Bombini, Gustavo. (2008). <i>Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria</i>. In: LOMAS, C (Coord.). Textos literarios y contextos escolares. Barcelona: Graó. p. 135-147.</p> <p>Bronkard, Jean Paul; Schneuwly, Bernard. (1996). <i>La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable</i>. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona, n. 9, p. 61-78.</p> |

- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2005). *La expresión escrita en el aula de E/LE*. Madrid: ArcoLibros.
- Colomer, T. (1995). *La Adquisición de la Competencia Literaria*. Textos. Revista Textos 4.
- Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. In: LOMAS, Carlos (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UAB; Horsori.
- Corrales, J. (2001). *La enseñanza de la escritura creativa*. Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil, número 57. pp: 7-12.
- Denzin, L. (2005). *Entrevista*.
- Eco, Umberto. (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación - Acción en Educación*. Ediciones Morata S.L.
- Fernández, F. M. (2009). *Hacia una sociolingüística cognitiva de la variación*. Madrid: Arco/Libros.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa*. Medellín : Editorial Eafit.
- Gutierrez, H. C. (2007). *La Investigación Formativa en el Aula*. Magisterio.
- Halliday, M. (1978). *El Lenguaje como Semiótica Social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, M. A., García, S. C., Abejón, N. L., & Zazo, M. R. (2010). *Estudio de Encuestas*
- Iser, Wolfgang. (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Labov, W. (1972). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Catedra.
- Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de contar historias. España. Pontevedra: Kalandraka*.
- Silva-Colvarán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C: Georgetown University Press.
- Todorov, Tzevtan. (2007). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg; Círculo de lectores.

#### 4. Contenidos

En el presente Trabajo de Grado se analiza de qué manera el reconocimiento e inclusión de textos literarios que presenten un modo de uso de la lengua subestándar fomentan la lectura literaria y la escritura creativa en la clase. La investigación se llevó a cabo en el curso 11.04 jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Nariño, el cual se ubica en el barrio Restrepo de la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá. En primer lugar, el documento muestra el contexto institucional, así como la delimitación del problema de investigación, el cual correspondía a la falta de motivación de las estudiantes respecto a la lectura literaria y la escritura creativa en la clase de español. En segundo lugar, se estableció el componente teórico respecto a la

educación literaria, la didáctica de la literatura, la lectura literaria, la escritura creativa, la sociolingüística y el enfoque sociocultural. En tercer lugar, se muestra la metodología empleada y las categorías de análisis planteadas para la investigación. Posteriormente, se describe la propuesta de intervención que corresponde a una unidad didáctica, así como la información obtenida a lo largo de su aplicación. Para finalizar, se consignan los resultados de la investigación, las conclusiones y las recomendaciones que son referencia para la elaboración de trabajos similares.

### 5. Metodología

Para integrar el reconocimiento lingüístico como una estrategia de apropiación del texto literario, se sigue una metodología investigación acción a partir del enfoque cualitativo. Aquí se busca comprender una problemática real en la escuela, con la finalidad de generar aportes que contribuyan con su solución. Por lo que, inicialmente se realizó un proceso de observación que permitió delimitar las problemáticas relacionadas con la literatura en la clase de español. Luego, se realizó la aplicación de las actividades diseñadas dentro de la unidad didáctica. En la primera fase se hizo un acercamiento a textos literarios que presentaban modo de uso de lengua subestándar. La evaluación dialógica permitió que las estudiantes expresaran sus percepciones respecto a las actividades y textos, lo que permitió diseñar la segunda etapa. En la anterior se incluyeron ejercicios de discusión sobre los textos, así como de escritura creativa, lo que permitió identificar los talentos artísticos de las jóvenes. En la tercera etapa, a partir de la revisión teórica, se realizó un proyecto grupal donde se diseñó una antología literaria en donde las estudiantes aportaron desde sus preferencias artísticas personales. Aquí se evidenció el papel activo de las estudiantes respecto a la inclusión de los textos de su elección y las actividades realizadas.

### 6. Conclusiones

Diseñar una unidad didáctica permite integrar actividades que fomenten la lectura y la escritura creativa a partir de los postulados de la educación literaria. Aquí se amplía la relación entre la recepción literaria y la expresión escrita mediante la identificación narrativa. La apropiación del texto literario se da mediante las actividades que propician la formación de hábitos lectores y escritores, la ampliación en las formas de lectura tanto dentro como fuera del aula, la incitación a la lectura y otros espacios de contacto con la literatura. Integrar textos que presenten un modo de uso de lengua subestándar permite ampliar el corpus de lectura en la clase de español, así como la ampliación de los ejes de contenidos tratados en la clase, en este caso la sociolingüística y la literatura. Finalmente, la evaluación dialógica promueve el papel activo de las estudiantes en donde su colaboración con el docente permite la selección de ejes temáticos y actividades relacionadas con la literatura en el aula.

|                       |                                |
|-----------------------|--------------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Julieth Angélica Ramírez Güiza |
| <b>Revisado por:</b>  | Ana Catalina Naranjo Arcila    |

|  |    |    |      |
|--|----|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del Resumen:</b> | 22 | 11 | 2018 |
|--|----|----|------|

## Tabla de contenido

|  |    |
|--|----|
| RESUMEN .....  | 9  |
| ABSTRACT.....  | 9  |
| INTRODUCCIÓN .....                                     | 10 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....    | 11 |
| 1.1 Contextualización del problema .....               | 11 |
| 1.1.2 Delimitación del problema de investigación ..... | 13 |
| 1.2 Justificación de la investigación .....            | 16 |
| 1.3 Pregunta y objetivos de investigación .....        | 18 |
| 1.3.1 Pregunta de investigación .....                  | 18 |
| 1.3.2 Objetivo general.....                            | 18 |
| 1.3.3 Objetivos específicos .....                      | 18 |
| 2. MARCO TEÓRICO .....                                 | 19 |
| 2.1 Antecedentes de la investigación.....              | 19 |
| 2.2 Bases teóricas de la investigación.....            | 23 |
| 3. DISEÑO METODOLÓGICO.....                            | 39 |
| 3.1 Enfoque y tipo de investigación.....               | 39 |
| 3.2 Unidad de análisis.....                            | 41 |
| 3.3 Matriz categorial.....                             | 42 |
| 3.4 Universo poblacional y muestra .....               | 45 |

|   |    |
|---|----|
| 3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información .....           | 46 |
| 3.6 Consideraciones éticas .....  | 48 |
| 4. TRABAJO DE CAMPO .....   | 48 |
| 4.1 Propuesta de intervención pedagógica.....                             | 49 |
| 4.1.2 Estructura de la propuesta de intervención (Unidad didáctica) ..... | 54 |
| 5. EXPLICITACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA<br>INFORMACIÓN ..... | 55 |
| 5.1.1 Organización de la información recolectada .....                    | 55 |
| 5.1.2 Análisis de la información .....                                    | 56 |
| 5. RESULTADOS .....   | 72 |
| 6. CONCLUSIONES .....   | 73 |
| 7. RECOMENDACIONES.....   | 74 |
| 8. REFERENCIAS.....   | 75 |
| ANEXOS .....  | 77 |

## **RESUMEN**

La presente monografía es el resultado de la investigación llevada a cabo en el curso 11.04 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Donde se diseñó una unidad didáctica basada en los postulados de la educación literaria, la cual incluía actividades de lectura literaria y escritura creativa donde se destacó la variedad de uso de la lengua subestándar. El anterior instrumento estuvo en constante rediseño a partir de la evaluación dialógica, la cual permitió que las estudiantes y el docente plantearan las fases a llevar a cabo. Como resultados se obtuvo, primero, un papel activo de las estudiantes respecto a las dinámicas del aula. Segundo, la escritura creativa permitió que las jóvenes incluyeran en sus escritos expresiones propias de su contexto. A su vez, el reconocimiento de la variedad de uso de la lengua fomentó la inclusión de textos literarios latinoamericanos y la creación a partir de éstos.

## **ABSTRACT**

This monography corresponds to the investigation's result carried out in the 11.04 grade of the Liceo Femenino Mercedes Nariño. During this process, a didactic unit was designed. It included literary reading and creative writing activities in which sub-standard language variety of use was distinguished. Through dialogic evaluation, this instrument was in constant redesign, here the students and the teacher established phases to perform during the process. On the one hand, as results, there was a change in the classroom's dynamics, where students developed an active role into the investigation. On the other hand, creative writing allowed students to write and include their context's expressions. In addition, sub-standard language variety of use recognition promoted the inclusion of Latin American texts and creation through them.

## **INTRODUCCIÓN**

La presente monografía es resultado de una investigación acción que tuvo lugar durante el segundo semestre del año 2017 y todo el 2018. Como centro de estudio se el grado 11.04 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Donde, a través de un proceso de observación y revisión teórica, se identificó un problema de investigación el cual correspondía a la falta de interés y motivación de las estudiantes respecto a la lectura de textos literarios en la clase de español.

Para contribuir con la solución de este problema se diseñó una unidad didáctica la cual buscó aproximar a las estudiantes hacia los textos tratados en la escuela. La anterior fue un instrumento didáctico y pedagógico, que permitió integrar actividades de lectura literaria y escritura creativa a partir de los postulados de la educación literaria. Cabe mencionar que se optó por un enfoque de lectura sociocultural. El anterior, permitió que las estudiantes relacionaran el contexto de producción de la obra junto con su experiencia vital a partir del reconocimiento del modo de uso de la lengua en los textos, el cual correspondía a la variación subestándar.

Durante su implementación, se encontró que a partir de las actividades las estudiantes establecieron una postura activa respecto a sus procesos lectores. Además, que la lectura literaria les permitió crear y expresar sus interpretaciones de manera artística, siendo la escritura creativa una de las manifestaciones más poderosas dentro del aula.

## **1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1 Contextualización del problema**

El Liceo Femenino Mercedes Nariño, fue fundado el 5 de octubre de 1916. En un primer momento destinaba su orientación hacia la preparación de la mujer para labores de hogar. Posteriormente, hacia el año 1956 se le nombró Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, en honor de la hija de Antonio Nariño, María Mercedes. Durante este periodo, el liceo enfoca su enseñanza en la formación académica de las estudiantes, incluyendo las áreas básicas en su plan de estudios. En el año 2002, la institución pasó a ser propiedad del Distrito Capital. Es así como se convierte en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño<sup>1</sup>.

Respecto a la caracterización institucional, de acuerdo con lo estipulado en el PEI<sup>2</sup>, el enfoque se dirige hacia la formación integral de la mujer, orientada a la transformación de su entorno y su contexto. Aquí se formulan una serie de lineamientos centrados en los valores del respeto, la honestidad, la identidad y la autonomía; reflejados en el desempeño de estudiantes, docentes, administrativos y directivos. Para lo anterior, la institución ofrece espacios pedagógicos que permiten un proceso educativo que construya identidad individual y colectiva, así como espacios que precisen el intercambio de saberes entre las estudiantes.

La institución diseña planes de estudios para cada grado y para cada asignatura, los cuales se mantienen en constante revisión. Éstos, junto con las mallas curriculares se relacionan con los estándares básicos de competencias establecidos por el MEN<sup>3</sup>. Respecto a

---

<sup>1</sup> A partir de ahora LIFEMENA.

<sup>2</sup> Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Págs. 1-9.

<sup>3</sup> MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

la competencia del lenguaje, se encontró que existe una articulación entre los estándares y los planes de aula para cada uno de los grados, donde se establecen las competencias, los componentes del área, los ejes temáticos, los indicadores de seguimiento, la metodología, los recursos y los indicadores de evaluación.

Respecto al plan de aula de español, se encontró que hay una serie de ejes temáticos que se articulan con los estándares, donde la literatura aparece como un eje fundamental. De esta manera, se busca que las estudiantes analicen crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal (MEN, 2005. Pág. 40). A su vez, la institución propone diversas estrategias para abordar el texto literario, tales como debates, mesas redondas, talleres de argumentación, entre otros, en donde la evaluación se ve como un proceso en donde el docente es el único encargado, midiendo sobre tres puntos el nivel de desarrollo de las competencias establecidas en cada uno de los ejes temáticos propuestos en el plan de aula.

Por lo anterior, en cuanto a la educación literaria, la institución posee un diseño curricular que corresponde con la aplicación en la clase. Así, se estudian diversos textos literarios de diferentes momentos y movimientos artísticos. Durante la observación se identificó que, aunque se estudiaban los textos literarios, solo se realizaban talleres escritos. Por ejemplo, guías sobre el libro en donde se les hacían preguntas sobre los personajes y los capítulos, lo que impedía la discusión y el debate establecido en los planes de aula. Esta situación era la principal desencadenante de una carencia en el acercamiento al texto literario, pues no se le reconocía como un recurso que le permitiera al estudiante replantear su realidad, reconocer y debatir acerca de las ideas que el texto producía en él.

### **1.1.2 Delimitación del problema de investigación**

Antes de delimitar el problema de investigación, es preciso mencionar los instrumentos y metodologías de recolección de información empleados para su identificación y los datos obtenidos. A partir de las observaciones realizadas a la clase de español durante el segundo semestre del año 2017 y la contextualización del entorno escolar, se llevó a cabo el diagnóstico de la situación del lenguaje. En primer lugar, se realizó un taller de lectura (Ver anexo 1 -Prueba lectura) que consistía en la aplicación de un poema acompañado de una serie de preguntas cuyo objetivo se centraba en reconocer el nivel de desarrollo de habilidades lectoras de las estudiantes, así como su comprensión textual y su relación con la literatura.

Para el análisis de resultados se realizó una valoración cualitativa (Ver anexo 2 - Resultados prueba lectura), donde se encontró que las estudiantes no sólo responden las preguntas con base en lo que encuentran en el texto, sino que emplean su experiencia previa para solucionarlas. Además, en la mayoría de los casos, generaron posturas en donde relacionaban la literatura con expresiones culturales propias de su contexto. También se identificó que la lectura evocó emociones en ellas pues llegaron a sentirse identificadas con las temáticas que encontraron en el texto.

En segundo lugar, se realizó una prueba de escritura (Ver anexo 3 - prueba escritura) la cual se valoró en términos cualitativos. Cabe mencionar que, para la creación del texto, la población tuvo la oportunidad de emplear expresiones propias de su vida diaria. Así, se identificó que la unión entre temas cotidianos y expresiones diarias fomentó la creatividad de las estudiantes. Muchas expresaron sus ideas y sentimientos, los unieron con su experiencia propia y los transformaron en relatos.

En tercer lugar, se realizó un conversatorio sobre la situación de las estudiantes respecto al estudio literario en la clase de español (Ver anexo 4- Prueba y resultados literatura). Aquí se encontró que hay una parte de la población que sí leía textos literarios, pero que no leía lo asignado en la escuela. Dentro de los motivos que las estudiantes tenían para leer, mencionaron que lo hacían porque les permitía desarrollar ciertas capacidades lecto-escritoras, así como explorar su imaginación, les parecía divertido, aprendían, entre otros. Mientras que la población que no leía manifestó que no les agradaba o les parecía aburrido.

Cuando se les preguntó sobre lo que entendían por literatura mencionaron que la comprendían como una forma de comunicación, y algo maravilloso que las llevaba a explorar otros mundos. En cuanto a la relación con la literatura tratada en el aula de clase, las jóvenes manifestaron que, aunque sí exploraban textos y géneros literarios, el estudio no les parecía agradable, pues los textos abordados no tenían nada que ver con su realidad lo que las llevaba a aburrirse. Además, las actividades se limitaban a la lectura y la resolución de talleres, lo cual no les permitía tener espacios para la discusión sobre las ideas que surgían a partir de su encuentro con la literatura.

Cabe mencionar que las pruebas de lectura y escritura, además de mostrar la situación actual de las estudiantes en cuanto a los niveles de comprensión, también permitieron identificar que los textos tratados en el aula, así como la manera en que debían escribir las estudiantes estaban sujetos a una variedad de la lengua estándar (esto se refiere al uso de la lengua general, el nivel “más correcto”, el cual está regido por ciertas instituciones académicas, como la Real Academia de la Lengua Española<sup>4</sup>). Además, cabe mencionar que

---

<sup>4</sup> Tomado de: Areiza, R., Cisneros, M., & Tabares, L. (2004). *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista*. Pág. 68.

esta concepción del uso de la lengua se aleja de la manera en que se expresan las estudiantes, las cuales hablan y escriben empleando, en mayor medida, la variedad de uso de la lengua subestándar (la que se refiere a expresiones empleadas en hablas regionales, y que se relaciona a variables de poco prestigio, pues se alejan de los modos acostumbrados en la academia<sup>5</sup>).

Según lo anterior, se identificó que en la clase no se tenía en cuenta que la manera en que se expresan las estudiantes está sujeta a factores de orden sociocultural, los cuales podían ser aprovechados en mayor medida. Esto con la finalidad de permitir otro tipo de acercamiento al texto, donde se puedan generar nuevas interpretaciones a partir de su concepción del mundo y la literatura.

Por lo anterior, se estableció que la situación problema para la investigación correspondía a la falta de motivación de las estudiantes en cuanto a la lectura de textos literarios. Esta situación se dio porque la elección de los textos estudiados en el aula junto con la manera de abordarlos no tenía en cuenta los intereses, la experiencia o el contexto de las estudiantes. Además, la institución no brindaba espacios para que las jóvenes incluyeran sus intereses literarios. Además, a la hora de escribir, la mayoría de los ejercicios estaban asociados a la producción de ensayos, reseñas, entre otros escritos académicos, pero no había espacio para la escritura creativa.

Este hecho causó que las estudiantes pensaran que la lectura literaria en clase estaba condicionada a calificación, más no a un ejercicio placentero. A su vez, los ejercicios realizados no tenían en cuenta ni el proceso de lectura, ni las sensaciones que producía el

---

<sup>5</sup> Tomado de: Areiza, R., Cisneros, M., & Tabares, L. (2004). *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista*. Pág. 71.

libro en ellas, ni las interpretaciones que surgían a partir de éste. Por último, tampoco se escribía por gusto, pues no había ejercicios de escritura creativa.

Estos ejercicios las habían marcado tanto que cuando se les mostraban otros textos literarios, se les permitía incluir los textos de su gusto, o se les pedía otro tipo de escritura, manifestaban su inconformidad, pues sentían que no les iba a ser útil o que estaban perdiendo el tiempo. Aquí se pudo evidenciar la manera en que en la escuela la amenaza, el premio y el castigo relacionado a una calificación impedía que las estudiantes tuviesen otro tipo de acercamientos y percepciones de la literatura y de la escritura.

## **1.2 Justificación de la investigación**

Actualmente en la escuela se encuentra que no hay una educación literaria que les permita a los estudiantes acercarse a los textos, por lo que, la lectura se ha dejado de lado, siendo poco relevante dentro de sus procesos formativos. Mientras que los estándares básicos de competencias del lenguaje y los planes de estudio establecidos en las instituciones plantean un enfoque sociocultural dentro del estudio literario; la realidad en el aula demuestra que las metodologías empleadas para abordar a la literatura dejan de lado un aspecto crucial: la realidad de los estudiantes. Este factor ha creado una barrera entre los estudiantes y la literatura, pues la encuentran aburrida, además de que no le encuentran una aplicabilidad real en sus vidas.

Para contribuir a la solución de este problema, en esta investigación se propuso la ruptura de esa barrera mediante el reconocimiento de la variedad subestándar en textos literarios, con la finalidad de promover su apropiación en estudiantes del ciclo 5. Además, se identificó que en la actualidad hay pocos estudios que emplearan la variación lingüística como estrategia didáctica para la promoción de la educación literaria. A partir de este hecho,

la investigación buscó aportar al conocimiento existente sobre didáctica de la literatura, elementos teóricos, metodológicos y prácticos que incluyeran los usos lingüísticos de los estudiantes como una estrategia que fortaleciera su relación con la literatura y la escritura, teniendo en cuenta que, dentro de la investigación, la escritura surgió como un elemento subsecuente a la apreciación de los textos literarios.

El tema de investigación se seleccionó a partir de un proceso de observación en el aula en donde se identificaron una serie de fortalezas en las estudiantes cuando leían textos literarios que incluían expresiones propias de su contexto, así como cuando podían escribir libremente. Esto muestra que los bajos niveles de lectoescritura en la escuela se deben al desinterés de los estudiantes por los textos tratados en clase, la manera de abordarlos, y la censura que se da al momento de leer y escribir, en cuanto al uso de sus expresiones. Potenciar las habilidades mediante estrategias que fomenten la perspectiva sociocultural a partir del estudio del uso de la lengua permitirá grandes avances pedagógicos en cuanto a las metodologías empleadas en clase, y la promoción de una identidad sociocultural que no sólo permita la identificación en un grupo, sino la valoración de lo propio como un elemento de gran aporte a la cultura y la literatura.

La importancia de esta investigación partió de la necesidad de un cambio en la manera en que se ve y estudia a la literatura en la escuela. La apropiación del texto literario implicó un cambio en la manera en que los estudiantes se relacionaban con éste dentro y fuera de la escuela. Partir del reconocimiento de los elementos presentes en la lengua implicaba relacionarlos con el contexto de los estudiantes, estando acordes con sus gustos y necesidades, así como la realidad que vivían y la manera en que ésta influía en su interpretación de los textos literarios.

### **1.3 Pregunta y objetivos de investigación**

#### **1.3.1 Pregunta de investigación**

A partir de lo anterior se estableció la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la lectura de textos literarios que presenten un uso subestándar de la lengua fomenta la lectura literaria y la escritura creativa en las estudiantes del curso 11,04?

#### **1.3.2 Objetivo general**

Diseñar una unidad didáctica cuyos ejes articuladores sean la lectura de textos literarios que presenten variación subestándar y la escritura creativa mediante la integración de las propuestas de la educación literaria.

#### **1.3.3 Objetivos específicos**

- Incentivar la lectura a partir de la integración de textos literarios que presenten variedad de uso de la lengua subestándar.
- Diseñar actividades basadas en las propuestas de la educación literaria.
- Realizar talleres de lectura y escritura que fomenten la escritura creativa y la aproximación al texto literario.
- Estudiar la forma en que la lectura de textos literarios que presenten variedad de uso de la lengua subestándar estimula la escritura creativa en las estudiantes.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

A continuación, se presentarán tres investigaciones que fueron pertinentes para el desarrollo de la monografía:

La primera investigación se titula “El registro lingüístico en el discurso literario colombiano para el fomento de la competencia sociolingüística en la enseñanza del español como lengua extranjera” de Henry Piñeros Ruiz, ésta fue publicada en el año 2014 para la maestría en enseñanza de lengua extranjera de la Universidad Pedagógica Nacional.

El problema de investigación surgía de la dificultad que tenían los estudiantes que aprendían español como lengua extranjera para comprender los diferentes registros lingüísticos ante los que se encontraban en un contexto real de habla española. Para solucionar dicha problemática se planteó un objetivo general que buscaba la integración de los diferentes discursos literarios colombianos a la enseñanza de la lengua en pro de fomentar la competencia sociolingüística.

Este trabajo tuvo un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción participativa que se dio en tres fases: primero, la exploración e identificación de la necesidad, determinación de actividades para la intervención. Segundo, la implementación, donde se recolectaron datos; y la tercera fase, donde se analizaron los datos y se establecieron categorías de análisis coherentes con el marco teórico, donde se evidenció el proceso de apropiación de los registros por los estudiantes y el fomento de la competencia sociolingüística.

Como resultados se obtuvo que los textos literarios abordados no se limitaron al español estándar, sino que eran ricos en los diferentes registros lingüísticos, lo cual permitió que los estudiantes tuvieran una comprensión global del uso real de la lengua. A su vez, este acercamiento fomentó la discusión sobre diferentes problemáticas sociales. Finalmente, se encontró que un enfoque de lectura sociocultural fomentó la construcción de significado social.

La lectura de esta investigación fue útil para la investigación, pues permitió reconocer las bases en las que una lectura sociocultural acercaba a los estudiantes al contexto real de la lengua, además proporcionó elementos para comprender mejor los textos literarios mediante los diferentes registros lingüísticos propios del español.

La segunda investigación se titula “El relato de experiencia: una alternativa para fortalecer la producción escrita” de Lady Rodríguez Díaz, ésta fue publicada en el año 2015 para la maestría en pedagogía de la lengua materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El problema central de investigación partía de la falencia que tenía la escuela al incentivar la producción escrita en los estudiantes del ciclo II, pues se limitaba a la copia de letras, palabras y oraciones. Para la solución del problema, se estableció como objetivo general el fortalecer la producción de textos narrativos mediante la escritura de experiencias de los estudiantes. La metodología del presente parte desde un enfoque cualitativo donde se definieron los componentes pedagógicos de los procesos escritores, luego se diseñaron talleres pedagógicos y se resignificaron las prácticas pedagógicas asociadas a la escritura de textos narrativos.

Como resultados se obtuvo en primer lugar, que los estudiantes se apropiaron de las características de los textos narrativos en la producción de los relatos de experiencia. En segundo lugar, la incorporación de contextos auténticos y situaciones comunicativas reales permitió lograr una progresión temática y textos significativos. En cuanto a conclusiones, se logró fortalecer la producción escrita mediante relatos de experiencia como alternativa de trabajo en las prácticas de escritura en la escuela. Además, se resignificaron las prácticas pedagógicas asociadas a la escritura de textos narrativos, logrando construir espacios de interacción y reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

Esta investigación fue pertinente con la investigación, pues permitió identificar la manera en que nuevas alternativas de escritura que involucran las experiencias y el contexto de los estudiantes fomentan la producción escrita. Además, se tuvo en cuenta la manera en que éstas resignifican las maneras tradicionales de enseñanza y aprendizaje en la escuela, teniendo en cuenta al estudiante y a su conocimiento sobre el mundo.

La tercera investigación se titula “Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores” de Mery Cruz Calvo, ésta fue publicada en el año 2011 para el doctorado en didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Barcelona.

El problema central de investigación partía del papel que se les había otorgado a los docentes en el terreno de la investigación didáctica, donde tendían a ser pasivos, provocando que la enseñanza de la literatura en la escuela no se adaptara a las necesidades reales de los estudiantes. Se establecieron dos objetivos generales donde el primero, examinó en los discursos de docentes las estrategias que emplean en el aula para potenciar la lectura y comprensión en los estudiantes. El segundo, buscó contrastar las opiniones y creencias de los

docentes con relación a las valoraciones de los estudiantes en relación con la educación literaria que reciben. Esta investigación fue de orden cualitativo y se dividió en cuatro fases: primero, la fase de reflexión; segundo, la elección de la población a estudiar: colegios de secundaria de Cali; tercero, la recolección, donde se realizaron una serie de entrevistas y observaciones a docentes y estudiantes sobre las dinámicas de la enseñanza de la literatura, luego el análisis de la información; cuarto, la elaboración del informe.

Como resultados se obtuvo que los docentes consideran que la recepción lectora o respuestas de los estudiantes a la literatura dependen, en gran medida de su labor de enseñanza. Los docentes reconocen que la actualidad de los jóvenes precisa una inmersión de otros tipos de literatura como comics, revistas, novelas, entre otros. Además, se encontró que los estudiantes no encuentran interesantes las prácticas lectoras en el aula porque éstas no se remiten a sus intereses o a su realidad. Como conclusiones se obtuvo que las prácticas lectoras conviven con prácticas culturales, lo que plantea que el docente las incluya en sus prácticas pedagógicas. Además, deben integrarse nuevas estrategias que permitan acercarse al contexto de los estudiantes.

La lectura de esta investigación fue relevante para la investigación, pues permitió entender el papel de los docentes y las estrategias que empleaban para mostrar textos literarios en el aula. Se concluyó que la presentación de libros debe ser acorde con la realidad de los estudiantes, y no debe alejarlos de su contexto, ni de los elementos que les son familiares, pues tal factor creará una barrera entre el estudiante y el libro que impida el avance y el goce de la lectura.

## **2.2 Bases teóricas de la investigación**

En el presente apartado se desarrollarán las categorías conceptuales que permiten sustentar la investigación. En un primer momento, se estudian las propuestas de la educación literaria, aquí se hace una revisión de las prácticas pedagógicas que sirvieron como fundamento para la selección de las actividades y metodologías aplicadas en el desarrollo de la propuesta de intervención en el aula planteada en la monografía (unidad didáctica).

A partir de lo anterior, se revisan los referentes teóricos que permiten indagar sobre la lectura literaria y su incidencia dentro de los procesos formativos de las estudiantes, con la finalidad de reconocer la serie de procesos internos y externos que ocurren e influyen en la interpretación de textos literarios por parte de las estudiantes. Luego, se estudia la escritura creativa, que aparece como una práctica subsecuente a la apreciación del texto literario.

Finalmente, se encuentra el enfoque sociocultural, lo que fundamenta la perspectiva de análisis y conformación de la monografía, debido a las implicaciones que buscan la integración de los diferentes elementos sociales y culturales presentes en el momento en que se da el encuentro de las estudiantes con la literatura; además de entender cómo los anteriores elementos se manifiestan mediante el lenguaje y una de sus manifestaciones: la lengua.

### *Educación literaria*

A lo largo de los siglos XX y XXI, se han dado diferentes discusiones que han tratado de definir cuál es el sentido de enseñarla en la escuela, estas teorías serán mencionadas a continuación. En el texto “Literatura en la Escuela” (2001), el profesor Gustavo Bombini menciona que el estudio literario es una práctica cultural autónoma, la cual debe verse de tal manera dentro del aula de clase (Bombini, 2001. Pág. 55). Aunque la tradición de enseñanza

literaria ha planteado que su necesidad principal es la de transmitir conocimientos relacionados con la moralidad y los valores, además de servir como un modelo de lectura y escritura; se ha quedado corta en cuanto a una labor fundamental: generar interés en los niños y jóvenes en edad escolar.

Para contribuir con lo anterior, Bombini, propone un modelo autónomo de enseñanza y aprendizaje fundamentado en una experiencia estético-cultural (Bombini, 2001. Pág. 55). Lo que quiere decir que, en la escuela, los estudiantes encuentran un primer escenario de acceso a la formación literaria donde fortalecen sus procesos interpretativos. Este modelo busca que los estudiantes interactúen con el texto literario, reconociendo una serie de personajes, creadores y contempladores que componen la interacción sujeto-texto. Tales observaciones se acercan a lo mencionado por Umberto Eco, en “Lector In Fabula”, donde señala que el texto literario está incompleto, es decir, está lleno de espacios en blanco y elementos no dichos que deben ser interpretados por el lector. De igual modo, Eco plantea el concepto de “mundos posibles”, los cuales se refieren a un tipo de estructura interpretativa donde se representan diferentes posibilidades cosmológicas y culturales (Eco, 1993. Pág. 73). Lo que permite entender que este concepto se remite a la interpretación que se da a partir de las características socioculturales que permean el encuentro del lector con el texto y las ideas que surgen a partir de su lectura.

Esta categoría se refiere a las posibles interpretaciones dadas por el lector respecto a los espacios en blanco que encuentra en un texto. De modo que un mundo posible está conformado por un conjunto de individuos dotados de propiedades que pueden ser interpretadas como desarrollo de acontecimientos, que no son efectivas sino posibles, y que dependen directamente de las actitudes proposicionales de alguien que las afirma y las cree

(Eco, 1993. Págs.172-216). Las interpretaciones pueden estar sujetas a factores de orden cultural, por lo que, el autor postula que los mundos posibles hacen referencia a construcciones culturales. A partir de su enciclopedia o conocimiento, el lector realiza las diferentes combinaciones que dan como resultado sus interpretaciones. De esta manera Umberto Eco, añade que ningún mundo posible podría ser totalmente autónomo respecto del mundo real (Eco, 1993. Págs.172-216).

Lo anterior permite entender que en estas construcciones influirán factores de orden sociocultural que rodeen el momento en el que el lector aborda el texto. Esta perspectiva difiere del punto de vista tradicional, donde el texto literario es un modelo, aquí, la literatura se convierte en un medio el cual puede ser construido y deconstruido por el lector. El cual es eje fundamental dentro de la elaboración de sentido, pues es éste el que, a partir de su experiencia vital, genera interpretaciones de lo que lee.

Respecto a lo que se refiere al papel del maestro, el profesor Bombini propone a un maestro lector, quien no sólo posea amplio conocimiento del canon literario, sino que también conozca otros tipos de literatura infantil y juvenil, así como otros géneros que enciendan el entusiasmo de los estudiantes por los libros. Más aún, se busca que éstos intercambien las diferentes lecturas que hagan sobre un texto, teniendo protagonismo activo dentro de la clase. Bombini plantea que partir del intercambio se da una ampliación del espectro de lecturas en la escuela, lo cual fomenta la circulación y consumo de diferentes tipos de literatura, de esta manera se modifican las prácticas de lectura en los estudiantes (Bombini, 2001. Pág. 60).

Por consiguiente, dentro de esta perspectiva el maestro debe estar en constante investigación sobre los textos que llamen la atención de los estudiantes, así como las innovaciones de la literatura infantil y juvenil; si el docente tiene en cuenta el papel activo de

los estudiantes dentro de la clase, así como sus intereses, podrá incrementar el espectro de lecturas y temas que se den en la escuela.

A partir de lo anterior, teniendo en cuenta el estudio de nuevas prácticas pedagógicas las cuales modifican el papel del docente y estudiante dentro de la educación literaria, surge la didáctica de la literatura, como un nuevo campo de indagación en florecimiento. Según Jean-Pierre Bronckart (1996), el objetivo principal de la didáctica es definir una forma de enseñanza que esté acorde con las necesidades y objetivos de la sociedad y que permita aflorar las capacidades de los estudiantes (Bronckart, 1996. Pág. 64). Por lo anterior, y con la finalidad de suplir las necesidades, este campo es de carácter multidisciplinar, pues debe combinar diferentes teorías y postulados para generar nuevas prácticas acordes con el momento que viven las sociedades. Debido a que la didáctica se desprende de la crítica, ésta propondrá diferentes estrategias de reforma e innovación de las prácticas dadas en varios campos. Así, esta es crítica, innovadora y combatiente, buscando siempre actuar frente a situaciones problemáticas de enseñanza (Bronckart, 1996. Págs 66-67).

Al mismo tiempo, Bombini menciona que es necesario alejarse de los modelos historicistas de enseñanza, así como evitar la repetición mecánica de contenidos de los textos. Propone un modelo en donde la literatura le permita al estudiante explorar sus posibilidades del lenguaje, alejándose de la tradición normativa en donde la literatura solo servía como una guía del buen decir y permita otros tipos de relación entre lengua y texto literario (Bombini, 2008. Págs. 8-9). Así, las nuevas corrientes en didáctica de la literatura amplían el corpus de lecturas en clase mediante textos de uso habitual y cotidiano (Bombini, 2008. Págs. 3-4). Dentro de la exploración de posibilidades, Bombini postula que la literatura no sólo fomenta las prácticas lectoras en los estudiantes, sino que también le permite adentrarse en la escritura

y jugar con el lenguaje de uso cotidiano. En este punto, aparece una nueva perspectiva didáctica en la que la lectura literaria no es solo una actividad unidireccional, la didáctica de la literatura propone un acercamiento bidireccional en donde el lector pueda crear a partir de lo que lee en la clase y fuera de ella.

A partir de lo mencionado por el profesor Bombini, la educación literaria no solo fomenta prácticas lectoras, sino también escritoras. De esta manera, en “Leer y Escribir en la Escuela”, la docente investigadora Delia Lerner postula que uno de los más grandes desafíos de la escuela es incorporar a los estudiantes en la teoría de lo escrito. Esta práctica les permitirá apropiarse de no sólo una tradición de lectura y escritura, sino de la herencia cultural (Lerner, 2001, Pág. 25). Por consiguiente, recalca que la escuela necesita ser un lugar donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, que les permitan a los estudiantes repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, siendo éstas derecho y deber de cada uno de los sujetos dentro de una comunidad (Lerner, 2001. Pág. 26).

Dicho lo anterior, estos referentes tienen relevancia dentro de la investigación puesto que se busca un enfoque del estudio literario en donde las estudiantes no sólo tengan acceso a diferentes tipos de textos, sino que estos generen una experiencia en donde haya una relación e interacción entre el texto y el sujeto. Habría que decir también que el rol del estudiante es activo, lo cual no significa que el maestro no sea fundamental dentro del estudio literario, sino que sea el guía que precise estas interacciones. A su vez, en la investigación se incluyeron diferentes tipos de textos, que se salen del canon literario, un ejemplo de esto se vio reflejado en el estudio de autores como Candelario Obeso y Umberto Valverde, los cuales eran desconocidos por las estudiantes, así como no se incluían en los planes de estudio de la institución. Más aún, se debe tener en cuenta que, dentro de la monografía, las estudiantes no

sólo se adentraron en prácticas lectoras sino escritoras también, lo que les permitió explorar con el lenguaje e incluir las expresiones cotidianas de su contexto; esto corresponde a lo planteado por el profesor Bombini, para el cual la lectura literaria va más allá de leer el texto, porque implica un proceso que permite generar a los estudiantes nuevas interpretaciones a partir de su experiencia vital.

### *Lectura literaria y su enseñanza en la escuela*

Entender la literatura desde un enfoque sociocultural significó una renovación del punto de vista de su enseñanza en la escuela. El teórico literario Tzvetan Todorov plantea que al igual que la filosofía y las ciencias humanas, la literatura es pensamiento y conocimiento del mundo psicológico y social en el que vivimos, por lo que la realidad que la literatura aspira a entender es la experiencia humana (Todorov, 2007. Pág 84). Esto quiere decir que más allá de emplearla como un modelo de escritura y del buen decir, en la escuela, la literatura debe permitir reflexionar sobre aquellos elementos sociales y culturales que moldean los escenarios y situaciones presentadas en los textos.

Más aún, Todorov plantea que el análisis del texto literario no se impone, el escritor le permite al lector la posibilidad de formular sus tesis e interpretaciones sobre el texto, lo invita a asociar, a indagar hasta descifrar el significado que hay en él (Todorov, 2007. P. 85-86). Por lo anterior, es preciso decir que la literatura no está sujeta a un análisis único, así como sus interpretaciones no serán estáticas sino cambiarán continuamente según las características del momento en que se lea. Ésta les permite a los sujetos, si bien por un lado identificarse con una serie de factores propios de la experiencia humana, por el otro encontrarse con otros individuos (Todorov, 2007. Pág. 88).

Así, por ejemplo, a partir de la experiencia de los estudiantes con la literatura se puede generar un espacio de reconocimiento de otras perspectivas del mundo, reconocer diferencias culturales y temporales de los textos, establecer relaciones con el contexto del lector y generar posturas críticas sobre las interpretaciones que surjan a partir de la lectura del texto.

Entender al otro, implica una responsabilidad sociocultural, de igual manera que las sociedades y la cultura cambian según el momento en que se vivan, la educación literaria lo hará. A partir de lo anterior es posible decir que la enseñanza literaria es sensible a cambios que se den a partir de los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los diferentes momentos históricos que se vivan (Colomer, 1996. Pág. 1), por lo que son las sociedades las encargadas de atribuirle una función a la literatura, así como el establecimiento de un modelo educativo de enseñanza y aprendizaje.

Las nuevas prácticas de educación literaria parten desde un enfoque interpretativo, el cual fue planteado en primer lugar por Tzvetan Todorov. Este enfoque propone otro tipo de aprendizaje, uno funcional, un modelo didáctico donde haya una explotación interpretativa del texto (Colomer, 1996. Pág. 4). Luego, se desarrollaron nuevas posturas que permitieron apartar la mirada de la perspectiva en donde el texto era un modelo de lengua, a entender la literatura como una forma de comunicación social, la cual permite el acceso de los individuos a la construcción del pensamiento cultural (Colomer, 1996. Pág. 5). Es así, y desde una concepción pragmática de la literatura, que ésta se propone como un componente del sistema humano de relaciones sociales, esencial para la construcción de la cultura. De esta manera, el análisis del texto buscará primordialmente encontrar el sentido de la experiencia propia y de otros seres humanos, factor que se asocia a lo planteado por Todorov. Por lo anterior, y en palabras de la profesora Teresa Colomer (1996):

“Se postula que los textos literarios no presentan propiedades retóricas especiales -sino que, bien al contrario, la literatura es capaz de englobar todo tipo de discursos” (Colomer, 1996. Pág. 8).

Con lo anterior se plantea que el estudio literario en la escuela debe permitir un encuentro con diferentes perspectivas, en donde los textos sean el puente que permita comprender e identificar otras visiones de mundo. Las cuales deben ser parte de la experiencia interpretativa de los estudiantes, en donde leer textos literarios fomente la identificación cultural, reconociendo otros tipos de discurso y otras formas de comprender la realidad. Este factor puede ser crucial para enriquecer las experiencias lectoras de los estudiantes, es aquí donde la escuela debe proveer los primeros espacios y acercamientos a la lectura y enseñanza literaria.

Así mismo, una de las más recientes necesidades de la educación literaria en la escuela propone el placer del texto y la gratificación de la lectura, la cual generará hábitos lectores perdurables (Colomer, 1996. Pág. 8-9). De esta manera, el placer del texto le permite al estudiante un papel activo dentro de su educación literaria, en donde pueda reconstruir la realidad a partir de una experiencia personal y subjetiva. Aquí, el estudiante es colaborador, y un personaje crucial dentro del proceso de aprendizaje. Colomer plantea que esta postura, permite incluir los gustos literarios del estudiante dentro de la clase de literatura, reconociendo un espectro más amplio al tradicional:

“Si el lector interpreta la obra a partir de su experiencia literaria y de su vida, la necesidad de manejar una gran variedad de obras capaces de adecuarse a las capacidades lectoras y a los intereses vitales de todos los adolescentes llevó a la escuela las obras de la naciente literatura juvenil” (Colomer, 1996. Pág. 9).

A partir de lo mencionado, donde el placer del texto es fundamental, surge la escritura literaria. Esta surge como una fuerza liberadora que le permite a los estudiantes desbloquear la creatividad personal (Colomer, 1996. Pág. 10). La escritura no sólo representa una nueva forma de taller literario, sino que esta actividad les permite a los estudiantes expresarse y experimentar con lo escrito. Así, la escritura literaria promueve la interacción con la realidad

y actualidad de la lengua, siendo una experiencia placentera que incluye otros tipos de literatura, así como con otras expresiones artísticas que estén relacionadas con el momento sociocultural en que se den las actividades de lectura y escritura literaria.

Uno de los desafíos más grandes de los profesores de literatura corresponde al de desescolarizar las prácticas de lectura literaria (Bombini, 2001. Pág. 68). Lo que quiere decir que el docente debe alejarse de las prácticas tradicionales de enseñanza y darle paso a las nuevas corrientes y metodologías en donde se promueva un papel activo dentro del estudiante, y una relación significativa con el texto. Esto es esencial, pues permitirá establecer a la literatura como un elemento fundamental dentro de los procesos formativos de los estudiantes. A su vez, en la escuela, la lectura literaria permitirá reconocer otras prácticas artísticas que acompañen el proceso de construcción cultural.

Cabe señalar que la tarea de desescolarizar las prácticas implica una renovación didáctica y pedagógica en donde se reconozca a la literatura como un eje transversal para los estudiantes. En este caso, el texto no sólo deberá ser visto como modelo, sino como un medio que impulse los procesos interpretativos y constructivos de los individuos. Además, estas prácticas deben reconocer que la experiencia del estudiante es fundamental a la hora de realizar acercamientos literarios. Debido que la base de la literatura es la experiencia humana, es esta misma la que se encargará de crear vínculos entre los estudiantes y el texto, siempre que puedan ver algunos de sus aspectos vitales reflejados en él. Además, la lectura enriquecerá el reconocimiento de otros modos de vida en donde pueda no sólo leer y recibir información, sino crear a partir de lo que encuentra en la literatura, en este caso mediante la escritura.

*Escritura Creativa*

En la monografía, la escritura surge como una práctica subsecuente a la apreciación del texto literario. Por lo que, a partir del estudio de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo dentro de la escuela y de las propuestas de la educación literaria no solo se hizo reconocimiento de la escritura, sino que se optó por la escritura creativa a partir de la cual se llevaron a cabo una serie de talleres que hacen parte de la propuesta de intervención llevada a cabo en el aula. A continuación, se desarrollarán los postulados que permitieron integrar la escritura a la apreciación del texto literario en la escuela, y su incidencia en los procesos interpretativos de las estudiantes. Se iniciará considerando la idea de escritura debido que es preciso reconocer los diferentes conceptos y prácticas que se asocian a ésta dentro de la escuela.

- *Escritura:*

En “Construir la Escritura”, Daniel Cassany plantea que escribir es un poderoso instrumento de reflexión, el cual le permite a los sujetos aprender sobre sí mismos y sobre el mundo, así como comunicar esas percepciones a los otros (Cassany, 1999. Pág.16). La escritura permite indagar en las ideas que surgen en la mente del lector, las cuales estarán influenciadas por el contexto de los sujetos. Así, la escritura permite plasmar esas ideas e interpretaciones y compartirlas con los otros sujetos que hacen parte de su comunidad.

Asimismo, la escritura acompaña a las personas desde el inicio de sus vidas, la cual no está presente en la escuela, sino que también se ocupa en el hogar. Por lo que, no se puede sólo referir a la escritura en términos literarios, sino en general, va más allá de un proceso que se aprende en la escuela, de manera que debe potenciarse con la finalidad de evocar sentimientos placenteros que remitan a los estudiantes a la intimidad de las primeras interacciones con la cultura escrita.

En la actualidad la concepción de escritura dista de sus primeros significados, en donde se le veía como un proceso mecánico; por esto, el acto de composición escrita

corresponde a un proceso dinámico y abierto de construcción de significado (Cassany, 1999. Pág. 29). Este no es estático, sino que se resignifica a partir de la base sociocultural en donde se encuentre el autor y el lector, así el contenido de la composición escrita será diferente para cada persona (Cassany, 1999. Pág. 29-33). A partir de esto, la escritura también está sujeta a la variación de dialecto y registro (Cassany, 1999. Pág. 35). La tradición en la escuela ha dado lugar privilegiado a la variación estándar y a la formalidad; dejando de lado la informalidad.

Cassany menciona que aprender a escribir debe reconocer lo subestándar, eligiendo el modo de uso de la lengua adecuado según el contexto lo requiera (Cassany, 1999. Pág. 36). Esto quiere decir que dentro de las prácticas escritoras actuales es preponderante reconocer diferentes tipos de discursos, así como los usos lingüísticos asociados. La escritura permite experimentar con diferentes expresiones, lo que implica que, dentro de la escuela fomenta la inclusión de la experiencia de los estudiantes, alejándose de las prácticas tradicionales en donde la escritura, de igual manera que la lectura, significaba un proceso mecánico y repetitivo.

La selección del registro y el uso lingüístico empleado en el texto escrito refleja el punto de vista de la realidad de alguien (Cassany, 1999. Pág. 36). A su vez, la escritura permite generar una imagen mental que difiere entre escritor y lector que se verá permeada por su conocimiento del mundo. Es por todo esto que escribir se convierte en una actividad que debe potenciarse dentro y fuera de la escuela. Aprender a escribir transforma las mentes de los sujetos, les permite desarrollar nuevas capacidades intelectuales, así como elaborar y transmitir interpretaciones propias basadas en su realidad y en el conocimiento de otras perspectivas.

En conclusión, en el aula, no solo fomenta el aprendizaje de reglas formales, sino que estimula la creatividad. Para fomentarla, debe ser sacada de la camisa de fuerza que la ata al aprendizaje de estructuras, resaltando varias de sus características: permite crear y transformar las posibilidades que los sujetos tienen con el lenguaje. Por lo anterior, surge la escritura creativa como una práctica alterna a la lectura literaria, en donde se aleja de las reglas formales, privilegiando la creatividad e imaginación.

- *Escritura creativa:*

La escritura creativa es una experiencia transformadora, esta le permite al escritor ir más allá de las técnicas, y le da la posibilidad de pensar de manera diferente (Corrales, 2001. Pág. 9). Este tipo de escritura les permite a los estudiantes entender cómo se conoce el mundo, así como la manera de conocerse a sí mismo. En un mundo lleno de avances tecnológicos, entender cómo funcionan los sentimientos y la humanidad se hacen indispensables; la escritura creativa es una de las maneras de llegar a este entendimiento.

En Gramática de la Fantasía (1983), el escritor Gianni Rodari menciona que las palabras elegidas al azar funcionan como “palabras mágicas”, las cuales permiten desenterrar campos de la memoria que yacían sepultados por el polvo del tiempo (Rodari, 1983. Pág. 8). Estas palabras mágicas no sólo se encuentran con el escritor, sino que más allá, se encuentran con el lector, por lo que escritor y lector encuentran en una constante búsqueda del sentido, una necesidad expresiva la cual tiene sus cimientos en la realidad (Corrales, 2001. Pág. 9). Debido a que la base de ambas, lectura y escritura parte del lenguaje, la literatura debe posibilitar el uso de aquellas expresiones que le permitan al estudiante encontrarse con el pasado y su experiencia mediante palabras que permitan sentirse identificado. Las expresiones estándar distan en ocasiones de estos modos de encontrarse con el lenguaje, por lo que, dar lugar a lo subestándar incrementará las relaciones autor-texto-lector-escritor.

La escritura creativa toma la realidad, la deforma, la destruye, deconstruye y moldea nuevamente, como un esfuerzo constante de sujetarla, y así poder ordenarla. Escribir no es otra cosa sino intentar sujetar a la realidad para que no se escape (Corrales, 2001. Pág. 10). La escritura creativa, por tanto, devela zonas oscuras de la realidad, las cuales le permiten al estudiante comprenderse y comprender a los otros. De esta manera, este tipo de escritura necesitará un lector, pues es una manera de expresión que busca llegar a los otros (Corrales, 2001. Pág. 10). Una de las principales labores del profesor de literatura dentro de la escuela es guiar a los estudiantes a lo largo del camino, ponerles en frente los problemas que afectan su realidad, estimular el conocimiento de otras experiencias vitales que les ayuden a reconocerse dentro de la sociedad y crear espacios en donde los estudiantes puedan sentirse cómodos y puedan mostrar las creaciones con sus compañeros de clase.

De manera que, a partir de lo anterior, es primordial incluir nuevas prácticas de lectura y escritura dentro de la escuela. Las perspectivas descritas anteriormente son esenciales debido a que permiten una interacción en donde los estudiantes sean participantes activos dentro de la clase; además, leer y escribir les permite acercarse a nuevas expresiones culturales, así como entender la relevancia de incluir expresiones propias de su contexto. Las nuevas corrientes de educación literaria y de didáctica de la literatura deben reconocer diferentes acercamientos al texto literario que permita que los estudiantes no solo se vean influenciados por lo que encuentran en él, sino que sus interpretaciones modifiquen las perspectivas existentes sobre éste.

### *Literatura y el enfoque sociocultural*

A partir de lo abordado, es preciso decir que el texto es una estrategia que constituye el universo de sus interpretaciones, las cuales no son legítimas sino son legitimables (Eco,

1993. Pág.133). Debido a que el texto literario está abierto a diferentes interpretaciones que no son estáticas, pues son los lectores los que lo resignifican. A partir de esto, Eco propone una estrategia de cooperación textual en donde de un texto pueden darse infinitas interpretaciones. Además, postula que estas interpretaciones y la creación de mundos posibles no son actividades completamente independientes del mundo real, sino que el lector acude a su enciclopedia cultural que está fundamentada en la realidad y que le sirve como referencia interpretativa. Como se mencionó anteriormente, los mundos posibles son elementos que forman parte del sistema cultural de los sujetos (Eco, 1993. Pág. 187).

Por su parte, la profesora Teresa Colomer, menciona que la literatura es una representación social que refleja y configura los valores e ideologías de determinados grupos humanos, es decir, contribuye con la cultura a partir de creación del imaginario colectivo (Colomer, 1996. Pág. 1). Esto quiere decir que la literatura y sus interpretaciones no son elementos independientes de cada persona, sino que, al estar las últimas impregnadas de la experiencia e imaginarios culturales de los individuos, contribuirán con las construcciones culturales que se dan en los diferentes grupos humanos. Así, leer adquiere una gran responsabilidad sociocultural, pues es un proceso de reconstrucción constante de identidad social.

De esta manera, la literatura permite la construcción del pensamiento cultural. La autora menciona que la literatura es esencial en la construcción de la cultura, precisamente porque está conformada sobre la base del lenguaje, un componente del sistema humano de relaciones sociales (Colomer, 1996. Pág. 8). Dentro del estudio literario el lenguaje es central, pues a través de una de sus manifestaciones, la lengua, se pueden reconocer relaciones humanas que permitirán resignificar las diferentes acepciones que se encuentren en el texto. A su vez, la escritura no se escapa de esta interpretación, al partir de la misma base, tanto

lectura como escritura están fundamentados bajo un orden sociocultural en donde tanto escritor como lector resignifican e interpretan el texto literario a partir de su experiencia vital la cual se expresa mediante el lenguaje (Cassany, 1999. Pág. 16).

Dicho lo anterior, en el libro “El Lenguaje como Semiótica Social”, el lingüista Michael Halliday menciona que no se puede hablar de literatura sin hablar de la lengua, pues la primera está conformada por la última. No se puede tomar en serio la literatura sin tomar en serio la lengua (Halliday, 1978. Pág. 21). De esta manera es adecuado entender la lengua desde una perspectiva sociocultural, estudiar la dimensión social de la lengua implica entender que sus manifestaciones no serán homogéneas, sino que, así como hay una variedad de culturas y sociedades, la lengua será heterogénea. Se encuentra en constante cambio, pues está sujeta a variaciones de orden lingüístico y social.

Como es diversa, las personas no hablan una lengua estándar, sino que hablan dialectos de ella, donde el dialecto es la variedad de una lengua compartida por una comunidad, caracterizada por un grupo de hablantes (Silva-Colvarán, 2001). De acuerdo con el lingüista William Labov (1972), ninguna variedad de la lengua es menos lógica o más simple que la otra, sino sencillamente diferente. Desde este enunciado, se puede precisar que la variedad implica reconocer que la lengua no es estándar y que las diferencias que se presenten no serán equívocas o correctas, sino que tendrán origen en los diferentes elementos socioculturales que la rodeen.

A partir de lo anterior se puede entender la variabilidad lingüística, donde los hablantes acuden a elementos lingüísticos distintos para expresar cosas distintas, o elementos lingüísticos diferentes para expresar las mismas cosas (Moreno Fernández, 1998). Así, todos los sujetos hablan dialectos de las lenguas, pero existen diversos grupos que tienen mayor

aceptación social y prestigio, es aquí cuando se identifican los niveles de la lengua estándar y subestándar (Moreno Fernández, 2008. 2009).

El primer grupo se refiere al uso normativo de la lengua, éste es considerado el nivel “más correcto”, donde se seleccionan ciertas maneras de hablar y el rechazo de otras. Aquí se pueden encontrar las normas ortográficas y gramaticales de los textos escritos. El nivel estándar, está relacionado directamente con el prestigio y estatus dentro de determinado grupo social. Por tanto, el nivel subestándar se refiere a las expresiones empleadas en hablas regionales, las hablas vulgares y coloquiales; estas son usadas por diferentes grupos humanos y se relacionan con variables de poco prestigio, pues se alejan del habla culta y educada (Areiza, Cisneros, y Tabares, 2004). A partir de lo anterior se puede entender que tanto la lectura de textos literarios como la escritura estarán sujetas a variaciones de orden lingüístico las cuales tienen fundamento en el carácter sociocultural de la lengua.

#### *Conclusiones de las bases teóricas*

Los anteriores postulados teóricos fueron el fundamento que permitió pensar en una metodología didáctica aplicable en la clase de literatura. Por ende, la revisión conceptual hizo posible el diseño de una unidad didáctica compuesta por tres fases que condensaron actividades basadas en las propuestas de la educación literaria.

A partir de dichas propuestas se seleccionó un enfoque sociocultural, desde el cual se eligieron los textos literarios y actividades que componen la primera fase de la unidad. Esta revisión, a su vez, permitió establecer dinámicas de evaluación constante, a partir de las necesidades de los estudiantes, las cuales propiciaron el rediseño y modificación de las fases subsecuentes.

Además, este estudio teórico permitió seleccionar un enfoque de intervención donde el estudiante tuviese un papel activo dentro de la clase. De esta manera no sólo se integran actividades de lectura literaria, sino de escritura creativa, donde se buscó que las estudiantes mostraran sus interpretaciones e ideas sobre los textos literarios a partir de la creación escrita.

Para finalizar, desde lo mencionado anteriormente, se optó por un diseño metodológico que integrara los elementos socioculturales de producción del texto literario, junto con el momento en que se da su encuentro con las estudiantes. Para lograr lo anterior, se buscó que las últimas reconocieran la manera en que estos elementos se manifiestan a partir de la lengua y la manera en que esta permite relacionar el texto literario a su contexto y experiencia vital.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Enfoque y tipo de investigación**

A partir del proceso llevado durante el desarrollo de la monografía, se seleccionó un enfoque metodológico que correspondiera con las necesidades de la investigación, por lo que se optó por un enfoque cualitativo. Esta selección se fundamentó en la clara inclinación educativa y social de la misma, entendiendo que el proceso llevado a cabo no fue estático, sino que estuvo en constante cambio y reflexión.

Esta perspectiva correspondía con lo planteado por la profesora María Eumelia Galeano, para quien la investigación cualitativa apunta a la comprensión de la realidad a partir de la observación participante que permita identificar todos los factores sociales que intervienen en las relaciones de los sujetos. Así, en la investigación cualitativa se tiene en cuenta la heterogeneidad de los grupos sociales, donde el proceso de investigación no tiene

fases establecidas, es abierto y emergente, además de ser flexible y dispuesto a la modificación (Galeano, 2004).

Posterior a establecer el enfoque metodológico, se prosiguió a identificar la metodología de investigación de la monografía, la cual correspondió a la investigación-acción. Según Jhon Elliott, ésta es una forma de reflexión sobre los aspectos de la práctica educativa que analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores. De esta manera, la investigación – acción une la teoría y la práctica con la finalidad de comparar la situación de investigación con otros estudios, mediante características en común que se presentan de manera diferente en cada caso. Elliott, propone al docente investigador, como ente fundamental dentro del proceso que busca profundizar su comprensión sobre un problema en específico (Elliott, 1990).

La investigación – acción fue pertinente en la monografía debido a sus consideraciones educativas, donde se buscó la comprensión de un problema encontrado en el aula de clase. Para su desarrollo se unió la teoría, fundamentada en los referentes teóricos y en los antecedentes, junto con la práctica en la clase, lo que permitió un contraste entre diferentes conceptos y los elementos encontrados en el aula. A partir de lo anterior, fue posible reformular algunas teorías y conceptos, además del surgimiento de nuevos aportes a la didáctica de la literatura en el aula de clase.

Transformar la perspectiva de la literatura de las estudiantes implicó la reformulación de las teorías existentes sobre la didáctica. Por lo que la metodología investigación – acción permitió identificar el punto de vista de los actores involucrados (docentes y estudiantes) sobre la misma, y contrastarlo con los diferentes referentes teóricos encontrados, así se

arrojaron nuevos resultados, hipótesis y teorías que reformularon el conocimiento existente sobre la literatura y la forma que se aborda en la escuela.

### 3.2 Unidad de análisis

La unidad de análisis de la monografía corresponde a la apropiación del texto literario. Así se pretende incentivar el proceso de lectura de textos literarios mediante el reconocimiento de la variedad de uso de la lengua subestándar, entendiendo este elemento como un factor fundamental que se debe integrar a la clase de español. También, a partir de la lectura y apreciación de textos se encuentra a la escritura creativa como un elemento subsecuente.

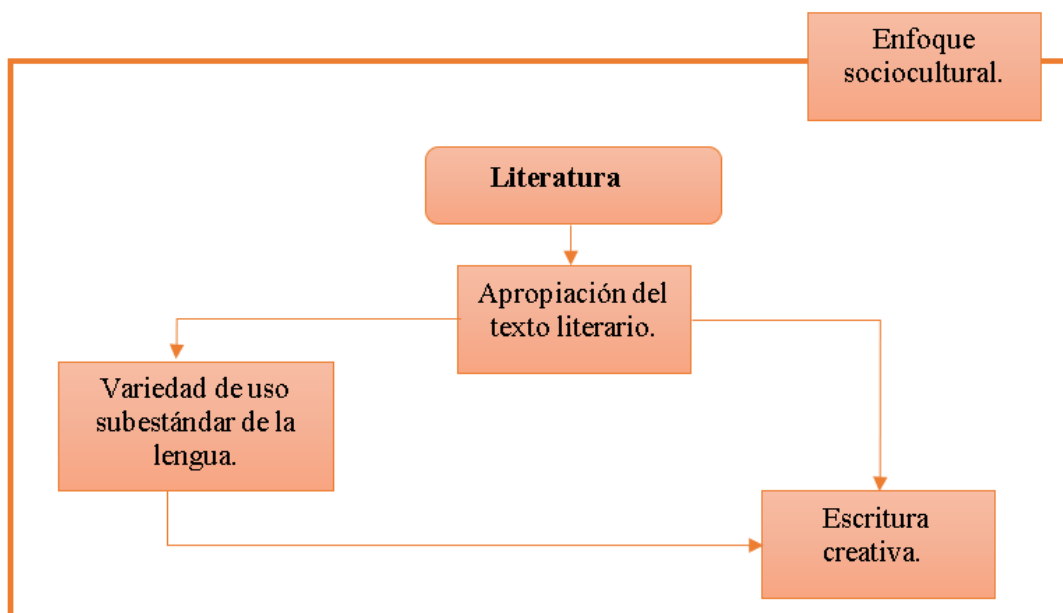


GRÁFICO 1. UNIDAD DE ANÁLISIS

### 3.3 Matriz categorial

| Unidad de análisis               | Categorías de análisis | Subcategorías  | Definición   | Eje de análisis  | Etapa unidad didáctica             | Propósito didáctico   | Indicadores  | Evaluación  | Bases teóricas   |
|----------------------------------|------------------------|--|--|--|------------------------------------|---|--|---|--|
| Apropiación del texto literario. | Educación literaria    | La educación literaria en la escuela.                | Incidencia del estudio literario en la escuela.                        | Interpretativo: reconocimiento de las prácticas de ed. Literaria en la escuela.  | - Fase de observación.<br>- Fase 1 | Reconocer prácticas de educación literaria en la escuela.                             | El investigador reconoce y estudia las prácticas de ed. Literaria que se aplican en la institución.  | Caracterización situación de estudio literario en la escuela. | - Teresa Colomer, (1995). <i>La Adquisición de la Competencia Literaria.</i> |
|                                  |                        | Nuevas prácticas pedagógicas de educación literaria. | Corrientes de innovación de la educación literaria en la escuela       | Interpretativo: Estudio de las prácticas pedagógicas e integración a la investigación.                                 |                                    | Seleccionar las prácticas pertinentes con la investigación.                           | El investigador selecciona e incluye nuevas prácticas pedagógicas para el estudio literario en el aula.  | Tabla de selección de prácticas pedagógicas.                  |  |
|                                  | Enfoque sociocultural  | Enfoque sociocultural y el estudio literario.        | Cómo se refleja el enfoque sociocultural en las prácticas académicas . | Interpretativo: De qué manera aparece el enfoque sociocultural en el estudio literario que se lleva en la institución. | - Fases 2 y 3                      | Definir la necesidad de incluir un enfoque sociocultural a las prácticas pedagógicas. | El estudiante realiza un estudio literario en donde se tienen en cuenta tanto las características socioculturales que rodearon la producción de la obra, tanto | Debates y talleres de discusión sobre el texto literario.     |  |

|   |  |  |  |  |   |  |  |                                 |   |
|---|--|--|--|--|---|--|--|---------------------------------|---|
|   |  |  |  |  |   |  | como las características socioculturales que definen su interpretación del texto.                            |                                 |   |
|   |  | Análisis literario desde el enfoque sociocultural.                               | Estudio literario desde la perspectiva sociocultural.  | Argumentativo: por qué es necesario incluir el enfoque sociocultural al estudio literario. |   | Reconocer la metodología de inclusión del enfoque sociocultural en el estudio literario dentro del aula.         | El investigador argumenta la necesidad de incluir un enfoque sociocultural en el estudio literario en clase. | Planteamiento unidad didáctica. |   |
| Variedad de uso subestándar de la lengua. | Reconocimiento de la variabilidad lingüística. | Qué es variabilidad lingüística, cómo identificarla en las prácticas académicas. | Interpretativo: reconocimiento de qué significa y cómo se manifiesta en los discursos orales, escritos y literarios. | - Fases 1, 2 y 3   | Identificar la manera en que la variabilidad lingüística está presente en los diferentes discursos orales, escritos y literarios. | El estudiante reconoce qué es variabilidad lingüística y la manera en que se manifiesta en diferentes discursos. | Estudio literario en clase. (mesa redonda, talleres de discusión).   |                                 | - William Labov. (1972). <i>Modelos sociolingüísticos</i><br>- Francisco Moreno Fernández (1998). <i>Principios de sociolingüística y</i> |
|   | Integración a la lectura de textos literarios. | Cómo se manifiesta la variabilidad lingüística                                   | Creativo: Talleres de reconocimiento de la variabilidad  |  | Desarrollar talleres en donde se reconozca cómo la  | El estudiante identifica la manera en que la variabilidad lingüística se   |  |                                 |   |

|  |                    |   |  |   |                  |   |   |  |                                 |
|--|--------------------|---|--|---|------------------|---|---|--|---------------------------------|
|  |                    |   | en el estudio de textos literarios.  | lingüística en textos literarios.   |                  | variabilidad lingüística está presente en el discurso literario.                              | manifiesta en el discurso literario.  | texto literario.   | <i>sociología del lenguaje.</i> |
|  |                    | Integración a talleres de escritura creativa.                   | Cómo se integra la variabilidad lingüística en talleres de escritura creativa. | Creativo: talleres de integración y reconocimiento de la variabilidad lingüística en la escritura creativa. |                  | Desarrollar talleres de escritura creativa en donde se reconozca la variabilidad lingüística. | El estudiante realiza talleres de escritura creativa donde emplea expresiones propias de su contexto.       | Escritos creados por las estudiantes.                    |                                 |
|  | Escritura creativa | Talleres de escritura creativa                                  | Selección de talleres de escritura creativa.                                   | Argumentativo: definición de la necesidad de aplicar determinados talleres de escritura creativa.           | - Fases 1, 2 y 3 | Seleccionar actividades pertinentes con la unidad didáctica.                                  | El investigador selecciona las actividades de escritura creativa pertinentes con la investigación.          | Creación unidad didáctica.                               |                                 |
|  |                    | Integración de la escritura creativa a las prácticas académicas | Aplicación de talleres en el aula.   | Creativo: Definición de talleres y aplicación en el aula.   |                  | Aplicar talleres de escritura creativa que surjan a partir del estudio literario en clase.    | El estudiante escribe de manera creativa y reconoce que estas prácticas fomentan sus facultades escritoras. | Escritos de las estudiantes, reflexiones sobre el texto. |                                 |

### **3.4 Universo poblacional y muestra**

La población corresponde a un grupo de estudiantes de educación media en el ciclo 5, en un colegio público de la ciudad de Bogotá. Esta selección se fundamentó en un estudio de los estándares que permitió elegir el grado once como el más adecuado para el desarrollo de la investigación, además de un proceso de observación que permitió evidenciar la situación de las estudiantes respecto al estudio de la literatura en la clase de español.

El grupo seleccionado corresponde a las siguientes características: se seleccionó al grupo 11.04 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, conformado por 40 estudiantes del género femenino, son adolescentes cuyos rangos de edad van desde los 15 a los 18 años y viven en barrios populares de Bogotá. En cuanto a las características de las estudiantes dentro de la clase de español se encontró que las estudiantes son participativas, activas, no tienen miedo de hablar en público, ni de expresar sus ideas y opiniones cuando algo les llama la atención, les gustaba o les molestaba.

En primer lugar, respecto a la situación de la literatura, se identificó que las estudiantes reconocen el papel de la literatura y de la lectura principalmente, como elementos fundamentales para su desarrollo intelectual. En ocasiones, las jóvenes solo leían fragmentos o resúmenes de los textos impuestos en la clase y a partir de esto generaban ideas e interpretaciones que compartían en grupo. En segundo lugar, respecto a la producción escrita, se encontró que las estudiantes tenían grandes fortalezas a la hora de escribir, aunque manifestaron que en clase no se realizaban ejercicios en donde pudiesen emplear su imaginación a la hora de realizar escritos.

En general, se encontró que el grupo 11.04 reconocía la importancia de no solo la educación, sino de la literatura en sus vidas. Por lo anterior, se identificó que éste buscaba

aprovechar los espacios de estudio, además de no solo el crecimiento individual sino el grupal.

### **3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información**

Para el desarrollo de esta investigación emplearon diferentes estrategias metodológicas las cuales se mostrarán a continuación:

- **Diario de campo:** En el diario de campo se registra información que busca identificar ciertos factores relevantes de un contexto, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos suficientes que permitan identificar ciertos aspectos de un grupo o de una situación (Valverde, 1993). Dentro del presente proyecto, el diario de campo permitió registrar el proceso llevado a cabo durante cada una de las sesiones de observación e intervención, para luego realizar una reflexión sobre lo ocurrido.
- **Entrevista:** Se refiere a un instrumento de recolección de datos que se da en forma de conversación, donde se realizan preguntas y se escuchan respuestas (Denzin y Lincoln, 2005). Hay diferentes tipos de entrevista:
  - **Entrevista semiestructurada:** En este tipo de encuestas el investigador prepara un guion que incluye las preguntas que desea realizar, éstas son abiertas, por lo que el entrevistado puede expresar sus opiniones (UJAEN, 2005).
  - **Entrevista no estructurada:** Esta tiene el fin de comprender las perspectivas que tienen los estudiantes respecto de las situaciones, así lo expresan con sus propias palabras (UJAEN, 2005).

En el proyecto se emplearon este tipo de entrevistas para recolectar información sobre la perspectiva de las estudiantes en cuanto a la clase de español y la literatura en el aula.

- Encuesta: Ésta corresponde a un instrumento de investigación que consiste en una interrogación escrita que se realiza mediante un cuestionario a las personas con el fin de obtener determinada información necesaria para la investigación (Hernández, García, Abejón, y Zazo, 2010). Existen dos tipos de encuesta:
  - Encuesta abierta: Ésta presenta una serie de preguntas que permiten al encuestado responder libremente cada pregunta. Así, se permite obtener una perspectiva más amplia sobre lo que creen los estudiantes, así como identificar nuevas temáticas que sean útiles para la investigación (Hernández, García, Abejón, y Zazo, 2010).
  - Encuesta cerrada: En este tipo los encuestados eligen la opción que consideran más adecuada de una serie de opciones (Hernández, García, Abejón, y Zazo, 2010).

En el proyecto se realizaron encuestas dentro del aula de clase para recolectar información sobre la situación socioeconómica de las estudiantes y para reconocer las prácticas lectoras de las estudiantes y los encuentros que habían tenido con la literatura.

Taller: Corresponde a una estrategia de recolección de información que permite realizar una serie de preguntas o actividades que brinden una perspectiva sobre un tema en específico (Sampieri, Callado, y Baptista, 2010).

En este proyecto se realizaron una serie de talleres que, buscaban identificar la situación lectora de las estudiantes. Además, revisaban si su aplicación correspondió con el desarrollo de la propuesta de intervención en el aula. Los talleres literarios fueron fundamentales en la monografía, pues fueron la base para la implementación y desarrollo de la propuesta didáctica. Mediante estos, las estudiantes se aproximaron al estudio de la literatura y a las nuevas líneas de innovación didáctica.

### **3.6 Consideraciones éticas**

En la presente investigación se determinaron como elementos fundamentales los valores y principios de tanto los investigadores como de estudiantes y docentes para la construcción de un proceso que beneficie a ambas partes. Según Elliott, son éstos y no los resultados observables los que contribuyen en un proceso educativo. Así, también fueron determinantes dentro de la elaboración y práctica de la investigación (Elliott, 1990).

Por tanto, el investigador se comprometió a llevar a cabo actividades que no perjudicaran a los involucrados, sino que, por el contrario, beneficiaran el crecimiento académico y personal de los estudiantes mediante el reconocimiento cultural y la identificación de características que permitan reconocer la heterogeneidad del grupo como una fortaleza. También, quedó claro el compromiso a no afectar la integridad de estudiantes, docentes y de la institución con el manejo de la información, por lo que se diligenció un consentimiento informado (Ver Anexo. Consentimiento Informado) en el cual se expone que la información recolectada durante el proceso sólo se empleó con fines académicos, esto, con el fin de contribuir a las dinámicas de apreciación de la literatura en el aula de clase.

## **4. TRABAJO DE CAMPO**

A continuación, se mostrará la propuesta de intervención de la investigación<sup>6</sup>, así como la estructura de la unidad didáctica, la cual es coherente con el problema y los objetivos.

---

<sup>6</sup> La presente unidad corresponde a una propuesta la cual estuvo sujeta a cambios que se dieron durante el desarrollo del proyecto.

#### **4.1 Propuesta de intervención pedagógica**

A partir del diseño de una unidad didáctica se organizaron una serie de sesiones en pro del desarrollo de un conjunto que incentivó la lectura de textos literarios mediante el reconocimiento de la variedad de uso de la lengua subestándar. Según Teresa Colomer, el reto central de la didáctica de la literatura es profundizar y definir el conjunto de elementos integrados que configuran a la literatura (Colomer, 1995.p.111). Por lo anterior, actividades enfocadas en la apropiación del texto literario, lo cual implicó que, las estudiantes no sólo se interesaran en la lectura de estos textos dentro del aula, sino fuera de la misma, generando interpretaciones a partir de la perspectiva que surge en el momento en que se encuentran con el texto literario.

Según Teresa Colomer, existen cuatro campos interrelacionados que son objetivo de la educación literaria; estos son: primero, la relación del texto y el lector; segundo, relación del lector y la comunidad de lectores; tercero, relación de las obras entre sí y la experiencia del lector; cuarto, relación del lector con el funcionamiento social de la literatura (Colomer, 1995. p.112-114). En esta unidad didáctica se propusieron actividades que fomentaran estos cuatro campos de la siguiente manera: en primer lugar, se plantearon estrategias que permitieran la construcción de sentido del texto en donde hubiera un lector preocupado que emplee un conjunto de saberes para interpretar una obra literaria. En segundo lugar, se buscó que hubiera espacios de intercambio de interpretaciones, ideas y saberes mediante el diálogo en comunidad. En tercer lugar, se planteó que el lector hiciera relaciones entre el texto, su experiencia previa y su conocimiento. Por último, se buscó que el lector extrajera, reflexionara e interpretara elementos del texto, de tal manera que pudiera generar ideas que le permitieran reflexionar sobre su realidad social.

Además de los ejercicios de integración del lector y el texto literario, también se plantearon actividades de evaluación cualitativa que fueron base para la formulación y replanteamiento de la unidad didáctica. Por lo anterior, se manejaron diferentes tipos de evaluación que tuvieron en cuenta la totalidad del proceso. Primero, se tuvo en cuenta la autoevaluación; segundo, la coevaluación; tercero, la heteroevaluación; finalmente, la evaluación cualitativa de la unidad didáctica, donde se evaluó el éxito de las actividades y ejercicios propuestos, así como el cumplimiento de los objetivos.

Las actividades planteadas a lo largo de la propuesta implicaron un ejercicio de innovación hacia la didáctica de la literatura. Pues no sólo se buscó el acercamiento y la apropiación de los textos literarios, así como la producción escrita, sino que también se encontró un proceso de monitoreo y evaluación constante, lo que permitió evidenciar aspectos por mejorar o potenciar, elemento clave para el desarrollo de la investigación y para las posteriores prácticas de enseñanza de la literatura en el aula.

| <b>Propuesta de intervención en el aula</b><br><b>Tipo: Unidad didáctica</b><br><b>Docente: Julieth Angélica Ramírez Güiza</b>  |   |   | <b>Institución educativa: Liceo Femenino Mercedes Nariño</b><br><b>Ciudad: Bogotá D.C</b><br><b>Curso: 11.04</b>   |   |                              |   |
|---|---|---|--|---|------------------------------|---|
| <b>Título: Una aproximación literaria mediante la variación lingüística</b>   |   |   |  |   |                              |   |
| <b>Objetivo general:</b> Integrar actividades, tiempos recursos y materiales, así como la evaluación del proceso en una serie de sesiones que promuevan la apropiación del texto literario en el salón de clases. |   |   |  |   |                              |   |
| <b>Sesión</b>   | <b>Actividades de aprendizaje y enseñanza</b> | <b>Título del texto y género literario.</b>   | <b>Metodología</b>   | <b>Tiempos definidos/ Fecha de intervención</b> | <b>Recursos y materiales</b> | <b>Productos</b>  |
| <b>Fase 1: Región Costeña Atlántica (Mompox)</b>  |   |   |  |   |                              |   |
| 1   | Introducción                                  | Candelario Obeso, (1887)<br><i>Cantos Populares de mi Tierra.</i><br>- Poesía negra colombiana. | Presentación del programa y diálogo sobre el mismo.  | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 20 -02-18           | Tablero y marcadores         | Cuadro de sugerencias, opiniones y reacciones de las estudiantes. |
| 2   | Potencial mágico de la literatura.            |   | Inclusión de los gustos literarios de las estudiantes.   | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 27 -02-18           | Fragmentos literarios.       | Reacciones y opiniones de las estudiantes sobre el ejercicio.     |
| 3   | Texto literario                               |   | Primer acercamiento al texto literario mediante la muestra del poema <i>Canción del Boga Ausente</i> : Taller de discusión grupal sobre las reacciones de las estudiantes. | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 06 -03-18           | Taller, poema, marcadores.   | Taller de discusión grupal.                                       |
| 4   | El mundo de Candelario Obeso.                 |   | Presentación del autor, integración de la vida del autor a la obra estudiada.  | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 13-03-18            | Audio, marcadores, tablero.  | Interpretación de la obra, discusión.                             |
| 5   | Comparación obras literarias.                 |   | Comparación entre el poema de Obeso y Edipo rey: lo estándar y subestándar.  | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 20-03-18            | Taller, marcadores, tablero. | Taller de comparación entre las obras.                            |

|  |   |  |   |                                      |   |   |
|--|---|--|---|--------------------------------------|---|---|
| 6  | Cierre de fase                                    |  | Discusión sobre las impresiones e ideas que surgen de la primera fase. Ejercicio de evaluación del proceso.   | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 03-04-18 | Formato.                                    | Formato de evaluación.  |
| <b>Fase 2: Región Andina Occidental (Cali)</b> |   |  |   |                                      |   |   |
| 7  | El registro lingüístico en el discurso literario. | Umberto Valverde, <i>La Calle Mocha</i> .<br>Andrés Caicedo, <i>Vacío</i> .<br><i>Cuentos de la Calle: Antología del Cuento Colombiano Contemporáneo</i> (2007).<br>- Literatura Urbana. | Ejercicios de declamación e identificación de diferencias y similitudes entre discursos literarios estándar (Edipo Rey) y subestándar (Canción del Boga Ausente). Greguerías. | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 10-04-18 | Taller, marcadores, tablero.                | Ejercicio de declamación.<br>Taller de reconocimiento de estándar y subestándar en las obras. |
| 8  | Umberto Valverde                                  |  | Presentación del autor, construcción grupal.  | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 17-04-18 | Marcador, tablero, colores, hojas de papel. | Construcción grupal de la vida del autor.   |
| 9  | La Calle Mocha                                    |  | Lectura grupal del cuento.  | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 24-04-18 | Cuento.                                     |   |
| 10   | Andrés Caicedo                                    |  | Presentación del autor, la música y Caicedo. Se reconstruirá la vida del autor a través de canciones elegidas por las estudiantes.  | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 01-05-18 | Canciones, equipo de audio.                 | Ejercicio: la música en la vida de Caicedo.   |
| 11   | Lo subestándar en la obra de Caicedo              |  | Taller de unión de la vida del autor, la obra y el contexto social mediante el reconocimiento del registro lingüístico.   | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 08-05-18 | Taller, marcadores, tablero.                | Taller registro lingüístico.  |
| 12   | Creación de relatos urbanos                       |  | Ejercicio de creación literaria individual basada en las obras estudiadas.  | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 15-05-18 | Hojas de papel.                             | Texto escrito por las estudiantes.  |

|   |   |   |  |                                      |                                      |  |
|---|---|---|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--|
| 13  | Cierre de fase- estándar y subestándar. |   | Discusión sobre las impresiones e ideas que surgen de la segunda fase. Ejercicio de evaluación del proceso.                                | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 22-05-18 | Formato.                             | Formato de evaluación.                         |
| <b>Fase 3: Proyecto literario – Antología</b> |   |   |  |                                      |                                      |  |
| 14  | Selección de temas y grupos de trabajo. | <i>Antología de Mujeres Poetas Afrocolombianas.</i> | Creación de grupos: lectura, escritura, ilustración y otras expresiones artísticas. Además de la selección de temas: paranormal, erotismo. | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 13-08-18 | Marcadores, tablero.                 | Reporte de ideas que surjan del conversatorio. |
| 15  | Lectura de textos de base.              |   | Las estudiantes leerán unos textos elegidos por la docente que serán fundamentales para la selección y creación de ideas.                  | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 21-08-18 | Novela, taller, marcadores, tablero. | Taller grupal.                                 |
| 16  | Selección corpus literario              |   | Las estudiantes compartirán 3 textos elegidos y creados en el grupo. Así se seleccionarán los de mayor interés grupal.                     | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 03-09-18 | Marcadores, tablero.                 | Reporte de ideas.                              |
| 17  | Entrega primera parte                   |   | Cada uno de los grupos traerá ideas y textos seleccionados para la creación de la antología.   | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 10-09-18 | Marcadores, tablero.                 | Reporte de ideas sobre el debate.              |
| 18  | Muestra antología poética.              |   | Se realizará una muestra artística en donde las estudiantes den a conocer su creación con el resto de sus compañeras.                      | 1 hora 15 minutos<br>Fecha: 24-09-18 | Hojas de papel.                      | Escritos de las estudiantes.                   |
| 19  | Presentación antología poética.         |   |  |                                      |                                      | Portafolios de las estudiantes.                |

#### 4.1.2 Estructura de la propuesta de intervención (Unidad didáctica)

| Fases   | Indicadores o logros   | Objetivos pedagógicos   | Estrategias de formación   |
|---|--|---|--|
| <b>1. Introducción</b>  | 1. El estudiante participa activamente dentro de las sesiones dando sus opiniones, ideas y propuestas para contribuir con su proceso académico y el del grupo.<br>2. El estudiante realiza una interpretación del texto literario que surge del estudio sociocultural del autor, el texto y su experiencia previa.<br>3. El estudiante expone sus reacciones ante un texto cuyo discurso presente variaciones lingüísticas subestándar y lo asocia a los textos estudiados previamente en clase.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar el conocimiento previo de las estudiantes con el estudio literario de la clase.</li> <li>- Construir nuevas interpretaciones de los textos literarios a partir del estudio sociocultural de los mismos.</li> <li>- Integrar los gustos particulares de las estudiantes a la selección de textos literarios a estudiar en el aula.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo.</li> <li>- Debate.</li> <li>Taller de análisis.</li> <li>- Ejercicios grupales.</li> </ul>                         |
| <b>2. Desarrollo: Estándar y subestándar.</b>                   | 1. El estudiante entiende qué son registros lingüísticos y la manera en que estos están presentes dentro de las obras literarias.<br>2. El estudiante participa activamente en las actividades de la clase, aportando sus ideas y conocimiento a los temas vistos.<br>3. El estudiante reconoce que los textos literarios no sólo deben abordarse en clase de español, sino que, según las temáticas y los momentos de la vida del lector, serán un elemento presente en diferentes espacios de su vida.<br>4. El estudiante realiza talleres de escritura creativa que le permiten resignificar su relación con la escritura. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer los diferentes registros lingüísticos dentro de las obras literarias.</li> <li>- Analizar los textos literarios a partir de un estudio lingüístico y sociocultural.</li> <li>- Construir nuevas interpretaciones de los textos literarios mediante el diálogo y debate grupal.</li> <li>- Realizar ejercicios de escritura creativa que permitan explorar nuevas maneras de escribir en la clase de español.</li> </ul>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ejercicio de declamación.</li> <li>Lectura grupal.</li> <li>-Ejercicio de escritura creativa.</li> <li>-Diálogo.</li> </ul>  |
| <b>3. Conclusión: el registro lingüístico en la literatura.</b> | 1. El estudiante reconoce que los diferentes registros lingüísticos de los textos leídos en clase son muestra de una serie de condiciones socioculturales las cuales permiten nuevas interpretaciones de los textos.<br>2. El estudiante participa activamente dentro de las sesiones dando sus opiniones, ideas y propuestas para contribuir con su proceso académico y el del grupo.<br>3. El estudiante realiza talleres de escritura creativa que le permiten resignificar su relación con la escritura.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar la manera en que los registros lingüísticos encontrados en los textos literarios muestran unas condiciones socioculturales fundamentales para el estudio de estos.</li> <li>-Atender las opiniones del grupo para generar nuevas ideas sobre los textos y la manera en que deben ser estudiados en clase.</li> <li>-Realizar ejercicios de escritura creativa que permitan explorar nuevas maneras de escribir en la clase de español.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Debate.</li> <li>-Diálogo.</li> <li>-Feria de textos elegidos por las estudiantes.</li> <li>-Taller de escritura.</li> </ul> |

## 5. EXPLICITACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

### 5.1.1 Organización de la información recolectada

El siguiente cuadro muestra de manera ordenada y sistematizada la información recolectada durante la investigación. Aquí, se integran las diferentes categorías relevantes para el análisis; así como los textos literarios y actividades más representativas del proceso llevado a cabo en el aula.

| Fase U. Didáctica                      | Textos empleados   | Categorías de análisis   | Subcategoría   | Evidencia de la práctica  | Objetivos pedagógicos  |
|--|--|--|--|---|--|
| Fase 1: Región costeña atlántica.      | Candelario Obeso, (1887), <i>Cantos Populares de mi Tierra</i>                               | - Enfoque sociocultural<br>- Variedad de uso subestándar de la lengua.                         | -Enfoque sociocultural y el estudio literario.<br>-Reconocimiento de la variabilidad lingüística.  | - Diarios de campo primer semestre 2018.<br>- Taller Candelario Obeso.<br>- Carpeta de autores.   | -Reconocer el contexto sociocultural en el que fue escrito el texto literario.<br>-Identificar elementos lingüísticos que fomentan la interpretación del texto literario.  |
| Fase 2: Región andina occidental       | - Umberto Valverde, <i>La Calle Mocha</i> .<br>- Andrés Caicedo, <i>Destinitos Fatales</i> . | - Educación literaria.<br>- Enfoque sociocultural.<br>- Escritura creativa.                    | -Análisis literario desde el enfoque sociocultural.<br>-Escritura creativa dentro de las prácticas académicas.   | -Ensayo “¿Por qué Andrés Caicedo Rompe esquemas?”<br>-Talleres escritura creativa: Haiku, Caligramas, escritura y pintura.<br>-Diarios de campo primer semestre 2018. | -Reconocer el contexto sociocultural en el que fue escrito el texto literario.<br>-Realizar talleres de escritura creativa.  |
| Fase 3: Proyecto – Antología literaria | <i>Antología de Mujeres Poetas Afrocolombianas</i> .   | -Enfoque sociocultural.<br>-Escritura creativa.<br>- Variedad de uso subestándar de la lengua. | -Variabilidad lingüística en talleres de escritura creativa.<br>-Talleres de escritura en el aula.<br>-Estudio literario desde el enfoque sociocultural. | -Diarios de campo segundo semestre del 2018.<br>-Fotografías estudiantes en proyecto literario.<br>-Antología literaria realizada por las estudiantes.                | -Diseñar un proyecto literario dentro del aula de clase que incluya a todas las estudiantes.<br>- Seleccionar otras expresiones artísticas que puedan representar la interpretación de las estudiantes del texto literario.<br>- Llevar a cabo procesos de lectura y escritura que fomenten la apropiación del texto literario en clase. |

### 5.1.2 Análisis de la información

- **Fase 1: Región costeña atlántica (febrero, marzo y abril del año 2018).**

#### *Secuencia de actividades didácticas:*

Durante su desarrollo se realizaron actividades de lectura en voz alta, ejercicios de lectura compartida e individual-interpretativa. A partir de los que, se ejecutaron talleres de discusión y análisis del texto literario basados en los postulados teóricos sobre sociolingüística y la variación de la lengua.

#### *Experiencias lectoras:*

El primer ejercicio de lectura literaria se basó en el poema *Canción del Boga Ausente* (1887), del poeta Candelario Obeso. El cual consistió en la lectura de la versión original del texto y una discusión grupal sobre unas preguntas respecto del poema. Aquí se buscó identificar las reacciones de las estudiantes en cuanto a la manera en que estaba escrito, pues mostraba el dialecto típico de los pescadores en Mompo, lugar de donde es oriundo el poeta. Durante la lectura se encontró:

“Al principio, las jóvenes no entendían muy bien de qué trataba el poema y si ya lo habían leído antes o no. Luego de un tiempo, empezaron a reconocer las expresiones y el registro lingüístico, así que lo ubicaron como procedente de la costa colombiana. Por lo que, pasaron de la discusión del origen y lugar del poema, a hablar sobre qué trataba éste. Así, entre discusiones todas llegaron a la conclusión de que hablaba de una pena amorosa, un hombre que había perdido a la mujer que amaba.” (Fragmento Diario de campo, marzo del 2018).

Posterior al encuentro con el poema, las estudiantes empezaron a discutir sobre lo que habían leído. Así, en la mayoría de los grupos, éstas mencionaron que había sido escrito en la costa colombiana y que hablaba de la pena amorosa de un pescador. Esta conclusión apareció desde el diálogo e interés por las expresiones que encontraron en el texto, pues algunas les parecieron familiares, mientras que otras desconocidas. Por ejemplo, al leerlo en voz alta la la

manera en que estaba escrito les hizo identificar que se trataba de un hombre de la costa “Qué eicura que etá la noche”; quien sufría por una pena amorosa “Tar vé por su zambo amao Doriente sujpirará”.

Durante este ejercicio manifestaron no haberse encontrado antes con un texto literario en la clase que fuese tan coloquial o típico de alguna región del país, pues pensaban que en la literatura solo se escribía de manera formal. A partir del nivel de uso subestándar reconocieron otros tipos de literatura que también podía tratarse en la escuela, donde las expresiones coloquiales les permitieron acercarse al texto. Un ejemplo de lo anterior corresponde al siguiente fragmento del diario de campo:

“Mi papá siempre dice -bregue- cuando quiere que trate de hacer algo o cuando algo es difícil, una vez cuando me estaba enseñando a multiplicar me decía: bregue recordar las tablas, así sean muchas. Cuando yo estaba en el colegio también bregaba mucho con eso hasta que me las aprendí” yo por eso creo que es que eso es algo muy difícil para el pescador en el mar.” (Fragmento Diario de campo, marzo del 2018)

Aquí, se evidencia la manera en que las palabras encontradas en un texto literario llevaron a las estudiantes a establecer relaciones significativas. A partir de las acepciones y la relación con su experiencia vital, las estudiantes, primero, encontraron un significado que les ayudó a interpretar el texto; segundo, rememoraron experiencias de su pasado: su infancia y sus familias en situaciones donde habían usado las expresiones que reencontraron en el poema.

El segundo ejercicio correspondió a la lectura de otros poemas de Candelario Obeso, los cuales hacen parte de su obra *Cantos Populares de mi Tierra: Antología Poética de los Olvidados (1877)*. Aquí, se realizó un ejercicio de lectura grupal y una discusión e investigación sobre el autor y el contexto de producción de la obra. También se les mostró una serie de canciones basadas en la antología del poeta. De lo anterior, surgió lo siguiente:

En primer lugar, las estudiantes hablaron sobre la situación de los afrodescendientes y el racismo, el cual se veía marcado en la obra del autor, además del contexto en que fue escrito el poema. Llegaron a las conclusiones de que, mediante su obra, Obeso denuncia la discriminación que sufrieron los afrocolombianos, situación que, según las estudiantes, persiste en la actualidad. Además, que Obeso exalta su cultura a partir de los paisajes, las expresiones y los escenarios que postula. Lo anterior se condensa en uno de los comentarios realizado por las estudiantes en uno de los grupos de lectura:

“A mí me parece que Candelario Obeso rescata la cultura del país, los paisajes y las costumbres. Además, en todos los poemas menciona palabras muy propias de los costeños, lo que se diferencia a otros textos que he leído en donde nunca usan estas palabras. Creo que lo hace para hablar de la belleza que hay en su cultura y trata de denunciar los abusos que han sufrido los afrodescendientes” (Fragmento Diario de Campo. Abril 2018).

En segundo lugar, durante el ejercicio de escucha de las canciones basadas en la poesía del autor una de las estudiantes mencionó:

“No me gusta la canción porque creo que no manifiesta el dolor del pescador. Cuando lo estábamos leyendo con mis compañeras, yo pensaba en que tenía ritmo para ser una canción, pero una triste. Esta tiene mucho ritmo y no deja pensar en las palabras o en el sentimiento del poeta.” (Diario de campo, mayo del 2018)

Por lo anterior, decidieron generar una propuesta musical en donde plasmaron las percepciones que tenían de los poemas. Esto puede observarse en la *imagen 1*.

Esta actividad permitió identificar que a partir de la lectura del texto surgió la necesidad de manifestar sus interpretaciones a través de otras expresiones artísticas, en este caso la música. Lo anterior fomentó la creación a partir de la lectura en clase,



Imagen 1. Interpretación Canción del Boga Ausente. Candelario Obeso (ensayo).

así como un papel activo de las jóvenes, pues fueron ellas quienes dirigieron las actividades a realizar durante el proceso.

Finalmente, a través de un organizador gráfico, reunieron las ideas y conocimientos que habían aparecido a lo largo del encuentro con el autor. Aquí, incluyeron el contexto literario, del país y del autor en el momento de producción de la obra. Este ejercicio les permitió organizar las ideas e información que tenían sobre los textos. Un ejemplo de lo anterior puede observarse en la *imagen 2*.

Estos resultados se asociaron a los postulados de Tzvetan Todorov; para el que la literatura no está sujeta a un análisis único, sino son las



Imagen 2. Organizador gráfico “El mundo de Candelario Obeso”

características del momento en que se lea las que establecen sus interpretaciones. Este factor permite a los sujetos identificarse con una serie de factores propios de la experiencia humana, así como encontrarse con otros individuos (Todorov, 2007. Pág. 88).

A partir de esto, en el encuentro de las estudiantes con los textos literarios no sólo se reconocieron elementos formales, sino que se pudieron identificar con lo que leían. Por ejemplo, varias manifestaron sentirse conmovidas por el poema, e incluso sentir compasión por el pescador, pues habían sentido el dolor de amar a alguien y no ser correspondido. A su vez, realizaron una reflexión sobre los aspectos sociales y culturales que Obeso enmarca en su obra, por lo que se encontraron con otros individuos, en este caso los pescadores y la población afrocolombiana del siglo XIX.

### *Evaluación de la fase:*

A partir de los planteamientos del aprendizaje dialógico<sup>77</sup> se realizó una evaluación mediante un conversatorio. En primer lugar, se habló sobre las actividades de lectura, las cuales se evaluaron de manera cualitativa; donde se tuvo en cuenta la participación de las estudiantes en la clase, y sus comentarios durante los diálogos llevados a cabo. A su vez se resaltó el papel activo de las estudiantes en la clase, por ejemplo, mediante la propuesta artística, donde fueron líderes de la clase puesto que crearon y se expresaron a través del arte.

En segundo lugar, las conclusiones del conversatorio permitieron rediseñar la segunda fase de intervención. Por ende, se precisó la inclusión de otras expresiones artísticas, dándole prioridad a la escritura como un elemento subsecuente a la lectura literaria que fomentara la expresión de sus interpretaciones de manera creativa.

- **Fase 2: Región andina occidental (abril, mayo y junio del año 2018).**

### *Secuencia de actividades didácticas:*

En esta fase se llevaron a cabo actividades de lectura y escritura literaria. Por lo que se realizaron talleres de lectura grupal e individual y análisis del texto literario partiendo desde un enfoque sociocultural.

### *Experiencias lectoras:*

El segundo autor estudiado fue Andrés Caicedo y su obra *Destinitos Fatales (1988)*. Como primera actividad, las estudiantes eligieron los cuentos que les llamaron la atención

---

<sup>77</sup> El aprendizaje dialógico corresponde a las interacciones dadas en un contexto educativo en donde los contenidos curriculares están sujetos a la transformación constante a partir de las relaciones colaborativas entre los involucrados (docentes, estudiantes) (Aubert, A. 2008. Hipatia). Se optó por este enfoque debido a que se buscaba que las estudiantes tuviesen un papel activo dentro del proceso de evaluación donde la cooperación con la docente permitiera formular las actividades que compusieron las fases siguientes de la unidad didáctica.

para discutirlos en clase. A su vez, indagaron sobre el contexto del autor y de producción de la obra. A partir de esto se seleccionaron los siguientes textos: *Infección* (1966), *Vacío* (1969), *Calibanismo* (1971), *Maternidad* (1974).

Se realizó un ejercicio de lectura grupal de uno de los cuentos, para lo que, las estudiantes se reunieron en un círculo en medio del salón donde cada una leía un fragmento. Al finalizar, se habló sobre la manera en que el contexto de producción de la obra se veía reflejado en el texto, además se hizo énfasis en los aspectos que aquejaban a los jóvenes del país (sexualidad, drogadicción, violencia, amor, entre otros) y la manera en que Caicedo los mostraba en su obra. Un ejemplo de esto fue un comentario de una de las estudiantes:

“En este cuento se puede percibir que el autor hace una crítica hacia varios aspectos de la sociedad que lo rodeaba. Por ejemplo, menciona la escuela, la iglesia y la familia; los cuales son instituciones principales de la sociedad colombiana. Entonces creo que lo que hace es mencionarlos como un acto crítico y rebelde; además en ese momento hablar de temas como la sexualidad y las drogas eran tabúes por lo que al hablarlo en su obra lo hace como una crítica también.” (Fragmento diario de campo, mayo, 2018).

Las grandes conclusiones de este ejercicio fueron, en primer lugar, los temas que el autor resaltaba afectaban no sólo a la sociedad del siglo XX, sino también aquejaban a los jóvenes participantes; aquí algunas estudiantes comentaron aspectos de sus vidas en donde se habían sentido desalentadas por las condiciones en que vivían. Hablaron de la violencia, la inseguridad y la inequidad que podían ver todos los días en su entorno, factor que causaba en ellas preocupación por su futuro al graduarse del colegio. En segundo lugar, que el cuento era una crítica a las grandes instituciones de la sociedad tradicional colombiana de la época.

Para la lectura de los demás cuentos seleccionados, las jóvenes se reunieron en grupos de lectura. Además, con la finalidad de romper la monotonía del salón de clase, decidieron leerlos fuera del aula. Luego, por grupos, conversaron sobre los aspectos que habían encontrado en los textos, lo cual puede apreciar en la *imagen 3*. Durante este ejercicio un

aspecto de discusión fue el uso de la lengua del autor. A continuación, se mostrarán los comentarios realizados durante la discusión:



Imagen 3. taller de discusión grupal respecto a los cuentos de Andrés Caicedo.

“Lo que más me atrae al leer a Andrés Caicedo es como usa el lenguaje. Estaba pensando que hace treinta o cuarenta años los jóvenes de esa época se sentían identificados con su obra; hace quince años los jóvenes que leían a Caicedo también se sentían identificados; y mientras lo leemos nosotras también nos sentimos identificadas. Es como si el sentimiento de desencanto que él plasma en sus cuentos se revelara en todos los jóvenes y creo que esto pasa debido a las expresiones usa en su obra” (Fragmento diario de campo, mayo 2018).

A lo anterior otra estudiante respondió:

“Eso también me llama la atención; es que las palabras que usa y las situaciones son muy parecidas a las que uno vive a diario. Cuando lo leía pensaba en cosas que me han pasado a mí y por eso le puse mucha atención, porque había cosas muy familiares” (Fragmento diario de campo, mayo 2018).

Estos ejemplos evidencian la manera en que el nivel de uso de la lengua que el autor emplea en su obra permite que las jóvenes se sientan identificadas, debido a que el autor hace referencia a expresiones muy cotidianas del habla colombiana. A partir de las que, las estudiantes establecieron relaciones directas con su contexto inmediato y con las experiencias relacionadas con estas expresiones.

En otro de los grupos, una de las estudiantes mencionó que un aspecto relevante correspondía a que Andrés Caicedo rompía los esquemas de la sociedad en que vivía. Esta fue una de las grandes conclusiones del ejercicio, por lo que, estando de nuevo en el salón, surgió la idea de ahondar en el tema. Así, y debido a que las jóvenes querían trabajar en sus habilidades argumentativas, se optó por la escritura individual de un ensayo argumentativo basado en la pregunta: ¿por qué Andrés Caicedo rompe esquemas?

Para elaborar el ensayo, se llevó a cabo un proceso en donde la docente las guio durante el proceso de planeación y escritura. En el resultado final se identificaron una serie de interpretaciones fundamentadas en la vida y obra del autor. En la *imagen 4* se encuentran fragmentos de los ensayos de algunas de las estudiantes:

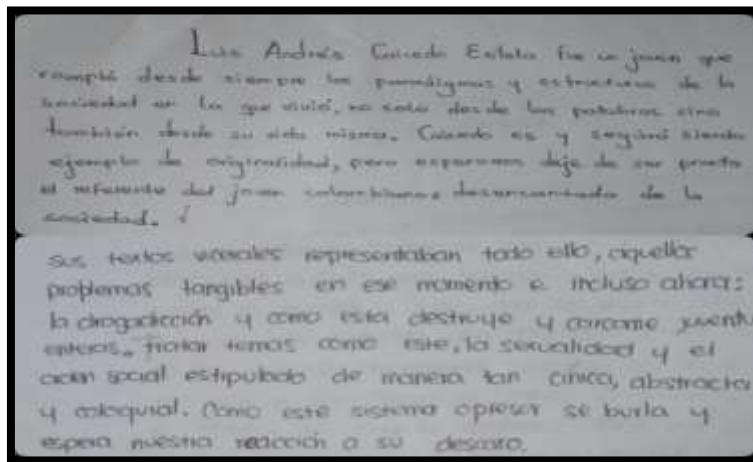


Imagen 4. Ensayos sobre la vida y obra de Andrés Caicedo.

En el primer recuadro, una de las alumnas retomó un aspecto discutido en los grupos de lectura: los jóvenes colombianos de distintas épocas se sienten identificados con la obra de Caicedo. En el segundo recuadro, mencionó algunos temas tratados por el autor; a su vez postula que dichas problemáticas persisten en el diario vivir de los jóvenes actuales.

Esta manera de acercarse al texto literario permitió que reconocieran factores socioculturales de la Colombia de los sesenta, donde a partir de la lectura de los textos y su experiencia explicaron el porqué del desencanto de los jóvenes hacia la sociedad en que vivían. Un ejemplo de esto es un comentario que hizo una estudiante durante un ejercicio de retroalimentación que se dio luego de la entrega del ensayo:

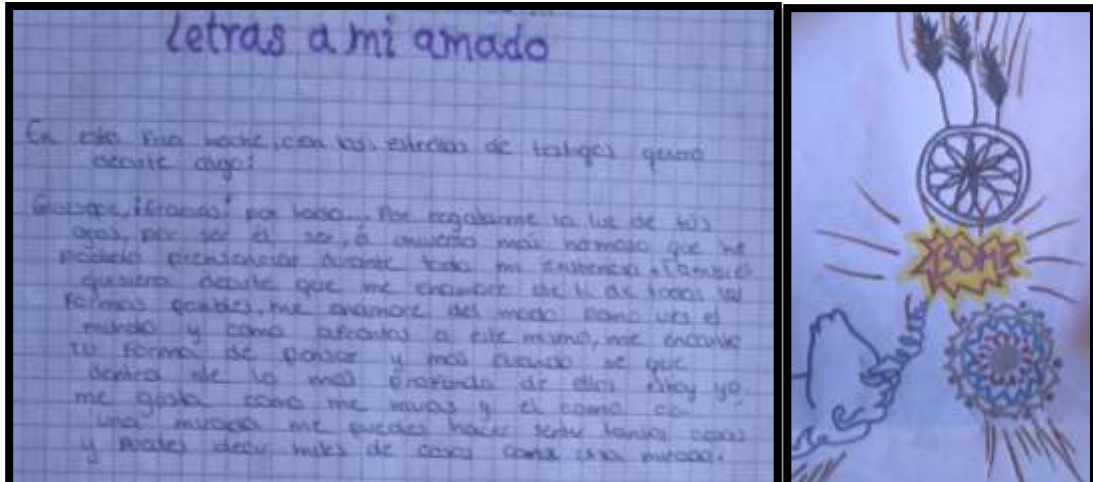
“No es que el panorama que planteaba Caicedo en sus cuentos sea muy diferente a lo que vemos todos los días. Cuando mi mamá me sirve el almuerzo y vemos el noticiero uno solo ve que hablan de muertes, masacres, drogadicción, corrupción y mucha violencia. Yo a veces veo eso y no sé, siento como un vacío en el estómago y siento miedo por lo que me espera después de graduarme del colegio. Tal vez Andrés Caicedo se sentía igual que yo, solo que pues no tenía a alguien que lo ayudara y por eso su desesperación acabó en el suicidio” (Fragmento diario de campo, mayo 2018)

Los anteriores resultados se acercan a los postulados de Umberto Eco, el cual plantea que el texto literario está lleno de espacios en blanco y elementos no dichos que deben ser interpretados por el lector (Eco, 1993. Pág. 73). A partir de los ejercicios de lectura grupal e individual, las estudiantes manifestaron sus posturas sobre, no sólo los cuentos, sino sobre el contexto de producción de la obra y la vida del autor.

Aquí, se vio un ejercicio interpretativo donde las estudiantes unieron los diferentes elementos que encontraron en la lectura, y en la investigación que realizaron para construir el ensayo, junto con su experiencia vital como jóvenes contemporáneas para crear argumentos donde manifestaban sus ideas sobre los textos literarios y el desencanto que sentían hacia la sociedad que las rodeaba.

*Experiencias de escritura creativa:*

En un segundo momento, se realizaron talleres de escritura creativa. Primero, se llevó a cabo un ejercicio de integración del dibujo y la escritura. Aquí, las estudiantes se reunieron en un círculo en medio del salón y en el centro ubicaron dibujos realizados durante su infancia; luego, se ubicaron en parejas y dibujaron el antes y el después de los acontecimientos que tenían lugar en la imagen. Posteriormente, crearon una historia donde alternaron los tiempos de los dibujos y los relatos. En las *imágenes 5 y 6* se aprecia un ejemplo del trabajo realizado por las estudiantes:



Imágenes 5 y 6. Ejercicios de escritura basados en dibujos del pasado de las estudiantes.

Partiendo del anterior ejercicio, las estudiantes pudieron interactuar y contar historias sobre los dibujos que habían traído a la clase. Así, por un lado, hubo un ejercicio de reflexión y rememoración de los recuerdos de su infancia; y por el otro, una actividad de creación escrita.

Segundo, se hizo un ejercicio de escritura a partir de haikús y microrrelatos de autores latinoamericanos. Aquí, las estudiantes se ubicaron en grupos de cuatro personas, donde cada grupo recibió un texto y lo leyeron. Luego, debían compartir las ideas que surgieron durante la lectura y finalmente, crear un microrrelato o haikú que fuese la continuación del texto que habían recibido. En la imagen 7 se pueden observar los resultados del ejercicio.

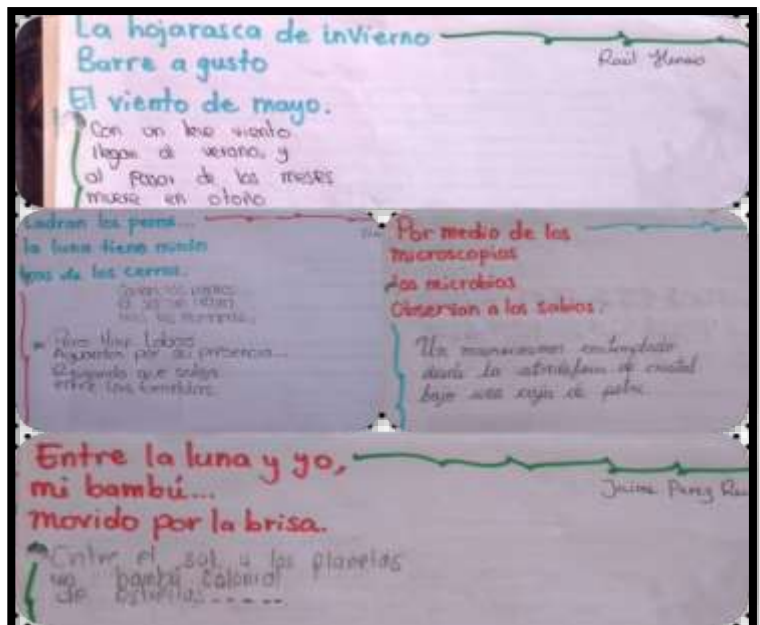


Imagen 7. Ejercicio de escritura de haikús.

A partir de lo anterior, las estudiantes pudieron explorar sus posibilidades con el lenguaje. Pese a que tuvieron dificultades para expresar una idea en tan pocas líneas, fue el trabajo grupal y el diálogo los que permitieron la creación del texto.

Tercero, se hizo un ejercicio de creación de caligramas. Aquí, las estudiantes recibieron diferentes figuras en periódico, junto con una hoja de papel para realizar la actividad. A partir de la figura y las palabras incluidas en el periódico debían crear un caligrama. En la

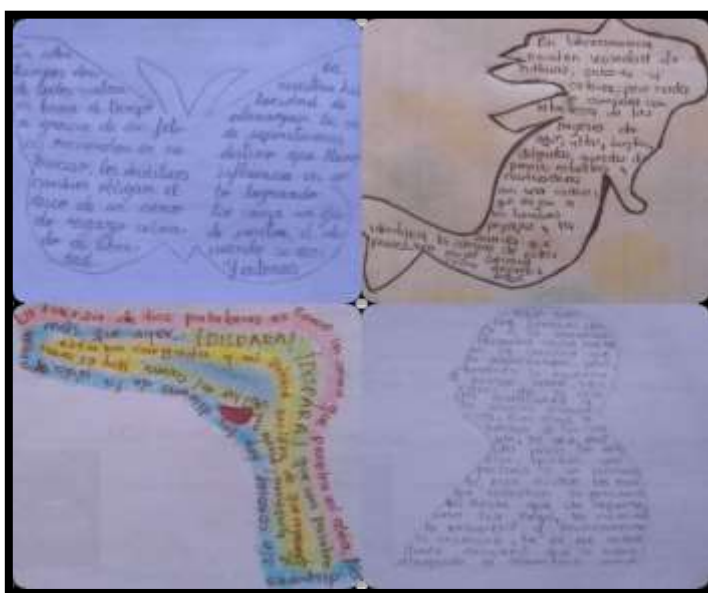


Imagen 8. Taller creación de caligramas.

*imagen 8* se encuentran algunas de las creaciones de las estudiantes.

A partir de la escritura, varias estudiantes denunciaron aspectos de su sociedad, basándose en lo que encontraron en la pieza de periódico. Esto permite identificar que la escritura creativa fomenta la reflexión propia, así como la reflexión sobre la realidad de su contexto y la manera en que puede expresarse mediante el lenguaje.

Estos ejercicios muestran la forma en que la escritura en la escuela se convierte en un elemento poderoso. Pues permite desarrollar diferentes habilidades en los estudiantes, dentro de las que se encuentra el pensamiento crítico, en el que los estudiantes denuncian y cuestionan los elementos de la sociedad que los rodean.

Lo anterior se asoció a los postulados de José Luis Corrales, para quien la escritura creativa es una experiencia transformadora que permite ir más allá de las técnicas, y da la posibilidad de pensar de manera diferente (Corrales, 2001. Pág. 9). En estas actividades, las estudiantes encontraron maneras alternativas de escribir, en donde hubo otros tipos de texto; en el caso de los haikús o los dibujos de su infancia, inspiración para la creación escrita. Aquí, pudieron dejar de lado la escritura formal, que habían visto durante la creación del ensayo, y reconocieron otras prácticas escritoras que pueden darse en la escuela y que son igualmente importantes pues les permitieron reflexionar sobre diferentes aspectos de su entorno.

Lo anterior se relaciona a los postulados de Daniel Cassany quien plantea que escribir es un instrumento de reflexión que les permite a los sujetos aprender sobre sí mismos y el mundo, así como comunicar estas percepciones a los otros (Cassany, 1999. Pág. 16). La escritura fomentó la reflexión propia y del contexto de manera en que pudiese compartirse con sus compañeras.

#### *Evaluación de la fase:*

En este caso, se realizó un ejercicio grupal en donde las estudiantes compartieron sus experiencias tanto de lectura y escritura durante la fase. En primer lugar, se habló sobre la manera en que había surgido la escritura. Aquí mencionaron que, al reconocer que en la literatura no debía escribirse de manera formal, pudieron sentirse inclinadas hacia la creación propia a partir de la escritura, donde podían emplear sus expresiones cotidianas, las cuales no habían podido incluir en los textos que habían escrito anteriormente para la clase de español. Lo anterior llevó a la conclusión de que la escritura que emerge de la lectura literaria era un elemento que

permitía que las estudiantes se expresaran de maneras creativas, así como que incluyeran sus percepciones sobre los textos que leían en la clase.

En el caso del ensayo sobre Caicedo, se evaluó la fuerza y presentación de sus argumentos, así como la integración del contexto del autor y el contexto propio para el análisis de las obras. En el caso de los ejercicios de escritura creativa, se compartió la experiencia que habían tenido las estudiantes durante los procesos de escritura. Varias estudiantes mencionaron que habían sido ejercicios placenteros, que les habían permitido conocer y explorar con otras propuestas de escritura en la clase.

Finalmente, se llegó a la conclusión que no podía establecerse una valoración cuantitativa de los escritos realizados, por lo que, no se estableció una calificación o nota. También se identificó que una de las grandes fortalezas que tenían las estudiantes era el trabajo grupal, por lo que, para el diseño de la tercera fase, se decidió trabajar en un proyecto en donde las estudiantes incluyeran textos literarios de su gusto, así como sus intereses artísticos.

- **Tercera fase: Antología literaria (agosto, septiembre y octubre del 2018).**

*Secuencia de actividades didácticas:*

Aquí se llevó a cabo un proyecto grupal donde entre todas las estudiantes diseñaron una antología literaria. Para lo cual se dividieron en grupos según sus preferencias. Como referencia se tomó la *Antología de Mujeres Poetas Afrocolombianas*, la cual fue la base e inspiración del proyecto.

*Experiencias lectoras y escritoras:*

Para comenzar, se llevó a cabo un diálogo con las estudiantes en donde se seleccionaron los grupos de trabajo, las ideas y los temas sobre los que se trabajaría.

*“Cuando mencioné que este proyecto final demandaría trabajo autónomo, encontré mayor motivación por parte de las estudiantes. Las cuales decidieron optar por los siguientes temas: lo paranormal, terror psicológico y el erotismo.” (Diario de campo. Agosto, 2018)*

En la cita anterior, puede verse la motivación por parte de las estudiantes, pues tuvieron la oportunidad de ser eje central en el proyecto. Además, no solo integraron sus gustos literarios, sino también sus intereses artísticos (danza, música, pintura y escritura).

Inicialmente, las estudiantes eligieron los grupos de trabajo: escritura creativa, lectura literaria, ilustración y otras expresiones artísticas; cada una seleccionó el grupo que más le llamara la atención. Se decidió trabajar fuera del salón, lo que



Imagen 9. Grupos de trabajo antología.

causó que las estudiantes eligieran los espacios y la manera de organizarse. Esto generó más confianza a la hora de trabajar y compartir sus ideas, pues pudieron alternar la organización del espacio tradicional del aula de clase, donde el docente es quien se encuentra frente a ellas y las vigila constantemente. En la *imagen 9* puede verse la manera en que trabajaron las estudiantes durante el proyecto.

Cada uno de los grupos llevó dinámicas diferentes durante el desarrollo del proyecto. Por ejemplo, en el de lectura, las estudiantes crearon un club en donde cada clase compartían los textos que habían leído. En el de escritura, las estudiantes primero

diseñaron los perfiles de los personajes y posteriormente se dedicaron a escribir, releer y corregir. En el de ilustración, se dedicaron a dibujar los personajes, escenarios y la portada de la antología, aquí seleccionaron a una estudiante que pasaba por todos los grupos recolectando ideas. En el grupo de otras expresiones artísticas, crearon una pieza musical basada en la *Antología de Mujeres Poetas Afrocolombianas* de la cual las estudiantes seleccionaron tres poemas relacionados con el erotismo. En las *imágenes 10 y 11* pueden apreciarse algunos de los resultados de la creación de las estudiantes:



Este ejercicio de creación grupal fortaleció diferentes aspectos en las estudiantes. Por un lado, las relaciones dentro del aula, pues tuvieron que estar en continuo contacto entre los grupos; y por el otro, la apropiación del texto literario, pues pudieron seleccionar los textos de su agrado, así como emplear la literatura como un medio para crear y para ser un eje central durante su proceso de aprendizaje.

Lo anterior, puede interpretarse desde lo propuesto por el profesor Bombini, para quien la educación literaria es una práctica cultural autónoma, la cual debe verse de tal manera dentro del aula de clase (Bombini, 2001. Pág. 55). En esta fase, las estudiantes desarrollaron un trabajo autónomo, en donde el docente fue guía quien les mostraba

alternativas para la realización de las tareas. Ellas intercambiaron las diferentes lecturas que hicieron sobre un texto, integrándolas a partir de diferentes manifestaciones artísticas.

### *Evaluación de la fase*

Al finalizar, se realizó un ejercicio de autoevaluación y coevaluación en donde las estudiantes, mostraron sus creaciones a sus compañeras, recibieron comentarios y sugerencias; además, realizaron una reflexión sobre el trabajo que habían llevado a cabo, en donde señalaron sus fortalezas y debilidades durante el desarrollo de la antología y su desempeño durante la investigación. Dentro de las conclusiones mencionaron que les había sido un proceso placentero, pues habían tenido la oportunidad de integrar sus gustos literarios a la clase. Un ejemplo de esto fue uno de los comentarios de las estudiantes durante la muestra de sus creaciones:

Finalmente, varias estudiantes expresaron que durante el desarrollo de la investigación se habían acercado a otros tipos de textos donde descubrieron que la literatura también podía incluir expresiones coloquiales. Esto generó que realizaran escritos en donde incluyeron expresiones propias de su contexto. Además, pudieron emplear otras manifestaciones artísticas para plasmar sus ideas e interpretaciones de lo que leían en la clase. Por último, resaltaron que el trabajo grupal hizo que cooperaran y que compartieran sus ideas mediante el diálogo lo cual propuso un cambio en la manera en que se venían desempeñando durante la clase, pues pasaron a un papel activo en donde fueron parte fundamental del proceso llevado a cabo durante la investigación.

## 5. RESULTADOS

El diseño de una unidad didáctica permitió integrar una serie de actividades de manera secuencial, enfocadas a la aproximación del texto literario. Las anteriores estuvieron fundamentadas en una revisión teórica de los postulados de la educación literaria relacionados con la lectura, la autonomía en la clase y la creatividad escrita. La inclusión de textos cuyo nivel de uso de la lengua era el subestándar, permitió que las estudiantes reconocieran que la manera en que se escriben los textos literarios no sólo está sujeta a la formalidad. Lo que promovió la creación de escritos en los que incluyeron expresiones lingüísticas propias de su cotidianidad. Durante este ejercicio tomaron decisiones, establecieron metas y objetivos, los cuales propiciaron su papel activo dentro del aula de clase.

Este proceso estuvo en constante evaluación y ajuste según los requerimientos de las estudiantes. Por lo que, la investigación contribuyó a la solución de una problemática encontrada en el grupo: las estudiantes no se sentían identificadas con los textos, así, la lectura literaria no era significativa. A lo largo de ésta, tuvieron la oportunidad de leer y escribir, así como de compartir sus ideas con sus compañeras. Esto incentivó un cambio en la manera en que percibían la lectura en la clase, pues descubrieron que no solo se trataba de leer los textos, sino que a partir de lo que encontraran en ellos podían imaginar y crear.

Estos resultados corresponden con lo planteado en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, en donde se hace hincapié en dos aspectos de encuentro con los textos literarios: el análisis crítico y creativo. Se logró en primer lugar un análisis crítico, en la medida en que las jóvenes realizaron interpretaciones a partir del reconocimiento del modo de uso de la lengua. Segundo, el análisis creativo surgió desde la escritura, pues mediante

ésta, manifestaron sus interpretaciones de los textos, así como realizaron escritos donde incluyeron un modo de uso de la lengua propio de su contexto. Lo anterior evidencia la manera en que el encuentro con la literatura funcionó como un medio que propició cambios en las dinámicas de la clase, así como en la manera en que se acercan a los textos.

## **6. CONCLUSIONES**

La aplicación de actividades de lectura literaria y escritura creativa a partir del reconocimiento del modo de uso subestándar logró que la motivación de las estudiantes durante la clase incrementara. Además, fomentó un papel activo de las jóvenes en la clase, pues dirigieron su encuentro con los textos literarios.

A nivel didáctico, la aplicación de las actividades permitió integrar los postulados de la educación literaria. Aquí, se experimentó con diferentes maneras de encontrarse con la literatura. Esto significó un acercamiento a las líneas de innovación didáctica, en donde la literatura permite compartir, experimentar y crear. En el nivel pedagógico, dentro de la investigación el trabajo grupal fue fundamental. Pues fomentó el intercambio de interpretaciones entre a las jóvenes. Esto generó la creación de un proyecto colectivo en donde se integraron sus gustos y preferencias particulares.

A partir de la evaluación dialógica se estableció la cooperación constante entre estudiantes y docente. En donde ambas partes rediseñaron las fases siguientes de la unidad didáctica para que se adaptaran a las necesidades y preferencias de las jóvenes.

Para terminar, cabe decir que la aproximación al texto literario surgió en el momento en que las estudiantes establecieron lazos con lo que leían, esto permitió ir más allá de un encuentro en la clase. Fue mediante un diálogo constante que se logró la

creación de un nuevo significado el cual hace parte de la realidad de los estudiantes, y los acompaña fuera del aula.

## **7. RECOMENDACIONES**

Dentro del aula el encuentro con la literatura debe precisar espacios de creación a partir del trabajo grupal. Mediante el anterior los estudiantes pueden compartir sus ideas para construir interpretaciones grupales. Además, este trabajo fomenta la creación a partir de los gustos particulares de los estudiantes.

Para la institución, es preciso incluir otros tipos de literatura dentro de los planes de estudio de la clase de español. A su vez, deben integrarse actividades de escritura creativa que surjan de la lectura de textos literarios.

Para la educación en general, deben generarse espacios en donde el estudiante desempeñe un papel activo dentro de la clase y donde el docente sea un guía. Es demandante dar la oportunidad al estudiante de ser líder dentro de su proceso formativo e integrar sus gustos literarios y cualidades artísticas, pues es mediante las diferentes propuestas que aparezcan en el aula que se logra un proceso significativo.

Finalmente, para los futuros docentes en formación que se puedan encontrar con la presente unidad didáctica queda decir que esta se dio bajo un proceso de evaluación constante. Lo anterior significa que su éxito supone de la habilidad que tenga el docente para modificar y ajustarse a los requerimientos y necesidades de los estudiantes, porque son ellos quienes dirigen el curso de su encuentro con la literatura en la escuela. Se recomienda realizar un ejercicio de evaluación dialógica al final de cada fase el cual permita replantear las actividades y proyectos a realizar durante su desarrollo.

## 8. REFERENCIAS

- Areiza, R., Cisneros, M., & Tabares, L. (2004). *Sociolingüística. Enfoques pragmático y variacionista*.
- Bombini, Gustavo. (2001). *La literatura en la escuela*. In: ALVARADO, Maite (Coord.). *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso; Manantial. p. 53-74.
- Bombini, Gustavo. (2008). *Volver al futuro: postales de la enseñanza literaria*. In: LOMAS, C (Coord.). *Textos literarios y contextos escolares*. Barcelona: Graó. p. 135-147.
- Bronkart, Jean Paul; Schneuwly, Bernard. (1996). *La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable*. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, n. 9, p. 61-78.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D (2005). *La expresión escrita en el aula de E/LE*. Madrid: ArcoLibros.
  - Colomer, T. (1995). *La Adquisición de la Competencia Literaria*. *Textos*. Revista Textos 4.
  - Colomer, T. (1996). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. In: LOMAS, Carlos (Coord.). *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UAB; Horsori.
  - Corrales, J. (2001). *La enseñanza de la escritura creativa*. Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil, número 57. pp: 7-12.
  - Denzin, L. (2005). *Entrevista*.
  - Eco, Umberto. (1981). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
  - Elliott, J. (1990). *La Investigación - Acción en Educación* . Ediciones Morata S.L.
  - Fernández, F. M. (2009). *Hacia una sociolingüística cognitiva de la variación*. Madrid: Arco/Libros.

- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa*. Medellín : Editorial Eafit.
- Gutierrez, H. C. (2007). *La Investigación Formativa en el Aula* . Magisterio.
- Halliday, M. (1978). *El Lenguaje como Semiótica Social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, M. A., García, S. C., Abejón, N. L., & Zazo, M. R. (2010). *Estudio de Encuestas*
- Iser, Wolfgang. (1987). *El acto de leer: teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Labov, W. (1972). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Catedra.
- Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Rodari, G. (1999). *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de contar historias*. España. Pontevedra: Kalandraka.
- Silva-Colvarán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.C: Georgetown University Press.
- Todorov, Tzevtan. (2007). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg; Círculo de lectores.

## ANEXOS

- Anexo 1 – Prueba lectura

A continuación, encontrarás un poema de uno de los poetas afrodescendientes más importantes en Colombia: Candelario Obeso. Lee su trabajo “Canción Del Boga Ausente”, luego responde las preguntas.

### *Canción Del Boga Ausente – Candelario Obeso*

| <i>Versión original</i>  | <i>Versión actual</i>  |
|--|--|
| <p>Qué trite que etá la noche,<br/>                     La noche qué trite etá;<br/>                     No hay en er cielo una etrella<br/>                     Remá, remá.<br/>                     La negra re mi arma mía,<br/>                     Mientra yo brego en la má,<br/>                     Bañao en suró por ella,<br/>                     ¿Qué hará? ¿Qué hará?<br/>                     Tar vé por su zambo amao<br/>                     Doriente sujpirará,<br/>                     O tar vé ni me recuerda...<br/>                     ¡Llorá! ¡Llorá!<br/>                     La jembras son como toro<br/>                     Lo r'eta tierra ejgraciá;<br/>                     Con acte se saca er peje<br/>                     Der má, der má<br/>                     Con acte se abranda er jierro,<br/>                     Se roma la mapaná...<br/>                     Cojtante y ficme? laj pena!<br/>                     No hay má, no hay má!...<br/>                     Qué ejcura que etá la noche,<br/>                     La noche quéejcura etá;<br/>                     Asina ejcura é la ausencia<br/>                     Bogá, bogá!</p> | <p>Qué triste que está la noche;<br/>                     La noche qué triste está,<br/>                     No hay en el cielo una estrella.<br/>                     ¡Remá, remá!<br/>                     La negra del alma mía,<br/>                     Mientras yo briego en la mar,<br/>                     Bañado en sudor por ella,<br/>                     ¿Qué hará? ¿Qué hará?<br/>                     Tal vez por su zambo amado<br/>                     Doliente suspirará,<br/>                     O tal vez ni me recuerda...,<br/>                     ¡Llorá! ¡Llorá!<br/>                     Las hembras son como todo<br/>                     Lo de esta tierra desgraciada;<br/>                     ¡Con arte se saca el pez<br/>                     ¡Del mar, del mar!...<br/>                     Con arte se ablanda el hierro,<br/>                     Se doma la mapaná...<br/>                     ¿Constantes, firmes? las penas!<br/>                     No hay más, no hay más...<br/>                     Qué oscura que está la noche,<br/>                     La noche qué oscura está,<br/>                     Así de oscura es la ausencia.<br/>                     Bogá, bogá!</p> |

- ¿En qué lugar se desarrollan los eventos narrados por el poeta?
- ¿De qué crees que habla el poema?
- ¿A qué región del país pertenece este poema? ¿Qué características te permitieron llegar a esta conclusión?
- Teniendo en cuenta la versión original del poema ¿qué opinas del modo en que está escrito?
- A qué crees que se refiere el poeta cuando dice: “*mientras yo briego en la mar*”.
- ¿Has escuchado alguna vez la expresión “bregar”? si tu respuesta es afirmativa, ¿a quién se la has escuchado? ¿Qué significa?
- ¿Qué sensaciones provoca en ti este poema?

- Anexo 2 – Resultados prueba lectura

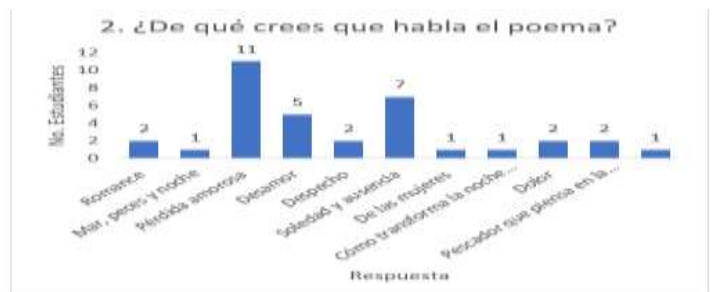
1. ¿En qué lugar se desarrollan los eventos narrados por el poeta?

| Respuesta | No. Estudiantes |
|-----------|-----------------|
| Costa     | 1               |
| Playa     | 2               |
| Mar       | 31              |
| Río       | 1               |
| Total     | 35              |



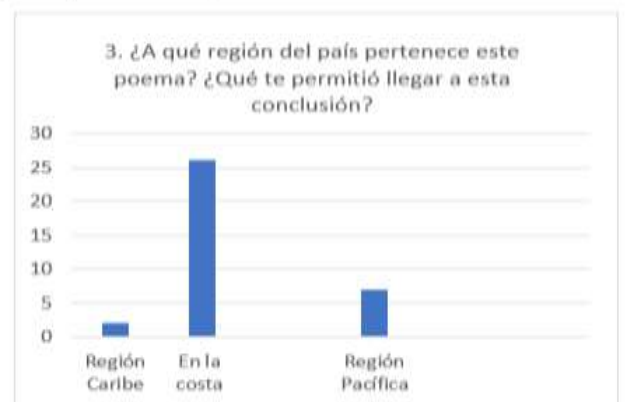
2. ¿De qué crees que habla el poema?

| Respuesta                               | No. Estudiantes |
|---|-----------------|
| Romance                                 | 2               |
| Mar, peces y noche                      | 1               |
| Pérdida amorosa                         | 11              |
| Desamor                                 | 5               |
| Despecho                                | 2               |
| Soledad y ausencia                      | 7               |
| De las mujeres                          | 1               |
| Cómo transforma la noche a las personas | 1               |
| Dolor                                   | 2               |
| Pescador que piensa en la mujer         | 2               |
| Lo que piensan los pescadores en el mar | 1               |



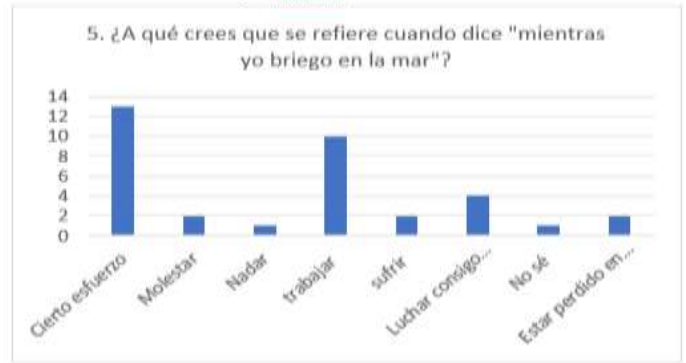
3. ¿A qué región del país pertenece este poema? ¿Qué te permitió llegar a esta conclusión?

| Respuesta       | No. Estudiantes | Características que les permitieron llegar a la conclusión                                       |
|-----------------|-----------------|--|
| Región Caribe   | 2               | a. Por el ambiente descrito.   |
| En la costa     | 26              | a. Por el ambiente descrito. b. por la manera en que está escrito. (dialecto)                    |
| Región Pacífica | 7               | a. por la manera en que está escrito y cómo se refieren a las personas. B. por las descripciones |
| Total           | 35              |  |



5. ¿A qué crees que el narrador se refiere cuando dice: “mientras yo briego en la mar”?

| Respuesta               | No. Estudiantes |
|-------------------------|-----------------|
| Cierto esfuerzo         | 13              |
| Molestar                | 2               |
| Nadar                   | 1               |
| trabajar                | 10              |
| sufrir                  | 2               |
| Luchar consigo mismo    | 4               |
| No sé                   | 1               |
| Estar perdido en el mar | 2               |
| Total                   | 35              |



6. ¿Has escuchado alguna vez la expresión “bregar”? si tu respuesta es afirmativa, ¿a quién se la has escuchado? ¿qué significa?

| Persona    | Significado          |
|------------|----------------------|
| Familiares | Molestar a alguien   |
|            | Hacer algo difícil   |
|            | Hacer algún esfuerzo |
|            | Falta de atención    |

• Anexo 3 – Prueba escritura

A continuación, encontrarás diversas situaciones típicas de nuestra ciudad: Bogotá. Elige alguna de ellas, la que te sea familiar, luego escribe una historia que contenga expresiones propias de tu contexto.

- Hoy llegué tarde al colegio porque tardé mucho tiempo en alistarme.
- El Transmilenio está lleno a toda hora y quiero llegar rápido a casa.
- Estoy en clase de español y se me olvidó hacer la tarea.
- Encontré en el WhatsApp de mi pareja una conversación con una de sus “amiguitas”.
- Me la pasé viendo memes en Facebook y se me hizo tarde para hacer los trabajos del colegio.
- Estoy en el centro comercial con mi pareja, pero de repente nos peleamos y ahora hay un silencio incómodo.
- Hay una persona que me gusta, pero no sé cómo acercarme a él.


• Anexo 4 – Prueba y resultados literatura

Nota: El debate se hizo a 30 personas del curso 10:04

| ¿Les gusta leer?     | Sí  | No  |
|----------------------|---|---|
| Cantidad de personas | 20  | 10  |
| Motivos              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nos transporta a otros mundos.</li> <li>- Nos permite desarrollar ciertas capacidades para leer y escribir.</li> <li>- Permite sentirme identificada con ciertas situaciones en los libros</li> <li>- Me gusta entender cosas.</li> <li>- Desarrolla mi imaginación.</li> <li>- Me parece muy divertido</li> <li>- Adquiero más conocimientos.</li> <li>- Me distrae y también aprendo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prefiero dibujar.</li> <li>- No es de mi interés, ni de mi agrado.</li> <li>- A veces sólo leo lo de mi agrado en las redes sociales.</li> <li>- No comprendo muy bien los textos.</li> <li>- No cuento con la suficiente concentración.</li> <li>- Me parece aburrido.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>¿Qué leen?</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me gusta leer cómics e historias de terror, pero no lo hago seguido porque no me queda tiempo.</li> <li>- Sólo leo las conversaciones de Facebook o de Whatsapp.</li> <li>- Las pasadas vacaciones leí historias de fantasía, me agradaron mucho, contrario a lo que leo en el colegio.</li> <li>- A mí me gustan los cómics y las historietas, me agrada que tengan imágenes.</li> <li>- Me gusta el “manga” (historietas)</li> <li>- Los textos científicos son de mi agrado.</li> <li>- Las sagas juveniles me gustan mucho.</li> <li>- No comprendo bien los textos, por eso no leo mucho, además en el colegio no trabajamos con libros interesantes.</li> </ul> |
| <p><b>¿Qué libros ha leído este año?</b></p>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La Magia de la Vida, La Chica del Tren.</li> <li>- Opio en las Nubes.</li> <li>- No he leído este año.</li> <li>- El Mio Cid.</li> <li>- A través de mi ventana, Canciones para Paula.</li> <li>- La trilogía de 50 Sombras de Grey, Cazadores de Sombra.</li> <li>- La Saga de Crepúsculo.</li> <li>- La Chica del Cabello de Fuego, Física cuántica para filósofos.</li> <li>- Las Crónicas de Narnia, El Diablo de las Matemáticas.</li> <li>- Un Grito Desesperado, Sangre de Campeón.</li> <li>- Percy Jackson y los Dioses del Olimpo (1,2,3,4,5), El Principito.</li> <li>- 12 Cuentos Peregrinos</li> </ul>   |
| <p><b>¿Qué es la literatura para ustedes?</b></p>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Son lecturas que tratan de historia.</li> <li>- Es una forma de comunicación.</li> <li>- Son escritos que hablan de realidades, pero también de cosas irreales.</li> <li>- La literatura es una forma de escritura.</li> <li>- No sé qué es.</li> <li>- Es una forma comunicativa que abarca los pensamientos y la filosofía.</li> <li>- La literatura es una forma de expresarse a través de relatos que cumplen con coherencia y cohesión.</li> <li>- La literatura es algo maravilloso que nos lleva a explorar otros mundos.</li> </ul>   |
| <p><b>¿Cómo se trabaja la literatura en el aula de clase?</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pues se trabaja, pero no se me da.</li> <li>- Sí se trabaja en clase, mediante canciones.</li> <li>- No sé.</li> <li>- Se trabaja de una forma dinámica a través de la canción. Me gusta aprender, pero no tengo buena memoria.</li> <li>- En clase la enseñan mediante libros, pero no he profundizado en ella.</li> <li>- La literatura no se trabaja frecuentemente.</li> <li>- A veces solo nos ponen a leer y escribir, yo creo que es mucho más que eso.</li> <li>- La trabajamos mediante canciones y libros.</li> </ul>   |
| <p><b>¿Qué han leído últimamente en la clase de español?</b></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Opio en las Nubes.</li> <li>- Canciones.</li> <li>- Sangre de Campeón.</li> <li>- Tenía que leer, pero nunca lo hice.</li> </ul>  |
| <p><b>¿Para qué leían en clase?</b></p>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No sé.</li> <li>- Para aprender a escribir y leer.</li> <li>- Para aprender nuevas cosas.</li> <li>- Para analizar aspectos de la vida.</li> </ul>  |
| <p><b>¿Qué piensan de la literatura?</b></p>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es maravillosa.</li> <li>- Me gusta, quisiera que se trabajara mejor en el colegio porque a veces es aburrida.</li> <li>- No me gusta, prefiero otras cosas.</li> <li>- Permite conocer muchas cosas que están muy lejos de nosotros.</li> </ul>  |

- Anexo 5 – Consentimiento informado


  
 Viceministerio de Gestión Universitaria
   
 Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
   
 Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional en Colombia, la Ley 1000 de 2006 – Estatuto de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 2840 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normativas legales vigentes, con fundamento en las características de la investigación, se requiere que usted sea debidamente informado y si está de acuerdo con su contenido, suscriba su consentimiento informado al presente documento.

**PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

|  |   |
|--|---|
| Facultad, Departamento o Unidad Académica                                | Facultad de humanidades, departamento de lingüística  |
| Título del proyecto de investigación                                     | La variación lingüística como estrategia de aproximación literaria  |
| Descripción breve y clara de la investigación                            | Esta tarea consiste a las estudiantes hacer la lectura de textos literarios y la escritura mediante el reconocimiento y uso de expresiones propias de los contextos.            |
| Descripción de los posibles riesgos de la investigación                  | La presente investigación no representa riesgos para las estudiantes, por lo contrario, lo que busca es beneficiar sus procesos de lectura de literatura.                       |
| Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación | Cuán la investigación les ayuda que las estudiantes se apropien de sus procesos de lectura y escritura. Así que se acercan a la literatura, lean más, de una manera placentera. |
| Datos generales del investigador principal                               | N° de identificación: 101400383      Teléfono: 3204023400   |
|  | Correo electrónico: mal.jaramenac@pedagogica.edu.co   |
|  | Dirección: Tl 18 C #3-11 sat.   |

**PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO**


Yo, Mona Saldaño Lugo Escobar, mayor de edad, identificada con Cédula de Ciudadanía 14862117 emitida por el Departamento de Cauca, en el 18 de abril de 2020, en BOGOTÁ, D.C., ciudad de Colombia, con C.C. 9131-461348, Teléfono y N° de celular 3344605 y 3100253400 respectivamente, manifiesto que:

Como sujeto responsable del (R/S) y/o beneficiario (a) de:

Nombre de beneficiario: Jully Sofia Montenegro      Tipo de beneficiario: estudiante      N°: 101400383  
 Fecha: 18/04/2020

autorizo expresamente su participación en este proyecto y:

1. Declaro que:
2. He sido informado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
3. He leído y entendido este formato de consentimiento informado y el mismo se me ha leído y explicado.
4. Tengo un tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
5. He sido informado(a) y/o informado(a) acerca de todos los derechos, riesgos y beneficios de mi participación en el proyecto.
6. No tengo ninguna duda sobre mi participación por lo que voy a participar en tener parte de esta investigación.
7. Puedo salir de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
8. Conozco el documento mediante el cual los investigadores garantizarán la confidencialidad de mis datos, así como el uso de la información si resulta de interés a menos que autorice por escrito lo contrario.


  
 Investigadora responsable: Jully Sofia Montenegro
  
 N° identificación: 101400383
  
 Fecha: \_\_\_\_\_

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su valiosa participación.

Subdirección de Gestión de Proyectos – Universidad Pedagógica Nacional