

**ENTRE LETRAS: PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DESDE LA LITERATURA EN
LOS ESTUDIANTES DEL CURSO 701 DEL COLEGIO DOMINGO FAUSTINO
SARMIENTO**

María Kamila Moreno Triviño

Monografía para optar por el título de Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras

Asesora

Diana Martínez Cifuentes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
TRABAJO DE GRADO
BOGOTÁ D. C.
2019

NOTA DE ACEPTACIÓN

DEDICATORIAS

A mi papá y a mi abuela, porque desde siempre me acompañan, me guían, me cuidan y caminan a mi lado.

A mi mami, que con sus palabras, sus abrazos y cuidados, logró que no me rindiera en este camino.

A Robert y Astrid, por siempre tener una palabra de aliento ante cualquier problema.

A Cristhiam, que desde la distancia se conmueve y alegra por mis triunfos.

A Pierre, por ser mi mejor ejemplo en el quehacer docente y por siempre tener tiempo para mí.

A Tatiana, porque supo hacer de mis tristezas, un arma y un escudo ante el mundo que me golpea.


A Polito, por tolerar mis angustias, amarme cuando yo no lo hago y creer en mí como nadie más lo hace.

A mis estudiantes, porque sin ellos yo no sería quien soy.

A mi tutora, Diana Martínez, porque supo darme la libertad de escribir sin dejar de cuidar de mí durante este proceso.

AGRADECIMIENTOS

La serendipia se define como un descubrimiento o un hallazgo valioso e inesperado que se produce de manera casual, por destino o cuando se está buscando una cosa distinta. Así yo encontré mi vocación, mi gusto por la escritura y también lo descubrí a usted, Serendipia de mi vida. Gracias por acompañarme en este proceso. Gracias por estar y ser a mi lado.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realización de la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 5	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Entre letras: procesos de subjetivación desde la literatura
Autor(es)	Moreno Triviño, María Kamila
Director	Cifuentes Martínez, Diana
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 97 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	SUBJETIVACIÓN; LITERATURA; ESCRITURA; EXPERIENCIA LITERARIA; ADOLESCENCIA.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se enmarca en la línea de investigación de la literatura y cómo esta aporta en los procesos de subjetivación a partir de la experiencia literaria y la producción escrita desde la metodología cualitativa de la investigación acción. En esta investigación participaron los estudiantes del curso 701 del colegio Domingo Faustino Sarmiento en la jornada de la mañana. El objetivo general planteado fue establecer los aportes de la literatura juvenil como mediador en el proceso de subjetivación de los estudiantes del curso 701. Para llevar a cabo dicho objetivo se realizaron varios talleres y lecturas con miras a intervenir el proceso de escritura en los estudiantes y su construcción individual. El proyecto brindó una mediación a partir de la adecuación de textos para la población juvenil procurando darle espacio al cuestionamiento de los aspectos estructurales, patriarcales y sistemáticos tanto de la literatura como de la realidad que habitan</p>

3. Fuentes
<p>Breton, V. (2014) Construyendo Perspectiva de Género y Roles Sexuales Desde la Literatura. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.</p> <p>Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997</p> <p>Bruner, J. S. (1991). Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.</p> <p>Bruner, J. S. (1988). Desarrollo educativo y educación. Madrid: Morata.</p> <p>Cassany, D. (2006) Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona.</p> <p>Castillo, R. (2013) El rol de la literatura en el aprendizaje y desarrollo de niños y adolescentes. Editorial Enseña Ecuador, Quito.</p>

- Cervera, J. (1991-1992) Los contenidos del programa de literatura infantil, en Monteolivete, n. ° 8, Universidad de Valencia.
- Colomer, T (1997) La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en SIGNOS, n. 20, Centro de Profesores de Gijón, pp. 6-15 (reedición en Lomas, Carlos en El aprendizaje de la comunicación en las aulas; Paidós, Barcelona.
- Dewey, J (1925). Experience and Nature, Open Court Publishing Co., Chicago. Trad. esp., Dewey, J (1948). La experiencia y la naturaleza. FCE, México
- Eisner, W. (1995) Educar la visión artística. Paidós Educador. Barcelona, España
- Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: Norton.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). Qualitative data analysis. A source book of new methods, Beverly Hills, Sage. (1994). "Data management and analysis methods", en Denzin y Lincoln (eds.), Handbook of cualitative research, Londres, Sage Publication. (1994)
- Krauskopf, J 1994 Adolescencia y educación (San José, Costa Rica: EUNED), segunda edición.
- Krauskopf, J. (1995). Familia y Adolescencia. En Adolescencia y Juventud. J Aportes para una Discusión. Rojas y Donas.O.P.S. San José. Costa Rica.
- Herr, K. and Anderson, G.L. (2005). The action research dissertation: A guide for students and faculty. Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Lewin y otros. (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (1994). Ley General de Educación. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Mora, E (2015). Adolescencia, Literatura y Subjetividad, Universidad Nacional de Mar de Plata, Buenos Aires.
- Register, Cheri (1975). "American Feminist Literary Criticism ... "En M. Eagleton (ed) (1986), 51-82.
- Pava, L. (2011). Tradición Oral e Imagen: Lectura y Literatura en la Primera Infancia. Universidad del Valle, Cali
- Showalter, Elaine (1977). A Literature of Their Own. Princeton: Princeton University Press. (1979). Towards a Feminist Poetics. En E. Showalter (ed) (1986). Feminist Criticism in the Wildemess (1981). En E. Showalter (ed) (1986), 243-270. (ed) (1986). Feminist Criticism London: Virago.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 5	

Spradley, J.P. (1980). Participant Observation, Nueva York, Rinehart & Winston.
 Stenhouse, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid
 Nobile, A. (1992) Literatura infantil y juvenil: la infancia y sus libros en la civilización tecnológica. Ediciones Morata.

4. Contenidos
<p>La presente tesis se compone de siete capítulos. El primer capítulo consta por una parte de la contextualización, la delimitación y la formulación del problema y por otra parte consta del objetivo de investigación, los objetivos específicos y la justificación.</p> <p>El segundo capítulo compone el marco de referencia donde se puede encontrar el estado del arte y los referentes teóricos que sustenta la propuesta de intervención.</p> <p>En el tercer capítulo se encuentra todo lo que a diseño metodológico respecta: el enfoque y tipo de investigación, la unidad de análisis, la matriz categorial, la población, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y las consideraciones éticas de la investigación.</p> <p>El cuarto capítulo contiene las fases realizadas del proyecto con sus debidas especificaciones y contenidos para dar paso al capítulo quinto que contiene la organización y el análisis de la información con sus respectivas categorías y análisis de la información.</p> <p>El sexto capítulo presenta las conclusiones de la investigación y el ultimo capitulo contiene las recomendaciones finales para contribuir a las mejoras para el uso del presente proyecto.</p>

5. Metodología
<p>La presente propuesta de intervención hace parte del núcleo investigativo de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo es impulsar los procesos de indagación e intervención en las instituciones mediante propuestas que propendan a solucionar un problema en un contexto particular (Curso 701 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento), donde se ha propuesto la Investigación Acción (IA) que en un primer momento resulta ser un enfoque investigativo aplicado a estudios sobre realidades humanas que permitan evidenciar las razones por la cuales se está presentando un fenómeno que afecta a una población determinada en un campo definido del saber.</p>



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

— *Formación de Profesores* —

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 4 de 5

En este caso puntual, la propuesta de investigación tuvo un carácter espiral propio de la investigación cualitativa y se evidenció a lo largo de la intervención a partir de la realización de un proyecto de lengua con 3 etapas: las etapas de sensibilización, realización y evaluación. En un primer momento la observación constante de los estudiantes permitió hacer un esbozo y evidenciar que las actividades y dinámicas hacían referencia a la problemática ya antes mencionada, lo que dio paso a una planeación de talleres con el propósito específico de incidir en la subjetividad de los estudiantes a partir de la literatura y sus experiencias previas.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron los diarios de campo, las pruebas diagnósticas, las encuestas, los diarios de escritura y una entrevista final. Sin embargo, en la etapa de acción se hizo necesario rediseñar y modificar los talleres con miras a responder a la transición constante de los estudiantes y poder llegar a reflexiones individuales y colectivas partiendo de los resultados obtenidos y la constante discusión con los estudiantes y entre ellos.

6. Conclusiones

Es posible concluir que la literatura sí resulta ser una estrategia que aporta y da sustentos a los procesos de subjetivación en los estudiantes en la medida que pueda ser un proceso continuo, constante y que despierte un interés tanto académico como personal en los estudiantes sin desconocer sus gustos, intereses y experiencias. También, los estudiantes crean y construyen realidades literarias considerando sus experiencias propias siempre y cuando estas experiencias literarias tengan una relevancia en sus vidas y en su contexto inmediato.

También puede concluirse que el trabajo en equipo resultó ser una estrategia muy útil para construir subjetividad porque permitió que los estudiantes fortalecieran sus habilidades comprensivas, interpretativas y argumentativas desde el debate, la discusión y la producción escrita colectiva.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Universidad de Pedagogía

FORMATO

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 5 de 5

De igual manera, gracias al enfoque crítico literario feminista, esta propuesta de intervención permitió incidir en las maneras de relacionarse en el curso 701 en lo que a género concierne puesto que gracias a la literatura los estudiantes lograron crear conciencia de las prácticas machistas que a veces adecuaban en su cotidianidad y modificarlas. Y por último, como conclusión emergente, es necesario mencionar que si bien el aspecto formal no se tomó en cuenta, realizando un paralelo entre las primeras y últimas intervenciones, cabe concluir que los estudiantes, a partir de un hábito de lectura y una producción constante, lograron adquirir conceptos formales como la coherencia, la cohesión y la adecuación, además de un enriquecimiento en su léxico tanto en sus producciones escritas como orales.

Elaborado por:	Moreno Triviño, María Kamila
Revisado por:	Martínez Cifuentes, Diana

Fecha de elaboración del Resumen:	22	11	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1.1 CAPITULO I PROBLEMA	11
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA.....	11
1.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.....	12
1.3 FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA.....	14
1.4 OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	15
1.6 JUSTIFICACIÓN.....	15
2. CAPITULO II MARCO DE REFERENCIA	18
2.1 ANTECEDENTES.....	18
2.2 MARCO TEÓRICO.....	20
2.2.1 LA EXPERIENCIA Y SU APOORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD.....	21
2.2.2 LITERATURA JUVENIL: UN RECURSO PARA LA SUBJETIVACIÓN....	23
2.2.3 SUBJETIVACIÓN E IDENTIDAD.....	27
3. CAPÍTULO III DISEÑO METODOLÓGICO	31
3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	31
3.2 UNIDAD DE ANÁLISIS.....	33
3.3 MATRIZ CATEGORIAL.....	33
3.4 POBLACIÓN.....	34
3.4.1 CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL.....	36
3.4.2 CARACTERIZACIÓN POBLACIONAL.....	36
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	38
3.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	48
4. CAPÍTULO IV: FASES DEL PROYECTO	40
4.1 FASES DESARROLLADAS.....	40

5. CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	44
5.1 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	44
5.2 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	48
5.2.1 CATEGORÍA No 1: EXPERIENCIA LITERARIA.....	48
5.2.2 CATEGORÍA No 2: CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS Y CONOCIMIENTO COLECTIVO.....	56
5.2.3 CATEGORÍA No 3: VISIÓN DE MUNDO.....	65
6. CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	72
7. CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES	74
8. REFERENCIAS.....	76
ANEXOS.....	78

1. CAPÍTULO I: PROBLEMA

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

El respectivo análisis de los diarios de campo, la observación constante y los resultados de la prueba diagnóstica permitieron entrever las grandes problemáticas tanto de orden académico como de orden social en el curso 7701 del colegio Domingo Faustino Sarmiento. En cuanto a lo que academia respecta, se evidencia la ausencia de un espacio que permita ahondar en la literatura, resultando esta invisible en el aula de clases desconociendo su potencial y, en efecto, una contradicción en cuanto a lo inscrito en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al respectivo transcurrir de las clases. Mientras que el PEI apunta a un modelo socio constructivista en cuanto al contenido y al cómo las clases deben ser guiadas, las clases no tienen este precepto puesto que los estudiantes adquirieron la costumbre de participar en clase a cambio de una nota o para evitar un punto negativo; además, los contenidos enseñados se limitan a ser gramaticales y de orden académico.

Por otro lado, cabe destacar las prácticas envueltas en el aula de clases que resulta ser el lugar en donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo y actúan de acuerdo con sus dinámicas sociales permitiendo referenciar sus orientaciones, preferencias y conductas. Lo anteriormente dicho se corrobora a partir de las frecuentes observaciones donde se exponen tres conflictos en específico: i) el paso de la infancia a la adolescencia, ii) el ideal y precepto familiar y iii) la noción de soledad que los estudiantes poseen en su cotidianidad. El primer conflicto se hace tangible en la mayoría de las clases; los estudiantes tienden a adquirir una dualidad en su discurso: mientras que con sus

compañeros pretenden ser individuos maduros y autónomos con la profesora da la impresión de que entre menos responsabilidad de sus actos se les adjudiquen mucho mejor, permitiendo concluir que el comportamiento de los estudiantes transcurre entre ser un niño o un adolescente. También este conflicto se intensifica en la constante agresión entre compañeros, la hipersexualización y la construcción de estereotipos, junto con los roles de género que se construyen en el salón, no sólo por la predominancia del género masculino sino también por los comportamientos recurrentes que los estudiantes tienen. Mientras que las conductas agresivas y violentas de los niños son aceptadas por sus compañeros, las niñas se ven casi que en la obligación de quedarse en su silla y guardar silencio para evitar comentarios machistas, que resulta ser la reproducción de la sociedad en la que están inmersos.

El segundo y tercer conflicto se corroboran a partir de las preguntas concernientes a su familia en la encuesta aplicada; en ella se logró caracterizar que la mayoría de los estudiantes permanecen solos en sus casas el ideal de familia recoge también a sus mismos compañeros de clase, trasgrediendo el concepto tradicional de familia con miras a evadir la soledad que en ocasiones pueden experimentar. Asimismo, la encuesta permitió evidenciar que, en aspectos familiares, la desigualdad académica y laboral se manifiesta en términos de género.

1.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

Con el propósito de delimitar el problema en cuanto a lo que el lenguaje y sus problemática, se aplicaron dos pruebas diagnóstico. La primera prueba se realizó con el objetivo de determinar los niveles de lectura. En esta prueba los estudiantes debían completar la letra de una canción con las palabras que se encontraban en la misma hoja, con el fin de reconocer las fortalezas o debilidades que tenían en cuanto al nivel literal de

la lectura y su adecuada sintaxis. En este primer momento, la mayoría de los estudiantes acertaron en la estructura correcta de las oraciones.

En un segundo momento, y con miras a identificar más características del nivel literal, los estudiantes debían escribir la idea principal del texto y los lugares que en él se mencionaban. En estas preguntas los estudiantes evidenciaron una falencia tanto en los referentes teóricos como en el análisis del texto, porque si bien algunos no contestaron las preguntas, otros no especificaron la información requerida. En cuanto al nivel inferencial, los estudiantes debían interpretar un verso de la canción que contenía una figura retórica, decir qué significaba y luego interpretar otro verso de la canción indicando a qué lugar del mundo aludía, para de esta manera demostrar su capacidad de inferir y crear contenidos implícitos a partir de lo escrito. Para el nivel crítico se decidió preguntar por las características de la poesía que el texto tenía y la intención del autor al escribirlo, arrojando como resultado la ausencia de nociones teóricas en cuanto a la poesía y la poca intertextualidad que los estudiantes realizan con un texto en particular debido a que el contenido de la canción en ningún momento fue articulado con sus conocimientos previos.

La segunda prueba diagnóstica que se aplicó a los estudiantes del curso 701 del colegio Domingo Faustino Sarmiento pretendía establecer el nivel de interpretación de los estudiantes y su comprensión lectora, además de la capacidad de identificar los diferentes tipos de texto con el fin de corroborar lo planteado en los estándares básicos del lenguaje para el curso sexto. En la primera parte, los estudiantes debían leer el cuento “Un día de estos” escrito por Gabriel García Márquez y responder seis preguntas que permitieran evidenciar la competencia literaria y el nivel de interpretación de los estudiantes partiendo de su visión del mundo y de sus conocimientos previos. En esta parte de la prueba se logró concluir que si bien la mayoría de ellos (pregunta 3) reconoce la diferencia entre géneros literarios, no reconoce la estructura de los subgéneros literarios en especial la del cuento

(pregunta 7). Por otra parte, la prueba permitió evidenciar que los estudiantes no realizan ninguna inferencia textual que permita crear contenidos implícitos a partir de lo escrito.

Teniendo en cuenta las problemáticas evidenciadas a lo largo de las observaciones y los resultados de las pruebas diagnósticas, se plantea la siguiente propuesta de intervención titulada: ENTRE LETRAS: PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DESDE LA LITERATURA, entendiendo la subjetivación como el término que se acuña para aludir al proceso de la constitución de sujetos con su respectiva subjetividad, esta noción pretende poner en discusión el precepto de identidad, no sólo como un estado natural o dado sino también como un lugar a donde llegar.

No es un secreto que el paso de primaria a bachillerato para los estudiantes representa una transición en su comportamiento y la manera de ver el mundo, es decir, los estudiantes dejan de ser niños para ser jóvenes dando paso a una transgresión en sus modos de vida y se hace necesario crear propuestas que abarquen tanto los contenidos académicos pertinentes como los problemas concernientes a su realidad, el contexto y la sociedad en la que se encuentran inmersos y cuyo recurso sea la literatura juvenil, no solamente por la carencia del currículo respecto a ésta sino también por la posible convergencia que puede surgir a partir de su lectura y análisis, capaz de abordar las problemáticas de índole social que en el aula aquejan.

1.3 FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA

¿Cuáles son los aportes de la literatura juvenil como mediadora en el proceso de subjetivación de los estudiantes del curso 701 del colegio Domingo Faustino Sarmiento?

1.4 OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Establecer los aportes de la literatura juvenil como mediadora en el proceso de subjetivación de los estudiantes del curso 701 del colegio....

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar el proceso de subjetivación de los estudiantes a lo largo de la aplicación de la propuesta pedagógica.
- Identificar los factores individuales, sociales y temporales que influyen en la construcción de subjetividad de los estudiantes.
- Diseñar una propuesta pedagógica que fortalezca la subjetivación de los estudiantes del curso 701 a partir de la literatura.
- Analizar el proceso de subjetivación de los estudiantes del curso 701 desde la crítica literaria feminista en la lectura de obras de literatura juvenil.

1.6 JUSTIFICACIÓN

Es importante mencionar que si bien el proceso de subjetivación no es un proceso que se lleve en una sola etapa de la vida, la infancia y la adolescencia resultan ser de suma importancia en la construcción del sujeto, no solo refiriéndose a los conceptos en términos cronológicos o del desarrollo físico del sujeto sino partiendo de los comportamientos habituales de los estudiantes en esta transición. Mientras que los comportamientos del infante evidencian una importancia de percibir todo lúdico en el aula de clases, el comportamiento de los adolescentes parte de una maduración sexual que conlleva a algunos cambios socio fisiológicos, psico-afectivos y a una inestabilidad emocional, cambios que precisan ser atendidos desde el aula de clases partiendo del uso de recursos didácticos que permitan generar una tensión entre cada proceso de aprendizaje y reconocimiento del sujeto, creando una articulación significativa para su realidad. Respecto al comportamiento adolescente, es importante también destacar los roles sexuales y de género que se entretajan a diario en el salón de clases evidenciando una

cultura machista estructural y sistemática que responde a las experiencias previas y los contextos que cada estudiante posee.

Ahora bien, en cuanto a lo establecido por los documentos que enmarcan los currículos de los colegios en Colombia, cabe mencionar lo dicho en los estándares básicos del lenguaje (2006) donde se propone darle una importancia al uso del lenguaje en sus manifestaciones orales y escritas, un enriquecimiento de vocabulario y a su vez, aproximaciones a la literatura por medio de la lectura y de actividades que mejoren los procesos cognitivos: atención, descripción, comparación, diferenciación, entre otras. En este sentido, resulta imprescindible el desarrollo de las competencias lectoras para comprender e interpretar lo que ocurre en su entorno y establecer una actitud crítica frente a la realidad.

Asimismo, el lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano en tanto se construye como una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, porque brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí y a la vez diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean tomando conciencia de sí mismo; valor que es de suma importancia en cualquier proceso educativo del individuo, porque permite afirmarse como persona y constituirse en un ser individual definido por ciertas características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás, y a su vez permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta (Estándares básico, 2006)

También se expone que el ejercicio de narrar y leer literatura consolida historia propia como seres humanos subjetivos y como miembros de una cultura, mientras se desenredan los hilos de la vida. Gracias al lenguaje se configuran enunciados y expresiones que permiten dar cuenta, por ejemplo, de las razones que motivan los estados

de ánimo, de las causas que impulsan los actos, de las razones que dan origen a desacuerdos y conflictos con costumbres establecidas en una cultura específica que da paso a una identidad individual y a una manera de ver, entender y actuar frente al mundo (Estándares básicos, 2006).

Así pues, y con miras a lograr una construcción integral, subjetiva y estética de los sujetos, es menester que los estudiantes configuren una nueva forma de lectura y una mirada crítica ante los textos que leen y que esto permita una subjetividad respecto a la sociedad, teniendo en cuenta la lectura de la literatura con un enfoque crítico literario feminista propendiendo a solucionar conflictos de índole social y de género y de igual manera, poner en tela de juicio las instancias del aparato crítico de la literatura: periodizaciones, géneros literarios, temas, técnicas narrativas, estilísticas y la manera en que la sociedad se configura.

De igual manera, el rol del docente será un mediador a través de sus prácticas en el aula puesto que su actitud incidirá en los intereses, horizontes cognitivos y culturales de los estudiantes, apelando a una estrategia pedagógica que apunte a adquirir nuevos saberes, teniendo en cuenta el deseo de los estudiantes y las problemáticas evidenciadas, además de generar un cuestionamiento sobre ellos mismos.

2. CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA

2.1 ANTECEDENTES

En el siguiente apartado se exponen algunas investigaciones que se han realizado a partir del uso de la literatura como recurso para incidir en la subjetivación y construcción del sujeto en los estudiantes.

A nivel internacional se encuentra el trabajo monográfico *Adolescencia, Literatura y Subjetividad*, realizado por Mora, 2015 en Argentina en la Universidad Nacional de Mar de Plata. En este trabajo, el interés básico de la autora parte del aporte de la literatura y la escritura para el fortalecimiento de las subjetividades de los adolescentes a partir de la realización de talleres, espacios de planificación, diálogos e intercambio de opiniones entre pares. Esta tesis es relevante con la presente propuesta de intervención en la medida que también parte del interés por transformar una problemática social teniendo en cuenta las experiencias que los estudiantes puedan tener con la literatura. Además, Mora (2015) concluye que es menester establecer un vínculo entre los educadores adultos y los adolescentes superando el discurso que circula en torno a la adolescencia, y entender al adolescente como un sujeto que sufre y al mismo tiempo se siente extranjero porque no encuentra un lugar donde inscribir lo que le pasa ni tampoco un referente en quien apoyarse.

Pese a distar en la población elegida para la aplicación de la propuesta *Tradición Oral e Imagen: Lectura y Literatura en la Primera Infancia*, realizado por Pava (2011), de la Escuela de Estudios Literarios en Santiago de Cali, resulta ser importante en tanto la propuesta de intervención busca crear estrategias que fomenten un hábito lector y un acercamiento a la literatura en familia partiendo de postulados de Yolanda Reyes y Teresa Colomer, que asumen la lectura como un proceso interactivo en favor del

desarrollo de competencias y el acercamiento al mundo a partir libro, el lenguaje y la literatura. Otro aspecto para resaltar resulta ser la idea de ampliar el horizonte literario y artístico de los niños, ahondando en otro tipo de manifestaciones como la lectura de imágenes, el cine y los cantos de la tradición oral, generando más posibilidades para el del sujeto durante la primera infancia y posterior adolescencia. Por último, la relevancia de este antecedente para la presente propuesta también radica en la necesidad de buscar estrategias para fomentar la lectura y su hábito en el bachillerato.

También, el artículo escrito por Renata Castillo (2013) titulado: El Rol de la Literatura en el Aprendizaje y Desarrollo de Niños y Adolescentes permite sustentar la presente propuesta de intervención al afirmar que la literatura proporciona personajes y eventos con los cuales los niños y jóvenes pueden sentirse identificados a través de historias que presenten sus emociones, creencias y acciones, incentivándolos a crear una conexión entre sus experiencias personales y las de los personajes, estimulando la creatividad y la imaginación. Ahora, en cuanto a la adolescencia, la autora afirma que esta etapa no debe pensarse como una etapa de rebeldía, sino que se debe ir más allá para asumir que es una etapa de transición con cambios que provocan inestabilidad, lo cual lleva al sujeto a querer explorar, buscarse a sí mismo y ser comprendido desde su forma de ver la vida (Castillo, 2013).

Por otro lado, Ballesteros y Vásquez realizaron en 2014 el trabajo monográfico titulado Integración de la Corporeidad y la Experiencia Estética Literaria en el Desarrollo de la Expresión Escrita en la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo principal fue reconocer y articular los usos de la corporeidad en el desarrollo de la expresión escrita a través de la experiencia estética literaria, por medio de un proyecto de aula lúdico con miras a responder a las necesidades comunicativas de la población. Esta propuesta aporta en varios aspectos a la presente propuesta de investigación. El primer aspecto tiene que

ver con la población por el rango de edades, el estrato socioeconómico y la idea común de que las clases de español resultan ser tediosas por su constante enseñanza gramática. El segundo aspecto está relacionado con la interacción en el salón donde los espacios de disputa y la agresividad resultan ser siempre las características mayores en las conversaciones y vínculos que entablan dentro y fuera del salón de clases. Ahora bien, también cabe resaltar que la experiencia estética literaria en este trabajo monográfico se convirtió en una fuente de referentes escritos y simbólicos debido a los distintos recursos literarios explorados, aportando a los estudiantes diversas formas de expresión adecuadas, pertinentes y articuladas con sus necesidades expresivas.

Como último antecedente, se encuentra el trabajo monográfico realizado por Valeska Isabel Bretón Díaz en 2014 titulada Construyendo Perspectiva de Género y Roles Sexuales Desde la Literatura en el curso 705 Jornada Mañana del Liceo Femenino Mercedes Nariño realizado en la Universidad Pedagógica Nacional. La principal similitud con la presente propuesta de investigación, además de la población, tiene que ver con la descripción del aporte de la literatura en la construcción de perspectivas de género y los roles sexuales que se crean en el aula de clases. También, cabe mencionar la incidencia de los estereotipos culturales de la feminidad en lo que a subordinación de las mujeres en todas las esferas de la vida, es decir, no solamente cómo se construye y se describe a la mujer en la literatura sin importar tipología textual sino también cómo, qué y cuándo escribe la mujer reclamando una propia voz, explorando nuevas estructuras, temas y géneros.

2.2 MARCO TEÓRICO

En este apartado se pretenden establecer conceptualmente los preceptos de la lectura como experiencia, literatura juvenil, subjetivación y el rol del docente en el aula

de clases, que serán los referentes teóricos para la presente propuesta de intervención además de las consideraciones legales en las que la literatura converge.

2.2.1 LA EXPERIENCIA Y SU APORTE A LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

La experiencia lectora y escritora será fundamental para fortalecer los procesos de subjetivación. En cuanto a la noción de experiencia, se tomará el referente teórico brindado por John Dewey quien la define como la relación hombre-naturaleza-hombre por la cual se encuentra un sentido, es decir que se genera una interacción entre el sujeto y su contexto llamada naturaleza (Dewey, 1925). Luego de vivida la experiencia se propende a darle un sentido, a evaluar los posibles errores y a generar soluciones. Acto seguido, la experiencia caduca o se consume y se da paso a una nueva, creando cadenas continuas de pequeñas experiencias. Dewey ejemplifica su teoría con el ejemplo de un niño que intenta tocar la vela encendida:

No es experiencia cuando un niño simplemente pone su dedo en la llama; es experiencia cuando el movimiento hace conexión con el dolor que sufre aquel niño, como consecuencia. De aquí que, en adelante, poner el dedo en la llama signifique una quemadura. Quemarse es un simple cambio físico, como la quemadura de un palo de madera, si no se percibe como consecuencia de alguna otra acción. (Dewey.1925. P.146).

Dewey también manifiesta que la experiencia debe estar mediada por dos principios básicos: la continuidad y la interacción. Por un lado, la continuidad alude al vínculo de las experiencias pasadas con las experiencias presentes y futuras asumiendo un proceso entre lo que es conocido y lo que no. Por otro lado, la interacción tiene que ver únicamente con el pasado y con la capacidad que puede tener un sujeto para convertir en significativa una experiencia, puesto que ninguna experiencia tiene valor por sí misma. Aludiendo a la experiencia lectora:

...se trata de un encuentro pasional entre texto y lector, que se nutre de lo intuitivo, de lo sensorial y de lo expresivo. Asimismo, la alimentan factores de la imaginación y sensibilidad humana, que configuran un campo rico de posibilidades. El principio que rige el efecto estético es su poder de liberar al lector de los conceptos generales ordenadores, con la promesa de que siempre todo pueda enlazarse de nuevo. Un nuevo mundo literario que enlaza entre sí no sólo su aspecto productivo y representativo, es decir, artístico, sino su aspecto receptivo y comunicativo. (Dewey, 1925 p.148).

En este sentido, la literatura no puede considerarse como un conjunto estable y arbitrario de características o como un simple proceso de decodificación, sino que deberá hacerse bajo la noción de experiencia significativa y estética. Significativa en tanto la literatura estará enfocada en generar y construir una experiencia que aporte un cambio en los sujetos, no solo respondiendo a una experiencia social o cultural sino también de orden lingüístico; y estética porque la literatura permite una búsqueda de construcción de sentido capaz de construir juicios de valor, deleite por una obra o rechazo, asumiendo entonces la lectura como una interacción, en la que es el lector quien constituye y le da sentido al texto.

Así pues, cabe destacar el aporte de Elliot Eisner (1995) en lo que a literatura y los aportes de Dewey, puesto que Eisner asume la literatura como una disciplina artística cuyos contenidos abarcan la dimensión estética de la palabra, identificando dos parámetros que se complementan y se encuentran inmersos en la literatura: un parámetro extrínseco que posibilita y motiva la interdisciplinariedad y un parámetro intrínseco que resulta ser un referente valioso en sí mismo para el goce estético y la construcción de sujetos.

Elliot (1995) también expone que si bien la literatura puede lograr objetivos lingüísticos, académicos y con el propósito de generar un crecimiento social, cultural y cognitivo, la literatura debe estar centrada al placer de leer, debido a que la súper posición

de estos objetivos pueden no permitir la educación emocional, la imaginación, la creatividad, la comunicación y la dimensión poética del lenguaje. Los aportes de este autor también permiten inferir que la literatura resulta ser un recurso muy beneficioso a la hora la conformación de la subjetividad en tanto son las experiencias las que desarrollan la mente (Elliot, 1995).

Elliot (1995) también plantea una necesidad en resolver el problema que se origina entre el pensamiento abstracto y experiencia sensorial, adoptando una visión artística de los problemas, construyendo una noción de conocimiento somático que parte de la necesidad de los sentidos para conocer las características sensibles del mundo, asumiendo que el cuerpo tiene otras formas de conocimiento, como las emociones, la intuición, la memoria o el gusto.

2.2.2 LITERATURA JUVENIL: UN RECURSO PARA LA SUBJETIVACIÓN

Con miras a construir experiencias significativas a lo largo de la propuesta de intervención, será necesario delimitar la literatura que se va a leer. Por su pertinencia y las características que serán mencionadas posteriormente, se definirá la literatura juvenil realizando un contraste con la literatura infantil a partir de algunos autores como lo son Juan Cervera, Ángel Nobile y Gemma Llunch y Teresa Colomer. De un lado, Cervera (1991) expone que la literatura infantil y juvenil no dista únicamente en el aspecto cronológico o físico del sujeto, sino que también dista de la calidad en términos formales y literarios que existe en algunas obras literarias, teniendo en cuenta los lectores y sus intereses en cada periodo de desarrollo. Por esto, Cervera (1991) sugiere establecer tres etapas: la infancia donde predomina lo lúdico, lo escolar y lo vital en la literatura; la adolescencia donde se tienen en cuenta asuntos concernientes a los cambios fisiológicos, sico-afectivos, la maduración sexual, la inestabilidad emocional, la hipersensibilidad, el

pensamiento abstracto y dialéctico, el interés de mirarse a sí mismo y la identidad; y por último, se encuentra la juventud donde el paso a la adultez, la adaptación psicosocial individual al mundo de las instituciones sociales y la definición de roles hacia el futuro son lo más relevante (1991). Para Cervera, cada una de estas etapas con sus características permite un proceso de interacción entre las obras y el lector, donde se logra un relativismo y una construcción del sujeto a partir de la experiencia lectora (1991).

Establecer estas categorías no necesariamente implica que las lecturas deban ser exclusivas o limitadas por un plan de lectura o por edades y en consecuencia, Cervera expone algunos aspectos en la clasificación: El primer aspecto es la respuesta al desarrollo, donde es necesaria una adecuación de la etapa del lector. En la adecuación infantil se podría incluir los cuentos, las rimas, los romances, las fabulas y los libro álbumes. En la adecuación adolescente podrían incluirse obras con personajes adolescentes permitiendo un descubrimiento e identificación en el lector en obras alusivas al sentimiento, a la aventura u obras con modelos sociales que manifiesten la diversidad de los comportamientos y maneras de ser y, por último, la adecuación a los jóvenes está mediada con relación a abrirse al mundo total y a una sociedad que le espera.

El segundo aspecto se denomina estímulo clasificador de los medios y pretende poner en consideración el poder de otros sistemas simbólicos como las versiones cinematográficas de obras literarias, el apoyo de imágenes y la diferente recepción que esto pueda tener en niños, adolescentes, jóvenes y adultos porque en efecto, no todos asumen con la misma complejidad la imagen tomada como un elemento comunicativo y susceptible a la lectura.

El tercer aspecto es llamado testimonio histórico de la adaptación, donde se asume la lectura de la literatura como una transición, y en la que se previene el tratamiento y los

temas que deberán ir surgiendo a partir de la evolución del niño adolescente o joven, con el fin de ayudar en la construcción de identidad y subjetividades, además de no caer en el consumo de libros por un fin comercial sino que la lectura resulte ser una posibilidad de la búsqueda de sentido en la población que se sitúa entre la adolescencia y la juventud.

Por otro lado, Nobile (1992) define la literatura juvenil como una “literatura concebida y adecuada para sujetos en edad evolutiva” y su debate se centra en el carácter estético y psicopedagógico de la literatura. Nobile (año) asume una ambigüedad en diferenciar la literatura por edades en tanto expone que una etapa es dependiente de la otra y por esta razón sugiere establecer la literatura juvenil donde se incluyan todos los sujetos en construcción capaces de apropiarse y elegir la literatura de acuerdo a sus gustos, intereses y necesidades asumiendo, por ejemplo, que la literatura infantil no solo es lo que los escritores producen para niños sino también incide la aceptación, elección y apropiación, además de la capacidad de promover una “experiencia vital en el lector” y de “dirigirlo a un crecimiento, a una maduración global, en todos los componentes de la personalidad” (p. 47).

Llunch (2003) establece una relación entre literatura y cultura que resulta en un sistema global donde se abarcan los parámetros con los cuales los seres humanos organizan y configuran su vida. Para esta autora, la sociología de la literatura y la narratología son de suma importancia en tanto son necesarias para establecer la literatura infantil y juvenil de acuerdo a los textos, las ilustraciones, los tipos de narración y el tratamiento de los temas, y concluye que la literatura juvenil no debe estar mediada ni estandarizada por un mercado en específico sino que, al igual que Cervera (año), Llunch (año) considera que partiendo de una identificación y un interés cualquier obra es susceptible a hacer parte de la literatura juvenil.

Como último referente en lo que a literatura juvenil respecta, Teresa Colomer (2000) hace especial hincapié en no instrumentalizar la literatura, es decir, ubicar bastantes libros que se producen ahora sobre todo para los niveles de educación infantil y primer ciclo de bachillerato y que denomina "libros informativos", es decir, libros que no tienen como finalidad hacer literatura o que no buscan el placer del texto, sino que propenden únicamente a una transmisión de conocimientos académicos, didácticos o formativos y es pertinente tener un conocimiento adecuado de la realidad de la infancia, sus intereses, sus gustos literarios, sus preferencias y los condicionamientos culturales que influyen en estos receptores. Colomer (2000)

Colomer (2000) también asume la literatura juvenil como una fuente de placer y una manera de adquirir experiencias significativas en tanto permite la creación de otros mundos y otros seres, suscitando a una evasión de la realidad y a una identificación literaria que logra ser una estrategia esencial para potenciar la imaginación y la creatividad, además de que permite la construcción de criterios y una reflexión crítica para a posterior elección de gustos y una identidad.

Además de esto, Colomer (2000) asume la literatura juvenil como un recurso didáctico para el desarrollo de las habilidades lingüísticas, debido a que amplía los esquemas verbales mediante diferentes formas más expresivas, proporciona modelos y estructuras textuales, ofrece estrategias comunicativas omitiendo cualquier arbitrariedad en el lenguaje, posibilita la participación del lector estimulando el nivel interpretativo, genera una riqueza que se logra evidenciar en el uso de una lengua y su carácter literario, reforzando también los elementos no lingüísticos y por último logra la diferenciación entre lo oral y lo escrito. Teniendo en cuenta todas las perspectivas que el lenguaje puede adoptar, Colomer (2000) asume la literatura juvenil como la máxima construcción de

sentido, capaz de desarrollar las capacidades del sujeto para construir y hacer notar su subjetividad.

La literatura se considera hoy un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia identidad como personas y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidades del lenguaje. Los textos literarios no presentan características retóricas especiales ni existe un concepto universal y objetivable de literatura, sino un uso social de comunicación regido por unas convenciones que regulan una relación cooperativa entre el lector y el texto Colomer, (1997), es decir, los objetivos de la educación literaria durante la época escolar deben ir enfocados al disfrute de la lectura, a la adquisición de hábitos lectores y las capacidades de análisis de los textos en el marco del incremento de la comprensión y la competencia lectora donde ésta siempre esté ligada a una construcción integral, subjetiva y estética de los sujetos.

2.2.3 SUBJETIVACIÓN E IDENTIDAD

Teniendo en cuenta lo establecido en los documentos que aluden a las normativas educativas surge la necesidad de establecer estrategias pedagógicas que articulen la construcción de subjetividades e identidad. En ese orden, la subjetivación se define como el proceso por el cual se constituye un sujeto capaz de manifestar su subjetividad (Krauskopf, 1994). Partiendo del promedio de edades (11-14 años) en las que se encuentran los estudiantes del curso 7701, Krauskopf (1995) sustenta la presente propuesta de intervención en tanto menciona que la adolescencia resulta ser una etapa determinante para la construcción de sujetos porque, es en esta transición donde se forjan aspectos distintivos como la diferenciación familiar, la búsqueda de aceptación y el sentido de la vida, que se manifiestan en transgresiones psicosociales y físicas que

conllevan a una definición personal y social, permitiendo una exploración individual y una distancia en el plano intelectual, social, sexual e identitario. Con el objetivo de sistematizar y caracterizar estas trasgresiones, Krauskopf (1995) establece tres propuestas del desarrollo adolescente que no son rígidas ni propenden a la homogeneización de los individuos y por el contrario están sujetas a condicionantes económicos, culturales, sociales y cognitivos de cada sujeto sí permiten entrever rasgos en común.

La primera fase es la fase puberal que abarca entre los diez y los catorce años aproximadamente. Sus características principales van dirigidas a una preocupación por lo físico y lo emocional en términos individuales. Mientras que las preocupaciones físicas abarcan un extrañamiento de los cambios físicos, un cuidado por la imagen corporal y un cuestionamiento constante por los cambios externos que resultan ser motivo de aislamiento de su contexto o de su relación únicamente con sujetos del mismo sexo antes de comenzar una interacción con sujetos del sexo opuesto, las preocupaciones emocionales generan una autoconciencia de necesidades, un abandono de la dependencia paternal y se comienza a forjar un esbozo del YO como sujeto único en un contexto específico.

La segunda fase es la media que se sitúa entre los 14 y 16 años y la preocupación principal surge de una necesidad de aceptación social. Los impulsos sexuales comienzan a evidenciarse en el deseo de manifestar un atractivo sexual ante la sociedad y a percibir la pareja como una extensión del YO. Hay una exploración de las capacidades personales que suscita un cuestionamiento de comportamientos previos y una constante búsqueda de autonomía que suscita a nuevas actividades, entre ellas, la preocupación por la sociedad y el contexto cercano.

La fase última es conocida como la fase tardía que transcurre entre los 16 y 19 años y sus particularidades abarcan una evolución en el proyecto de vida, una reestructuración de los vínculos familiares, un avance en la construcción de identidad, una búsqueda de instrumentos que le sean útiles para la adultez y una necesidad de encajar en los contextos cercanos bien sea laborales, académicos, etc.

La subjetivación permite un individualismo, una individuación y una identidad en distintos momentos de la vida del sujeto que parten de un contexto y de la necesidad de generar nuevas formas de expresión y comunicación. El primero alude a la organización de la conducta del individuo, es decir, se asume una posición personal que consiste en el pensar y el hacer independiente. La individuación logra ser un proceso que precisa del crecimiento del sujeto y del desarrollo de sus capacidades psíquicas para conseguir una autonomía y una independencia y, por último, la identidad alude a la expresión de los comportamientos, los sentimientos y las relaciones partiendo de un contexto específico y de una capacidad de expresar la subjetividad.

De otra parte, Erik Erikson (1968) asume la subjetivación como una moratoria sicosocial que permite un periodo de preparación y formación de la identidad a partir de una interacción del entorno mediado por experiencias que culminan en un desarrollo del YO. Según Erikson (1968), la subjetivación no se constituye únicamente en la introspección, sino que es necesario ser partícipe de un contexto y, en efecto, en la participación de la toma de decisiones. A mayor compromiso, mayor experiencia y construcción de identidad. En el caso preciso de esta propuesta de intervención, Erikson soporta la noción de articular la formación educativa con el contexto a partir de la literatura; la lectura de literatura resulta ser un recurso para interpretar el mundo y, en efecto, una experiencia significativa que pretenderá transformar un contexto específico y a generar procesos formales en el desarrollo lingüístico de los sujetos.

Ahora bien, para que la subjetivación sea materializada se precisa una herramienta que logre la expresión de la subjetividad. Por esto, es importante mencionar los aportes de Bruner (1991) quien asume que es la cultura y la experiencia la que moldea la vida y la mente humana, es decir, que la interacción entre sujetos es en gran medida la que permite la creación de significados que crean el sentido que se le da al mundo y a su propia existencia.

De esta manera, Bruner (1988) plantea dos modalidades de funcionamiento del pensamiento: el paradigmático y el narrativo. Mientras que el primero alude a un ejercicio lógico-matemático basado en la lógica formal y la rigurosidad del análisis que propende a un hallazgo de la verdad y al establecimiento de leyes y principios; el segundo se encarga de los actos de habla y en especial de la narración a partir de una integración de la realidad social que cobra sentido a partir de agentes, ambientes, escenarios, intencionalidad, relaciones y acción. (1991).

Las narraciones permiten exponer los diversos factores de un sujeto además de las variadas interpretaciones que se pueden tener partiendo de un mismo contexto. (Bruner. 1991, p 34). Ahora bien, en cuanto al pensamiento narrativo de los adolescentes Bruner menciona que precisan de una interacción constante con los adultos y un fortalecimiento del lenguaje a partir de su uso, es decir, que los adolescentes interactúen y manifiesten sus subjetividades puesto que las narrativas resultan ser un “lugar privilegiado para construir subjetividades y romper con las hegemonías de los discursos”, reconociendo a todo sujeto como un agente capaz de construirse desde y para su contexto.

3. CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se describen los aspectos relacionados con el diseño metodológico de la investigación tales como el tipo de investigación, su enfoque, la población elegida, los instrumentos utilizados para la recolección y el respectivo análisis de la información y, por último, la matriz categorial.

3.1 ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente propuesta de intervención hace parte del núcleo investigativo de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo es impulsar los procesos de indagación e intervención en las instituciones mediante propuestas que propendan a solucionar un problema en un contexto particular, donde se ha propuesto la Investigación Acción (IA) que en un primer momento resulta ser un enfoque investigativo aplicado a estudios sobre realidades humanas capaces de evidenciar las razones por la cuales se está presentando un fenómeno que afecta a una población determinada en un campo definido del saber.

El concepto de investigación–acción se dio en 1944 por Kurt Lewin y luego Lawrence Stenhouse y Gary Anderson realizaron diversos significativos a la construcción de este enfoque. En un primer momento la investigación acción logra unir la ciencia social con las problemáticas de un entorno o contexto en particular, debido a que dichos problemas suceden en lo cotidiano y de esta manera se permite una construcción de conocimientos y cambios sociales, de manera que la teoría y la práctica logran una convergencia.

Por otro lado, Stenhouse (1994) asume un carácter pedagógico en deconstruir el diseño del currículo de humanidades y en afirmar que “La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los

profesores como: (a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); (b) susceptibles de cambio (contingentes), (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)” (1994, p. 5) y también en direccionar el rol del docente como un explorador frente a cualquier situación evidenciada en la población donde la actividad principal del aula sea propiciar un dialogo en vez de hacer cumplir una instrucción.

El aporte de Stenhouse (1994) también resulta importante en la medida de especificar el enfoque cualitativo de la investigación acción en tanto expone que enfoque cualitativo brinda a la investigación acción “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en la que se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (p.46), es decir, que el investigador podrá soportarse en diversos instrumentos que permitan las descripción detallada de la situación, del evento, de la población y sus comportamientos.

Por último, Stenhouse (1994) asume un carácter espiral en la investigación que permite que la planeación, la acción, la observación y la reflexión no sigan un orden lineal y sean constantes, arrojando como consecuencia cualquier investigación un punto de partida para otra investigación siendo necesarios para la resolución de problemas locales y la experiencia profesional de los docentes, además de la importancia de la participación de los sujetos afectados generando una introspección como forma de reflexión sobre la propia experiencia de dichas problemáticas.

En este caso puntual el carácter espiral se evidenció a lo largo de la intervención; en un primer momento la observación constante de los estudiantes permitió hacer un esbozo y evidenciar que las actividades y dinámicas apuntaban o hacían referencia a la problemática ya antes mencionada, lo que dio paso a una planeación de talleres con el propósito específico de incidir en la subjetividad de los estudiantes a partir de la literatura

y sus experiencias previas, que arrojaron diversos resultados incluyendo una estrategia personal y colectiva en tanto la subjetivación resulta ser un proceso indispensable en las edades descritas y un fortalecimiento en las habilidades de comprensión, interpretación y producción partiendo de la realidad de los estudiantes. Sin embargo, en la etapa de acción se hizo necesario rediseñar y modificar los talleres con miras a responder a la transición constante de los estudiantes y poder llegar a reflexiones individuales y colectivas partiendo de los resultados obtenidos y la constante discusión con los estudiantes y entre ellos.

3.2 UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis de la investigación es el eje central del estudio. En este caso en particular será la construcción de la subjetivación de los estudiantes a través de la lectura de la literatura juvenil como herramienta pedagógica.

3.3 MATRIZ CATEGORIAL

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	INDICADOR
S U B J E T I V O	EXPERIENCIA LITERARIA	El estudiante crea una realidad literaria basada en las experiencias previas y las posibles experiencias futuras a partir de la continuidad e interacción.
	CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS Y CONOCIMIENTO COLECTIVO	El estudiante construye experiencias literarias y lectoras partiendo de la comunicación entre pares y su posible incidencia en ella. El estudiante logra una convergencia entre el pensamiento abstracto y la experiencia sensorial.

	VISIÓN DE MUNDO	El estudiante caracteriza los aspectos patriarcales, de orden estructural y sistemático que ubican a la mujer en roles específicos y arbitrarios sin importar tipología textual.
--	------------------------	--

3.4 POBLACIÓN

3.4.1 CARACTERIZACIÓN INSTITUCIONAL

Para iniciar es necesario mencionar que este proyecto se realizó en el Colegio Domingo Faustino Sarmiento, ubicado en el barrio Los Andes, de la localidad de Barrios Unidos en el nororiente de la ciudad de Bogotá. Por el carácter residencial del barrio, el colegio resulta estar rodeado de casas, algunas tiendas pequeñas y una iglesia principal. De igual manera, el barrio cuenta con varios parques aledaños al colegio y se encuentra en una zona asequible en cuanto a medios de transporte. Según los resultados de la encuesta, la mayoría de los estudiantes viven cerca al colegio por lo que suelen caminar hacia él y los estudiantes que viven lejos usan el Transmilenio como principal medio de transporte.

Actualmente la institución hace parte del sector oficial, cuenta con cuatro sedes, el género es mixto y el calendario académico en el que se inscribe es A. En cuanto a la misión, la institución Domingo Faustino Sarmiento, por medio de la constante motivación por el conocimiento y el cultivo de principios y valores pretende construir procesos pedagógicos propios del desarrollo humano, permitiendo a los estudiantes forjar un proyecto de vida caracterizado por la interacción en niveles creativos, autónomos, emprendedores y respetando su diversidad. Asimismo, la institución se proyecta a trascender en la formación de personas

con calidad humana y profesional en convenio con la Educación Superior, el fortalecimiento del inglés como segunda lengua y la defensa de los derechos humanos y del medio ambiente.

Con miras a estos objetivos, la institución fundamenta su quehacer educativo en la concepción del desarrollo humano, en las dimensiones ética, estética y científica con el fin de formar personas capaces de transformar la sociedad y construir un país donde la convivencia pacífica, el respeto a los derechos humanos, el amor al trabajo honesto, a la vida y a la naturaleza sean pilares para el progreso socioeconómico tanto del individuo como del país. La institución tiene una propuesta de desarrollo humano integral; presenta la importancia de que sus estudiantes sean capaces de interactuar en diferentes contextos con pensamiento reflexivo-crítico.

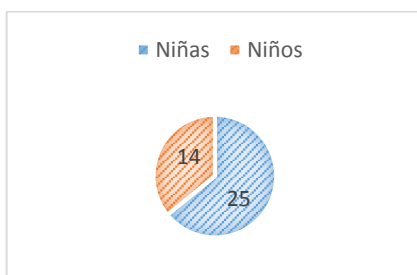
La institución también dispone de principios institucionales que posibilitan el cumplimiento de sus fundamentos; entre ellos se destacan la democracia, la productividad y actitud emprendedora, la corresponsabilidad, la ética del cuidado, la calidad, la participación y el respeto a la diversidad. Asimismo, y en favor de hacer realidad los principios institucionales, se estableció el sentido de pertenencia, la actitud de servicio, tolerancia y conciliación, la responsabilidad, creatividad y el emprendimiento como valores institucionales o criterios básicos que guían y dan sentido a las acciones de la comunidad educativa y también configuran el comportamiento de las personas y sus relaciones.

La institución sustenta su modelo pedagógico en la representación sintética de las corrientes pedagógicas que coexisten como paradigmas en el campo disciplinar de la pedagogía y asume un enfoque histórico-cultural o socio-constructivista que toma al estudiante como actor principal de su proceso de aprendizaje, al docente como mediador, al conocimiento como un legado cultural de la humanidad y cuyos objetivos principales apuntan a otorgar una relevancia a los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y a

formar personas pensantes, críticas y creativas que se apropien del conocimiento que socialmente se construye, es decir, “personas capaces de buscar alternativas, divergentes y éticas, para la solución de los problemas que afecten a la sociedad” (PEI, 2007, p.13).

3.4.2 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

El curso 7701 tiene 39 estudiantes, 25 niños y 14 niñas. De acuerdo con las observaciones realizadas, y en términos académicos, los estudiantes tienden a ser participativos. No obstante, esta participación resulta ser una tarea o un deber porque está mediada por un estímulo que son los puntos positivos y resulta ser el mecanismo de participación empleado por la docente, donde los estudiantes participan en su clase y de acuerdo con lo significativo del aporte se les otorga uno o más puntos positivos.



En el aspecto académico también se logró evidenciar la falta de interés por la clase de español, la ausencia de contenidos académicos relevantes desde su perspectiva y la nula articulación de estos con sus contextos o con sus experiencias extracurriculares. También se evidenció una relación muy débil entre lo exigido por el MEN para este curso y los contenidos que se enseñan, puesto que la literatura y los sistemas simbólicos no están presentes en muchas de sus clases y cuando la profesora realiza actividades literarias, los estudiantes asumen la lectura como una obligación e imposición.

En términos socio afectivos los estudiantes en general tienen buena relación entre ellos y con su profesora titular. Su registro comunicativo tiende a cambiar estando con su profesora o con sus compañeros. Cuando la profesora se ausenta de clase, los estudiantes suelen

levantarse de sus sillas y molestar unos entre otros tanto de manera física como verbal permitiendo evidenciar las relaciones de poder y los roles de género que se generan en el salón de clases haciendo más difícil la resolución de conflictos.

Los estudiantes también coinciden en la sensación de soledad que experimentan aproximadamente hace un año en términos de no sentir que hacen parte de un grupo en específico ni de tener alguna similitud o semejanza con sus compañeros de clase además de no tener un acompañamiento constante por parte de sus familias. De igual manera, la mayoría de los estudiantes coinciden en sus materias favoritas, su gusto por la clase de español y sus actividades favoritas realizadas que suelen ser: escuchar música, ver televisión, salir al parque, ir al cine, entre otras.

En cuanto a la organización del salón es necesario mencionar que corresponde a la escuela tradicional: sus sillas están ubicadas en hileras donde los estudiantes se sientan de acuerdo con su apellido o de vez en cuando, por su rendimiento académico. El salón es amplio, luminoso y en cuanto a los elementos audiovisuales que poseen allí, solo cuentan con algunas carteleras hechas por estudiantes de cursos superiores donde se exponen los mínimos no negociables en el salón de clases y los deberes del personero. El salón también cuenta con su respectivo tablero y un casillero donde los docentes guardan sus materiales.

Las características culturales de los estudiantes resultan similares en tanto la mayoría viven cerca de la institución o en la localidad por lo que suelen llegar al colegio caminando o en SITP y los estudiantes que viven lejos usan Transmilenio la mayoría de las veces, permitiendo inferir que sus estratos socioeconómicos oscilan entre el 2 y el 3. Asimismo, la mayoría de los estudiantes tienen hermanos y viven con sus padres. No obstante, permanecen solos o en compañía de sus amigos la mayoría del tiempo debido a condicionantes laborales de sus padres.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la debida interpretación de las observaciones se utilizaron los diarios de campo, que es uno de los instrumentos que día a día sistematiza las prácticas investigativas y permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas. Según Bonilla y Rodríguez (1997) “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación” (p.129). Puede ser especialmente útil al investigador porque en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo. En los diarios de campo se logró recolectar información de los estudiantes de tipo académico, socioemocional y cognitivo que se expondrán en el siguiente capítulo.

Los demás instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron los diarios de escritura y los talleres realizados a lo largo de la propuesta de intervención, donde los estudiantes consignaron sus producciones escritas y estructuraron sus diferentes puntos de vista y subjetividades a partir de sus experiencias precedentes y las nuevas adquiridas en las clases de literatura. Además, al final de la intervención se realizó una entrevista a los estudiantes con el fin de conocer sus opiniones y posiciones a lo largo de la propuesta de intervención y evidenciar si hubo o no una transición en sus posturas respecto a la perspectiva de género y a los roles establecidos en la sociedad para hombres y mujeres.

3.4 CONSIDERACIONES ÉTICAS

La confianza es la base de la investigación ética. La dignidad y el bienestar de los individuos que participan en la investigación siempre habrá de ser una preocupación central de cada persona involucrada en el proyecto de investigación. La persona que dirige la investigación es responsable por la conducta de la investigación, el rendimiento del

proyecto y la protección de los derechos y el bienestar de los sujetos. Cabe resaltar que los estudiantes, los docentes participantes y los padres de familia han sido informados sobre el procedimiento de la propuesta de investigación y del manejo que se le dará a la información y a los datos recogidos a partir de un consentimiento informado que, en el caso de los estudiantes, deberá ser firmado por los padres.

4. CAPÍTULO IV: FASES DEL PROYECTO

En el siguiente apartado se exponen las fases de intervención pedagógica que se llevaron a cabo con los estudiantes del curso 701 del Colegio Domingo Faustino Sarmiento en la jornada mañana para construir subjetivación a partir de la literatura.

4.1 FASES DESARROLLADAS

Según los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Tercer Ciclo (2010) una opción interesante y útil en estos cursos es el proyecto de lengua que si bien, en este caso se enfocó en un área determinada, requirió el concurso de otras, lo que resultó notorio debido a los procesos lingüísticos necesarios para aprender en todas las áreas del currículo. Para un proyecto de lengua es indispensable que el tema sea interesante y genere motivación en los estudiantes y en el profesor, además de despertar la curiosidad con miras a promover determinados aprendizajes y resolver las problemáticas sociales evidenciadas. Lo anterior conllevó a que el proyecto debió ser concertado y que los temas tratados durante la clase tuvieron relación con el entorno de los estudiantes, haciendo énfasis en que este no se refiere solo a un aspecto físico sino simbólico, que en este caso contribuyó a la constitución de las subjetividades de los estudiantes.

Al igual que los proyectos en sentido amplio, en los proyectos de lengua también surgen las etapas de sensibilización, realización y evaluación. La etapa de sensibilización permitió establecer las características del proyecto que se llevó a cabo y responder a las preguntas ¿Qué se va a hacer? ¿Con qué intención? y ¿Quiénes serán los destinatarios? Estos parámetros ayudaron a una representación de la tarea, es decir, se dio la discusión acerca de qué van a llevar a cabo los estudiantes para alcanzar lo propuesto y qué se espera que aprendan los estudiantes con el proyecto que se desarrolla. Esta etapa tomó dos

clases y se dio bajo la dinámica de mesa redonda en donde la docente, una vez explicó el propósito y la dinámica abrió la discusión y quien tuviera dudas o sugerencias podía participar.

La segunda etapa fue la realización, donde se distinguieron tres momentos en particular. El primer momento se llamó *Mi Cuerpo Como Memoria y Territorio* y propendió a tratar los temas relacionados con la corporeidad y su influencia en el proceso de la subjetivación abarcando la noción de cuerpo, género y deseo desde la lectura de dos textos selectos. El primer cuento fue la fábula escrita por Augusto Monterroso (1969) titulada “La Rana que Quería Ser Auténtica”, con el objetivo de hacer un diagnóstico en lo que a corporeidad y experiencia literaria respecta. Luego, se realizó un taller de corporeidad que apuntó a descubrir las nociones de cuerpo que los estudiantes tenían y posterior a esta actividad, se hizo la lectura del cuento “La Gloria de los Feos” escrita por Rosa Montero (1998), con el propósito de realizar un paralelo entre el primer taller, el taller teórico-práctico y el tercer taller para que se lograra contrastar las percepciones de los estudiantes. Cabe resaltar que la manera en cómo los estudiantes realizaron su interpretación fue a partir de la escritura de un diario que respondió a preguntas específicas no solamente de orden literario sino personal y subjetivo, y en algunos casos pudieron dibujar y exponer sus ideas de manera verbal. En este último caso, las anotaciones se hicieron en un diario de campo con sus respectivos análisis.

El segundo momento fue nombrado *Leyendo lo que soy* y fue direccionado a que los estudiantes comenzaran a expresar su subjetividad con las posibilidades que el lenguaje les brinda: oral y escrita. Como mediador literario se tuvo a Jorge Luis Borges (1960) con “Borges y yo”, porque abarca la subjetividad a partir del espacio en el que el sujeto se encuentra y permite una reflexión acerca de las múltiples voces que una sola persona puede tener.

También, los estudiantes tuvieron un acercamiento al cuento titulado “Infección” escrito por Andrés Caicedo (1966), que permitió que los estudiantes realizaran una reflexión respecto a sus gustos y disgustos. En esta etapa se pretendió que los estudiantes produjeran dos escritos con características similares a los trabajados en las clases, en los que se evidenció la percepción tanto de ellos mismos como del espacio que ocupan en su realidad. De igual manera, hubo unas preguntas guía procurando ligar la experiencia literaria con las experiencias previas y generando una estrategia de reflexión en el proceso escrito.

Como último momento de la segunda etapa del proyecto de lengua se tuvo *Yo y mis otros yo*, en esta etapa los estudiantes asumieron una subjetividad y una construcción de la identidad, es decir, que los estudiantes lograron describir quiénes eran de acuerdo con su entorno y a sus posturas, gustos y preceptos y a su vez que esta construcción de identidad les permitió identificar sus condicionantes sociales, de género, académicos, entre otros. En esta etapa se utilizó el texto “La Historia del Rey Transparente” escrito por Rosa Montero (2005), el reconocido cuento de aventura de “Alí Baba y Los Cuarenta Ladrones” y “La Banda de Lunares” cuyo autor es Arthur Conan Doyle (1883), en tanto representan diversas problemáticas sociales y su transición en el tiempo. Así pues, con la Historia del Rey Transparente los estudiantes realizaron dos actividades: un diario de lectura en donde consignaron todas sus percepciones del texto, entre ellas, la estructura patriarcal que posee y su respectiva opinión respecto al tema, y la segunda actividad consistió en un ejercicio donde los estudiantes debían escribir un final alternativo para la novela con miras a evidenciar cómo las experiencias previas permean la subjetividad de los estudiantes decidiendo una secuencia narrativa que encaje con sus posturas y preceptos. Con el texto de Alí Baba, había una imagen característica de los elementos de

la literatura de aventura y partiendo de esta debieron escribir un cuento con las características de este tipo de literatura.

Ahora bien, el texto de Conan Doyle (1883) fue utilizado para que los estudiantes realicen predicciones acerca de la secuencia narrativa y del rol de la mujer en diversas épocas literarias e históricas. Cabe mencionar que estas intervenciones se realizaron en grupos teniendo en cuenta que los estudiantes ya habían forjado, esbozado sus ideas, preceptos y posturas respecto a su identidad y, en términos literarios, al rol de la mujer en la literatura, sus condicionantes y cánones. Así pues, los estudiantes tuvieron las herramientas argumentativas necesarias para defender sus posturas y poder llegar a un consenso.

Por último, la etapa de evaluación se vinculó al proceso de aprendizaje y en este sentido se entendió como una evaluación formativa y procedimental porque permitió tomar conciencia de lo que se había hecho y contribuir en los procedimientos y actividades que se realizaron, sus resultados y los conceptos utilizados. En este caso en particular, la evaluación estuvo siempre presente en las actividades y lecturas que se realizaron con el fin de evidenciar el proceso de subjetivación en los estudiantes cuando se usa la literatura como mediadora.

Ahora bien, los recursos didácticos son aquellos materiales educativos que cumplen el rol de mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del alumno con el objetivo de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y también contribuyendo a la interpretación de contenido que el docente ha de enseñar. En este caso en particular, además de la literatura juvenil como recurso principal, los recursos que se utilizaron también fueron no convencionales, es decir, aquellos recursos que los estudiantes asumieron como extraacadémicos: vídeos textos e imágenes que no se encontraban en el

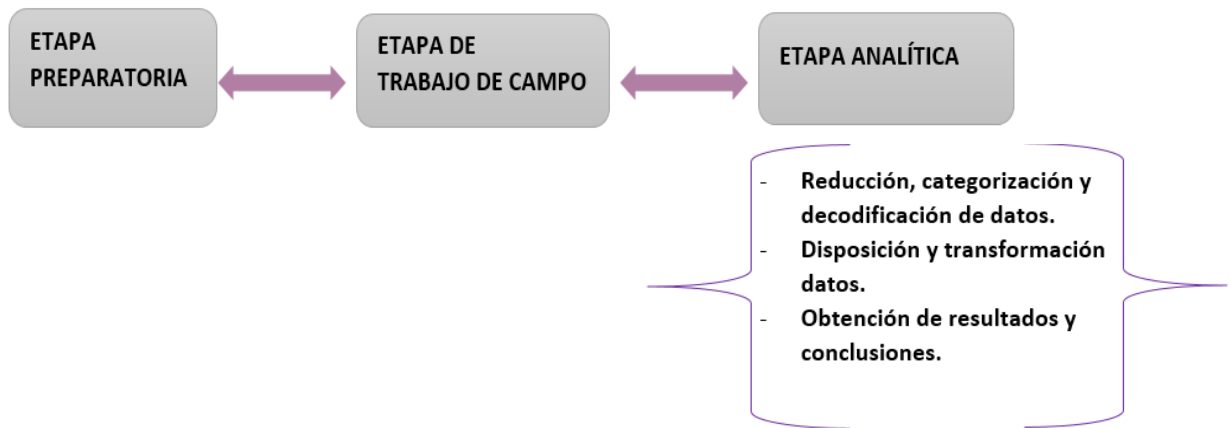
programa académico que soportaron las temáticas tratadas en los textos y los conceptos académicos que los estudiantes adquirieron además de mejorar sus habilidades lingüísticas.

5. CAPÍTULO V: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

5.1 ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En el siguiente apartado se hará el análisis de los datos recolectados, sus respectivas categorías, subcategorías e indicadores, que lograron ser guía a la hora de determinar la pertinencia, la utilidad y los resultados de la presente investigación. En este caso en particular, en un primer momento se decidió realizar el análisis de datos bajo los conceptos teóricos de Spradley (1980), quien lo define como un proceso en el cual se organiza y se maneja la información que recoge el investigador con el propósito de establecer relaciones, analizar, interpretar, extraer significados y realizar conclusiones. Este autor también asume como característica principal en la investigación cualitativa el carácter cíclico y circular que dista del carácter lineal del análisis de datos cuantitativos. Debido a este carácter, el investigador tiene la facultad de estar en una constante revisión de sus criterios de análisis hasta lograr una categorización pertinente y eficaz que dé paso a un adecuado análisis y, acto seguido, a sus conclusiones.

Ahora bien, teniendo en cuenta que el análisis de datos es la fase próxima luego de la recolección de datos, es necesario referirse al proceso definido y descrito por Miles y Huberman (1994) quienes establecen tres grandes pasos expuestos en el siguiente esquema:



Como se observa en la figura, **los procesos de reducción, categorización y codificación** son las primeras decisiones que se toman en el proceso general para el análisis de los datos recolectados, teniendo en cuenta que en cualquier propuesta de investigación las categorías establecidas “deben estar sujetas a diversos condicionantes y criterios llamados unidades de contexto o análisis, donde se pueden encontrar incluso las secciones más pequeñas de las muestras recolectadas con significación y relevancia dentro de cada unidad”. (p.73). En este caso puntual, los criterios que se eligieron para la reducción de datos fueron de orden social, actitudinal, subjetivo, gramatical y espacial, siendo estos últimos los encargados de tener en cuenta los aspectos formales de las muestras recolectadas. Por un lado, los criterios sociales, actitudinales y subjetivos tenían que ver con:

- 1) La realidad literaria de los estudiantes basada en las experiencias previas y referencias futuras a partir de la continuidad e interacción,
- 2) La experiencia literaria y lectora partiendo de la comunicación entre pares,

3) La posible solución ante la convergencia entre el pensamiento abstracto y la experiencia sensorial que expone Elliot Eisner (1995),

4) La noción de los aspectos patriarcales, de orden estructural y sistemático que ubican a la mujer en roles específicos y arbitrarios sin importar tipología textual y

5) La creación de identidad subjetiva y personal partiendo de lo que se lee.

Una vez establecidos los criterios y separadas las unidades de análisis, es necesario codificarlos, asignando códigos (nombres) y categorizarlos, lo que responde a la clasificación conceptual de las categorías, tratando de soportar su pertinencia con fundamentos teóricos; dichas categorías pueden ser de carácter inductivo (las categorías son elaboradas a partir de la lectura del material recolectado sin ninguna categoría precedente), deductivo (las categorías están establecidas desde antes y el investigador ha de encargarse de adaptar cada unidad a una categoría que ya existe) o mixto (el investigador toma las categorías existentes formulando otras en el transcurso de la investigación). En este caso puntual, el carácter fue mixto puesto que, si bien hubo un esbozo de las categorías desde el principio de la intervención, estas cambiaron y se fueron adecuando a los datos recolectados que evidenciaban las necesidades e intereses de los estudiantes. Así pues, se logró una gran unidad de análisis con sus respectivas categorías expuestas de la siguiente manera:

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	INDICADOR
S U B J	EXPERIENCIA LITERARIA	El estudiante crea una realidad literaria basada en las experiencias previas y las posibles experiencias futuras a partir de la continuidad e interacción
	CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS Y	El estudiante construye experiencias literarias y lectoras partiendo de la comunicación entre pares,

E T I V O	CONOCIMIENTO COLECTIVO	<p>sus respectivos aportes y conclusiones.</p> <p>El estudiante logra una convergencia entre el pensamiento abstracto y la experiencia sensorial.</p>
	VISIÓN DE MUNDO	<p>El estudiante caracteriza los aspectos patriarcales, de orden estructural y sistemático que ubican a la mujer en roles específicos y arbitrarios sin importar tipología textual.</p>

Posterior a los procesos de reducción, categorización y codificación es necesario sintetizar y agrupar los datos recolectados teniendo en cuenta la pertinencia de ellos en el análisis de cada categoría identificada. Para esta propuesta de investigación, el agrupamiento se dio en términos de instrumentos de recolección de datos y sus diferentes resultados en los momentos de la intervención. Concluida la primera etapa de procesos de reducción, categorización y codificación, la segunda etapa tiene que ver con la disposición y transformación de datos, donde de acuerdo con Miles y Huberman (1994) se debe propender por establecer procesos que faciliten examinar y comprender los datos recolectados para el respectivo análisis.

Dicho esto, se realizó una tercera tabla con los instrumentos utilizados y sus diferentes productos, con el fin de que los datos consignados en dichos productos puedan ser más fáciles de ubicar y estén dispuestos para las unidades de análisis y sus categorías ([anexo No 1](#)) Como última etapa se encuentra la obtención de resultados y la verificación de conclusiones. Miles y Huberman (1994) exponen que para desarrollarla es necesario tener en cuenta el objetivo general de investigación, los objetivos específicos y las unidades de análisis elaboradas

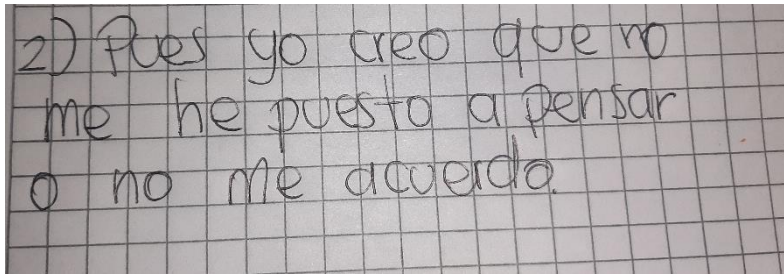
previamente, para luego comenzar a realizar el análisis de datos, la interpretación de la información y las conclusiones pertinentes que determinan el éxito o no de la propuesta de intervención.

5.2 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

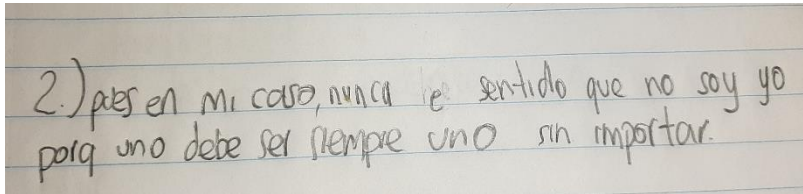
5.2.1 CATEGORÍA 1: EXPERIENCIA LITERARIA

Tomando en consideración lo anterior, la primera categoría a analizar corresponde a la unidad de análisis subjetivo y se nombró **Experiencia literaria**, cuyo propósito principal es el de corroborar en qué medida los estudiantes tienen en cuenta su realidad a la hora de tener una experiencia literaria, esto haciendo referencia a cómo la continuidad e interacción (Dewey, 1995) inciden en la experiencia lectora y cuál es su efecto en los estudiantes.

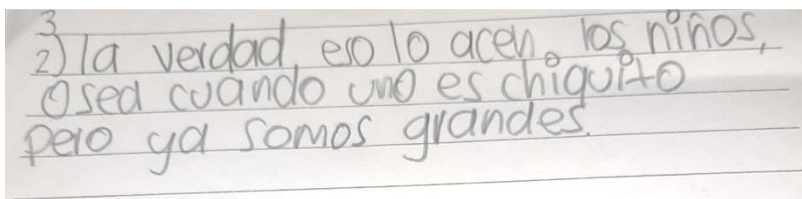
En un primer momento del análisis, se tomaron los datos del primer taller realizado con la fábula *La rana que quería ser auténtica*. La dinámica de esta clase consistió en hacer una lectura guiada, preguntar por vocabulario desconocido y responder algunas preguntas enfocadas a la percepción que habían tenido los estudiantes con relación a sus experiencias de vida. En una de las preguntas, los estudiantes debían mencionar si en algún momento de su vida habían actuado como la rana, es decir, aparentando ser quienes no eran en favor de sentirse aceptados. Las respuestas en general no demostraron algún interés en el ejercicio y, en efecto, no manifestaron ninguna relación con su experiencia:



2) Pues yo creo que no me he puesto a pensar o no me acuerdo.



2.) pues en mi caso, nunca le es sentido que no soy yo porq uno debe ser siempre uno sin importar.



2) la verdad era lo acen los niños, o sea cuando uno es chiquito pero ya somos grandes.

Cuando se preguntó la razón del porqué no habían respondido la pregunta cómo se les había pedido, varios estudiantes expusieron que “*lo que habían leído estaba muy infantil y que ellos ya no eran niños, entonces que era aburrido*” ([anexo No 2 diario de campo](#)). De igual manera, los estudiantes también hicieron comentarios respecto a que jamás se les había explicado cómo el cuerpo podía incidir en la vida y en la personalidad ([anexo No 2 diario de campo](#)). Estas carencias de reflexiones y relación entre la realidad de los estudiantes y la experiencia lectora dieron paso para la creación de los dos siguientes talleres.

El segundo taller se llamó *cuerpo y escritura* y consistió en dos momentos: el primero fue una serie de ejercicios físicos en grupos de cuatro (4) donde debían tener roles específicos: mientras que dos (2) estudiantes eran escultores, los otros dos (2) estudiantes se convertían en material para esculpir. Luego de que cada escultor realizara su obra, las intercambiaban y el escultor que la recibiera debía realizar algunos cambios y devolverla al autor para identificar lo que habían hecho. Finalizado este ejercicio, los grupos debían realizar una fila y el último integrante debía elegir un nombre para las obras y comunicárselo a sus compañeros

escribiendo letra por letra en la espalda de su siguiente compañero, para que el primer compañero escribiera en un pliego de papel periódico el título.

El segundo momento consistió en responder algunas preguntas sobre el ejercicio, su percepción y si habían sentido que había sido importante el trabajo en equipo. También se les preguntó por ellos mismos, la importancia de su cuerpo y la relevancia que este tendrá en sus vidas luego de ese taller. El ejercicio fue recibido de buena manera con los estudiantes por diversos motivos, el primero *“porque en la clase de español solo movemos las manos para escribir pero en esta clase fue diferente porque nos movimos todos”*, ([anexo No 3 diario de campo](#)), es decir que las experiencias lectoras que los estudiantes han tenido a lo largo de su vida resultan seguir un patrón común que es el de escribir únicamente.

En este caso, el hecho que los estudiantes hayan realizado otras actividades sin dejar de lado la lectura produjo en ellos un cambio de perspectiva respecto a la experiencia literaria, porque este ejercicio dio paso a una reflexión del cuerpo mismo que habitan, reconociéndolo como una herramienta de expresión y comunicación, además, les permitió experimentar una nueva noción e interpretación de los textos literarios, ya que como Bruner (1991) menciona la literatura (y en efecto la experiencia literaria) resulta ser un lugar privilegiado para la construcción de subjetividades, porque reconoce a todo sujeto como un agente capaz de construirse desde y para su cotidianidad; entonces, podría decirse que con este taller los estudiantes empezaron a construir subjetivación en la medida en que el texto literario resultó ser un recurso para interpretar el mundo, como se puede evidenciar en el siguiente diario de campo donde los estudiantes asumen que lo sucedido con los personajes no está tan lejos de su realidad emocional, social o académica y la lectura del mismo les permitió reconocer aspectos de ellos, identificarse en el texto leído y emitir un juicio sobre las acciones de los personajes porque “[en el texto] *no solo aparecen personajes lejanos a nosotros sino que podríamos ser cualquiera porque por ejemplo con la fábula de la rana, yo creo que uno a*

veces sí intenta disimular y cambiar su cuerpo para querer encajar como hizo ella” ([anexo No 3 diario de campo](#)).

El segundo motivo hace referencia al hecho de que los estudiantes sienten que los contenidos académicos son relevantes si se relacionan con algún momento en particular de sus vidas, como lo expresan los siguientes extractos del diario de campo:

“Este tipo de actividades son necesarias porque ya nos dimos cuenta de que el cuerpo también expresa y también hay que cuidarlo no solo porque nos sirve para cosas físicas sino también para comunicarnos”. Además “Yo creo que nunca nos habíamos puesto a pensar de que el cuerpo más que necesario para caminar y así es necesario para comunicarnos porque si estamos triste nuestro cuerpo es diferente a si estamos felices o bravos. Cuando yo me pongo bravo por ejemplo, me pongo rojo y cruzo los brazos y así la gente sabe que estoy bravo“ ([anexo No 3 diario de campo](#))

Las anteriores líneas permiten inferir que las experiencias lectoras y académicas en general logran ser significativas para los estudiantes si hay una conexión con su contexto y su posible uso en la cotidianidad y a futuro, construyendo preceptos y subjetividad a lo largo de su vida, debido al hecho de que la literatura no puede considerarse como un conjunto estable y arbitrario de características o como un simple proceso de decodificación, haciendo que la experiencia literaria incida en la realidad de quien lee Dewey (1925).

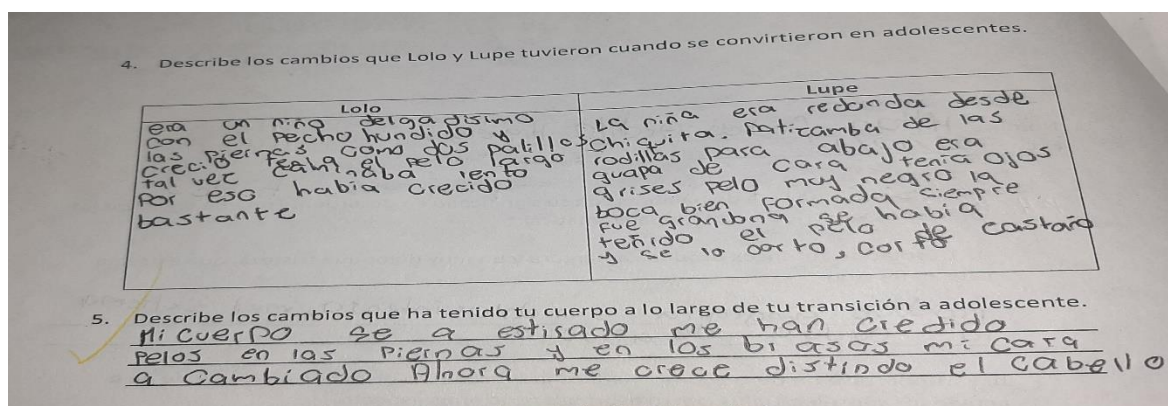
Esta relevancia de las experiencias literarias también puede evidenciarse en las percepciones de los estudiantes en la entrevista al final de las intervenciones: *“porque relacionamos el cuerpo con la comunicación y luego con los textos que leímos yo creo que desde eso, alguno pensamos diferentes sobre nuestro cuerpo, como que eso ayudó a darle importancia al cuerpo y a los cambios que puede tener”* y *“Fue muy chévere ver como*

podíamos usar el cuerpo para comunicarnos además de integrar a todos mis compañeros”.

(Anexo No 4 entrevista)

Como indican los estudiantes en sus respuestas, haber realizado los ejercicios corporales también permitió re significar el primer taller, creando un vínculo entre las experiencias pasadas con las presentes, asumiendo significativa una experiencia porque permite una reflexión y una construcción de sujeto desde lo que era conocido y lo que no partiendo de un hecho en particular; igualmente, permitió crear nuevas posturas y preceptos para futuras experiencias literarias.

Esto último se logró evidenciar cuando se realizó el tercer taller basado en el cuento *La gloria de los feos* y con él se pretendió seguir construyendo implícitamente y reflexionando sobre los conceptos de cuerpo, corporeidad y el desarrollo corporal que pueden tener en la etapa (adolescencia) en la que se encuentran, permitiendo evidenciar la subjetivación partiendo de los cambios en las percepciones de sí mismos, de su entorno y, en efecto, de cómo interpretan lo que leen. El taller contuvo 8 preguntas en las que los estudiantes debían identificar tanto la transición y los cambios del cuerpo de los personajes del texto como la de ellos mismos y también debían escribir qué hubiesen hecho si hubiesen sido los personajes del cuento:



8. En la hoja en blanco, escribe a manera de diario tu percepción del cuento, qué hubieses hecho si fueses Lolo o Lupe y tu propia experiencia en la transición de infante a adolescente y la relación que has tenido con tu cuerpo.

Me gusta el cuento la gloria de los feos
 Si ya fuera Lupe hubiera tratado de
 cambiar mi apariencia mi forma de
 ser y harí mi experiencia de ser una
 niña y volverme adolescente fue com-
 plicado y difícil lo sigue siendo pero
 no tanto ya no e tenido cambio
 de emociones y no los quiero te-
 ner porque tengo 2 hermanas
 que ya son adolescentes y tienen
 esos cambios y no quisiera so-
 haria ve creo que ahora soy

4. Describe los cambios que Lolo y Lupe tuvieron cuando se convirtieron en adolescentes.

Lolo	Lupe
Estaba mucho más alargado el pelo espeso y seguía seco los tobillos en forma de punta y canchillos muy flacos	Estaba alargada le ho big crecido el pecho como igual que su madre se tinto el cabello de rubio y se lo corto muy corto

5. Describe los cambios que ha tenido tu cuerpo a lo largo de tu transición a adolescente.

me ha cambiado la voz me crece bello pubes donde antes no me alargue mucho de nada me empezó a salir acne y espinillos

8. En la hoja en blanco, escribe a manera de diario tu percepción del cuento, qué hubieses hecho si fueses Lolo o Lupe y tu propia experiencia en la transición de infante a adolescente y la relación que has tenido con tu cuerpo.

me gusta el cuento no me sentí tan iden-
tificado porque me molestaba pero no
por ser feo, yo hubiera sido lolo me hubiera
dicho muy poco con lo que me hubieran
dicho no me sentía mal sino que también
le respondía yo si hubiera sido el
no me hubiera dejado molestar y lo
hubiera tomado como un cumplido por
que por lo menos hubiera sido importante
no me gusta que empezara a salirme
acné y espinitas no me gusta que
sea muy alta me gusta haber
cuidado mentalmente ya no me gusta
jugar algunas cosas que antes me
encontraban acepto lo del bulto pero
aunque no me encuentro no me gusta
que se me quede tan rápido y lo
ropa haora en buzo para que me dure
me toca comprarlo x1 me gusta
que me digan que me voy mayor
no me gusta que el más alto del
club siempre lo he sido me gustaba
tener inocencia y no pensar en lo
pero que pueda llegar a ser la vida

En los talleres se puede evidenciar la relación que tuvieron los estudiantes con el texto y sus experiencias en el paso de la infancia a la adolescencia manifestando sus cambios, sus posibles soluciones y la incomodidad que les generó el hecho de saber que había personas que discriminaban a otras por su apariencia física, pese a suceder esto en un cuento.

También se puede notar que si bien los estudiantes coinciden en que hubieran tomado la actitud de Lolo y Lupe -la cual fue ignorar los comentarios malos y la discriminación respecto su apariencia por parte de sus compañeros-, no todos los estudiantes brindan las mismas soluciones. Mientras unos hubieran optado por conciliar y buscar el diálogo con las personas que los discriminaban, otros estudiantes exponen que sería mucho mejor ignorar los comentarios y hacer caso omiso de estos. Este hecho demuestra un proceso de subjetivación desde la literatura porque los estudiantes construyeron experiencias significativas a partir de

una identificación literaria que logra ser una estrategia primordial para la elaboración de criterios y una reflexión crítica que apunte a la construcción de una identidad.

De igual manera, el hecho de que los estudiantes manifestaran qué harían en caso de ser Lolo o Lupe denota una exploración subjetiva de las capacidades personales, lo que conlleva a un cuestionamiento de los comportamientos previos y a una búsqueda de autonomía, que da paso a nuevas actitudes como lo son la preocupación por la sociedad y su contexto cercano. Dicho por los estudiantes, “como vimos en el cuento, los niños cuando se empiezan a hacer jóvenes empiezan a tener unos cambios en su cuerpo y en su manera de pensar y sentir y yo creo que todos en el salón hemos sufrido y tenido esos cambios entonces fue chévere sentir que esos cambios no son algo malo y que todas las personas lo sufren. Creo que eso ayudó mucho para que algunas personas dejaran de hacer tanto bullying por el acné de algunos compañeros y eso. Además que la profe nos explicó lo de la subjetividad en la belleza y los estereotipos que a veces nos toca cumplir por estar en esta sociedad”. ([Anexo No 4 entrevista](#))

De esta manera se concluyó la primera parte de la intervención llamada *Mi cuerpo como memoria y territorio*. Partiendo de un ejercicio comparativo y paralelo entre el primer, el segundo y tercer taller es válido afirmar que las reflexiones y discusiones realizadas a lo largo de los talleres construyen subjetivación en los estudiantes porque designan un proceso y no un estado, proceso que es atravesado por sus experiencias de vida, permitiendo por ejemplo que los estudiantes asuman una postura y determinen como bueno o malo un comportamiento de un personaje ficticio a la hora de tener una experiencia lectora dependiendo de los recuerdos, hechos y momentos que construyen y constituyen su realidad.

5.2.2 CATEGORÍA 2: CONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS Y CONOCIMIENTO COLECTIVO

La segunda categoría para analizar en la propuesta de intervención hace parte del análisis subjetivo y se nombró Construcción de experiencias y conocimiento colectivo, la cual consta de dos grandes propósitos:

1. Construir experiencias literarias y lectoras partiendo de la comunicación entre pares, sus respectivos aportes y conclusiones, y

2. la convergencia entre el pensamiento abstracto y la experiencia sensorial según los aportes de Eisner (1995), quien define que dicha convergencia permitirá la somatización del conocimiento, es decir, que los estudiantes para construir subjetivación desde la literatura, tendrán la posibilidad de hacer referencia a diversas características sensibles del mundo, de sus compañeros de clase y su realidad como las emociones, la memoria, la intuición o el simple gusto por una obra literaria.

Para el análisis de esta categoría se tomaron los datos recolectados con el taller de literatura de aventura que realizaron los estudiantes en grupos. En este taller los estudiantes debían leer un cuento de aventuras que ellos habían elegido clases atrás (Simbad el Marino o Alí Baba y los cuarenta ladrones). Luego observaban una imagen con varios objetos comunes en la literatura de aventuras (cofres, islas, piratas, barcos, etc) con los que debían construir un cuento que cumpliera con las principales características de este tipo de literatura que previamente se les había explicado. La instrucción para la escritura fue discutir primero entre todos los integrantes de cada grupo qué querían escribir y llegar a un consenso. Durante este ejercicio, hubo grupos que no lograron ponerse de acuerdo, ya que todos los estudiantes argumentaban que sus experiencias e ideas eran mejores porque eran “cosas” que habían sucedido en realidad o porque la habían escuchado de alguien cercano a ellos. Por ejemplo,

mientras que un estudiante quería que su abuelo fuera el personaje principal porque “en su pueblo había sido cazador de tesoros, de los que buscaban dinero enterrado”, otro estudiante manifestó que el personaje principal debía ser su padre “porque él antes vivía en la costa y pescaba a mar abierto” ([anexo No 5 diario de campo](#)). No obstante, luego de algún tiempo y procurando tener en cuenta los aportes de los estudiantes se logró que todos los grupos llegaran a una idea principal y comenzaran a escribir. Esta primera situación permitió inferir que la diferencia y la no conformidad de los estudiantes radica en que para ellos las experiencias propias son las más significativas, y en esa medida, el trabajo en equipo resulta ser una estrategia para construir subjetividad y a la vez una colectividad en tanto hablar de las experiencias y escuchar las de otras personas permite un fortalecimiento en las habilidades de comprensión, interpretación y argumentación partiendo de la realidad de los estudiantes como sujetos individuales y como parte del contexto en el que viven. En este ejemplo en particular, se puede evidenciar que si bien los estudiantes manifestaron sus experiencias (proceso individual) uno a uno, luego se llegó a un consenso (colectividad) donde todos, sin quitar relevancia a sus preceptos y vivencias, optaron por crear una historia que tomara referencias de todas las experiencias vividas.

También, el hecho de que los estudiantes estuvieran leyendo lo que ellos habían elegido por votación, por un lado, los dotó de cierta autonomía y responsabilidad en la clase, lo que determina una lectura por placer y por consiguiente una construcción en el aspecto imaginativo y comunicativo, siendo entonces la literatura en este caso puntual un recurso muy beneficioso para la subjetivación porque son experiencias literarias individuales que se desarrollan para luego hacer parte de un colectivo y en este caso, crear un consenso sobre lo que decidieron leer. Otro ejemplo de esta correlación entre la subjetivación y la colectividad a partir de la experiencia literaria es cuando se les pidió a los estudiantes leer en voz alta los textos que habían escrito a cuatro o seis manos.

Con este ejercicio se pudo evidenciar que no todas las producciones tenían características similares pese a tener un mismo referente (el cuento y la imagen):

El gran tesoro

Habia una vez un pirata llamado Oscar, él iba en busca de un gran tesoro el reunió a sus piratas Juan David, Alvira, Mariana y Chanchito el loro. El le mostro el mapa a todos sus amigos y fueron a donde Jhoan el enano a que les prestara los dos barcos con sus tripulantes, después fueron donde sus otros amigos Luis el maricon, Diego Maricon, Antonio el musculoso ^{maricon tambien}, Mauricio el chupado, Gabriel alias "Messi", Nicolas el amargado. En el primer barco se monto Oscar con su loro Chanchito, Juan David Mariana y Alvira, en el segundo barco se montaron Jhoan, Luis, Diego, Antonio y Nicolas. Entonces empezaron a discutir.

Habia una vez en el rio de Bogota, en sus años mozos un barco llamado a lo "Albani" cruzaba por hay con sus ocho marineros estaban en busca de un tesoro que les cambiaria la vida, pero ellos no eran los unicos que estaban en la búsqueda de ese tesoro, un barco que venia de las cruces con sus cuatro ñeros (supuestamente marineros) que estaba su tesoro en suba resplandeciente pero para llegar a el tesoro uno de los barcos tendria que encontrar el mapa que lo llevaria hacia el. tenian que ir a buscarlo primero para poder ir a el pero el problema es que el mapa estaba en el Bronx sona L, el que

Chris y Sus cosas Piratas

Una noche un chico llamado Chris nació en una isla que se llamaba Free Peak su padre era un pirata muy respetado de echo uno de los mejores, era el capitán llamado por sus subditos Pata de palo su madre era una cosechadora o sea se encargaba del cultivo y su hermana nació primero ellos se llevaban dos años Chris mientras fue creciendo fue aprendiendo más por que uno de los subditos de su padre llamado enano rojo el era su mejor amigo era astuto agil pila astuto y fuerte años después Chris ya era un adolescente listo para la pelea su padre preparo armas para el barco lo preparo ya listos fueron por el tesoro todos bueno casi todos por que algunas personas se quedaron en fin fueron a buscar el tesoro pero

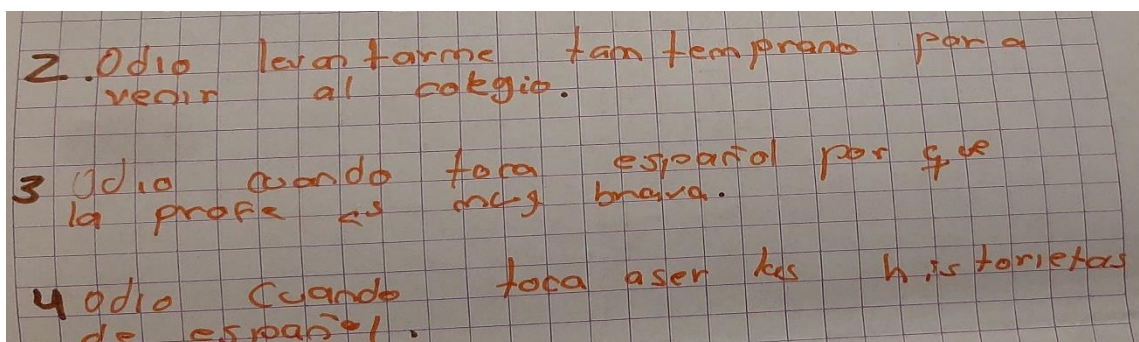
Desde el precepto teórico de Eisner (1995), esto podría explicarse a partir de la convergencia que hubo entre el pensamiento abstracto (individual) y la experiencia sensorial (contexto) que tuvieron a la hora de la producción escrita, porque para algunos estudiantes parece ser necesario que las historias que leen o que producen sean posibles y probables en su realidad. También, al preguntarles el porqué de los nombres elegidos y los espacios concurridos por los personajes (que en varios casos resultaron ser espacios comunes) los estudiantes argumentaron que el concepto de aventura no necesariamente debe responder a un tiempo y espacio de alguna época en particular y que “las aventuras pueden ser cotidianas, no necesariamente debe ser algo muy lejano, como en una isla. Por ejemplo, yo hoy me monté en Transmilenio para llegar aquí y casi me roban. ¡Fue toda una aventura y eso que no soy pirata!” ([Anexo No 5 diario de campo](#)). Esto permite inferir que los estudiantes empezaron a construir subjetivación con este taller en la medida en que debieron asumir una posición personal basados en la autonomía (entiéndase por autonomía la toma de decisiones y la defensa de sus preceptos desde la hora y punto que deciden qué van a leer hasta la decisión de sobre qué o quién van a escribir) para luego, partiendo de la comunicación, ser capaces de expresar sus ideas, posturas y preceptos.

El segundo taller que hizo parte de la recolección de datos para esta categoría fue el realizado con el cuento Infección. En este ejercicio, una vez terminada la lectura, los estudiantes debían reunirse por pequeños grupos y cada uno debía hacer una réplica del cuento teniendo en cuenta que el texto hablaba de generalidades concernientes a lo social y de especificidades concernientes a lo individual. Con esta actividad se pretendió evidenciar de nuevo la incidencia que tiene la discusión y la construcción de conocimiento colectivo a la hora de crear experiencias literarias que resulten significativas para los estudiantes.

Con el cuento de este taller, hubo una gran afinidad con los estudiantes en tanto el espacio literario era “cercano” para los estudiantes por ser una ciudad de Colombia (Cali) y

además, lograron identificar y relacionar aspectos sociales y personales del texto con su cotidianidad; la identificación por ejemplo en el medio de transporte de Cali, la atracción por alguien del otro sexo y un contexto que en el caso de Caicedo (1966) limita, entristece y vulnera, y la relación con los elementos de la ciudad, el barrio y las viviendas que habitan. De nuevo, la capacidad de sentirse reflejado, representado o con características similares a los personajes de los textos que leen, permite una subjetivación y un reconocimiento del YO como un sujeto inmerso en un contexto capaz de expresar sus ideas y sentires en un contexto específico.

Cuando los estudiantes empezaron a discutir sobre las generalidades de índole social que podían llegar a odiar, se pudo evidenciar que sus contextos individuales en algunos aspectos no distan mucho los unos de los otros y por esto el consenso no fue tan difícil de lograr. Un ejemplo de ello fue que ningún texto tomó en cuenta el transporte público de Bogotá porque “nosotros todavía no montamos tanto en Transmilenio. Cuando montemos supongo que lo odiamos, pero como no lo hacemos muy frecuente, pues no es tan importante”. ([Anexo nº4 diario de campo](#)) y por el contrario sí se puso en manifiesto en los textos el odio a la clase de español, a que les dicten, a pasar más de seis horas en un colegio y a madrugar:



o odio tener clases de español
o odio estar todo un día en un salón
o odio escribir arto
o odio que los profesores dejen tareas
o odio estar encerrado

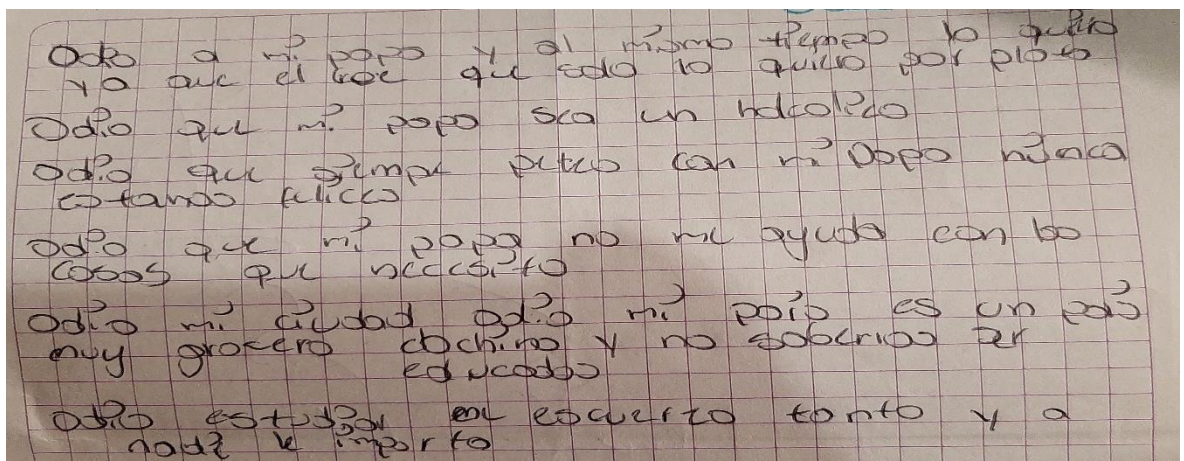
odio que no dejen ir al baño en el colegio
odio que la profe de español no deje hablar

Odio llegar en las mañanas
al colegio

Este consenso permite soportar los aportes de Colomer (2000) en tanto afirma que la literatura puede ser un instrumento para la subjetividad porque permite dar sentido a una experiencia si se asume como un uso social de comunicación que se basa y también se regula bajo una relación cooperativa entre el lector y su contexto pudiendo ser la literatura el medio para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia identidad como personas y como miembros de una colectividad, y también para explorar los límites y posibilidades del lenguaje. Por ejemplo, el hecho que los estudiantes hayan manifestado que por lo pronto Transmilenio no les interesa, sustenta los aportes de Colomer (2000) porque hay una reflexión y un nuevo significado para la experiencia literaria dejando a un lado la noción del concepto universal y objetivable de la literatura, es decir, la subjetivación se manifiesta en que los estudiantes por el hecho de haber leído *Infección* no comenzaron a odiar el medio de transporte de su ciudad (teniendo en cuenta que el medio de transporte es un tema central del

cuento de Caicedo (2000) sino que por el contrario, basados en sus experiencias cotidianas, lograron darle otro sentido al texto y lograron expresar sus ideas.

Ahora, en aspectos individuales el taller también permitió que los estudiantes lograran manifestar sus inconformidades haciendo parte de un contexto familiar, como amigos y no solo como estudiantes de bachillerato que deben cumplir con tareas y obtener notas altas. Del mismo modo, las intervenciones permitieron una subjetivación partiendo de la noción de Dewey (1925) en donde la literatura permite una búsqueda de construcción de sentido capaz de construir juicios de valor, un gusto o rechazo por lo que se leyó asumiendo entonces la lectura como una interacción en el que es el lector quien constituye y le da sentido al texto. Esto se evidenció cuando se discutió en clase el agrado por el texto y los estudiantes manifestaron que había sido de su gusto “porque el cuento les había permitido pensar en ellos y en lo que odiaban o con lo que no estaban de acuerdo con su sociedad” además que “también nos puso a pensar cuando seamos grandes y tengamos más responsabilidades, si nos va a gustar nuestra ciudad o si nos van a amar o a romper el corazón como a Caicedo (1966)” ([anexo No 6 diario de campo](#)). Del mismo modo, en las producciones también se pueden leer manifestaciones de odio hacia prácticas familiares, de amistad o incluso con ellos mismos:



yo odio ser flaca, odio que no me crezca el cabello rapido, odio donde vivo, odio que hablen de mi mal o que hablen de mi no me gusta no

yo odio que me regañen, me peguen y me molesten por ejemplo

Este último punto de concebir a los estudiantes también como hijos, hermanos, amigos y miembros activos de una sociedad construyó subjetivación porque permitió que los estudiantes e incluso la docente crearan la noción de que todos tienen un contexto y unos roles diferentes en la sociedad y que la literatura puede dar paso a la reflexión y a una nueva percepción desde un texto o una producción escrita porque permite una introspección y un auto reconocimiento en un contexto específico con diferentes condicionantes (la diferencia de edad, el género, el parentesco, etc.) además de romper el imaginario que la docente no se preocupa por la vida de sus estudiantes sino solo porque escriban bien. Cuando se les preguntó a los estudiantes por el agrado y la importancia de este taller en sus vidas dijeron que el ejercicio había sido muy importante porque “la profe nos dio permiso de escribir sobre todo, o sea no solo del colegio sino de nuestra familia, de la ciudad, de nosotros y yo creo que eso es importante porque nosotros no solo somos estudiantes.” ([Anexo No 4 entrevista.](#)), y esta reflexión en los estudiantes permite afirmar que la subjetivación es necesaria y pertinente porque en este promedio de edades (11-15 años) es donde se empiezan a concebir aspectos distintivos como la diferenciación familiar, la búsqueda de aceptación y el sentido de la vida que dan paso a una definición personal y social permitiendo una exploración individual y una distancia en el plano intelectual, social, sexual e identitario.

Con esto se concluye el análisis de la segunda categoría y parte de la etapa de intervención llamada Yo y mis otros yo dejando entre ver por un lado la importancia que tiene la discusión y la comunicación en el salón de clases con el objetivo primero de que los estudiantes construyan una subjetivación capaz de ser expresada en el futuro a partir de discusiones, posturas respecto a un texto literario, debates, textos literarios y producción escrita y por otro lado, la necesidad de concebir a los estudiantes de esta edad no en una etapa de rebeldía sino ir más allá y asumir que es una etapa de transición con cambios físicos, emocionales y cognitivos que provocan inestabilidad y una necesidad del sujeto por querer explorar, buscarse a sí mismo y ser comprendido desde su forma de ver la vida, en otras palabras, de construir subjetividad.

Ahora bien, la realización de estos talleres permitió a los estudiantes cuestionar los diferentes roles en la literatura en términos de género. Así, es importante resaltar que desde un carácter subjetivo partiendo desde la experiencia literaria, los estudiantes lograron identificar, cuestionar y distar de aspectos estructurales en la sociedad. Por ejemplo, a algunos estudiantes les surgió la duda de “¿Por qué en los cuentos que leímos la mujer no es el personaje principal, sino que o no está o es la persona que engaña a los demás?” ([Anexo No 6 diario de campo](#)). Ante esta pregunta, otros estudiantes respondieron que era “por el machismo y de cómo la sociedad siempre había intentado hacer que la mujer no podía ser o actuar igual que los hombres” ([anexo No 6 diario de campo](#)). De igual manera, en las producciones escritas realizadas en el segundo ejercicio de escritura, varios estudiantes manifestaron su sentir al hecho de que el machismo sigue presente en sus contextos:

se creen macho odio a muchas
personas que lastiman a los demas
como los rasistas o los machistas odio

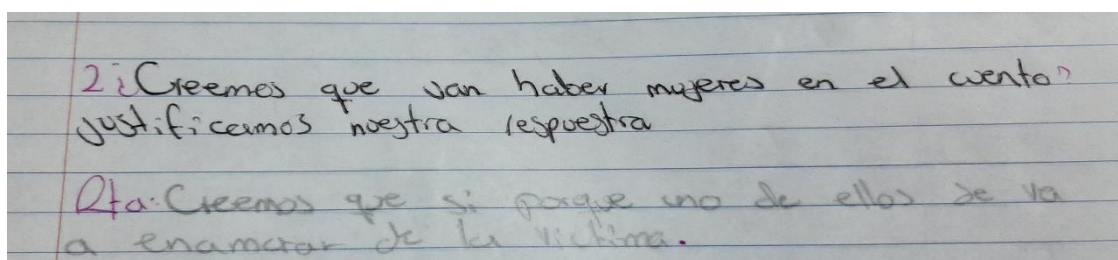
5.2.3 CATEGORÍA 3: VISIÓN DE MUNDO

Así pues, surgieron cuestionamientos acerca del rol de la mujer en la literatura de aventuras, la estigmatización de la mujer al rechazar a un hombre (en el caso de Infección) y en general, los estudiantes determinaron el machismo como algo que odian y que aún está muy presente en la sociedad, lo que llevó a crear talleres que aludieran a estas reflexiones en el salón y posteriormente a construir una categoría de análisis nombrada Visión de mundo, cuyo propósito reside en crear conciencia e identificar los aspectos patriarcales, estructurales y sistemáticos que ubican a la mujer en roles específicos y arbitrarios en la sociedad y la literatura.

Cabe mencionar que antes de la realización de los talleres, los estudiantes tuvieron varias sesiones dedicadas a la explicación de las características del género narrativo, sus obras cumbres y algunos grandes exponentes. En el caso puntual de la literatura policiaca, de nuevo surgió la noción de que la mujer no era protagonista en los textos literarios “y *que si aparecían en los cuentos, o las mataban, o eran cómplices, o eran las que engañaban a los buenos para ayudar a matarlos.*” ([Anexo No 7 diario de campo](#)). Respecto a esto, se hizo la aclaración pertinente de que sí existían cuentos cuyo personaje principal (detective en este caso) era una mujer pero que la organización estándar de los personajes era que los hombres eran los protagonistas y que esto sucedía en la mayoría de géneros literarios (Showalter, 1999).

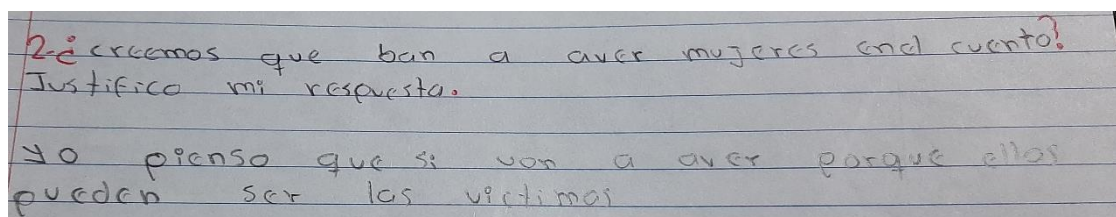
Para el análisis de esta categoría se tomaron los datos recolectados de dos talleres: el primero de ellos fue el taller en grupo realizado con un cuento perteneciente al género literario policial llamado *La banda de lunares* y la actividad a realizar consistió en anticipar lo que iba a suceder a lo largo del cuento en términos de argumentos, construcción de personajes y final. En cuanto a la construcción del argumento y los personajes a partir del título y de lo visto en

las sesiones anteriores, los estudiantes anticiparon que los protagonistas iban a ser hombres y que si había mujeres iban a ser las víctimas o las cómplices del criminal porque “eso es lo que ya vimos que siempre pasa y que por dos mujeres detectives que conocimos, hay 4 o 5 detectives hombres y yo siento que eso pasa también a veces en nuestra sociedad, las mujeres siempre deben esforzarse más, en el deporte, en las cosas diarias y ya vimos que hasta en la literatura” (anexo No 7 diario de campo).



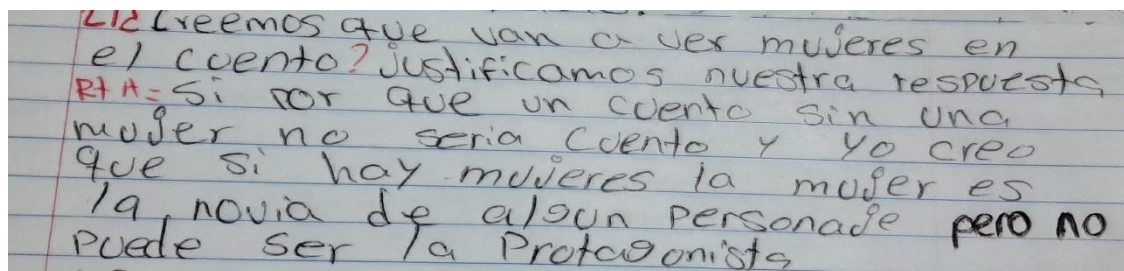
2: Creemos que van haber mujeres en el cuento?
Justificamos nuestra respuesta

Rta: Creemos que si porque uno de ellos se va a enamorar de la víctima.



2: Creemos que van a aver mujeres en el cuento?
Justifico mi respuesta.

Yo pienso que si van a aver porque ellos pueden ser las victimas



2: Creemos que van a ver mujeres en el cuento? Justificamos nuestra respuesta

Rta: Si por que un cuento sin una mujer no seria cuento y yo creo que si hay mujeres la mujer es la novia de algun personaje pero no puede ser la Protagonista

Desde este primer momento, se puede evidenciar que la literatura leída desde un enfoque crítico feminista permite crear subjetivación, ya que es posible crear el paralelo entre la lucha de mujeres por la igualdad en el mundo real versus el sexismo en los mundos de ficción de la literatura y de esta manera, se da paso a la construcción de un sujeto capaz de ser consciente de cómo se estructura la sociedad partiendo de la lectura de un texto.

También el ejercicio de las predicciones permitió poner en discusión los textos que se habían leído en las anteriores sesiones y realizar una comparación respecto a los roles de la mujer. Varios estudiantes recordaron a Lupe (*Protagonista principal de La gloria de los feos*) donde lograron concluir “*que a la mujer por lo general se le discrimina por su belleza y atributos mientras que a los hombres se les discrimina por si son fuertes o no. Por eso, las mujeres van a los cirujanos y se inyectan y se ponen siliconas, para no sentirse rechazadas*” ([anexo No 7 diario de campo](#)). Recordaron que no hubo alguna protagonista mujer en los cuentos que leyeron pertenecientes a la literatura de aventura: “*En el caso de Ali Baba, la mujer que aparece es la que engaña a uno de los personajes para robarse un tesoro y obvio cuando uno lee eso, pues percibe a la mujer como la mala. A pesar de que hayan varios ladrones, la mujer es la mala.*” ([Anexo No 7 diario de campo](#)). Una vez más, se logra materializar la continuidad e interacción descrita por Dewey (1925) y, en efecto, se evidencian los procesos de subjetivación que se dan a partir desde la experiencia literaria hasta la identificación, en este caso, de los aspectos patriarcales que abundan tanto en la literatura como en la sociedad, porque la experiencia literaria resulta ser una representación de diversas relaciones imaginarias de algunos individuos que logra tener una conexión con las relaciones reales de existencia que hacen parte de una sociedad (Eagleton, 1986).

Para el análisis de esta categoría también se usaron los datos recogidos con la serie de talleres que se realizaron con la novela “*La historia del rey transparente*”. La lectura estuvo dividida en tres etapas y se realizaron diferentes talleres que debían estar en un diario de lectura que los estudiantes iban realizando a medida que leían la novela. En la primera etapa se leyeron los dos primeros capítulos de la novela en donde se describía el contexto, la sociedad y la principal motivación de Leola, la protagonista; los estudiantes debían explicar en el diario de lectura por qué creían que las mujeres no podían ir a la guerra, su percepción de esta práctica y cuál creían que era el rol de las mujeres en la época de Leola. En este

ejercicio los estudiantes lograron continuar con la identificación, la conciencia de los aspectos patriarcales y estructurales de la sociedad porque en sus escritos manifestaron que las mujeres siempre estaban sujetas a las decisiones de los hombres y que sus roles eran específicos (servidumbre y ser mamá) y también asumieron una postura en contra de estas prácticas porque “las mujeres también tienen derecho a ser lo que ellas quieran y si una mujer quería ser soldado, no debía haberse tenido que disfrazar” ([Anexo 8 diario de campo](#)), expuso un estudiante en su diario de lectura, como lo hicieron los siguientes estudiantes:

2 que la mujer era sirvienta del castillo no me parece que es importante porque los caballeros la mandaban hacer todo los caballeros la trataban como una sirvienta y yo le llamaria machismo y que las mujeres no pueden pelear

R: Pues que no podia ir a la guerra porque era mujer y era esclava y tenia que quedarse en la casa

Pues no creo que no era muy importante lo que no participaban en la guerra, teniendo la capacidad de combatir igual que un hombre.

El papel de la mujer era el de una sirvienta, las mujeres no podian ir a la guerra por que tal vez no sabian pelear

Este tipo de ejercicios además de crear conciencia de género, también suscita una subjetivación desde la literatura porque el estudiante logra hacer paralelos entre el mundo ficcional y el mundo real, logrando encontrar similitudes o diferencias que le permiten tomar una postura respecto a un tema, práctica o texto.

La segunda parte de la lectura y el segundo taller consistió en que los estudiantes debían seguir leyendo la novela y debían llevar a la clase una breve exposición de otra mujer involucrada en alguna guerra. Al llegar a la clase los estudiantes manifestaron que *“fue muy difícil encontrar una mujer en este contexto porque la labor de ellas estaba en casa cuidando los hijos y aseando la casa para cuando el hombre llegara.”* ([Anexo No 9 diario de campo](#)). Sin embargo, encontraron información sobre diferentes mujeres inmersas en la guerra y en contextos que eran propiamente masculinos; el esfuerzo que demandó la tarea permitió a los estudiantes darse cuenta de la importancia del reconocimiento de las mujeres en todos los escenarios: *“Leer esta novela y hacer la tarea me ha dado a entender que el rol de la mujer debe ser el que ella quiera tener, sin importar estrato, religión o edad. Los hombres no tenemos el derecho de oprimirlas porque ellas son libres y este libro me ha ayudado a entender que en nuestra sociedad debemos luchar por eso, por una libertad para todos”.* ([Anexo No 9 diario de campo](#))

De igual manera al final de la intervención los estudiantes lograron manifestar su percepción sobre el hecho que Leola se tuviera que vestir de hombre para poder ir a la guerra y la incidencia que tiene el ser mujer en lo que a historia respecta; una estudiante afirmó que *“La verdad me pareció un acto muy machista aunque en esos tiempos era obvio que el machismo era la principal estructura. Pero de igual manera me pareció un acto muy valiente y rebelde que Leola haya decidido irse a la guerra disfrazada de hombre para salvar a su hermano porque era lo que quería. Algo así como lo que pasó con La Pola en su momento y de seguro con muchas más mujeres que no aparecen en la historia por eso mismo, por ser mujeres”.* (Anexo nº4 entrevista). Este tipo de reflexiones realizadas por los estudiantes aportan en la construcción de subjetivación desde la literatura porque permiten una competencia lectora que esté siempre ligada a una construcción integral, subjetiva y estética

de los sujetos, asumiendo que la literatura es un recurso capaz de romper con las hegemonías de los discursos.

Asimismo, los estudiantes lograron encontrar en Leola un personaje que pudiera ser fuente de motivación para ellos en tanto sin importar las dificultades, pudo ir logrando sus objetivos poco a poco, sin dejar de lado la conciencia crítica de asumir la estructura machista como injusta y desigual: *“También algo muy importante es que Leola a lo largo de la historia cambia sus objetivos y yo creo que eso es lo que ha pasado a lo largo de la historia porque el concepto y los valores de la mujer han cambiado y se ha nutrido de muchas cosas. Antes pensaban para complacer y estar a merced de los hombres. Ahora no. Ahora pensamos por nosotras y nuestros sueños”*. ([Anexo No 4 entrevista](#)).

Tanto el ejercicio argumentativo como la búsqueda de mujeres en la historia logró aportar en la subjetivación, ya que para los estudiantes fue útil leer una novela con otro contexto y realizar comparaciones con el contexto que viven hoy, sustentando de esta manera el aporte de Register (1975) quien afirma que la literatura y los personajes femeninos aportan en la subjetivación siempre y cuando sirvan de modelos que refuercen el autoestima de quien lee y también produzcan una autoconciencia en el lector, situación que se presentó con los estudiantes, no solo con la lectura sino con su contexto actual y los cambios sistemáticos que el patriarcado ha tenido a lo largo de la historia, porque cuando se les preguntó por los cambios del rol de la mujer desde la época de Leola a la nuestra, los estudiantes dijeron que sentían *“que ha cambiado para bien porque antes la mujer no podía trabajar, no podía sacar adelante a su familia, no podía estudiar y no podían sentir que era alguien en el mundo. Ahora, las mujeres pueden decidir. Aunque esto no quiere decir que no haya machismo porque sí lo hay, solo que de otras maneras y con otras prácticas como el acoso, los feminicidios, las desventajas del sueldo y así”*. ([Anexo No 4 entrevista](#))

La tercera etapa consistió en que los estudiantes escribieran el final de la historia dando una conclusión a los personajes que aparecían a lo largo de la novela y para los cuales no se había resuelto el conflicto. En este ejercicio se logró evidenciar que si bien los estudiantes siguieron la trama de la narrativa (Leola teniendo problemas, peleando con hombres, viajando, siendo maltratada, robada, etc.), a través de su creatividad y secuencia narrativa, facilitaron las cosas que Leola debía hacer para lograr su objetivo, es decir, los sucesos no fueron tan violentos, difíciles como los que leyeron y no porque no pudiera sino *“porque las personas debemos hacerle más fácil las cosas a los demás. Así sea un cuento inventado, es importante siempre hacer las cosas bien y que no afecten ni pasen por encima de los demás, no como Ronald que al principio se aprovecha de Leola y le pone el trabajo de él para que ella no lo logre”* (anexo No 10 diario de campo). Entonces, la literatura ha permitido a lo largo de esta intervención la subjetivación en tanto los estudiantes lograron entender un poco más su realidad y contexto desde lo que leyeron y emitir juicios respecto a las prácticas sociales de su época y la de Leola.

En este caso puntual, esta novela fue muy útil para la construcción de identidad y de subjetividad en la medida en que también ayudó a crear conciencia de las prácticas machistas que había en clase. Por otro lado, también fue un vehículo para que las estudiantes lograran identificar sus fortalezas y debilidades tanto académicas (una mayor producción escrita, una adquisición de nuevo léxico) como sociales (lograr acuerdos desde la discusión, identificar patrones machistas en el salón de clases) y asimismo sentar una postura sobre la sociedad que viven y la literatura que leen, además de ser una de las últimas intervenciones que se realizó y por ende, ya tenían un bagaje individual, cultural y académico que usaron en sus participaciones y producciones corroborando una vez más que la experiencia literaria logra una continuidad y adquiere un sentido siempre y cuando el lector logre asociar, comparar o aprender de esta experiencia para su realidad.

6 CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

En este proyecto de investigación se propuso fortalecer los procesos de subjetivación desde la literatura formulando la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los aportes de la literatura juvenil como mediadora en el proceso de subjetivación de los estudiantes del curso 701 del colegio Domingo Faustino Sarmiento? Partiendo del análisis de datos realizado, es preciso concluir que:

1. La literatura sí resulta ser una estrategia que aporte y dé sustentos a los procesos de subjetivación en los estudiantes en la medida que pueda ser un proceso continuo, constante y que despierte un interés tanto académico como personal en los estudiantes sin desconocer sus gustos, intereses y experiencias.
2. Los estudiantes crean y construyen realidades literarias considerando sus experiencias propias siempre y cuando estas experiencias literarias tengan una relevancia en sus vidas y en su contexto inmediato. Por ejemplo, en el caso del taller *cuerpo y escritura*, si los estudiantes no hubieran sentido la necesidad de adecuar y modificar sus conceptos respecto a su cuerpo, no lo hubieran hecho. También cabe resaltar la pertinencia del segundo texto (*La gloria de los feos*) elegido en tanto los estudiantes generaron una empatía con los personajes y sintieron más cercano el contexto de Lolo y Lupe que el de la rana en frente del espejo (*la rana que quería ser auténtica*).
3. El trabajo en equipo resultó ser una estrategia muy útil para construir subjetividad porque permitió que los estudiantes fortalecieran sus habilidades comprensivas,

interpretativas y argumentativas desde el debate, la discusión y la producción escrita colectiva.

4. Gracias al enfoque crítico literario feminista, esta propuesta de intervención permitió incidir en las maneras de relacionarse en el curso 701 en lo que a género concierne puesto que gracias a la literatura los estudiantes lograron crear conciencia de las prácticas machistas que a veces adecuaban en su cotidianidad y modificarlas.
5. Si bien el aspecto formal no se tomó en cuenta, realizando un paralelo entre las primeras y últimas intervenciones, cabe concluir que los estudiantes, a partir de un hábito de lectura y una producción constante, lograron adquirir conceptos formales como la coherencia, la cohesión y la adecuación, además de un enriquecimiento en su léxico tanto en sus producciones escritas como orales.

7 CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES

“El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar no soporta el modo imperativo. Yo siempre les aconsejo a mis estudiantes que si un libro los aburre lo dejen; que no lo lean porque es famoso, que no lean un libro porque es moderno, que no lean un libro porque es antiguo. La lectura debe ser una de las formas de la felicidad y no se puede obligar a nadie a ser feliz”. Jorge Luis Borges

1. El ser docente de español permite siempre tener presente que los estudiantes tienen diversas posibilidades de expresión (la oralidad, la escritura, el arte) y que dichas expresiones están mediadas por un cúmulo de experiencias, memorias, compañías y valores que no pueden desconocerse a la hora de dictar clase. Así pues, se recomienda acercarse a los estudiantes sin desconocer que hacen parte de una realidad no solo de orden académica sino también social, familiar y personal. Esta percepción puede ser el vehículo y la estrategia para que los estudiantes comiencen a cuestionar sus modos, sus prácticas y de igual manera les brinda la posibilidad de decidir, de participar, de sentirse activo y protagonista para luego sentar posturas respecto a lo que leen, escriben y piensan.
2. De igual manera, si se llegase a aplicar esta propuesta de intervención con otra población, se sugiere que los textos a leer resulten ser un consenso entre los estudiantes y la docente, esto con el único fin de que desde el principio los estudiantes asuman un rol crítico, un carácter decisivo y sepan defender su elección.
3. También se recomienda que a la hora de realizar lecturas guiadas, los estudiantes cuenten con el texto que la docente lee con el fin de evitar la dispersión en los estudiantes y la indisciplina en el salón.
4. Y, por último, se recomienda de ser posible, se exploren otros sistemas simbólicos en la clase de español (películas, canciones, obras de arte, teatro, fotografías, artículos de revista, etc.), ya que los estudiantes tendrán la posibilidad de ampliar su espectro y

bagaje cultural partiendo de elementos comunes, cerrando la brecha entre los contenidos académicos y su realidad

8. REFERENCIAS

- Breton, V. (2014) *Construyendo Perspectiva de Género y Roles Sexuales Desde la Literatura*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia. 1997
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona.
- Castillo, R. (2013) *El rol de la literatura en el aprendizaje y desarrollo de niños y adolescentes*. Editorial Enseña Ecuador, Quito.
- Cervera, J. (1991-1992) *Los contenidos del programa de literatura infantil, en Monteolivete, n. ° 8, Universidad de Valencia*.
- Colomer, T (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en SIGNOS, n. 20, Centro de Profesores de Gijón, pp. 6-15 (reedición en Lomas, Carlos en El aprendizaje de la comunicación en las aulas; Paidós, Barcelona*.
- Dewey, J (1925). *Experience and Nature*, Open Court Publishing Co., Chicago. Trad. esp.,
- Dewey, J (1948). *La experiencia y la naturaleza*. FCE, México
- Eisner, W. (1995) *Educación la visión artística*. Paidós Educador. Barcelona, España
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Miles, M. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage. (1994). "Data management and analysis methods", en Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of cualitative research*, Londres, Sage Publication. (1994)
- Krauskopf, J 1994 *Adolescencia y educación* (San José, Costa Rica: EUNED), segunda edición.
- Krauskopf, J. (1995). *Familia y Adolescencia*. En *Adolescencia y Juventud. J Aportes para una Discusión*. Rojas y Donas.O.P.S. San José. Costa Rica.
- Herr, K. and Anderson, G.L. (2005). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Lewin y otros. (1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
- Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional, Colombia. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-116042_archivo_pdf.pdf

Mora, E (2015). Adolescencia, Literatura y Subjetividad, Universidad Nacional de Mar de Plata, Buenos Aires.

Register, Cheri (1975). "American Feminist Literary Criticism ... "En M. Eagleton (ed) (1986), 51-82.

Pava, L. (2011). Tradición Oral e Imagen: Lectura y Literatura en la Primera Infancia. Universidad del Valle, Cali

Showalter, Elaine (1977). A Literature of Their Own. Princeton: Princeton University Press. (1979). Towards a Feminist Poetics. En E. Showalter (ed) (1986). Feminist Criticism in the Wilderness (1981). En E. Showalter (ed) (1986), 243-270. (ed) (1986). Feminist Criticism London: Virago.

Spradley, J.P. (1980). Participant Observation, Nueva York, Rinehart & Winston.

Stenhouse, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata. Madrid

Nobile, A. (1992) Literatura infantil y juvenil: la infancia y sus libros en la civilización tecnológica. Ediciones Morata.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumentos

INSTRUMENTO	PRODUCTO
Diario de campo	Los diarios de campo se realizaron a lo largo de la propuesta de intervención, es decir, desde la etapa preparatoria hasta la etapa analítica.
Producciones escritas	Los estudiantes, bajo instrucciones específicas y con una lectura de literatura juvenil realizaron un conjunto de producciones escritas en la propuesta de intervención. Entre ellos se encuentra el taller de <i>La rana que quería ser auténtica</i> , <i> cuerpo y escritura</i> , <i> la gloria de los feos</i> , <i> Infección</i> , <i> María y yo</i> , <i> diario de lectura 1, 2 y 3</i> , <i> literarias aventuras</i> , <i> final y sucesos previos de le Historia del Rey Transparente</i> y <i> un cuento policiaco</i> .
Entrevista	Se realizó a los estudiantes una entrevista de diez preguntas al final de la intervención pedagógica con el propósito de escuchar sus percepciones, cambios y nuevas opiniones respecto a la literatura, el carácter patriarcal de la sociedad y ellos mismos.

Anexo 2: Taller de la fábula “La Rana que quería ser auténtica”

<u>ANEXO 2</u>	
Universidad Pedagógica Nacional Facultad de humanidades Departamento de lenguas Licenciatura en español y lenguas extranjeras Colegio IED Domingo Faustino Sarmiento María Kamila Moreno Triviño	Diario de campo TALLER 1: La rana que quería ser auténtica Asignatura: Español Grado: Sexto (601) Hora: 7:45 am a 9:10 Hora inicio: 7:55 am
DESCRIPCIÓN	INFERENCIA
Los estudiantes llegan al salón de clases.	A diferencia del modelo de clases tradicional en los colegios, los estudiantes son los que cambian de salón.
La docente reprende a los estudiantes que cambian de	Existen ciertas dinámicas de estandarización en el salón.

puesto y alteran las filas establecidas. Asimismo, les hace un llamado de atención a los estudiantes que no cumplen con el uniforme.	
Una vez organizados los estudiantes, empiezan a hablar. La profesora dice: “A ver, calladitos, ya”.	Los estudiantes hacen caso y hacen silencio. Eso quiere decir que los estudiantes no están acostumbrados a un tono autoritario del parte del profesor.
La profesora da la orden de sacar el cuaderno para revisar la tarea. Llama a lista y le echa un vistazo al cuaderno de cada estudiante que va llamando.	La primera impresión de esta acción es que la profesora no se interesa por el proceso de aprendizaje de cada estudiante.
Hay un estudiante que no hace la tarea y coincide con ser repitente: “Ya empezamos como el año pasado”.	El llamado de atención en público incomoda al estudiante y esto genera un ambiente de competencia y comparación
Luego de llamar a todos los estudiantes comienza a hacer preguntas acerca de la tarea: “Yo solo estaba viendo quién hizo la tarea, no la estaba revisando. Entonces díganme, ¿Por qué la fábula hace parte de la tradición oral?”.	La manera en que califica la tarea implica una relevancia en cada proceso de sus estudiantes. Asimismo, genera un contexto comunicativo en el aula.
Luego de algunas participaciones de los estudiantes, la docente hace alusión a las clases pasadas articulando la tarea con los conocimientos ya adquiridos.	Pese a asumir como valiosos todos los comentarios de los estudiantes, la docente realiza la retroalimentación debida en cada comentario.
A partir de un comentario de una estudiante, la docente relaciona la historia con la literatura. Comienza a hacer un referente histórico sobre las comunidades prehispánicas.	La docente maneja una interdisciplinariedad que permite articular dos o más conceptos.
La docente les dice a los estudiantes que de aquí en adelante, yo estaré a cargo del aspecto literario del salón y que hoy vamos a realizar con un taller con una fábula. Los estudiantes manifestaron que ojalá y no fuera tan larga la fábula porque les daba pereza leer.	A partir de esto se puede inferir que los estudiantes asumen la lectura como una obligación y no como un hábito
Luego de realizar la lectura, empiezo a preguntar sobre las principales opiniones acerca del texto, si les gustó, si fue fácil la comprensión. Los estudiantes participan y algunos dicen que fue fácil de entender porque por eso es una fábula, porque hace simple algunos temas difíciles.	Que los estudiantes den cuenta de las características de la fábula permite inferir que hay contenido académico relevante.
Luego de estas preguntas, los estudiantes deben responder el taller que se les da en una fotocopia. Sin embargo, cuando se recoge el taller, es evidente que la mayoría de estudiantes contestaron las preguntas sin mayor análisis. Luego de revisar algunos talleres, les pregunté porqué no habían respondido la pregunta cómo se les había pedido y varios estudiantes expusieron que <i>lo que habían leído estaba muy infantil y que ellos ya no eran niños, entonces que era aburrido</i> . También los estudiantes manifestaron	El hecho de que los estudiantes no les guste leer textos de este tipo, permite soportar lo evidenciado también en el diagnóstico y en las encuestas (el conflicto y el paso de infantes a adolescentes y lo que ello conlleva en términos conductuales, académicos y sociales).

que nunca se les había dicho que el cuerpo era importante, que podía ser un vehículo para expresar ideas y pensamientos	
Una vez entregados los talleres, se dan las instrucciones para la siguiente clase: 1. Asistir en sudadera. 2. Llevar dos pliegos de papel periódico y dos marcadores. 3. Llevar una hoja de block y un esfero.	La docente promueve la creación literaria y los estudiantes muestran una actitud favorable hacia el ejercicio
La clase es interrumpida por la coordinadora del colegio	

Anexo 3: Taller de cuerpo y escritura

<u>ANEXO 3</u>	
Universidad Pedagógica Nacional Facultad de humanidades Departamento de lenguas Licenciatura en español y lenguas extranjeras Colegio IED Domingo Faustino Sarmiento María Kamila Moreno Triviño	Diario de campo Fecha: 2 de Marzo de 2018 Asignatura: Español TALLER 2: Cuerpo y escritura Grado: Sexto (601) Hora: 7:45 am a 9:10am Hora inicio: 7:55 am
DESCRIPCIÓN	INFERENCIA
<p>La docente no asistió a clase debido a una incapacidad médica por lo que por las siguientes semanas, yo estaré a cargo del curso.</p> <p>Antes de iniciar la clase, llegamos a un acuerdo con los estudiantes: si deciden estar en mis clases, será con respeto, autonomía y responsabilidad. Todos los estudiantes acceden y aceptan el compromiso.</p>	<p>Los estudiantes parecen estar expectantes por las clases y por mi presencia en el salón en tanto la diferencia de edad no es tan grande como con la docente titular y mi presencia puede ser percibida no como una figura de autoridad sino una guía y alguien en quien pueden confiar.</p>
<p>Una vez establecidos los acuerdos de convivencia, procedo a explicar el taller que esté dividido en dos partes: la primera parte consistió en realizar una serie de ejercicios físicos en grupos de 4. Cada uno de los integrantes del curso tuvieron roles específicos: dos estudiantes eran escultores y los otros dos eran el material para esculpir.</p> <p>Luego de que cada uno realizara su obra, debía intercambiarla con otro escultor quien debía realizar algunos cambios a la escultura y devolverla a su autor para</p>	<p>Esta dinámica puede ser una herramienta de motivación para los estudiantes en tanto permite que los estudiantes adquieran responsabilidad a partir un rol específico con ciertas habilidades que facilitan el cumplimiento de deberes en un contexto específico.</p>

<p>lograr identificar los cambios que se habían hecho.</p> <p>Concluyendo el ejercicio, cada grupo debía realizar una fila y el último integrante debía elegir el título para las obras y comunicárselo a sus compañeros a través de la escritura en la espalda para que el primer compañero escribiera en un pliego de papel periódico el título.</p>	
<p>La buena actitud y la disposición de los estudiantes permitieron que la primera parte de la actividad se llevara a cabo de la mejor manera. Los estudiantes se divertieron y empezaron a notar el modo en que el cuerpo puede expresar ideas.</p> <p>Luego de esta actividad, los estudiantes debían responder algunas preguntas sobre el ejercicio y sobre la percepción que tienen respecto a sus cuerpos. Uno de los estudiantes manifestó que el ejercicio iba a ser relevante y había sido entretenido porque “en la clase de español solo movemos las manos para escribir pero en esta clase fue diferente porque nos movimos todos”</p>	<p>Este tipo de actividades promueven el trabajo en equipo y la posibilidad de crear nuevas nociones y practicas relacionadas con la clase de español.</p>
<p>Mientras los estudiantes iban resolviendo el taller, surgió la discusión del texto que se había leído la clase pasada y los estudiantes empezaron a hacer un paralelo entre lo leído y lo que ellos viven y pudieron determinar que a veces actuaban como el personaje principal de la fábula. De esta manera, un estudiante expuso que no “solo aparecen personajes lejanos a nosotros sino que podríamos ser cualquiera porque por ejemplo con la fábula de la rana, yo creo que uno a veces sí intenta disimular y cambiar su cuerpo para querer encajar como hizo ella”</p>	<p>El taller de corporeidad le dio a los estudiantes la oportunidad de empezar a cuestionarse sobre su noción y percepción del cuerpo llegando a conclusiones de índole personal y académico en términos de relacionas sus experiencias literarias previas con esta presente que estaban viviendo en el momento.</p>
<p>Una vez recogidos los talleres, nos dispusimos a hacer un balance de la clase en términos de disciplina y de la opinión que tenían sobre el taller. Los felicité por su trabajo en equipo y su disciplina porque pese a no siempre estar concentrados, lograron ser responsables y culminar las tareas que se les pedía que hicieran.</p> <p>Cuando los estudiantes empezaron a expresar sus puntos de vista, un estudiante expuso que “Este tipo de actividades son necesarias porque ya nos dimos cuenta de que el cuerpo también expresa y también hay que cuidarlo no solo porque nos sirve para cosas físicas sino también para comunicarnos y Yo creo que nunca nos habíamos</p>	<p>Luego del taller, es importante procurar siempre tener en cuenta la participación de los estudiantes y el hecho que ellos sientan que son parte activa de su propio proceso de aprendizaje; por eso hay que buscar estrategias creativas que resulten interesantes para ellos.</p>

<p>puesto a pensar de que el cuerpo más que necesario para caminar y así es necesario para comunicarnos porque si estamos triste nuestro cuerpo es diferente a si estamos felices o bravos. Cuando yo me pongo bravo por ejemplo, me pongo rojo y cruzo los brazos y así la gente sabe que estoy bravo”.</p>	
<p>Llegó la señora que entrega el refrigerio y los estudiantes empezaron a hacer un “análisis” de sus movimientos, de sus gestos, del movimiento de su cuerpo. Un estudiante dijo “que ella debía ser muy amable y amorosa con las personas cercanas porque nunca tiraba la canasta de las onces así estuviera muy pesada”.</p>	<p>El hecho que los estudiantes empiecen a buscar sentido en lo que leen y en lo que hacen en la clase de español es importante en la medida de las nuevas experiencias, preceptos e identidad que se crean.</p>
<p>Los estudiantes se comen su refrigerio y deciden guardar los pliegos de papel periódico donde escribieron los títulos de las obras esculpidas por ellos en el salón porque para ellos resultó “ser un ejercicio interesante y donde aprendieron algo importante para sus vidas”.</p>	<p>El interés por las clases ha sido notorio en los estudiantes no solamente con su participación sino con su buena convivencia y disposición para trabajar en grupo.</p>

PREGUNTAS	ESTUDIANTE 1	ESTUDIANTE 2	ESTUDIANTE 3	ESTUDIANTE 4	ESTUDIANTE 5
¿Recuerdas algunas de las actividades que hemos realizado en clase? Y, ¿Por qué la recuerdas?	Recuerdo la actividad en la que nos tocó venirnos en sudadera y teníamos que hacernos por grupo y una persona tenía que ponerse un papel periódico en la espalda y los otros le escribían en el papel y ella tenía que adivinar. Me acuerdo porque fue muy chévere ver como podíamos usar el cuerpo para comunicarnos además de integrar a todos mis compañeros.	Pues cuando leímos el libro de Leola y su historia. Lo recuerdo porque lo trabajamos mucho y yo siento que fue muy interesante la historia y ver cómo era la sociedad antes y también hacer comparaciones con la sociedad de ahorita.	Hicimos una actividad el año pasado que consistía en pegarle un papel a un compañero y escribir o dibujar y ellos tenían que adivinar lo que nosotros hacíamos. Esta actividad fue muy interesante porque relacionamos el cuerpo con la comunicación y luego con los textos que leímos yo creo que desde eso, alguno pensamos diferentes sobre nuestro cuerpo, como que eso ayudó a darle importancia al cuerpo y a los cambios que puede tener.	Cuando hicimos lo del caso de los detectives que planeamos una escena del crimen en el salón. Fue muy interesante porque esa fue la introducción a la literatura policiaca y como que ponernos roles a cada uno en el salón fue muy importante. Esa experiencia fue muy chévere y yo creo que muchas la recordamos.	Bueno, yo me acuerdo cuando realizamos una actividad que consistía en representar y escribir cosas que odiábamos en general porque eso permitió que la profe se acercara a nosotros como una amiga. ¿sí? Como que ella se preocupa por nuestras emociones y sentimientos y no solamente de que escribamos bien.
Cuando realizamos el taller de Andrés Caicedo, ¿sientes que el hecho de poder expresar lo que odiabas fue importante?	Pues cuando hicimos el taller de Andrés Caicedo, Kamila nos puso a decir qué era lo que odiábamos de las personas y qué odiábamos de nosotros mismos y pues el ejercicio fue muy chévere porque yo siento que todos pudimos expresar nuestras malas emociones sin sentirnos juzgados.	N/A	Pues sí, porque así pudimos empezar a conocernos mejor y así poder basarnos en lo que odiamos y en qué nos gusta y organizamos nuestras ideas. Y fue muy interesante porque para mí escribir siempre ha sido difícil pero como que cuando uno lo relaciona con cosas de uno, pues se vuelve más fácil, como que uno sabe qué escribir aunque no salga bonito.	Yo creo que sí porque con ese ejercicio de escribir en una hoja muchos se pudieron desahogar y decir lo que pensaban sin necesidad de sentirse mal o de que alguien les dijera algo. Ese ejercicio me pareció muy importante y es uno de mis favoritos porque como que la profe nos dio permiso de escribir sobre	En mi opinión sí fue importante ya que al ser un trabajo personal se puede tener cierta libertad de expresión a la hora de referirse a ciertas personas y cosas que no nos gustan tanto y también no sentirnos culpables por sentir eso porque a veces cuando uno le dice a los papás que algo o alguien no nos gusta, lo toman de

				todo, o sea no solo del colegio sino de nuestra familia, de la ciudad, de nosotros y yo creo que eso es importante porque nosotros no solo somos estudiantes.	mala manera y no creo que sea el manejo correcto de las cosas.
Con el taller de Lolo y Lupe, ¿relacionaste el texto con tus experiencias de vida?	Sí, sí lo relacioné porque ese texto me permitió identificar varias cosas que me han sucedido hace unos años como los cambios en mi cuerpo, el bullying que uno puede hacer o que a veces le hacen a uno porque le sale a uno un granito en la cara o algo así.	N/A	Pues, tal vez sí porque como vimos en el cuento, los niños cuando se empiezan a hacer jóvenes empiezan a tener unos cambios en su cuerpo y en su manera de pensar y sentir y yo creo que todos en el salón hemos sufrido y tenido esos cambios entonces fue chévere sentir que esos cambios no son algo malo y que todas las personas lo sufren. Creo que eso ayudó mucho para que algunas personas dejaran de hacer tanto bullying por el acné de algunos compañeros y eso. Además que la profe nos explicó lo de la subjetividad en la belleza y los estereotipos que a veces nos toca cumplir por estar en esta sociedad.	Sí, yo creo que la mayoría se identificó con ellos porque se sienten ya diferentes de cuando eran niños y es obvio porque ya no somos niños y hay cambios que ya llegaron. También al final del cuento, Lolo y Lupe se enamoran y eso me pareció muy bonito porque la profe nos dijo que la belleza era subjetiva y que muchas veces uno se preocupaba más por encajar en estereotipos y no por vivir y yo siento que en esta edad eso es muy cierto, como que uno quiere sentirse aceptada y bonita.	N/A

<p>Cuando comenzamos la HRT, ¿qué pensaste del hecho de que Leola tuviera que vestirse de hombre para poder ir a la guerra?</p>	<p>Pues creo que Leola fue muy valiente por haberse disfrazado de hombre y por luchar por lo que quería. Creo que eso quiere decir que tiene mucha personalidad, aunque no es tan bueno porque las mujeres deberíamos hacer lo que quisiéramos sin necesidad de disfrazarnos.</p>	<p>Pues me pareció muy machista de la parte del creador del cuento porque sé que en ese tiempo tenían sus leyes y todo pero aun así, las mujeres eran prácticamente solo para procrear y eso no está del todo bien. También creo que si Leola o las mujeres no podían ir a la guerra era porque no era su lugar, como que la guerra siempre ha sido para hombres por lo fuertes y todo eso.</p>	<p>Pues que en esos tiempos el machismo era muy grande ya que las mujeres no podían estudiar ni salir de sus casas ni trabajar ni nada de eso. Entonces Leola nos demuestra como que uno siendo mujer puede hacer miles de cosas siempre que las quiera que quizá los hombres o incluso otras mujeres creen que no podemos. También algo muy importante es que Leola a lo largo de la historia cambia sus objetivos y yo creo que eso es lo que ha pasado a lo largo de la historia porque el concepto y los valores de la mujer han cambiado y se ha nutrido de muchas cosas. Antes pensaban para complacer y estar a merced de los hombres. Ahora no. Ahora pensamos por nosotras y nuestros sueños.</p>	<p>La verdad me pareció un acto muy machista aunque en esos tiempos era obvio que el machismo era la principal estructura. Pero de igual manera me pareció un acto muy valiente y rebelde que Leola haya decidido irse a la guerra disfrazada de hombre para salvar a su hermano porque era lo que quería. Algo así como lo que pasó con La Pola en su momento y de seguro con muchas más mujeres que no aparecen en la historia por eso mismo, por ser mujeres.</p>	<p>Pues dentro del cuento tiene cierta trascendencia porque es una forma de representar lo que se vivía en esa época para la escritora. Eso quiere decir que el machismo era la forma de vivir implementada por las sociedades y ellas tenían roles específicos que Leola decide no seguir y por eso se va a la guerra, para demostrarse y demostrar que las mujeres son capaces de cualquier cosa que se propongan.</p>
<p>¿Crees que has creado una identidad a lo largo de tu vida?</p>	<p>Sí, sí creo porque pues he cambiado muchas cosas con el paso del tiempo entonces yo creo que mientras uno</p>	<p>Pues por el momento, yo creo que por mi corta vida y edad, siento que aún no he podido desarrollar</p>	<p>Yo creo que sí porque los valores y la identidad de quién soy se van encontrando como con los profesores,</p>	<p>Pues yo creo que no todas las personas logran tener una identidad y eso depende de qué</p>	<p>Yo tengo cierto grado de madurez aunque tengo ciertas ideologías encontradas, no algo en específico</p>

	más grande es, más identidad tiene porque más cosas vive.	eso.	en el colegio, con mi familia y cada rasgo que yo logro tener de mi entorno hace parte de mi personalidad. La profe nos decía que si las experiencias eran importantes, probablemente eso iba a permitirnos tener posturas y opiniones respecto a nuestro entorno y a cómo vivimos y yo siento que es cierto, porque yo con todo lo que vivo puedo encontrar mi identidad y sentirme segura de lo que soy.	tanto sabe uno de uno mismo. Yo por mi parte, ya me vi a largo plazo como con una carrera universitaria, unos sueños y metas específicas y yo creo que eso puede cambiar como le pasó a Leola pero hay experiencias que son muy importantes y que a lo largo de la vida crean valores y permiten cambiar pero no tanto.	sino como que a veces no coincide lo que yo pienso con lo que hago o con mi entorno y siento que eso permite que uno pueda tener varias identidades a lo largo de la vida. Lo que yo pienso ahorita es posible que se transforme en unos años.
¿Crees que el rol de la mujer ha cambiado mucho desde la época de Leola a la nuestra?	Yo creo que sí porque antes las mujeres eran como muy sumisas, o sea, había mucho machismo para las mujeres. Ahora, las mujeres se respetan, pero también creo que hay muchas cosas que cambiar hoy en día	Pues sí ha tenido un cambio ya que hoy en día no es tanto el machismo. Las épocas han mejorado porque las mujeres ya no se ven como una cosa, como un objeto. Las mujeres ya son personas, por ejemplo, ya pueden votar, pueden estudiar, puede decidir por ella misma.	Yo siento que ha cambiado para bien porque antes la mujer no podía trabajar, no podía sacar adelante a su familia, no podía estudiar y no podían sentir que eral alguien en el mundo. Ahora, las mujeres pueden decidir. Aunque esto no quiere decir que no haya machismo porque sí lo hay, solo que de otras maneras y con otras prácticas como el acoso, los feminicidios, las desventajas del sueldo y así.	Las épocas han cambiado y el machismo de antes era muy estructural. Ahora, la estructura se ha transformado y yo creo que puede transformarse más para que el machismo no exista más. Y para eso está el feminismo que no pretende que las mujeres sean mejores que los hombres sino que sean tratadas como personas con derechos e igualdad y justicia.	A pesar de que el machismo no se ha extinguido del todo y sigue siendo latente en nuestra sociedad, se tiene un punto de vista mejor hacia la mujer y se les ha dado el reconocimiento y los derechos que antes son tenían y que desde mi opinión, siempre debieron tener.

<p>¿Cuál crees que deba ser el rol de la mujer hoy en día?</p>	<p>Yo creo que ante todo el rol de la mujer debe ser de respeto, ¿sí? Tenemos que respetarnos, no debemos maltratarnos y también debemos apoyarnos entre todas y valorar que las mujeres de antes lucharon para que nosotras pudiéramos vivir mejor.</p>	<p>Yo creo que lo más importante para ustedes ahorita es que ya puedan trabajar, estudiar, hacer sus cosas pero sobretodo decidir sobre sus vidas, que tengan la conciencia que no dependen de nadie.</p>	<p>Quizá el rol de la mujer deba ser salir adelante por ella misma y sobretodo tener la posibilidad de decidir sobre todo lo que tenga que ver con ella, si quiere tener hijos o no, si quiere trabajar y cosas así. Sería muy bonito saber que en algún momento de la vida, todas las mujeres son autónomas y no dependen de nadie porque a veces el depender de alguien las obliga a someterse y a aceptar cosas con las que no están de acuerdo.</p>	<p>Me parece que el rol es muy importante ahorita porque ya tenemos voz, porque podemos hacer lo que queremos sin importar los estereotipos de la sociedad. Por ejemplo, si yo quiero ser militar puedo hacerlo. Yo espero que algún día las mujeres no tengamos ningún condicionante social.</p>	<p>El rol de la mujer en la actualidad y en el futuro incluso, como lo mencionaban mis compañeros, parte de que las mujeres ya tienen conciencia de que son capaces de ser autónomas y responsables sin necesidad de un hombre. Las mujeres ahora son formadoras de opinión y resistencia.</p>
<p>¿Crees que la literatura te ha aportado elementos para tu manera de pensar, sentir y actuar en tu vida?</p>	<p>Yo creo que sí porque la literatura nos ha enseñado cosas distintas que no habíamos aprendido, sobre todo con lo que tiene que ver con nosotros y con los papeles que la sociedad nos pone dependiendo de si somos hombres o mujeres.</p>	<p>Sí, la literatura me ha ayudado bastante porque me ha ayudado a aprender sobre mí, como a saber que lo que yo siento o pienso no solo me pasa a mí, sobre historia y también palabras que no conocía.</p>	<p>Sí porque por ejemplo en el cuento de los muchachos aprendimos que una persona nunca va a ser la misma sino que dependiendo de las experiencias, va a tener cambios. Con la historia de Leola aprendimos que por más que haya machismo una mujer siempre tiene habilidades y puede hacer y cumplir lo que se proponga. También</p>	<p>Con base en las lecturas de algunos libros, yo creo que uno puede ayudarse a encontrar una identidad, o sea, no quiere decir que uno quiera ser como el personaje de un libro sino que puede sentirse identificada y entender que uno no está tan solo como a veces se siente. También la literatura te permite pensar</p>	<p>Hay algunos libros de la literatura los cuales, de manera personal me han hecho ver cosas y cambiar de opiniones o traer una opinión basada en los hechos y no en lo que había escuchado. Como que cuando uno lee un texto literario también conoce y aprende de historia, de arte y entre más uno lea, mejor escribe y habla</p>

			aprendí algunas palabras que no conocía y que a partir de la literatura muchas cosas del mundo real se pueden explicar.	cosas que nunca habías pensado, ¿sí? Como que se amplía tu conocimiento a partir de lo que lees y de las experiencias que puedes tener con los libros	por todas las palabras que uno aprende.
Desde mi llegada como profesora al salón, ¿crees que ha habido cambios en términos de género, convivencia y disciplina?	Pues yo creo que sí porque desde que llegó Kamila al salón las clases no son tan aburridas. Hemos aprendido muchas cosas pero no desde copiar y copiar cosas sino de leer, de hablar entre nosotros y hacer escritos entonces eso hace que la clase sea importante. También porque yo creo que Kamila se ha preocupado por nuestras cosas, ¿sí? Como que nos pregunta cómo estamos y qué pensamos de lo que leemos no solo con un fin académico sino como de saber nuestras opiniones.	Desde que tú llegaste, ha mejorado el salón, se ha incrementado más la lectura por gusto y no porque toca, no hay tanto bullying y siento también que nosotros tenemos participación en el salón, como que se nos pregunta qué sentimos, qué pensamos y quiénes somos.	Desde que Kamila llegó al salón, o sea, desde el año pasado, hemos compartido más entre compañeros, nos hemos llegado a conocer mejor y pues hemos aprendido más sobre vocabulario, sobre géneros literarios y también como la literatura puede ayudarnos con nuestras vidas. Algo muy notorio es que luego de una vez que la profe nos habló del acoso y nos hizo como una charla, no hay tanto morbo en el salón para las niñas porque eso las hacía sentir mal y estaba mal de alguno compañeros que las morboseaban.	Yo creo que nos hemos unido más como curso gracias a los trabajos en grupo que permiten que haya discusiones interesantes pero siempre respetuosas y gracias a los talleres individuales hemos aprendido a defender nuestras posturas y pensamientos. La profe resulta como un apoyo para el curso pero no solo para cosas del colegio sino para cosas personales. También como que como que Kamila nos ha enseñado mucho la importancia del cuerpo y del respeto con uno mismo y con los otros.	Desde que Kamila llegó al curso me parece que se ha abierto una brecha para conocer a los compañeros y tener comunicación entre todos. También hay una mejora en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes y en la disciplina porque la profe como que no se impone sino que trata de conciliar con nosotros. También creo que un cambio importante es que al menos con ella no nos da pereza leer porque cuando leemos hacemos algo con eso que leemos, como un taller, una discusión o escribimos en los diarios de lectura entonces leer ya no es como una

					obligación sino una experiencia muy agradable.
--	--	--	--	--	--

Anexo 5: Taller de literatura de aventura

ANEXO 5	
Universidad Pedagógica Nacional Facultad de humanidades Departamento de lenguas Licenciatura en español y lenguas extranjeras Colegio IED Domingo Faustino Sarmiento María Kamila Moreno Triviño	Diario de campo N°2 TALLER 4: Literatura de aventuras Asignatura: Español Grado: Séptimo (701) Hora: 6:20 am a 07:45 am Hora inicio: 6:23 am
DESCRIPCIÓN	INFERENCIA
Los estudiantes llegan a la clase y se sientan sin necesidad de llamarles la atención.	Al parecer los estudiantes están prestos a continuar con el compromiso del respeto.
La clase da inicio con la explicación de la literatura de aventuras y sus principales características. Los estudiantes toman notas y hacen preguntas acerca de los cuentos más importantes.	Los estudiantes se muestran interesados con este tipo de literatura porque suponen más emoción en lo que leen.
Luego de la explicación, el taller que deben realizar es basado en un cuento que ellos habían elegido clases anteriores por votación (Simbad el Marino o Alí Baba y los 40 ladrones). Luego de la lectura, los estudiantes observaron una imagen con varios objetos comunes en la literatura de aventuras con los que en grupo debían inventar un cuento con las características propias de la literatura de aventura.	Los estudiantes se muestran entusiasmados por la lectura del cuento y por lograr llegar a consensos con sus compañeros.
Mientras los estudiantes discuten, algunos estudiantes demuestran un poco de molestia porque no son tenidas en cuenta sus opiniones. Un estudiante afirma que su abuelo “en su pueblo había sido cazador de tesoros, de los que buscaban dinero enterrado” y que por eso él debía ser el personaje principal. Otro estudiante por su parte decía que su padre debía ser el protagonista porque “él antes vivía en la costa y pescaba a mar	La discusión que se da entre los estudiantes permite dar un indicio de cómo las experiencias previas permean las experiencias literarias y de producción escrita.

abierto”	
Los estudiantes empezaron a escribir sus historias y al final debían leerlas para sus compañeros. Nos dimos cuenta que hubo historias cuyo contexto era la ciudad d Bogotá y los nombres eran comunes entre ellos. Al preguntarles el porqué de esta narración, un estudiante dijo que “las aventuras pueden ser cotidianas, no necesariamente debe ser algo muy lejano, como en una isla. Por ejemplo, yo hoy me monté en Transmilenio para llegar aquí y casi me roban. ¡Fue toda una aventura y eso que no soy pirata!”	Procesos de subjetividad desde la escritura y desde los fundamentos teóricos de Dewey.
La clase concluye con la lectura de todos los cuentos y la atención de los estudiantes. Se les deja una tarea a cerca de la biografía de Andrés Caicedo.	

Anexo 6: Taller de Infección

ANEXO 6	
Universidad Pedagógica Nacional Facultad de humanidades Departamento de lenguas Licenciatura en español y lenguas extranjeras Colegio IED Domingo Faustino Sarmiento María Kamila Moreno Triviño	Diario de campo TALLER 4: Literatura de aventuras Asignatura: Español Grado: Séptimo (701) Hora: 6:20 am a 07:45 am Hora inicio: 6:30 am
DESCRIPCIÓN	INFERENCIA
Los estudiantes llegan a la clase y manifiestan que hicieron la tarea. Un estudiante dice que “Andrés Caicedo murió muy joven y qué es una lástima que la gente se mate”	La responsabilidad de los estudiantes ante haber hecho la tarea puede indicar que los estudiantes siguen interesados en los textos que se leen.
La clase da inicio con la socialización y la elaboración de la biografía de Andrés Caicedo. Los estudiantes se ríen del hecho de que buscaron la tarea en páginas similares (Wikipedia, tareas.com, rincón del vago) pero argumentan que al menos buscaron e hicieron la tarea.	Es necesario realizar un ejercicio investigativo donde los estudiantes logren encontrar estrategias y otros sitios web para la búsqueda de tareas y no siempre recurran al mismo.
Luego de la socialización de la tarea, se empieza a leer el cuento escrito por Andrés Caicedo llamado Infección haciendo la aclaración que el cuento contiene lenguaje explícito y escenas alusivas a encuentros sexuales. Algunos estudiantes hacen comentarios entre ellos y una estudiante afirma que “no me preocupe porque la	De nuevo, la dicotomía y la transición entre niños y adolescentes son notoria con temas alusivos al sexo y a las groserías como se logró evidenciar en las observaciones pasadas. Es claro que los estudiantes de este grado están híper sexualizados y expuestos a una industria donde el cuerpo

<p>mayoría de ellos ya están grandes y entienden que en la literatura se puede hablar de todo”.</p>	<p>es un objeto de consumo.</p>
<p>El texto es leído dos veces y en ambos los estudiantes guardan silencio ante las groserías y las manifestaciones sexuales. No obstante, algunos se miran entre ellos y se ríen</p>	
<p>Una vez leído el texto, los estudiantes se dividieron en grupos y la idea era que cada uno escribiera que odiaba del mundo, de su entorno y de ellos mismos, esto con el propósito de explicar a los estudiantes que la literatura aceptaba cualquier sentir y que la idea no era emitir juicios. En las discusiones grupales se crearon patrones comunes a cerca de lo que odiaban y asimismo de lo que no era relevante para ellos y su contexto. Cuando les pregunté por qué no habían escrito sobre Transmilenio (como Caicedo escribe a cerca de los buses en Cali) un estudiante dijo que: “nosotros todavía no montamos tanto en Transmilenio. Cuando montemos supongo que lo odiamos pero como no lo hacemos muy frecuente, pues no es tan importante”. Otra estudiante dijo que el cuento “lo había puesto a pensar mucho sobre el futuro que podía tener en su vida” y “también nos puso a pensar cuando seamos grandes y tengamos más responsabilidades, si nos va a gustar nuestra ciudad o si nos van a amar o a romper el corazón como a Caicedo”</p>	<p>Procesos de subjetividad desde la escritura y desde los fundamentos teóricos de Dewey además de la interacción y continuidad desde la experiencia literaria.</p>
<p>Al final de la clase, un grupo de estudiantes se acerca y me pregunta “¿Por qué en los cuentos que leímos la mujer no es el personaje principal sino que o no está o es la persona que engaña a los demás?” a lo que otros estudiantes que estaban cerca dijeron que era “por el machismo y de cómo la sociedad siempre había intentado hacer que la mujer no podía ser o actuar igual que los hombres” y “que también para eso era la escritura y el ejercicio, que escribieran eso que odiaban en sus textos”.</p>	<p>Partiendo de los comentarios precedentes, es pertinente que los siguientes talleres tengan un enfoque de género con miras a explicar cómo el patriarcado ha creado estructuras y sistemas para adjudicarle a la mujer roles específicos no solo en la literatura sino también en la vida.</p>

Anexo 7: Taller de cuento policiaco

ANEXO 7

<p>Universidad Pedagógica Nacional Facultad de humanidades Departamento de lenguas Licenciatura en español y lenguas extranjeras Colegio IED Domingo Faustino Sarmiento María Kamila Moreno Triviño</p>	<p>Diario de campo TALLER 6: Cuento policiaco Asignatura: Español Grado: Sexto (601) Hora: 6:20 am a 7:45 am Hora inicio: 6:27 am</p>
DESCRIPCIÓN	INFERENCIA
<p>Los estudiantes llegan al salón y se ubican de manera ordenada y rápida.</p>	
<p>La clase inicia con la introducción a la literatura policiaca, sus características y sus principales obras. Los estudiantes de nuevo manifiestan un descontento por el hecho que las mujeres tengan tan poca participación en los textos literarios y que “si aparecían en los cuentos, o las mataban, o eran cómplices, o eran las que engañaban a los buenos para ayudar a matarlos”. Respecto a esto valió la pena hacerla aclaración que sí existían mujeres detectives (en este caso de la literatura en particular) pero que como ellos decían, la organización y el canon de los personajes estaba establecido y que no era solo un asunto de la literatura policiaca. Les hablé de algunas detectives mujeres. No obstante, un estudiante manifestó que era un poco injusto el hecho de que “eso es lo que ya vimos que siempre pasa y que por dos mujeres detectives que conocimos, hay 4 o 5 detectives hombres y yo siento que eso pasa también a veces en nuestra sociedad, las mujeres siempre deben esforzarse más, en el deporte, en las cosas diarias y ya vimos que hasta en la literatura”</p>	<p>Es importante la articulación de los conceptos con el contexto en que los estudiantes se encuentran inmersos. De esta manera, el aprendizaje no se aísla de la realidad en la que viven y de igual manera los estudiantes logran construir sujeto desde la discusión y la defensa de sus posturas.</p>
<p>Una vez se acaba la discusión, nos disponemos a leer La banda de lunares escrito por Arthur Conan Doyle y debían responder a unas preguntas que iban encaminada a la predicción de los sucesos en el cuento y a la presencia de la mujer en el mismo. El ejercicio de las predicciones permitió poner en discusión los textos que se habían leído en las anteriores sesiones y realizar una comparación respecto a los roles de la mujer. Varios estudiantes hicieron la reflexión con la protagonista femenina de La Gloria de los Feos, Lupe</p>	<p>De las clases que había observado, los estudiantes nunca habían trabajado en grupo. Esto podía ser por diversas razones. Por un lado, el trabajo en grupo puede generar indisciplina además de la dispersión que los estudiantes pueden tener al hablar de otras cosas. No obstante, considero que el trabajo cooperativo ha sido un enfoque que ha tratado de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. De esta manera los estudiantes han</p>

<p>y dijeron que “a la mujer por lo general se le discrimina por su belleza y atributos mientras que a los hombres se les discrimina por si son fuertes o no. Por eso, las mujeres van a los cirujanos y se inyectan y se ponen siliconas, para no sentirse rechazadas”</p> <p>De igual, manera, los estudiantes también recordaron el cuento de Alí Baba argumentando que <i>“En el caso de Alí Baba, la mujer que aparece es la que engaña a uno de los personajes para robarse un tesoro y obvio cuando uno lee eso, pues percibe a la mujer como la mala. A pesar de que hayan varios ladrones, la mujer es la mala.”</i></p>	<p>trabajado en grupo para realizar las tareas de manera colectiva.</p>
<p>Se da por finalizada la clase.</p>	

Anexo 8: Taller de la Historia del Rey Transparente

ANEXO 5	
<p>Universidad Pedagógica Nacional Facultad de humanidades Departamento de lenguas Licenciatura en español y lenguas extranjeras Colegio IED Domingo Faustino Sarmiento María Kamila Moreno Triviño</p>	<p>Diario de campo TALLER 5: Historia del rey transparente Asignatura: Español Grado: Séptimo (701) Hora: 6:20 am a 07:45 am Hora inicio: 6:35 am</p>
DESCRIPCIÓN	INFERENCIA
<p>Los estudiantes llegan a la clase y toma aproximadamente diez minutos en que se acomodan en sus puestos y hagan silencio. Uno de los estudiantes al ver que se le va a llamar la atención, dice que “es temprano, que tienen energía y por eso llegan tan efusivos”</p>	<p>La actitud de los estudiantes a veces es retardadora. Es necesario de vez en cuando abrir un poco la brecha entre docente y estudiante.</p>
<p>La clase se inicia haciendo la presentación de la novela La Historia del Rey Transparente escrito por Rosa Montero. Los estudiantes al principio manifiestan que es muy larga la novela y que requerirá de mucho esfuerzo por parte mía para mantenerlos interesados.</p>	<p>Pese a tener una actitud de desaffo, los estudiantes parecen interesados por el título del libro y su contenido.</p>
<p>Luego de la presentación, los estudiantes toman las fotocopias de los dos primeros capítulos y empezamos a hacer una lectura guiada. Después a cada estudiante se le da un paquete de hojas las cuales se convertirán en su diario de lectura donde realicen los talleres relacionados</p>	<p>Los estudiantes se muestran entusiasmados por la lectura de la novela y la intención primera de empezar a asumir posturas respecto a la literatura ha funcionado. La explicación acerca de los mecanismos, estereotipos y conductas patriarcales se espera que sea deductiva.</p>

<p>con el libro. La primera actividad para ser escrita en el diario es que luego de leídos los capítulos, los estudiantes escriban por qué creen que las mujeres no podían ir a la guerra, su percepción de esta práctica y cuál creían que era el rol de las mujeres en la época de Leola. Al finalizar la lectura de los capítulos y al preguntarles por la percepción general del inicio de la novela, hay una estudiante un poco molesta con lo que se he leído y dice que además de escribirlo en su diario quiere también decirlo: “las mujeres también tienen derecho a ser lo que ellas quieran y si una mujer quería ser soldado, no debía haberse tenido que disfrazar” a lo que otros estudiantes exponen que como ya lo habían hablado la clase anterior, hace parte del machismo y de sus prácticas pero que quizá también haya habido mujeres en los entornos de hombres. Ante esto, les dejo una tarea a cerca de hacer una breve exposición que contenga información sobre alguna mujer en alguna guerra.</p>	<p>Soportes teóricos: Showalter Rita Segato Register</p>
<p>Se da por concluida la clase.</p>	

Anexo 9: Taller de la Historia del Rey transparente

<p align="center"><u>ANEXO 9</u></p>	
<p>Universidad Pedagógica Nacional Facultad de humanidades Departamento de lenguas Licenciatura en español y lenguas extranjeras Colegio IED Domingo Faustino Sarmiento María Kamila Moreno Triviño</p>	<p>Diario de campo TALLER 6: La historias del rey transparente Asignatura: Español Grado: Séptimo (701) Hora: 6:20 am a 9:10 Hora inicio: 6:45 am</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p>	<p>INFERENCIA</p>
<p>Los estudiantes llegan al salón de clases. La coordinadora entra y dice que la clase solo durará una hora porque hay dirección de curso.</p>	
<p>Luego de organizarse, un estudiante se acerca y dice que “fue muy difícil encontrar una mujer en este contexto porque la labor de ellas estaba en casa cuidando los hijos y aseando la casa para cuando el hombre llegara” pero que “al final pude encontrar alguna información”.</p>	<p>El hecho que los estudiantes hayan realizado la tarea, puede indicar que haya un interés por el enfoque de género explicad y visto desde la literatura.</p>

<p>Cuando se empezaron a exponer las mujeres que habían consultado, un estudiante al final de su exposición dijo que “Leer esta novela y hacer la tarea me ha dado a entender que el rol de la mujer debe ser el que ella quiera tener, sin importar estrato, religión o edad. Los hombres no tenemos el derecho de oprimirlas porque ellas son libres y este libro me ha ayudado a entender que en nuestra sociedad debemos luchar por eso, por una libertad para todos”</p>	<p>De nuevo, la construcción de sujetos desde la literatura permite incidir en la subjetivación.</p>
<p>Los estudiantes siguieron exponiendo y a diferencia de las tareas anteriores (en las que llevaban la misma información), los estudiantes lograron encontrar información "inédita" para ellos. Hablaron de varias mujeres de distintos lugares y eso logró mantener el interés entre los estudiantes.</p>	<p>El interés en los estudiantes ha sido constante y ha logrado mantenerse entre todos logrando una construcción de conceptos.</p>
<p>Hay un estudiante que no hace la tarea y coincide con ser repitente: “Ya empezamos como el año pasado”.</p>	<p>La última actividad sino es la más importante, sí debe tener un compendio de aspectos académicos y críticos en tanto la construcción de identidad ha sido un proceso de hace más de un año.</p>
<p>La clase es interrumpida por la coordinadora del colegio para indicar que la clase debe darse por finalizada. Antes de irnos, les digo a los estudiantes que hagan una descripción de todos los personajes para la próxima clase y que sigan leyendo la novela. En teoría, si todos leen hasta donde deben leer, faltarían dos capítulos para el final.</p>	

Anexo 10: Taller de la Historia del Rey transparente

<p>Los docentes llegan al salón y están emocionados porque ganaron los campeonatos de voleibol. Me cuentan cómo fueron las eliminatorias y la final.</p>	<p>Percibir a los estudiantes en otros escenarios es interesante en la medida que disminuye la brecha entre docentes y estudiantes además de conocer n poco más de sus comportamientos.</p>
<p>La docente comienza a dar puntos negativos y positivos. Punto negativo para quien no llevó la tarea y punto positivo para quien sí la llevó</p>	<p>Esta dinámica puede ser una herramienta de motivación para los estudiantes y el cumplimiento de deberes.</p>
<p>Luego que los estudiantes terminan de contarme, les explico que la última actividad con la novela va a ser que ellos escriban el final de la novela dando conclusión a todos los personajes que han aparecido a lo largo de la novela.</p>	<p>La expectativa siempre ha sido una estrategia para mantener el interés.</p>

<p>El principal obstáculo que los estudiantes tuvieron fue el aspecto formal de la tarea, es decir, preguntaron cuántas hojas debían escribir, de cuántos renglones los párrafos. Yo les digo que no importa la cantidad de páginas siempre y cuando cumplan con los requisitos que les dije.</p>	<p>Los estudiantes jamás han cuestionado su creatividad o la capacidad escritora que tienen hasta la hora y punto que creen que se les va a calificar.</p>
<p>Un estudiante se acerca y me dice si quiero leer lo que ha escrito. Yo noto que los sucesos que Leola debe atravesar son menos fuertes que los que hemos leído. Cuando le pregunto el por qué decide disminuir el nivel de dificultad para Leola y me dice que es porque: “las personas debemos hacerle más fácil las cosas a los demás. Así sea un cuento inventado, es importante siempre hacer las cosas bien y que no afecten ni pasen por encima de los demás, no como Ronald que al principio se aprovecha de Leola y le pone el trabajo de él para que ella no lo logre”. Yo lo felicito y le digo que está muy bien, que revise la ortografía pero que en cuanto a la creatividad y a los requisitos, está haciendo un buen trabajo.</p>	<p>La docente siempre está interesada en que sus estudiantes participen y sean parte activa de su proceso de aprendizaje. Esta reflexión permite confirmar la conexión de las experiencias literarias con el contexto de los estudiantes.</p>
<p>La docente titular interviene para pedir los planes de mejoramiento y para que firmen la planilla de entrega. Esto causa en los estudiantes un poco de sinsabor en los estudiantes porque hubo algunos que lo olvidaron. La docente se molesta y dice que ya no les va a dar más plazo. Una estudiante le dice que ella lo hizo pero que se le quedó y la docente le dice que así va a perder el año como ya lo hizo. La estudiante agacha la cabeza y no hace más comentarios.</p>	<p>La docente tiende a usar el escarnio público como un mecanismo de presión en los estudiantes.</p>
<p>Los estudiantes siguen escribiendo y dicen que no alcanzan a terminar el escrito entonces que lo sigamos haciendo la próxima clase. Yo accedo y damos por terminada la clase.</p>	