

**Posestructuralismo feminista para el fortalecimiento de la competencia literaria**

**Lesly Mariana Moreno Atencio**

**Trabajo de grado para optar por el título en Licenciada en Español y Lenguas  
Extranjeras**

**Asesora**

**Jeimy Tatiana Vallejo Chacón**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Humanidades**

**Departamento de lenguas**

**6 de mayo del 2024**

## Contenido

Capítulo 1: Planteamiento del problema	5
1.1. Contextualización del problema de investigación	5
1.2. Población	8
1.3. Delimitación Del Problema	13
1.4. Justificación	16
1.5. Pregunta de investigación	18
1.6. Objetivos	18
1.6.1. Objetivo General	18
1.6.2. Objetivos Específicos	18
Capítulo 2: Marco conceptual	18
2.1. Antecedentes	18
2.2. Marco conceptual	24
2.2.1 Competencia literaria	24
2.2.2. Crítica Posestructuralista Feminista	31
2.2.3. Matriz Categorial	35
Capítulo 3: Diseño metodológico	36
3.1. Paradigma de investigación	36
3.2. Enfoque de investigación	37
3.3. Metodología De Investigación	37
3.4. Instrumentos de recolección de datos	39
3.4.1. 60	
3.4.2. 41	
3.4.3. 42	
3.5. 43	
3.5.1. 43	
3.5.2. 44	
3.5.3. 44	
3.6. 45	
3.7. Consideraciones éticas	45
Capítulo 4. Trabajo de campo	46
4.1. Enfoque pedagógico	46
4.2. Estrategia didáctica	48
4.1. Fases de intervención	49
4.1.1. Fase de sensibilización: Análisis y creación	51
4.1.2. Fase de intervención: Interpretación y valoración	52

4.1.3. Fase de evaluación: Reflexiono sobre el aprendizaje	54
Capítulo 5. Organización de la información y análisis de resultados	54
5.1. Fase de sensibilización: Analizo y creo	55
5.2. Fase de intervención: Interpreto y valoro	60
5.3. Fase de evaluación: Reflexiono sobre el aprendizaje	72
Capítulo 6. Conclusiones	75
Recomendaciones	81
Referencias	82
Anexos	85

### Índice de tablas

Tabla 1	11
Tabla 2	12
Tabla 3	31
Tabla 4	44

### Índice de figuras

Figura 1	55
Figura 2	57
Figura 3	59
Figura 4	61
Figura 5	63
Figura 6	64
Figura 7	67
Figura 8	69

## Resumen

El proyecto de investigación tuvo como objetivo identificar cómo el análisis textual posestructuralista feminista contribuye al fortalecimiento de la competencia literaria de las estudiantes de grado octavo del Colegio Magdalena Ortega de Nariño. La metodología empleada se enmarcó en el enfoque cualitativo y el diseño investigación-acción educativa en la que a su vez se diseñó una secuencia didáctica. La población estuvo constituida por 24 estudiantes de octavo grado del Colegio Magdalena Ortega de Nariño. Los instrumentos de recolección de información como la observación, encuestas y una entrevista semiestructurada permitieron a su vez el diseño de una secuencia didáctica que al ser aplicada permitió el análisis de información con evidencias de clase, rúbricas de clase y diarios de campo. Así mismo, el análisis de resultados se llevó a cabo mediante la triangulación y a través de este se evidenció el fortalecimiento de la capacidad interpretativa de las estudiantes en mayor medida, así como un ligero progreso en su capacidad valorativa.

**Palabras clave:** competencia literaria, posestructuralismo feminista, capacidad interpretativa, capacidad valorativa, blackout.

## Abstract

This research project aimed to identify how feminist poststructuralist textual analysis contributes to improve the literary competence of eighth grade students at Colegio Magdalena Ortega de Nariño. The methodology used was framed in the qualitative approach and the educational action research design in which a didactic sequence was designed. The population was made up of 24 eighth grade students from the Colegio Magdalena Ortega de Nariño. The instruments of data collection such as observation, surveys and a semi-structured interview allowed the design of a didactic sequence that, when applied, allowed the analysis of information with class evidence, class rubrics and field diaries. Moreover, the analysis of results was carried out through triangulation and through this it was evidenced

the strengthening of the students' interpretative capacity to a greater extent, as well as a slight progress in their valuation capacity.

**Key words:** literary competence, feminist poststructuralism, interpretative capacity, valuation capacity, blackout.

## Capítulo 1: Planteamiento del problema

### 1.1. Contextualización del problema de investigación

El presente proyecto de investigación se enmarca en el área del lenguaje y tiene como enfoque la competencia literaria que se define como el objetivo principal en la educación literaria (Colomer, 2005). Así, la problemática abordada se relaciona con la forma en que se dinamiza la literatura en los contextos escolares, debido a que se entiende desde diversos autores e investigaciones al respecto, que la práctica educativa privilegia una formación basada en la adquisición de conocimientos enciclopédicos sobre las obras literarias y no en el conocimiento de instrumentos y herramientas que sirvan al estudiante para interpretar y entender las obras que lee. Este enfoque ha traído diversas dificultades al aula, como no permitir que el estudiante genere un juicio propio y que, por tanto, no pueda comprender y construir un significado respecto a las obras que lee, lo que provoca que no encuentren un valor personal y cultural.

En vista de que la competencia literaria se entiende como el principal objetivo de la educación literaria, es importante revisar la forma en que se entiende el enfoque y el por qué es relevante. La educación literaria es una nueva perspectiva para la mediación literaria en la que lo importante es la formación de un estudiante capaz de leer, comprender, interpretar y valorar las obras a través de actividades de recepción, comprensión e interpretación y haciendo explícito el valor de un texto literario (Mendoza, 2004). Así, según Mendoza (2004), la enseñanza de la literatura ha permanecido anclada a modelos tradicionales que se basan en la concepción historicista y que, si bien han vinculado algunos aportes del estructuralismo, poco más se ha renovado. Por lo anterior, la nueva perspectiva busca desplazar los enfoques tradicionales, que se basan en la transmisión de saberes enciclopédicos y determinados discursos sobre una obra literaria.

Así, mismo Mendoza (2004) señala que poner el énfasis del abordaje de la literatura en la adquisición del conocimiento de los datos bibliográficos relacionados a movimientos

históricos y estéticos, desvía la atención de un propósito más importante que es la lectura e interpretación de las obras. Sin embargo, en los Estándares Básicos de Aprendizaje los contenidos en literatura se dividen por géneros, épocas, regiones y movimientos, especialmente entre los grados octavo y once (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006). Esto, según Cerillo (2016) es insuficiente para desarrollar la competencia literaria pues también se debe buscar que el alumno disfrute de las obras para que con base en su experiencia lectora adquiera conocimientos culturales, reflexión crítica y la capacidad para interpretar su realidad.

Por otro lado, Colomer (2005) señala que uno de los cambios más importantes en la enseñanza de la literatura se dio cuando se empezaron a abordar los textos a partir de nuevas teorías literarias como la historicista o estructuralista. Una de las consecuencias más palpables que tuvo la incidencia de los nuevos aportes teóricos a la enseñanza de la literatura fue la inserción de una dimensión explicativa que provoca que los estudiantes se centren más en el contexto de la obra que en el texto y a que adopten posturas críticas que se dan por hechas. Esto implica que el estudiante no tenga un papel activo en la construcción de significado y que a su vez se conciba al maestro como el dador de conocimiento literario, entonces no existe una experiencia directa del estudiante con la obra ya que todo está mediado por las explicaciones que el docente hace del texto.

En efecto, esto se señala en los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998) en los cuales se deja por sentado la importancia de moverse hacia otras formas de enseñar la literatura y, a modo de diagnóstico, citan a Sábato y Arreola (s.f), los cuales señalan que “la literatura no puede enseñarse y aprenderse con listados de nombres y taxonomías periodizantes; no es posible la recepción literaria si no hay procesos de interpretación, es decir, si no hay lectura de las obras mismas” (pág. 11). También, el documento lista la competencia literaria como una de las que, asociada al campo del lenguaje, se requiere para alcanzar una competencia significativa. Y se entiende esta como: “la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la

experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas”. (MEN, 1998, pág. 28)

Del mismo modo, en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) se plantean como indicadores de desempeño de la enseñanza de la literatura la comprensión de los textos, pero esto solo en los grados de primaria, entre los grados octavo a once se busca que los estudiantes sean capaces de determinar las características estéticas, sociológicas e históricas en las obras de determinado dominio geográfico.

Los anteriores aportes se aceptan en la investigación de la enseñanza de la literatura y en los lineamientos curriculares. Esto contradice lo que se practica en las aulas en Colombia. Como señalan Rueda y Sánchez (2013) la falta de una metodología explícita que proponga pautas para abordar la competencia literaria hace que se sigan ejerciendo los paradigmas historicistas en la enseñanza de la literatura.

Por otro lado, tanto Vargas (2009) como Moreno y Carvajal (2010) aseguran que, en Colombia, la mediación de la literatura se ha usado para la enseñanza del uso normativo de la lengua materna. Lo que no ha permitido que se entienda la literatura como un fenómeno que tiene un funcionamiento distinto al de la gramática de la lengua y a su vez impide el desarrollo de la capacidad interpretativa de las obras literarias. Así también, se concibe el abordaje de la literatura como la enseñanza de la historia literaria, es decir el estudio de carácter memorístico de datos biográficos de autores, características de escuelas y movimientos literarios (Vargas, 2009).

Ahora bien, estos enfoques de enseñanza han provocado la formación de un lector pasivo ya que, se convoca a encontrar un sentido único en el texto que es explicado por el docente, lo que implica que no se brinda a los estudiantes herramientas para interpretar las obras (Vargas, 2009). Así como tampoco se hace uso de instrumentos de evaluación que vayan más allá de la lectura literal (Jurado, 1995). Así, el estudiante adquiere, lo que Colomer (2005) llama una actitud de turista, ya que las actividades que se plantean no le

permiten, ni le piden que se involucre con el texto, sino que puede alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos a través de la adquisición de conocimientos que no necesariamente están ligados a la literatura.

Así, se observa que la falta de estrategias metodológicas claras en el currículo nacional, el enfoque historicista como único medio de enseñanza y la instrumentalización de la literatura para la enseñanza de la lengua materna ha conllevado a que no se favorezcan nuevos modelos de enseñanza que privilegien la experiencia de lectura individual y la interpretación de las obras. Entonces, se entiende la importancia de fomentar la educación literaria que avala el currículo nacional, pero que a partir de los objetivos planteados no se ha llevado a cabo integralmente en la educación. Los postulados de la educación literaria parecen ser los más apropiados para abordar la literatura, fomentar el gusto por la lectura mediante experiencias enriquecedoras y enseñar estrategias y herramientas para que los estudiantes construyan el significado de las obras que leen.

## **1.2. Población**

Esta investigación acción se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Magdalena Ortega de Nariño. Esta cuenta con dos sedes, siendo la A en la que se desarrolló el trabajo de grado. Se ubica en el barrio Las Ferias, en la localidad de Engativá. Esta institución cuenta con educación preescolar, primaria y secundaria en las jornadas mañana, tarde y nocturna, siendo las primeras de población estudiantil femenina y la última mixta. Se trabajó con el grado octavo, formado por población femenina, 24 niñas de entre 13 y 15 años.

Para el diagnóstico y caracterización en primer lugar se aplicó una ficha sociodemográfica (ver anexo A) en la que se indagó por datos generales de las estudiantes como su edad, lugar de residencia, actividades de tiempo libre, entre otros. También, se aplicó una entrevista semiestructurada a la docente titular para indagar por aspectos propios de la lectura y de la competencia literaria, como estrategias, enfoques de mediación y

actitudes de las estudiantes frente a la lectura de obras literarias. Por otro lado, se aplicó una encuesta (ver anexo B) en la que se preguntó a las estudiantes con qué frecuencia leían en su infancia y en el momento de la encuesta, cómo era su relación con la lectura y de qué forma la habían trabajado en la escuela.

Así, en la entrevista semiestructurada (ver anexo C) aplicada a la docente titular se indagó sobre los enfoques de enseñanza, las metodologías y estrategias, encontrando que, en primer lugar, no existe el suficiente tiempo en la clase de español para que se puedan realizar actividades como lectura en clase, o una caracterización completa de un movimiento literario, entonces la docente afirma: “yo lo que hago es darles un panorama con fragmentos de textos”. Esto por tres razones, primero la limitación en el tiempo, ya que la literatura no es lo único que se enseña en la clase de lenguaje, sino también la oralidad, la escritura, la lectura de otro tipo de textos; segundo, la limitación en los materiales de lectura, ya que al ser un colegio público los docentes no pueden pedir libros a los estudiantes y esto implica un largo proceso que puede realizarse máximo una vez al año; y tercero, porque las lecturas propuestas en el currículo son textos que no le interesan a las estudiantes, y que son difíciles de leer para ellas según la docente.

En este sentido, se observa que no existe un espacio para que las estudiantes entren en contacto con variedad de textos y fortalezcan su competencia literaria. Así mismo, la docente afirma que lo que se hace con los fragmentos de textos es revisar algunas de las características literarias que allí se observan, y que evidencian el cómo se escribía en esa época y sobre qué temas se hacía. Por ende, si bien las estudiantes pueden tener un dominio de los saberes necesarios para abordar una obra, no se aborda la obra en sí, lo que puede significar que se generen falencias en su competencia literaria.

Otro dato importante recolectado en la entrevista se relaciona con el disfrute de lectura de las estudiantes. Al respecto, la docente afirma que a las estudiantes a las que sí les interesa la lectura es porque ya tienen el hábito cultivado desde sus hogares. Sin embargo, también afirma: “yo siento que ellas leen mucho las historias de Wattpad (una

plataforma de lectura y escritura en la que los usuarios pueden publicar textos de su autoría y leer gratuitamente). Por ejemplo, el año pasado en el día del idioma hicimos un ejercicio muy interesante en el que las niñas tenían que recomendar un libro que ellas hubieran leído. Entonces salieron muchas de esas historias de amor, desamor, historias un poco turbias, que es lo que a ellas les gusta leer ahora”.

Lo anterior es importante, ya que se corresponde con lo que se afirmó previamente y es que a las estudiantes si bien les interesan algunas lecturas, no son las que se proponen en el aula. En este sentido, es imprescindible que en el aula se recurran a lecturas que ayuden a las estudiantes a avanzar hacia lecturas más enriquecedoras y que les permitan desarrollar su competencia literaria, pasando de un nivel de lectura literal a procesos más complejos de construcción del significado y generación de valoraciones, lo que solo se puede lograr con un proceso de aprendizaje guiado en el aula.

Respecto a los resultados de la encuesta de caracterización de competencia literaria (ver anexo D) se encontró que un 50% de las estudiantes tuvo contacto con la literatura a partir de la mediación adulta cuando eran pequeñas. Esto es significativo, ya que como señala Colomer (2005) el contacto de los niños prelectores con la literatura posibilita que empiecen a familiarizarse con el lenguaje literario y así mismo que empiecen a crear vínculos significativos con textos. Así mismo, se encontró que a un 45,5% nunca les leían cuentos o poemas y que tan solo a un 4,5% le leían cuentos y poemas muy seguido en su niñez.

También, se les pidió a las estudiantes que dieran cuenta de un promedio de los libros que leían en el año. Teniendo en cuenta que el promedio de libros leídos en Bogotá, según un estudio realizado por el Observatorio de prácticas de lectura y escritura de BiblioRed (Infobae, 2022), es de 4,3 libros por año. Se les presentaron las opciones a las estudiantes de elegir entre: menos de 3 libros al año, entre 3 y 5 libros, más de 5 libros. Así, se encontró que 59,1% de las estudiantes afirmó leer entre 3 y 5 libros al año, 22,7% de las estudiantes leyó menos de 3 libros el último año y 18,2% leyó más de cinco libros al año.

Esto se relaciona con el gusto que las estudiantes tienen por la lectura. De este modo, se encontró que el 50% de las estudiantes afirmó que no les molesta leer pero que prefieren hacer otras actividades en su tiempo libre, el 40,9% afirmó que le gusta mucho leer y el 9,1% afirmó que no le gusta leer.

Una vez se indagó por el gusto que las estudiantes pudieran tener sobre la lectura, era necesario revisar las prácticas que ellas asocian con el abordaje de la literatura en la escuela y cómo estas se relacionan con un incremento o decremento del gusto por la lectura que las estudiantes puedan tener. Así, se encontró que la mayoría de las estudiantes relacionan la lectura en la escuela con actividades como responder preguntas sobre el texto, o de tipo interpretativo, reflexivo y de juicio valorativo; y realizar resúmenes. Otras estudiantes también lo relacionaron con actividades de creación artística o discusiones en grupo.

**Tabla 1**

*Actividades relacionadas con el abordaje de la literatura*

Actividades relacionadas	Preguntas sobre el texto	Preguntas de tipo interpretativo, reflexivo y de juicio valorativo.	Realizar resúmenes	Discusiones grupales	Actividades de tipo creativo, creaciones de textos literarios, dramatizaciones, ilustraciones.
Total de respuestas	14	4	4	2	2

La información anterior muestra el desequilibrio que existe en la frecuencia con que se practican diferentes actividades al momento de abordar la lectura. Un enriquecimiento de estas también es necesario para que las estudiantes vean en esta actividad algo de su interés.

**Tabla 2***Influencia de la enseñanza de la literatura en el hábito de lectura*

Influencia en que le guste menos leer	5
Influencia que le guste más leer	2
Depende de los textos	2
No influencia en nada	13
Total	22

Teniendo en cuenta la anterior información es posible afirmar que existe una buena disposición de la mayoría de las estudiantes hacia la lectura, ya que han tenido contacto con más textos desde temprana edad y así mismo una mayoría lee con frecuencia, lo que supone que su intertexto lector se ha enriquecido durante su educación y así mismo de que consideren la lectura como parte de sus vidas. Sin embargo, al menos la mitad de las estudiantes afirmó no sentir un gusto por la lectura ni dentro, ni fuera del aula, lo que muestra la pertinencia de la investigación.

Así, se comprende que las prácticas asociadas a la enseñanza de la literatura se han relacionado con una enseñanza tradicional, y que se sigue recurriendo a ejercicios de abordaje como los cuestionarios para evaluar la comprensión lectora y que a veces involucran la opinión de los estudiantes y los ejercicios de reflexión derivados de la lectura. De igual forma, se han dejado de lado actividades como las discusiones grupales y las actividades de creación que pueden potenciar la construcción del significado en colectivo, la presentación de hipótesis a través de ejercicios de argumentación, la reflexión crítica y el involucrar la lectura a la dimensión personal (Colomer, 2005).

También, es importante considerar cómo las prácticas de enseñanza han incidido en el poco interés de las estudiantes por la literatura de forma que ellas buscan leer fuera del aula los textos de su preferencia. Así, puede formarse un hábito de lectura que no

contribuye al desarrollo de habilidades superiores de la lectura que pasen el nivel literal de comprensión, ya que no existe la mediación del aprendizaje.

### **1.3. Delimitación Del Problema**

El presente problema de investigación surgió desde la necesidad expuesta anteriormente de fomentar una nueva perspectiva de enseñanza de la literatura y con ello fortalecer la competencia literaria. Así mismo, se da desde la observación de la relación que tienen las estudiantes de la institución Colegio Magdalena Ortega de Nariño, del grado octavo, con la lectura al interior del aula.

Así, es necesario esbozar algunos de los problemas que se han encontrado en investigaciones relacionadas con la enseñanza de la literatura, ya que como afirma Colomer (2005) la competencia literaria se forja desde los primeros años en la escuela, pero se va deteriorando a medida que se avanza en la educación básica y media, por lo que los jóvenes dejan de interesarse por la lectura a medida que la enseñanza empieza a girar en torno a la historia de la literatura.

Lo anterior se corresponde con un estudio que muestra cómo la principal dificultad en la enseñanza de la literatura se relaciona con la falta de interés de los estudiantes en desarrollar las actividades propuestas por los docentes para abordar la literatura (Velandia, 2021). Esto indica la necesidad de ejecutar en el aula un abordaje de la literatura que realmente permita que el estudiante vincule sus pensamientos y experiencias con la lectura.

Otro componente vinculado a la enseñanza de la literatura que aporta elementos para interpretar la problemática se relaciona con las metodologías utilizadas por los docentes, ya que los propósitos generalmente se encuentran asociados con el conocimiento histórico de la literatura y no con elementos propios del texto literario y la capacidad interpretativa (Velandia, 2021). Esto ha repercutido de manera negativa en la forma en la que los estudiantes conciben la literatura, ya que no encuentran un propósito en los textos que leen y no logran generar experiencias lectoras (Velandia, 2021).

Así, en el diario de campo (ver anexo E) se registró cómo las estudiantes asumieron la lectura del texto *Iván el Terrible*, el cual debían leer y reescribir para realizar una interpretación teatral. La mayoría de las estudiantes no mostró motivación en el ejercicio sino hasta el momento de las interpretaciones teatrales. Esto coincide con lo afirmado por la docente en la entrevista, ya que, aunque más de la mitad de las estudiantes afirman que la lectura es una actividad que practican con regularidad no muestran el mismo interés por las lecturas propuestas en el aula.

Esto conduce a otro componente que será abordado en la investigación que es el de la crítica literaria feminista. En una actividad desarrollada con las estudiantes en la que debían realizar una encuesta a sus compañeras sobre imaginarios de género, se evidenció el interés de las estudiantes en los temas de género, ya que la mayoría mostró una disposición activa en participar, preguntarles a sus compañeras sus opiniones y posteriormente en exponer lo que habían encontrado a través de sus encuestas (ver anexo F). Por esta razón, se entiende el enfoque de género necesario para el abordaje de los textos literarios porque, en primer lugar, se trata un interés que manifiesta la población por estos temas al ser de actualidad y relacionados con los discursos a los que se ven expuestas en sus entornos sociales e institucionales; en segunda medida, abordar la teoría posestructuralista feminista permite la comprensión de la construcción de la subjetividad desde el género y de la diversidad; y por último, porque supone una innovación en la enseñanza de la literatura en la educación.

Ahora bien, las dificultades expuestas en el abordaje de la literatura tienen consecuencias que van desde el ámbito escolar hasta la dimensión social. En primer lugar y como se mencionó anteriormente la práctica pedagógica como se ha llevado hasta ahora ha provocado que exista un desinterés, en muchos de los estudiantes, por la literatura. Cuando el estudiante no accede a lo que ofrece la literatura, se le dificulta potenciar su habilidad lectora y adquirir conocimientos de varios tipos como el enciclopédico, de la lengua y del

lenguaje literario y de los niveles superiores de lectura lo que, en consecuencia, dificulta su desempeño académico.

La literatura también es de vital importancia para cualquier individuo, ya que, siguiendo a Cerillo (2016), permite al lector comprender que existen estados de ánimo que son comunes a todas las personas, lo que le permite atravesar barreras de género, raza, clase social, nacionalidad, etc. En este sentido, la literatura es una forma de conocimiento cultural y de configuración de una identidad propia y colectiva. Dichos procesos de subjetivación contribuyen a que las estudiantes se enuncien como sujetas que tienen experiencias, pensamientos, emociones, ideas y una historia y así mismo que logren sensibilizarse por otras personas y lo que las configura. En otras palabras, la literatura permite que las estudiantes posteriormente hagan parte de una sociedad donde entenderán que cada persona tiene particularidades y que las respeten, lo que posibilita la transformación de una sociedad diversa.

Por otro lado, al ser la institución un colegio femenino con proyectos enfocados a la dignificación de la mujer, se encuentra relación con la crítica literaria posestructuralista feminista, lo que por un lado, conduce el proyecto a abordar textos que les interesen a las estudiantes por la posibilidad de que estos estén relacionados con su experiencia personal y así mismo, que se les brinden herramientas de análisis a las estudiantes para que puedan fortalecer su capacidad interpretativa y también su relación con la lectura.

Por consiguiente, se propone el abordaje de cuentos escritos por mujeres y el análisis de estos a través de la crítica literaria posestructuralista. Y así mismo, la generación de una experiencia de lectura personal y colectiva a través de la escritura y lectura de textos con la técnica del blackout, lo que posteriormente dará paso a la creación de una antología literaria con los textos blackout resultado de la lectura que se llevará a cabo con las estudiantes del grado octavo del IED Magdalena Ortega de Nariño.

#### 1.4. Justificación

Teniendo en cuenta lo que se mencionó en el apartado anterior, se reconoció la importancia de una investigación dirigida al fortalecimiento de la competencia literaria mediante análisis textual posestructuralista para avanzar hacia nuevas formas de abordar la literatura que prioricen la interpretación y valoración de las obras.

Para esta investigación se vincularon dos ejes teóricos, por un lado, la competencia literaria (Colomer, 2005), (Mendoza, 2004), (Mendoza, 2008); y por el otro, la crítica literaria posestructuralista feminista (Golubov, 2012), (Weedon, 1987). Primero, la competencia literaria es un componente fundamental en la formación y se toma como objetivo principal de esta investigación, ya que implica diferentes habilidades que desarrollan y fortalecen la capacidad lectora y que implica la dimensión emocional y, por tanto, una promoción de la lectura al interior del aula.

Por otro lado, la crítica literaria posestructuralista se relaciona con la competencia literaria ya que es una corriente que, primero, ofrece un modelo de análisis textual que permite que el lector vincule tres aspectos, el contexto de emisión del texto, el contexto de recepción y el texto mismo. Por tanto, se presenta como un modelo integral que permite vincular aspectos contextuales de la obra, del lector y los significados propios del texto. Igualmente, la teoría posestructuralista contempla la posibilidad de entender el género como signos vacíos que se llenan de significado, entonces, así como estos signos pueden llenarse para establecer la diferencia, también pueden hacerlo en función del reconocimiento de la diversidad de formas de ser (Chow, 2006), lo que permite los procesos de subjetivación y autorreconocimiento en las estudiantes a través de la literatura.

Así, la vinculación de ambos ejes teóricos supone una experiencia de lectura enriquecedora para las estudiantes, pues no solo les permite fortalecer su competencia literaria a partir del análisis textual que propone la teoría posestructuralista, sino también reconocerse en los mismos, y establecer una relación con el texto que también le permita generar procesos de subjetivación.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias metodológicas de las que se hará uso en la intervención pedagógica se tiene en cuenta principalmente la técnica del blackout, propuesta por Austin Kleon (2010), es una técnica de escritura creativa que en su función pedagógica ha sido asociada a la comprensión lectura, ya que permite que el lector dialogue con el texto de forma íntima. A través de esta técnica los estudiantes pueden tomar control de una obra y abandonar el papel pasivo de lector e involucrarse de forma personal con lo que estos contienen. El blackout es apropiado en tanto el estudiante puede crear un espacio íntimo con la lectura, en el que se toma lo más significativo de una obra y se apropia, por lo que se logra establecer una conexión con la literatura (Petit, 2001). El blackout lo permite en tanto se lee un texto con la intención de dialogar con él y dar respuesta a los interrogantes por los cuales en principio el lector se acercó a él.

Desde lo expuesto, se entiende que para mitigar la problemática descrita es imprescindible una investigación como la presentada, ya que supone un fortalecimiento de la competencia literaria y un aporte para avanzar hacia nuevas metodologías, herramientas y estrategias para fomentar el gusto por la lectura y la capacidad de interpretar obras literarias. Además, la investigación es pertinente para este contexto escolar en tanto posibilita fortalecer los lazos de las estudiantes a través de ejercicios que les permitan compartir su experiencia en torno a un mismo producto cultural, con actividades que cobren sentido para ellas y que enriquezcan su experiencia y relación con la literatura.

### **1.5. Pregunta de investigación**

¿Qué incidencia tiene la aplicación de una propuesta didáctica enfocada en el análisis textual posestructuralista feminista para fortalecer las competencias literarias de las estudiantes de octavo grado en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño?

## 1.6. Objetivos

### 1.6.1. Objetivo General

Establecer de qué manera el análisis textual posestructuralista feminista contribuye al fortalecimiento de la competencia literaria de las estudiantes de grado octavo del Colegio Magdalena Ortega de Nariño

### 1.6.2. Objetivos Específicos

- Identificar los aportes del análisis posestructuralista feminista y cómo estos contribuyen al fortalecimiento de la capacidad interpretativa y valorativa de textos literarios en el contexto escolar.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica en la que se lean y analicen textos haciendo uso de la crítica posestructuralista feminista y de la técnica de blackout.
- Analizar la incidencia que tiene el análisis postestructuralista feminista en el fortalecimiento de la capacidad interpretativa y valorativa de las estudiantes.

## Capítulo 2: Marco conceptual

### 2.1. Antecedentes

Para tener conocimiento acerca de los estudios realizados sobre la competencia y la crítica literarias posestructuralista feminista se consultaron investigaciones teniendo en cuenta los siguientes criterios: que traten una o más de las categorías de investigación las cuales son: competencia y crítica literarias posestructuralista feminista; e investigaciones realizadas hace no más de cinco años.

La primera investigación consultada fue *Booktubers en el aula: desarrollando hábitos lectores y competencia literaria* (Bustos, 2019) realizada en la Universidad Pedagógica Nacional. El estudio tenía como objetivo determinar la incidencia del uso de Booktube como una herramienta didáctica para promover la lectura, desarrollar la competencia literaria y producir contenidos audiovisuales que reflejen la competencia. La investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo e hizo uso del diseño de investigación acción y de instrumentos de

recolección de datos tales como diarios de campo, pruebas diagnósticas, encuestas y talleres.

En este estudio se encontró que a través de talleres de análisis de las obras era posible que las estudiantes realizaran análisis de las obras que posteriormente pudieron plasmar en sus video reseñas para Booktube. Por tanto, fueron capaces de estructurar y organizar sus ideas sobre qué interpretaban de la obra y cuál era su opinión sobre esta. Así mismo, se evidenció la incidencia de la creación de videos para Booktube en la motivación de las estudiantes a leer obras literarias y así mismo a realizar las actividades de análisis, para la posterior realización del video. También el análisis del contenido en Booktube hizo que la mayoría de los estudiantes enriqueciera su intertexto lector y a que se sintieran motivadas a leer más libros y ampliar sus experiencias lectoras (Bustos, 2019).

Adicionalmente se consultó la investigación titulada *La competencia literaria en la lectura de poesía* (Benavides, 2020). Esta tenía como objetivo fortalecer la competencia literaria a partir de la lectura de poemas en estudiantes de ciclo cuarto. Esta investigación se llevó a cabo bajo un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y un diseño investigación-acción.

En cuanto a los resultados de esta investigación estos comprenden los ejes de competencia literaria, goce estético, la lectura de poesía y los aportes didácticos de la investigación, por lo que para efectos de la presente investigación se toman en cuenta los resultados asociados a la competencia literaria. En este sentido se encontró que la elección de un corpus literario que fuera del gusto de los estudiantes y cercano a sus contextos fue de gran ayuda para que estos lograran identificar y comprender con mayor facilidad el lenguaje poético y a su vez que lograra establecer una relación más íntima con los textos, esto se logró a través de dos momentos en el ejercicio de lectura que se ocupó, por un lado, en sentir y, por otro, en comprender. La lectura de un conjunto de poemas aportó para que los estudiantes tuvieran un panorama literario más amplio y por tanto que sus

conocimientos se ensancharan, logrando así una red necesaria para el fortalecimiento de la competencia literaria (Benavides, 2020).

Otra investigación que aporta a los antecedentes es *La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno* (Cacéres, 2021). El objetivo de esta investigación era Fortalecer la competencia literaria de los estudiantes de grado noveno del Colegio Nuestra Señora del Perpetuo Socorro a partir de un proyecto de aula que usara la biblioteca escolar. La investigación se sitúa en el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción.

Los resultados de esta investigación arrojaron que los ejercicios de lectura compartida, que se hicieron en el marco de la creación de la biblioteca escolar, contribuyeron al fortalecimiento de la competencia literaria en aspectos tales como: la activación del intertexto lector que por su parte posibilita la construcción de sentido de una obra, esto a su vez tiene incidencia en la capacidad valorar de los textos. También se evidenció que la lectura compartida tiene una incidencia importante en la capacidad de apreciar y disfrutarla, pues este ejercicio permitió leer un propósito colectivo al comentarlos en grupo, y reconocer las emociones del texto en los estudiantes. En este sentido, se dio cuenta de la importancia que tiene el leer en colectivo para el fortalecimiento de la competencia literaria (Cacéres, 2021).

Por último, concerniente a la categoría de competencia literaria se consultó la investigación titulada *Los otros ojos: uso del cuento para desarrollar competencia la literaria en bachillerato* (García, 2021). El objetivo de esta investigación fue mejorar la competencia literaria de los estudiantes mediante la lectura compartida para el fortalecimiento de la capacidad interpretativa. Para esto se hizo uso una investigación enmarcada en la investigación cualitativa.

Los resultados de esta investigación arrojaron que el análisis literario es de mucha ayuda para desarrollar la capacidad interpretativa de los estudiantes cuando este es

encaminado hacia la interpretación. En este caso, las lecturas compartidas y el análisis estructural guiado por la docente dieron cuenta de que los estudiantes pueden generar gran variedad de interpretaciones y que esto les permite construir el significado del texto al poder jerarquizar las interpretaciones disponibles. En esta investigación el análisis se llevó a cabo por medio de lecturas compartidas y esta se presenta como una estrategia que permite que haya una dinamización en la lectura del texto, ya que el estudiante va dialogando con el texto y con sus compañeros, lo que posibilita cambiar su interpretación o reafirmarla (García, 2021).

Por último, la investigación *La escritura creativa en la formación de la competencia literaria del ciclo II* (Rodríguez, 2020) tuvo como objetivo analizar el desarrollo de la competencia literaria a través de la escritura creativa. La investigación se enmarcó en el paradigma sociocrítico y la investigación-acción, también se hizo uso del taller como núcleo fundamental de la intervención pedagógica.

Los resultados de esta investigación en relación con la competencia literaria arrojaron que esta es una competencia compleja de desarrollar, ya que requiere diversas capacidades y conocimientos que se dan a largo plazo y a partir de la lectura frecuente de textos, la escritura creativa, el uso cotidiano del lenguaje y los juegos de palabras. Se encontró que los procesos de escritura creativa favorecen la imaginación, la sensibilidad, el desarrollo de la expresión narrativa y un mejor uso del lenguaje. Por último, se concibe importante la apertura de espacios que faciliten al niño acceder a un lenguaje compartido basado en la interacción, el trabajo colaborativo, la reflexión de sus acciones y pensamientos (Rodríguez, 2020).

Ahora bien, las investigaciones citadas anteriormente son un aporte al presente estudio en varios aspectos. Por un lado, aportan a la construcción del marco conceptual de esta investigación y así mismo a la organización de las categorías y subcategorías de investigación y los procesos que estas atienden, en el caso de competencia literaria se toman subcategorías como los conocimientos, las actitudes y los procedimientos que

subyacen esta competencia, por lo que se comprende que esta no puede desarrollarse en su totalidad en un proyecto de investigación, por lo que se deben tomar solo algunos de los subprocesos que involucra.

Por otro lado, las investigaciones aportaron en el aspecto metodológico, ya que en varias se enfatizó en dos estrategias para la enseñanza de la literatura, como las lecturas compartidas y el análisis literario de las obras, como estrategias para facilitar y fortalecer la interpretación de los textos. Así, se ve que en esta investigación es posible trabajar el análisis literario que brinda el feminismo posestructuralista y así mismo que la lectura colectiva es una estrategia que potencia la comprensión e interpretación de los textos, así como la relación de los estudiantes con estos.

En cuanto a la categoría de análisis literaria en clave posestructuralista feminista no se encontraron investigaciones recientes en los que se aplique esta categoría. Por lo tanto, se puede afirmar que la propuesta de cruzar el análisis posestructuralista feminista aplicado a la educación y con el fin de desarrollar competencia literaria es innovador en el campo de enseñanza de la literatura.

Sin embargo, para revisar investigaciones relacionadas a la aplicación de modelos teóricos de análisis para el abordaje de literatura en el aula se consultó la investigación *Literatura y sociedad: propuesta didáctica para el análisis literario en la escuela* (Márquez, 2020), cuyo objetivo era determinar los aportes del enfoque sociocrítico en el fortalecimiento del análisis literario en estudiantes del Programa de Formación Complementaria, es decir personas graduadas de bachillerato que desean adquirir formación normalista. Esta investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo-interpretativo y la investigación-acción. En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos se hizo uso de la observación participante y la encuesta.

Los resultados evidenciaron que gracias al abordaje de los textos literarios a partir de conceptos del modelo sociocrítico tales como la sociedad como espacio de juego, el

capital en la transformación del habitus en el agente, el capital simbólico, lograron avanzar de modos de lectura un tanto superficiales en los que solo prestaban atención a las acciones de los personajes, sus actitudes y sus personalidades, a modos de lectura en los que lograron establecer relaciones entre las historias y el entramado social detrás de estas, así como establecer críticas en torno a los arquetipos fundados en la literatura clásica y moderna. Esto quiere decir que para lograr un análisis profundo de obras literarias es necesario tener un fundamento teórico que guie dicho análisis. Así, se logró que los estudiantes enriquecieran sus conocimientos literarios, pero también que adquirieran capacidad crítica y reflexiva (Márquez, 2020).

Si bien esta investigación aplica conceptos de la teoría de Pierre Bourdieu y George Lukács para el análisis literario, sí demuestra la importancia de guiar la lectura de literatura en la escuela con modelos de análisis para enriquecer la lectura y llevar a los estudiantes de una lectura literal a niveles más avanzados. Por supuesto, el mismo Márquez (2020) señala que no se trata de enseñar teoría literaria en la escuela, sino de que los maestros tengan todos los conocimientos necesarios para poder guiar una lectura profunda del texto y que así mismo pueda brindar la información necesaria a los estudiantes para que estos con los conocimientos necesarios puedan encontrar los significados de las obras y así mismo sustentar sus valoraciones.

De este modo, se reitera que la aplicación de la crítica literaria posestructuralista feminista significa una innovación en la enseñanza de la literatura y que puede sustentarse su uso ya que implica un análisis profundo del texto que puede llevar a que los estudiantes pasen de la lectura literal a desarrollar su capacidad interpretativa y valorativa, es decir fortalecer su competencia literaria.

## **2.2. Marco conceptual**

Para el desarrollo óptimo de una investigación es necesario la organización sistemática de un conjunto de ideas, conceptos y teorías que permiten sustentar la

perspectiva desde la cual se investiga y a la luz de esta analizar los resultados (Pino, s.f). Por ello, en el presente apartado se abordan las categorías sobre las que se sustenta esta propuesta de investigación-acción educativa, las cuales son: competencia literaria y análisis posestructuralista feminista.

De este modo se presentan las categorías desde algunos autores que permitieron abordar los conceptos planteados en la teoría y en el ejercicio pedagógico. Así las cosas, la primera categoría que el lector encontrará en este apartado corresponde a la competencia literaria que es aquello que se busca fomentar y fortalecer, así como ofrecer estrategias pedagógico-didácticas para su desarrollo. Posteriormente, se encontrará la crítica posestructuralista feminista por medio de la cual se abordó el análisis de los textos trabajados en la intervención para el fortalecimiento de la competencia literaria.

### **2.2.1 Competencia literaria**

Para abordar este concepto es importante tener en cuenta que se plantea desde las nuevas perspectivas de enseñanza de la literatura como lo es la educación literaria y que a su vez se entiende como el principal objetivo al enseñar la literatura (Colomer, 2005), (Cassany, Luna, & Saenz, 1994) y (Mendoza, 2004). En principio se entendió la competencia literaria como un equivalente de la competencia lingüística, pero referida a la capacidad de comprender y producir textos literarios (Mendoza, 2008) y surge como una necesidad de entender la especificidad del hecho literario como un fenómeno que, si bien se deriva del uso del lenguaje, tiene unas reglas distintas, por lo que supone un grado de implicación y formación importante (Cassany, Luna, & Saenz, 1994).

En un primer momento, para Culler (1975) la competencia literaria se traduce en un conjunto de saberes para leer literariamente, es decir, saber decodificar y comprender que la literatura no sigue las pautas de la lengua, sino que tiene un código y estructura distinto que le permite asignar valores especiales a las unidades lingüísticas teniendo en cuenta los convencionalismos de la cultura, la experiencia en el mundo del lector, el aprendizaje de los

códigos literarios, entre otros; que le permiten actualizar el signo lingüístico de la obra literaria para leerlo como tal.

Otro aporte importante es el de Stubbs (1983) para quien la competencia literaria es la capacidad de comprender los distintos tipos de relaciones semánticas entre lo que se dice y lo que se implica, lo que quiere decir que es fundamental el desarrollo de la capacidad interpretativa del lector. Esto supone una actitud investigativa por parte del lector, que debe rastrear información importante en el texto para poder analizarla, así como diferenciar los diferentes elementos del texto narrativo para poder construir el significado global.

Así las cosas, para Mendoza (2008) la competencia literaria es la progresiva adquisición de conocimientos aportados por el contacto del lector con la literatura, lo que implique el enriquecimiento de su intertexto lector. Esto se puede dar a través de la lectura de textos literarios y por el aprendizaje de determinados saberes que le permitan al lector establecer relaciones entre textos para poder dotar de significado y valoración una obra. Por ello, la formación de la competencia literaria está estrechamente ligada a la lectura y al ejercicio de comprender, interpretar y valorar ya que son las actividades básicas para que esta competencia se desarrolle.

Por lo anterior, se entiende que esta investigación no será suficiente para darle un completo desarrollo a la competencia literaria de las estudiantes, si se considera que esta se desarrolla incluso desde antes de que los niños aprendan a leer y se fortalece a lo largo de la vida, teniendo como principales pilares los estímulos y el contacto que el lector pueda tener tanto en la escuela como fuera de ella (Colomer, 2005). Por tanto, en esta investigación se buscó fortalecer la capacidad interpretativa y la capacidad de emitir una valoración, esto supone uno de los últimos estadios que se desarrolla en la competencia literaria, que no se alcanza en un momento determinado, sino que se va enriqueciendo a medida que los lectores establecen más relaciones entre sus lecturas y sus saberes, por lo que la presente investigación aportó herramientas a las estudiantes para que sigan desarrollando su competencia literaria y así mismo enriquecer su intertexto lector.

Así las cosas, tanto la interpretación como la valoración son fundamentales en el desarrollo de la competencia literaria. En primer lugar, al interpretar convergen los saberes que se integran en la competencia, si estos saberes no fueran aplicados, las interpretaciones del texto literario serían solo un ejercicio de emitir juicios. Para la interpretación se vinculan el reconocimiento de los valores formales y semióticos del texto con las reacciones cognitivas y afectivas que suscita en el lector, por lo que la interpretación y valoración son actividades paralelas (Mendoza, 2004).

Por otro lado, la valoración, enlazada con una interpretación adecuada del texto es compleja en la medida que requiere comprender e integrar todos los elementos del discurso literario. Esto quiere decir que debe existir una cooperación entre el texto/emisor y lector/receptor para que puedan activarse los conocimientos requeridos para comprender el texto que anteriormente el autor ha dispuesto. El desconocimiento de dichos elementos conlleva a que el lector no pueda comprender el discurso literario y consecuentemente establecer relaciones interpretativas y una valoración (Mendoza, 2008).

A continuación, se amplía las capacidades descritas, que son fundamentales para la competencia literaria: la capacidad interpretativa y la capacidad valorativa.

### **Capacidad interpretativa.**

Respecto a la capacidad interpretativa, Colomer (2005), señala que el progreso del lector de una interpretación literal a una más compleja se da a partir del dominio de habilidades incipientes de lectura a unas superiores. Para esto es imprescindible que exista un tiempo de práctica lectora en el aula. Una de las estrategias que más favorece este ejercicio es la lectura guiada, pues desde las preguntas e intervenciones realizadas antes, durante y después de la lectura, se posibilita un análisis que favorece las predicciones, interferencias e interpretaciones textuales.

Otro elemento imprescindible para que exista un progreso en la competencia literaria es la explicitación de las convenciones literarias. Si bien los lectores saben que en los textos

están presentes estos elementos como un narrador, manejo del tiempo, entre otras; es necesario que comprendan cómo funcionan y por qué están allí, esto con el fin de mejorar las interpretaciones (Colomer, 2005).

Así las cosas, el progreso de un lector se produce cuando existe una lectura basada en los elementos internos del enunciado, y cuando utiliza estos conocimientos y su capacidad de razonar para construir significados implícitos en el texto. Los ejercicios aplicados en el aula deben suscitar esa capacidad de razonar (Colomer, 2005).

Un ejercicio que Colomer (2005), destaca con frecuencia es la lectura compartida y el trabajo en grupo, ya que obliga a argumentar al lector, devolverse al texto y buscar los elementos que le puedan indicar que su interpretación es válida o no.

Otro factor para tener en cuenta cuando se va a trabajar la capacidad interpretativa es lo que Colomer (2005) llama la lectura contextualizada. Es decir, brindar la información necesaria a los estudiantes para poder construir el sentido de un texto. Esto debe darse si antes se les ha mostrado a los estudiantes que esa información les es útil, si han sentido la necesidad de saciar su curiosidad.

Lo último en la interpretación de la lectura es que muchas veces es necesario tener una planificación para un ejercicio de lectura guiada que permita llevar las interpretaciones de los alumnos más allá de lo obvio (Colomer, 2005). En este caso, leer con propósitos específicos, supone que una obra puede leerse bajo muchas lupas y que la planificación de la lectura supone estar abierto a las respuestas que los estudiantes puedan dar y así mismo ofrecerles la información que sea necesaria para que ellos formulen interpretaciones. Así, la guía sirve para que los lectores venzan las dificultades que supone construir el sentido de una obra, ofreciendo información imprescindible para entender algunos aspectos, llamar la atención sobre otros que suscitan interrogantes o que estimulan nuevas interpretaciones más complejas.

Por lo anterior, la interpretación supone uno de los trabajos más complejos para abordar en el aula, por lo que implica la integración de algunos factores que serán abordados en la intervención pedagógica de esta investigación. Uno de ellos es el ejercicio de lectura compartida y la lectura guiada, el primero ofrece la posibilidad de que exista un diálogo en el proceso de construcción de sentido, y que los saberes que deben involucrarse en este proceso puedan completarse de unas estudiantes a otras. Este ejercicio también ofrece la posibilidad de que las estudiantes deban argumentar el porqué de sus interpretaciones y que deban remitirse al texto. También, bajo las premisas de Weedon (1987), se pretende situar la lectura dando información del contexto discursivo en el que se producen los textos a estudiar, lo que puede brindar a las estudiantes la posibilidad de establecer nuevas interpretaciones con base en dicha información. Así mismo, bajo los parámetros de Weedon (1987) se pretende contemplar la obra bajo una mirada crítica, de forma que las estudiantes puedan establecer interpretaciones ajustando la perspectiva hacia el género y cómo este se constituye en los diferentes textos a leer.

### **Capacidad valorativa.**

Para Mendoza (2008) el acto de valorar una obra literaria está estrechamente ligado con la interpretación, pues “interpretar es atribuir una valoración personal a lo expuesto -formal, conceptual y semióticamente- en el texto; por ello tiene lugar después de la comprensión, o, como mucho, paralelamente a ella” (2008, págs. Sección de Descodificar, comprender e interpretar, párr. 3).

Para emitir una valoración sobre un texto también es importante el intertexto lector pues potencia el reconocimiento de relaciones entre textos y de actitudes positivas o negativas hacia ciertas manifestaciones de tipo literario. De este modo, un lector con competencia literaria basada en el aprendizaje podrá explicitar las razones por las cuales emite una valoración de un texto (Mendoza, 2008).

Colomer también habla de la formulación de juicios, que se diferenciaría de la valoración crítica, pues supone involucrar la opinión del lector. Este ejercicio se da tras actividades que

favorecen un tiempo de reflexión y expansión de la recepción de la obra, y un tiempo de exploración colectiva del significado. Esto tiene resonancia con lo que menciona Mendoza (2004) sobre la interpretación como una actividad que precede la valoración pero que se influyen mutuamente.

Tanto Colomer (2005) como Mendoza (2008) afirman que la atribución de valoraciones a una obra contribuye a que el lector se forme una conciencia de que las obras que lee forman parte de una tradición cultural que pueden juzgarse mediante criterios que pueden ser de tipo artístico e histórico. Así mismo, las valoraciones enriquecen el intertexto lector pues son parte de los saberes adquiridos sobre el sistema literario que el lector necesita para interpretar sus posteriores lecturas (Colomer, 2005).

Considerando lo anterior, el ejercicio de valoración concreta el aprendizaje de la competencia literaria, ya que permite vincular las interpretaciones postuladas, los valores asignados a ciertos signos literarios y la experiencia de cada lector. Lo que permitió esto fue el *blackout*, ya que con este ejercicio se busca responder a la pregunta de cómo las estudiantes vinculan el ejercicio de lectura y análisis con su mundo interior y su perspectiva de vida.

### **Objetivos de la competencia literaria.**

Mendoza (2008) sostiene que el objetivo de la competencia literaria es “formar lectores que autónomamente estén preparados para gozar de los textos y para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones” (págs. Sección Objetivos, párr. 1). Es decir, adquirir mediante la experiencia y desarrollar a través del aprendizaje los conocimientos necesarios para leer una obra literaria. Ahora bien, esto implica la enorme diversidad de rasgos que pueden encontrarse en un texto literario.

Además del objeto mencionado, Mendoza (2008) postula que se debe capacitar al lector para que establezca relaciones coherentes entre el texto y la intención del autor; así como dotarlo de conocimientos metaliterarios para que este sea capaz de atribuir significado al

texto. Esto supone una serie de subprocesos que enlazan la actividad de la lectura y todas las habilidades necesarias para comprender un texto, hasta habilidades superiores como la identificación de peculiaridades del discurso literario, la capacidad de establecer relaciones intertextuales, la asimilación de saberes para la actualización del texto, y otras habilidades relacionadas con el disfrute de la lectura y su dimensión cultural. Por lo que puede observarse que la competencia literaria requiere de diversas habilidades que se desarrollan a lo largo de la vida por medio del aprendizaje y la práctica lectora.

### **Características del lector competente.**

Mendoza (2008) menciona las características que debe poseer un lector suficientemente competente para abordar los textos literarios. Algunas de las más relevantes, relacionadas con los objetivos de esta investigación, pueden observarse en la tabla 3.

**Tabla 3**

*Características del lector competente* (Mendoza, 2008) y (Cassany, Luna, & Saenz, 1994).

Capacidad interpretativa	Capacidad valorativa	Disfrute de la lectura
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece coherentemente una lectura que el texto no contradiga.</li> <li>• Busca correlaciones lógicas que le permitan articular los distintos componentes textuales y establece normas de coherencia discursiva que le permitan hallar una significación del texto.</li> <li>• Activa los contenidos de sus intertextos, del repertorio y sus estrategias de lectura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adopta una actitud ajustada al tipo e intencionalidad del texto y activa sus conocimientos disponibles.</li> <li>• Activa los contenidos de sus intertextos, del repertorio y sus estrategias de lectura.</li> <li>• Conoce y activa las referencias de códigos culturales (que forman parte de su competencia literaria).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorpora la literatura a su vida cotidiana</li> <li>• Disfruta con la literatura.</li> </ul>

### **2.2.2. Crítica Posestructuralista Feminista**

La crítica posestructuralista feminista nació como una nueva corriente para el análisis de textos literarios en clave feminista que, nutriéndose de los aportes de teóricos estructuralistas como Claude Levi-Strauss en antropología, Roland Barthes y Julia Kristeva en estudios literarios y Jacques Lacan en el psicoanálisis (Chow, 2006), generó un nuevo modelo teórico para la crítica literaria feminista que se basa en ver el texto, ya no como una manifestación de la experiencia y/o conciencia de la mujer, sino como una manifestación del género en la cultura en la que se produce, y cuyo significado deriva de los discursos disponibles en el momento de su producción y en el momento de su recepción (Golubov, 2012).

De este modo, la crítica posestructuralista feminista pretende que los textos se vean como producciones culturales donde se pueden encontrar diversas formas de ser mujer o/y hombre, y es a partir de reconocerlas que pueden encontrarse potenciales maneras de ser y de constituirse como sujeto (Golubov, 2012). Es de este modo que la crítica posestructuralista feminista sirvió como un modelo de análisis para los textos a trabajar en la intervención pedagógica, en tanto vincula la búsqueda del significado del texto con la construcción del sujeto lector.

Ahora bien, existen diversas teóricas que desarrollan la crítica posestructuralista feminista, pero es en el trabajo de Chris Weedon (1987) en el que puede encontrarse una teoría completa del posestructuralismo feminista y cómo este es aplicado al análisis literario, poniendo en contraste sus enfoques con los de otras corrientes de crítica literaria feminista.

Para Weedon (1987) el posestructuralismo feminista puede aplicarse a todas las prácticas discursivas como una forma de analizar cómo están estructuradas las relaciones de poder que producen y reproducen, donde hay resistencias y donde hay puntos débiles para desafiar y transformar el discurso. Si bien, la teoría posestructuralista de Weedon (1987) comprende todas las prácticas discursivas que se dan al interior de la sociedad, es en los textos literarios que Weedon centra su análisis en el último capítulo de su libro, por lo

que las premisas allí planteadas serán la guía conceptual para el análisis textual en el ejercicio pedagógico de esta investigación.

Así las cosas, para Weedon (1987), el texto debe ser leído como la expresión de una mujer cuya subjetividad ha sido construida en un contexto histórico específico y como la reinscripción de dicha subjetividad a través de las estrategias discursivas de la ficción. El texto proyecta un discurso que constituye el género y significados relacionados con la vida de las mujeres, enmarcado en las convenciones culturales del momento de producción del texto y que debe leerse con preocupaciones actuales. Es decir, la lectura del texto debe contemplar ambos entramados discursivos: los del pasado y los actuales, para entender cuáles son los discursos del género, cómo se reflejan en la vida de las mujeres, ya sean las escritoras o las mujeres caracterizadas en la ficción.

Por consiguiente, lo que produce el significado del texto es el contexto histórico en el cual se sitúa el autor, así como las formas de subjetividad de género producidas por el texto son producto del entramado discursivo disponible en el momento de escritura. Esto es importante pues permite, por un lado, revisar las formas en las cuales el poder patriarcal es ejercido y también una variedad de voces que permiten ubicar posiciones subjetivas que lo apoyan o lo resisten (Weedon, 1987).

Para el ejercicio pedagógico del fortalecimiento de la competencia literaria lo anterior es relevante porque se relaciona con un factor a la hora de postular interpretaciones sobre un texto y es conocer el contexto, pero además dotar al lector de la capacidad de vincularlo a su experiencia. El análisis de un texto en función de ambos entramados discursivos permite que emitan interpretaciones más coherentes, que las estudiantes observen la relación del texto con su vida y así generen reflexiones sobre los discursos que las rodean y cómo estos pueden transformarse con las posiciones subjetivas que cada individuo asume.

Ahora bien, el punto central de interés es la forma en que los textos construyen significados y posiciones subjetivas para el lector y sus implicaciones políticas, tanto en su contexto histórico como en el presente.

### **Búsqueda de significados.**

Para abordar este aspecto es necesario que se busque en el interior del texto y que luego se vean sus relaciones intertextuales, es allí donde puede encontrarse el significado de un texto y ver cómo construye significados alrededor de las prácticas discursivas del género y la vida de las mujeres, tanto en la época de escritura del texto como en la de lectura (Weedon, 1987).

Así, la tarea de la crítica consiste en revisar los textos y demostrar cómo estos constituyen el género para el lector, esto es identificar las prácticas que allí se develan, comprender su significado y analizar si estas se relacionan con una red más amplia de discursos del género o los desafían, tanto en el presente como en el pasado (Weedon, 1987). De este modo, el abordaje del texto literario en el aula consiste en relacionar algunos elementos discursivos del texto, como las acciones, los diálogos, la caracterización, la narración, entre otros; con lo que significan en un entramado discursivo del género de esa época y entender cómo aquellos significados se relacionan con las prácticas discursivas actuales, si las desafían o las mantienen iguales.

### **Búsqueda de posiciones subjetivas.**

Este es otro punto de interés para la crítica feminista posestructuralista, ya que para Weedon (1987) los textos ofrecen construcciones de los posibles modos de ser mujer u hombre, posiciones subjetivas que implican significados, valores y formas de placer particulares; con la satisfacción física y emocional que esta subjetividad trae al individuo. Esta subjetividad está siempre abierta a la pluralidad del significado y a las potencialidades que contiene con sus implicaciones políticas.

Lo anterior, remite a que los textos literarios brindan la posibilidad de mostrar a las estudiantes posibles modos de ser y de concebir el mundo y el género, en una etapa en la que aún están formando sus concepciones y perspectivas de vida. Tener acceso a diferentes formas de subjetividad les permite comprender cómo los discursos del género influyen al individuo, pero también les da la posibilidad de identificar potencialidades de cambio, incluso para sus propias vidas. Weedon (1987) afirma que las mujeres necesitan

acceder a diferentes posiciones subjetivas para imaginar alternativas en el presente a través de la literatura y las heroínas que allí se representan.

El ejercicio de buscar posiciones subjetivas diversas es de gran potencial para abordar la literatura porque supone comprenderla como un fenómeno en el cual pueden existir personas reales que desafían la normatividad que oprime a los sujetos desde su individualidad.

Por otro lado, es necesario traer una de las críticas que realiza Weedon (1987), sobre la forma en la que se lee y se critica la literatura, desde una perspectiva humanista liberal, la cual afirma que la gran literatura carece de significado político, negando así lo que allí se condensa sobre la lucha de clases, el racismo y el feminismo. La teórica afirma, que para tener una lectura efectiva de los textos se necesita direccionar el análisis con las preocupaciones políticas e ideológicas de la actualidad. Es decir, la crítica implica tomar una posición sobre el sentido del texto y fijarlo en el momento de la lectura, esto significa que el individuo toma la posición desde la cual recibe la lectura como un sujeto con un discurso específico y las suposiciones que esto conlleva.

Aunque el análisis de los textos en el ejercicio pedagógico no debería dirigirse a una ideología específica, es por el enfoque de género que se pretende reflexionar con las estudiantes sobre cómo se configura su subjetividad como mujeres y que existen muchas formas posibles de ser. Entonces, la lectura pretende abarcar las preocupaciones de las estudiantes que se ven rodeadas de discursos de género y que se encuentran en una etapa de vida en la que sus modos de percibir las prácticas discursivas aún se están construyendo.

Para Weedon (1987), es importante que en la escuela se accedan a formas de lecturas como parte de un constructo discursivo que ofrece significados particulares a los sujetos y modos de entenderlos. Lo que el feminismo posestructuralista posibilita es mostrar cómo en la ficción funciona la opresión y cómo la resistencia sería posible, entendiendo que los significados no son fijos e inalterables, sino que están en constante deconstrucción.

Adicionalmente, la crítica feminista busca privilegiar intereses feministas para la comprensión y la transformación del patriarcado. En este sentido, se pretende que se abran procesos de reflexión en el aula en los que no solo se fortalezca la competencia literaria, sino que también se reflexione sobre las prácticas discursivas relacionadas con el género en las que están inmersas las estudiantes y que se formen así mismo potencialidades para el cambio desde la configuración de sus subjetividades.

### 2.2.3. Matriz Categorial

La matriz categorial es una herramienta que se utilizó para relacionar los conceptos abordados en el presente capítulo directamente con el ejercicio pedagógico y didáctico. Es decir, en la matriz categorial se relacionan los procesos que la teoría sugiere son necesarios para el desarrollo de la competencia literaria y también para el análisis de un texto literario bajo las premisas de la crítica posestructuralista feminista, con los indicadores de logro que deben evidenciarse en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (ver anexo G). Lo anterior permite que la teoría no se desvincule de la práctica pedagógica, pues a partir de esta se evalúan los procesos en el aula.

Unidad de análisis	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Fuentes
<b>Competencia literaria</b>	Lectura	Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza una obra literaria teniendo en cuenta la historicidad que la atraviesa, así como elementos propios del texto.</li> <li>Interpreta una obra literaria atendiendo al análisis y siendo capaz de construir el sentido del texto.</li> <li>Valora una obra teniendo en cuenta su interpretación y su experiencia de lectura.</li> </ul>	(Mendoza, 2008), (Mendoza, 2004)
		Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incorpora su vida cotidiana con la lectura y viceversa.</li> <li>Emite juicios valorativos de la obra teniendo en cuenta su experiencia y su visión de mundo.</li> <li>Relaciona la lectura con la realidad exterior y puede hacer reflexiones sobre estas.</li> </ul>	(Mendoza, 2008), (Mendoza, 2004), (Cassany, Luna, & Saenz, 1994)

Análisis textual	Búsqueda del significado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analiza cómo se constituye el género y el significado de la vida de las mujeres enmarcado en el discurso disponible en el momento de producción del texto.</li> <li>• Analiza cómo se constituye el género y el significado de la vida de las mujeres enmarcado en las preocupaciones de la actualidad.</li> <li>• Evalúa cómo cambia el significado con relación a las formas de ser mujer.</li> </ul>	(Weedon, 1987)
	Posiciones subjetivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica las diferentes formas de ser que ofrece la ficción para la subjetividad de las personas.</li> <li>• Comprende distintos discursos de género, así como las posiciones subjetivas disponibles que existen a lo largo de la historia y el presente.</li> <li>• Analiza las formas en que los discursos generan estructuras de poder y cómo la obra literaria es una forma de resistirlas.</li> </ul>	

### Capítulo 3: Diseño metodológico

#### 3.1. Paradigma de investigación

El paradigma de investigación que sustentó la investigación desarrollada es el sociocrítico. Según Eliot (como se citó en Santamaría (2013)), bajo el paradigma sociocrítico toda investigación debe tener como finalidad la transformación de las prácticas sociales, especialmente las educativas, contando con los miembros de la misma comunidad. Así, se quiere que exista una democratización del conocimiento, pues este no debe ser accesible solo para unos pocos, en este sentido el docente es generador de cambio al emanciparse de prácticas ligadas al establecimiento y se permite focalizar su interés en los problemas más próximos a la praxis educativa (Santamaría, 2013).

Por lo anterior, este paradigma se ajustó al objetivo de la investigación y a la forma en la que se llevaría a cabo. Pues es a partir de la práctica educativa que se pretende resolver un problema subyacente en el aula de clase que en este caso se relaciona con la competencia literaria, abordándolo desde la perspectiva de género. Entonces, la finalidad de la investigación se concentró en mejorar las prácticas educativas en lo que respecta a la forma en la que se proponen escenarios literarios de abordaje de la literatura, pero así

mismo generar una transformación en la subjetividad de las estudiantes para que estas se conciben como sujetos capaces de construirse a sí mismas, que en últimas se trata de emancipar a los sujetos para que sus visiones de mundo no se relacionen con prácticas discursivas dominantes.

### **3.2. Enfoque de investigación**

El enfoque más apropiado para el desarrollo de esta investigación fue el cualitativo, según Hernández et al. (2014) este se guía por áreas o temas significativos de investigación, pero las preguntas e hipótesis no preceden al análisis de datos, en cambio este proceso de afinar los interrogantes puede darse antes, durante y después. De esta forma la acción investigativa es dinámica y se mueve entre dos polos, los hechos y su interpretación, por lo que es un proceso circular en el que la secuencia no siempre es la misma. Otra característica importante de la investigación cualitativa es su lógica inductiva, pues se basa en casos específicos para llegar a una perspectiva general, por lo que en lugar de querer probar teorías se busca desarrollarlas para representar lo que se observa.

Así, el enfoque cualitativo permite tener un proceso de investigación autorreflexivo, guiado por la práctica y la teoría, en el que se cuestiona constantemente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del aula. Este enfoque permite que la investigación no sea un proceso ya estructurado, con una hipótesis a demostrar. Esto es importante pues el proceso se desarrolló desde la experiencia y subjetividad de las estudiantes, por lo que un enfoque cuantitativo no sería suficiente para comprender la forma en la que las estudiantes pueden avanzar en el desarrollo de su competencia literaria, así como en los procesos de reflexión que generaron a partir de la intervención pedagógica. Así, lo que se buscaba cualificar son los procesos que realizan las estudiantes al analizar y reflexionar sobre textos con la crítica posestructuralista feminista en función de fortalecer su competencia literaria.

### **3.3. Metodología De Investigación**

El diseño metodológico bajo el cual se desarrolló esta investigación fue el de Investigación Acción Educativa (en adelante IAE). Este es una forma de indagación

introspectiva colectiva emprendida por participantes en condiciones sociales específicas, con el fin de comprender y mejorar las prácticas educativas, así como de las situaciones en que estas tienen lugar. Según Kuhne y Quigley (como se citó en Taylor (2002)). La IAE se desarrolla en tres fases: planificación, acción y reflexión.

La primera consiste en realizar un estudio para determinar un problema, para tal fin se llevó a cabo un proceso de observación no participante y participante en el que se analizaron las relaciones entre las partes del proceso educativo (estudiantes y docente), espacio, objetos, actividades, emociones y evaluación, esto se registró en un diario de campo. Se aplicaron pruebas diagnósticas para determinar el desempeño en las habilidades del lenguaje y las posibles falencias que pudieran existir en el aula y, por último, una ficha sociodemográfica. Además, en esta primera fase de planificación se realizó un proceso de revisión documental para tener un panorama general del problema de investigación y para indagar por las posibles didácticas con las que se podría solventar el problema.

Para la segunda fase, se desarrolló una intervención pedagógica en la cual se abordó la competencia literaria de las estudiantes, haciendo uso de la crítica posestructuralista feminista en función de fortalecer la capacidad interpretativa y valorativa de las estudiantes.

Finalmente, en la tercera fase, se evaluaron los aprendizajes de las estudiantes con evidencias de las actividades en las que se observó su progreso lector. También, se ensambló una antología con los textos hechos por las estudiantes y se llevó a cabo una reflexión sobre la intervención pedagógica para identificar las percepciones de las estudiantes al respecto.

Este método fue el más idóneo para esta investigación enmarcada en ciencias de la educación, ya que permitió identificar dificultades y determinar cómo mejorar las prácticas. Para este caso, la dificultad que se evidenció fue el acercamiento de las estudiantes a la literatura en la escuela, por lo que una intervención pedagógica generó el mejoramiento de las prácticas educativas y una transformación en los esquemas de pensamiento de las estudiantes.

### 3.4. Instrumentos de recolección de datos

Para esta investigación se utilizaron instrumentos de recolección de datos tales como el diario de campo, la encuesta y las pruebas de lectura y escritura. El propósito para la investigación de cada uno se describe a continuación.

#### 3.4.1. *Diario de Campo*

El diario de campo es una herramienta que ayuda a registrar lo que se encuentra en la observación. Como se mencionó antes, en la observación se debe delimitar el rango de estímulos perceptuales en los que se concentrará la atención del observador, (Hernández, 2014) por esto el diario de campo es una herramienta que se usa cuando el investigador está inmerso en el ambiente o campo y que puede servir como guía de observación. Para esta investigación se usó un formato de diario de campo (ver anexo H), en función de la sesión se buscaba indagar por elementos base del ambiente educativo tales como el espacio, los objetos, las acciones, actividades, las relaciones entre sujetos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desempeño en las habilidades del lenguaje, entre otros. También, las actividades más frecuentes en el proceso de enseñanza se registraron en el diario de campo.

Debido al cambio de docente que se presentó en el proceso, se observó que las metodologías propuestas por cada maestra distaban bastante y además las habilidades del lenguaje en las que se centraban para el desarrollo de sus propuestas pedagógicas no coincidían, en este caso con la primera, se identificaron actividades que giraban en torno a la escritura y la oralidad, y con la segunda las actividades giraban más en torno al aprendizaje de la gramática. De este modo, se pudo observar que el grupo es muy receptivo con el aprendizaje y que su relación con las docentes es bastante cordial, y si bien han mostrado poca motivación al realizar las actividades que se plantea, sí realizan cada ejercicio atendiendo a las instrucciones y tratando de realizarlo bien.

Finalmente, durante las observaciones y los registros se encontró que el tiempo dedicado a leer literatura es muy poco y que por tanto las estudiantes no tienen el espacio

en clase para desarrollar su competencia literaria, en otras habilidades del lenguaje como la oralidad y la escritura se encontraron también dificultades, ya que las estudiantes son muy tímidas y no logran ejecutar intervenciones orales adecuadas para las situaciones en que se realizan y además se encontró que tienen dificultades para la redacción de textos narrativos y expositivos.

### 3.4.2. **Pruebas diagnósticas**

Para esta investigación se aplicaron tres pruebas diagnósticas (anexo I) en las que se buscaba determinar el desempeño de las estudiantes en las habilidades del lenguaje, lectura, escritura y oralidad. Para la habilidad de producción escrita se usó una batería de procesos escriturales desarrollada por Cuetos, Ruano y Hernández (2002). En vista de que esta prueba busca indagar por procesos básicos como la conciencia silábica, hasta la redacción, y adicionalmente, en esta investigación se trabajará la escritura de textos literarios, se tomó solo una parte de la batería en la que se les solicita a las estudiantes escribir un cuento. Así mismo, se tomaron algunas preguntas de las pruebas Saber 8° (2018) de selección múltiple, en las que se indagan por aspectos escriturales como lo pragmático, sintáctico y semántico.

El instrumento con el que se diagnosticó la competencia lectora de las estudiantes fue una prueba que constó de 10 preguntas construidas a partir del cuadernillo de evaluación de pruebas Saber 8° (2018) de selección múltiple que indagan por aspectos de lectura que atienden a la comprensión desde los componentes pragmático, sintáctico y semántico. En esta prueba se buscaba identificar si las estudiantes alcanzaban el nivel de lectura literal e inferencial.

Por último, para diagnosticar la producción oral se llevó a cabo una observación participante en la que se buscó indagar por las opiniones de las estudiantes sobre algunas nociones de género. En tal sentido, se les pidió por grupos elaborar una encuesta en la que se registraran las opiniones para posteriormente hacer una breve exposición de la información recopilada. Para evaluar las exposiciones se construyó una rúbrica de

evaluación. Considerando que era trabajo en grupo, la evaluación de todas las categorías se dio de manera grupal.

Finalmente, el instrumento fue indispensable de recolectar de datos que utilizaron para determinar en cuáles las habilidades del lenguaje de las estudiantes tenían dificultades y así delimitar el problema de investigación.

### 3.4.3. **Encuestas**

Una encuesta consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Se realizó para determinar variables contextuales de las estudiantes y también para realizar un sondeo sobre los imaginarios de género que guían su lectura de la realidad social (ver anexo A). La encuesta pretendía contextualizar la población con la que se trabajaría en términos sociales, ya que de esto dependen aspectos como el acercamiento didáctico a la población, la pedagogía en la que se sustentará el proyecto, entre otros.

De este modo, se apuntó a aspectos como, barrio y localidad de residencia, ocupación de padres y acceso a servicios públicos, esto con el fin de determinar las condiciones socioeconómicas en las que se desarrollaba el proceso de aprendizaje de la estudiante y si contaban con las condiciones necesarias para llevar un proceso con normalidad. Por otro lado, se indagó por los hábitos de las estudiantes en cuanto a los procesos de desarrollo recreativo, cultural e intelectual que llevan a cabo de forma independiente, por ejemplo, su motivación hacia la escuela, las actividades de tiempo libre que realiza, la frecuencia con que realiza actividades culturales y deportivas. Esto se hizo para determinar la apertura que ellas podían tener hacia actividades de lectura, ya que las actividades culturales a las que acceden mediadas por la familia son determinantes para desarrollar habilidades que las estudiantes pueden demostrar en el aprendizaje.

También se aplicó una encuesta para caracterizar la competencia literaria de las estudiantes, en la que se indagó sobre sus hábitos de lectura, la frecuencia con que leían libros, poemarios, cuentos en su infancia y actualmente. También se indagó por las

prácticas de enseñanza con las que ellas asocian el abordaje de la literatura en la escuela y si ellas opinaban que esto influía en su gusto por la lectura (ver anexo B). Gracias a esto se logró identificar que al menos la mitad de las estudiantes ha tenido bastante contacto con la lectura y que la mayoría no tiene una disposición negativa en cuanto a las actividades de abordaje de literatura en la escuela.

### **3.5. Técnicas de recolección y análisis de información**

Para esta investigación se aplicaron técnicas de recolección y análisis de la información tales como la observación participante y no participante, la entrevista y la triangulación de la información. El propósito para la investigación de cada uno se describe a continuación.

#### **3.5.1. Observación**

La observación permite conocer al investigador la realidad y el contexto en el cual tienen lugar las actuaciones de los individuos, por lo tanto, es posible acceder al conocimiento cultural a partir de las acciones de los participantes. Por esta razón, el observador debe afinar la mirada, delimitarla a través de preguntas que ayuden a focalizar la atención en los aspectos que pueden ser relevantes para develar e identificar el que será el problema de investigación (Bonilla y Rodríguez, 1995).

La observación no participante se hizo para identificar las principales prácticas y discurso de las estudiantes y la maestra en el aula de clase, ver las dinámicas y actividades, así como las actitudes de los estudiantes respecto a estas. Esto para identificar una problemática en el aula de clase y así mismo otras prácticas que puedan mejorarse. También, se realizó para indagar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante la intervención pedagógica, identificando dificultades, fortalezas, estrategias de aprendizaje, logros y actitudes en el aula.

### **3.5.2. Entrevista semiestructurada**

Según Bonilla et al. (1995) la entrevista semiestructurada se utiliza para aclarar o entender una situación sobre la que se están realizando observaciones. La entrevista permite, a través del diálogo entre el entrevistador y el entrevistado, que haya una construcción de significados conjunta respecto a un tema de interés para ambos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Así, puede existir un acercamiento más profundo al problema de la investigación y una visión más amplia de las posibles rutas de acción.

En este sentido, se realizó una entrevista semiestructurada (ver anexo C) a la docente titular para comprender el problema de investigación al que ya se había hecho un acercamiento mediante la observación no participante y la revisión documental de investigaciones relacionadas. Para ello, se plantearon preguntas que indagaban por el enfoque, las actividades de desarrollo y evaluación en el abordaje de la literatura. También se preguntó por las lecturas que se programaban en octavo grado y las actitudes de las estudiantes ante dichos textos o el mismo acto de leer. Cabe mencionar que esta información se cruzó con las encuestas realizadas con las estudiantes para definir, por un lado, el problema de investigación y por otro, la ruta de acción para su abordaje.

### **3.5.3. Triangulación de la información**

Según Bonilla y Rodríguez (1995) la triangulación se utiliza como una forma de contrastar resultados mediante el uso de fuentes de información diferentes, ya que la complejidad de ciertos contextos no permite que sus realidades sean captadas completamente con el empleo de una sola perspectiva. Por ello, la triangulación permite una cobertura completa del objeto de estudio mediante un análisis que permite la identificación de tendencias, convergencias y diferencias entre las fuentes de información recolectada.

Así, la triangulación de información consistió en cruzar la información recolectada a través de los diarios de campo, las evidencias de las actividades de aprendizaje analizadas con rúbricas de evaluación y algunas grabaciones de clase. Lo anterior permitió un análisis

holístico de la información en el que se observaron los procesos de aprendizaje de las estudiantes durante la intervención pedagógica, los logros evidenciados con las rúbricas de evaluación y las actitudes de las estudiantes para de identificar el fortalecimiento de su competencia literaria.

### 3.6. Matriz de análisis de la información

**Tabla 4**

*Matriz de análisis de la información*

<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Fase</b>	<b>Categoría de análisis</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Indicador de avance</b>
¿Qué incidencia tiene la aplicación de una propuesta didáctica enfocada en el análisis textual posestructuralista feminista para fortalecer las competencias literarias de las estudiantes de octavo grado en el Colegio Magdalena Ortega de Nariño?	Analizo y creo	Analizando un texto literario en función del concepto de prácticas discursivas y los conocimientos previos sobre el discurso literario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Prácticas discursivas</li> <li>● Discurso literario</li> <li>● Técnica de escritura blackout</li> </ul>	Reconoce las prácticas discursivas representadas en los textos literarios y plantea una opinión del texto en este sentido.
	Interpreto y valoro	Interpretando y valorando tres textos literarios en función de los significados relacionados a la vida de la mujer y la propia experiencia de vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Construcción del significado</li> <li>● Identificación de significados asociados a las prácticas discursivas</li> <li>● Emisión de la interpretación</li> <li>● Valoración del texto en función de la reacción afectiva.</li> <li>● Valoración del texto en función de la interpretación.</li> <li>● Justificación de la valoración.</li> </ul>	Emite una valoración de los textos que lee en función de la interpretación que da del texto y su experiencia de lectura.
	Reflexiono sobre el aprendizaje	Reconociendo el valor de la literatura como producto cultural cargado de significado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Reflexión sobre la intervención pedagógica.</li> <li>● Actitudes frente a la antología.</li> </ul>	Identifica transformaciones en su percepción de la literatura y/o la lectura.

### **3.7. Consideraciones éticas**

Este proyecto de investigación fue desarrollado teniendo en cuenta la dimensión ética que, según Ojeda, Quintero y Machado (2007), considera las reflexiones hacia las que debe orientarse el proceso investigativo, ya que estas en últimas buscan detectar los problemas que surgen en el ámbito académico para darle una respuesta y trascender los resultados al ámbito social.

La ética en la investigación considera el manejo de los intereses propios del investigador, de la institución que representa y sus convicciones éticas son determinantes para que el proceso de investigación no se desvíe del objetivo y que al alcanzarlo no se trasgredan y afecte la integridad de los sujetos participantes y de terceros.

Por ello, la investigación está dentro de las consideraciones éticas, pues se realizó con fines académicos y pretende contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas en el área del lenguaje. Por ello, en el proceso de investigación se contó con el consentimiento de la institución donde se realizó la investigación, de las estudiantes participantes y de sus acudientes para la recopilación de información que fue usada con propósitos académicos (ver anexo J).

De igual modo, se consideraron los principios éticos como el respeto, la responsabilidad, la integridad, la confidencialidad y la competencia profesional; para no perjudicar el ambiente educativo en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. y contribuir al enriquecimiento de las prácticas educativas de la institución.

## **Capítulo 4. Trabajo de campo**

En el siguiente apartado se presenta la propuesta de intervención que constituye el plan de acción que procede a la observación y delimitación del problema. Así, esta propuesta de intervención está dividida en tres fases que se abordaron desde la didáctica de la enseñanza de la literatura para el fortalecimiento de la competencia literaria y la reflexión sobre las prácticas discursivas del género. Se realizó mediante una única secuencia didáctica que permitió integrar el aprendizaje de los ejes temáticos y así tener una

consecución en los indicadores de logro para permitir que el aprendizaje fuera secuencial y que los contenidos y aprendizajes logrados en cada sesión fueran útiles para las posteriores.

#### **4.1. Enfoque pedagógico**

Luego de una revisión documental se definió que la perspectiva más conveniente y apta para la presente investigación es el constructivismo social. El constructivismo social es una perspectiva epistemológica que busca comprender y estudiar la naturaleza del conocimiento, una construcción subjetiva que surge de la interacción entre la realidad y las personas, así como los mecanismos de los que se disponen para acceder al conocimiento, de modo que las conductas de cada individuo determinan lo que conocen y cómo lo conocen (Cubero, 2005). En este sentido, el conocimiento se da de la relación que cada persona tiene con el mundo y de la forma en que se dan. Este enfoque es relevante para la educación, ya que concibe que el aprendizaje se da de manera conjunta en las interacciones entre estudiante y docente. La calidad de dichas interacciones y la forma en la que el docente guíe la búsqueda de conocimiento, de ello depende el éxito del proceso de aprendizaje.

En este sentido, el proyecto buscó aproximar a las estudiantes a una reflexión crítica de los discursos de género enmarcados en la literatura y relacionados con sus propias experiencias, estuvo mediado por espacios de lectura guiada, lectura compartida y discusiones sobre el texto para que las estudiantes pudieran reflexionar en colectivo sobre lo que se estaba leyendo y pudieran generar la configuración de sus propias visiones de mundo a través de la literatura, además de adquirir herramientas para fortalecer su competencia literaria a través de la superación de habilidades de lectura básicas a habilidades más complejas, esto a través de la lectura guiada y el método de análisis textual propuesto por Weedon (1987).

De igual forma, el constructivismo social concibe a los educandos como sujetos activos del conocimiento (Cubero, 2005), lo que implica que no son individuos que solo

reciben información, esto es acorde a lo propuesto por Mendoza (2004) y Colomer (2005) cuando enfatizan en la importancia de guiar el abordaje de la literatura como algo que no puede transmitirse como un conjunto de conocimientos enciclopédicos, sino como un fenómeno que si bien para entenderlo deben haber ciertos conocimientos, pero es el estudiante quien tiene que develar lo que configura la literatura a partir de la guía del maestro y la información que este provee. Así, la presente investigación se concibió como un proceso colectivo en el que se llegaron a las distintas reflexiones y conocimientos a través del diálogo y las interacciones entre sujetos.

De esta forma, el constructivismo social es idóneo para el presente proyecto de investigación pues involucraba la construcción colectiva del conocimiento y la participación de todos los miembros del proceso de aprendizaje. Lo cual era de suma importancia para un proyecto en el que, por un lado, se buscaba fortalecer la competencia literaria, haciendo que las estudiantes enriquecieran su intertexto lector y adquirieran herramientas para aumentar su capacidad interpretativa y valorativa; así como generar reflexiones en torno a los discursos de género, la manera en que se configuran en la literatura y su relación en el contexto actual de las estudiantes, cosa que no podía lograrse sino a través del diálogo que posibilita la discusión argumentada, la socialización de ideas y conocimientos previos y la construcción de vínculos de lecturas comunes entre las estudiantes.

#### **4.2. Estrategia didáctica**

En concordancia con lo anterior, la estrategia didáctica que se implementó en esta investigación es la secuencia didáctica (ver anexo K). Según Díaz (2013) la secuencia didáctica es una serie de actividades de aprendizaje que tienen un orden y una relación entre sí, con las que se pretende recuperar conocimientos previos y vincularlos a situaciones problema con el fin de que el aprendizaje sea significativo, para ello es necesario que el estudiante realice acciones que le permitan adquirir conocimiento.

Así, la secuencia didáctica se relaciona con el enfoque pedagógico en tanto, permite un aprendizaje secuencial, que propone la introducción de nuevos conceptos, así como la

utilización de los conocimientos previos y la integración de situaciones de aprendizaje en las que se puedan aplicar los diferentes procesos cognitivos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Además, se permite un aprendizaje significativo en tanto cada clase y actividad están organizadas de manera secuencial, permitiendo una progresión del aprendizaje y una conjunción de estos.

También, Díaz (2013) afirma que la secuencia didáctica consta de dos elementos: la secuencia de actividades y la evaluación de las actividades, que es formativa en la mayor parte del proceso, ya que permite detectar dificultades y contribuir a que el estudiante aprenda por medio del error. Así entonces, se plantean los contenidos que permiten definir los objetivos de aprendizaje y las actividades que se llevarán a cabo para alcanzar el objetivo. Estos elementos siempre están relacionados, pues es en la interacción dinámica entre estos que puede darse un aprendizaje significativo

Para esta investigación, la secuencia didáctica se abordó desde nueve sesiones con las estudiantes, en las que se empezó abordando conocimientos previos y nuevos conceptos para luego usarlos en el análisis de los textos escogidos. En este sentido, tanto las nueve sesiones en su totalidad como cada una de ellas tenían una apertura un desarrollo y un cierre, que es la estructura planteada por Díaz (2013).

Estas se correspondieron a la fase *analizo y creo*, en la que se propuso un primer acercamiento al concepto de prácticas discursivas y a los conocimientos previos sobre discurso literario, lo que contribuyó a producir un ambiente óptimo para el aprendizaje de las siguientes sesiones en las que se abordaría de lleno las prácticas discursivas en torno al género en la literatura. Luego, la fase *interpreto y valoro* se corresponde con el desarrollo de la secuencia didáctica en la que se interpretaron y valoraron textos literarios haciendo uso de los conceptos aprendidos, así como de los conocimientos previos, esto para construir el sentido de los textos. Por último, la fase *Reflexiono sobre el aprendizaje* cierra la secuencia y permite sintetizar el aprendizaje con la construcción de una antología literaria en la que las estudiantes plasmaron ideas sobre lo leído y reflexionaron sobre su experiencia de lectura.

#### 4.1. Fases de intervención

En esta propuesta de intervención se buscó fortalecer la competencia literaria de las estudiantes de grado octavo del IED Colegio Magdalena Ortega y aportar herramientas para el fortalecimiento de la capacidad interpretativa y valorativa haciendo uso de la crítica posestructuralista feminista.

Para el diseño de las fases de intervención lo primero fue seleccionar los textos que leerían las estudiantes. La selección del corpus se realizó mediante un procedimiento de tres fases. La primera fue una búsqueda de autoras colombianas que se desempeñaran en el género del cuento. Esto se hizo a través de internet, bases de datos de bibliotecas digitales como la Biblioteca digital de Bogotá, Biblored, y la Biblioteca de escritoras colombianas del Ministerio de Cultura. Una vez se registraron 17 escritoras que contaran con la publicación de al menos un libro de cuentos se hizo una segunda búsqueda del material bibliográfico. Así, se obtuvieron seis libros de cuentos los cuales fueron: *Cuentos completos* de Marvel Moreno, *La naturaleza seguía propagándose en la oscuridad* de Andrea Mejía, *Ponqué y otros cuentos* de Carolina Sanín, *Caperucita se come al lobo* de Pilar Quintana, *El terror de Sexto B y otras historias de colegio* de Yolanda Reyes y *Pecado* de Laura Restrepo. Por temática se descartó el libro de Pilar Quintana ya que estos eran cuentos eróticos, por lo tanto, no afín a la investigación y por la extensión de los cuentos del libro de Laura Restrepo este fue descartado.

En la siguiente fase se leyeron los cinco libros de cuentos restantes y los textos se seleccionaron teniendo en cuenta los siguientes criterios: extensión inferior a diez páginas, contenido apropiado para las estudiantes, apto para nivel de escolaridad, contenido cercano a la temática. Se seleccionaron 68 cuentos leídos, seis que cumplían con los criterios (ver anexo L).

Una vez seleccionados los seis textos que cumplían con los criterios fueron sometidos a una segunda lectura para determinar cuáles podrían derivar en un análisis más profundo, así como interpretaciones y reflexiones. También, teniendo en cuenta que varios de los textos eran de la misma autora se quiso seleccionar los definitivos con la premisa en

que fuesen de autoras diferentes. Así las cosas, los textos que finalmente se seleccionaron fueron: *Cuento de Niñas* de Elisa Mujica, para el primer eje temático, *El revólver* de Marvel Moreno, para el segundo y *Martes a la quinta hora* de Yolanda Reyes para el tercero.

Por otro lado, como ejercicio práctico, de reflexión y didáctico se implementó el blackout. Para ello se desarrolló una intervención pedagógica que consistió en una secuencia didáctica de nueve sesiones que incluye planeaciones de clase, rúbricas de evaluación y materiales didácticos (anexo K) con base en la delimitación conceptual descrita anteriormente con autores como Mendoza (2008), Colomer (2005), Weedon (1987), Ritchhart, Church y Morrison (2014) y Kleon (2010). A continuación, se describirán las fases en las que se dividió la intervención pedagógica, la estructura de cada fase, los objetivos de aprendizaje a alcanzar y las actividades de desarrollo de cada sesión.

#### **4.1.1. Fase de sensibilización: Análisis y creación**

Esta fase constó de tres sesiones en las que se hizo un acercamiento a lo que es la crítica posestructuralista feminista, algunos elementos del discurso literario que se desarrollarán y la técnica del blackout. En la primera sesión se abordó la crítica literaria posestructuralista, por lo que se introdujo a las estudiantes en las prácticas discursivas en torno al género y cómo los textos enmarcan dichas prácticas. Luego, se realizó la lectura del texto *Confabulación* de Nana Rodríguez, y se postularon algunas preguntas con el objetivo de que las estudiantes identificaran las prácticas discursivas allí inmersas. En esta sesión se realizó la heteroevaluación de un ticket de salida en el que las estudiantes debían escribir una experiencia o situación que hubiera cambiado su forma de ser y si allí se evidenciaba alguna práctica discursiva.

Para la segunda sesión el objetivo de aprendizaje se concentró en analizar el cuento *Confabulación* de Nana Rodríguez teniendo en cuenta elementos del discurso literario, las prácticas discursivas que allí se presentan, el entramado discursivo del momento de producción del texto y el momento de su recepción. Esto para que asociaran elementos

propios de la literatura como narrador, personajes, uso del tiempo, y cómo estos aportan significado y develan las prácticas discursivas inmersas.

Para ello, las estudiantes realizaron tres actividades. La primera consistió en un collage literario en el que las estudiantes debían representar visualmente los elementos del cuento. En la segunda, las estudiantes debían escribir una carta a la protagonista del cuento contándole las razones por las que entendían su forma de actuar y pensar. La tercera, consistió en una carta a la autora en la cual las estudiantes le contarán lo que les generó el cuento y las razones por las que creen que hubo dicha reacción. En esta sesión se recogieron dos productos, el primero fue el collage literario que fue autoevaluado por las estudiantes con base en la rúbrica diseñada y la carta a la autora evaluada con base en la rúbrica correspondiente.

En la tercera sesión de la intervención se hizo una introducción al blackout y a lo que se iba a llevar a cabo en toda la intervención. El objetivo de esta intervención era que las estudiantes comprendieran la forma de hacer un texto usando la técnica de blackout, para esto se usó el mismo texto y trabajado y se empezó a indagar sobre las opiniones de las estudiantes. En esta sesión las estudiantes debían coevaluar los textos de sus compañeras teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación.

#### **4.1.2. Fase de intervención: Interpreto y valoro**

Para la fase de intervención se llevaron a cabo cinco sesiones que giraron en torno a tres temas importantes: la sociedad, el amor y la identidad. Que son relevantes para la comprensión de las prácticas discursivas en torno a la vida de la mujer y cómo estas han llegado a repercutir en la forma en cómo se entienden las interacciones que cada persona tiene con su entorno. Estos temas se eligieron también para poder buscar los significados que los textos ofrecían y las posiciones subjetivas, que son los puntos de interés de la crítica posestructuralista feminista.

De esta manera, se hicieron dos sesiones para cubrir los dos primeros temas y una para el último. La primera sesión focalizó el tópico “sociedad”, en esta se hizo la lectura

compartida del texto *Cuento de niñas* de Elisa Mujica, a través de la estrategia: “muro de preguntas” se buscó que las estudiantes exploraran lo que se esconde detrás del texto y comprender con mayor profundidad lo que se lee. De la misma manera, con los interrogantes y la discusión se buscó generar espacios de interpretación en conexión directa con el reconocimiento de las prácticas discursivas de la mujer en sociedad. Para evaluar el desarrollo de esta sesión las estudiantes por grupos reflexionaron en torno a una pregunta, cuya respuesta fue preparada y debía ser argumentada a otro grupo. Cada grupo debía coevaluar al que le presentaba su respuesta teniendo en cuenta la rúbrica de evaluación correspondiente.

En la segunda sesión del tema sociedad se buscaba valorar el texto leído teniendo en cuenta la experiencia de lectura y la interpretación del texto. Para esto la actividad central fue la creación de un texto usando la técnica de blackout a modo de introspección y luego un círculo de experiencias para que las estudiantes socializaran sus valoraciones del texto y las argumentaran. La evaluación estuvo a cargo de las mismas estudiantes que debían autoevaluar su trabajo a partir de la rúbrica de evaluación correspondiente.

En la tercera sesión se buscó que las estudiantes evaluaran el texto *El revólver de Marvel Moreno* en función de los significados implícitos sobre el amor y cómo estos limitan o emancipan la vida de la mujer. En la primera sesión se realizó una rutina de pensamiento para hacer un sondeo de nociones previas sobre el amor y después se realizó una discusión en grupo, en la que las estudiantes debían reflexionar sobre algunas preguntas. Luego, para reconocer las interpretaciones de las estudiantes y para confrontar los entramados discursivos relacionados al texto, se les pidió la creación de una historia corta en la cual se mostrara cómo podría ser una relación amorosa entre dos personas de diferentes épocas, así como cuáles serían los puntos de divergencia y convergencia. Esta historia fue coevaluada en función de la rúbrica diseñada. En la cuarta sesión se realizaron los textos con la técnica de blackout que fueron evaluados con base en la rúbrica, y para posteriormente intercambiarlos por parejas y realizar la reflexión conjunta en torno a este tema.

En la quinta sesión se buscó que las estudiantes construyeran el significado del texto identificando los elementos del discurso literario que contiene y las posiciones subjetivas que ofrece para trabajar el último tema: la identidad. Se postularon algunas preguntas para comprender el significado del texto *Martes a la quinta hora o clase de gimnasia* de Yolanda Reyes, y asociarlo a la construcción de la subjetividad de los personajes presentados y revisar cómo esto influye en la identidad del lector ofreciendo posiciones subjetivas y generando experiencias de lectura. Por otro último, se realizaron los textos blackout para completar este proceso de reflexión.

#### **4.1.3. Fase de evaluación: Reflexión sobre el aprendizaje**

La fase de evaluación y reflexión del proyecto constó de una sesión en la cual se construyó antología con los textos de las estudiantes. Después, mediante la rutina de pensamiento Puntos de la Brújula se identificaron las percepciones de las estudiantes sobre lo que aprendieron durante la intervención pedagógica y demás emociones relacionadas al proceso de aprendizaje.

### **Capítulo 5. Organización de la información y análisis de resultados**

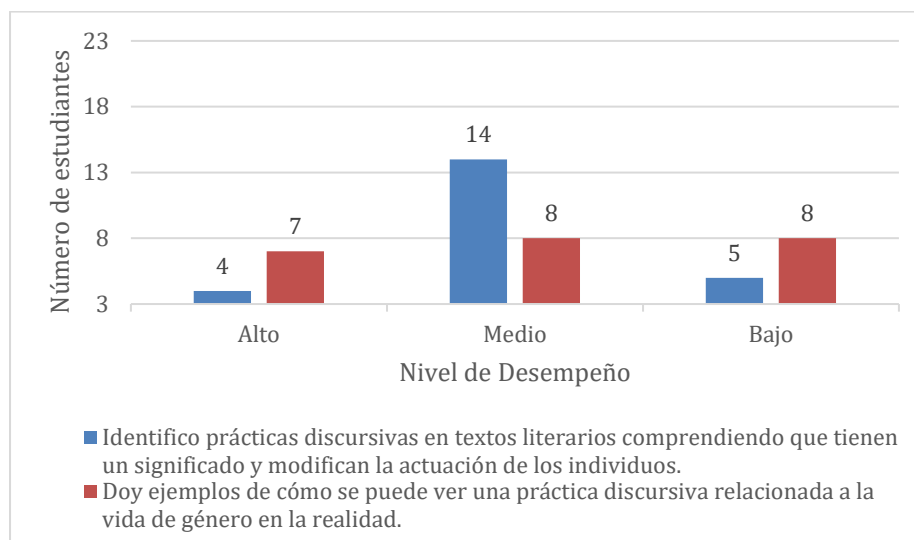
En este capítulo se presenta el análisis de los resultados de la investigación *Posestructuralismo Feminista para el Fortalecimiento de la Competencia Literaria*, cuyo objetivo fue aportar estrategias didácticas para el fortalecimiento de la competencia literaria de las estudiantes de octavo del Colegio Magdalena Ortega a través del análisis textual posestructuralista feminista. Por lo tanto, el apartado se organiza a partir de las tres fases de intervención realizadas y en función de los indicadores de avance, dando cuenta así de los hallazgos en relación con el fortalecimiento de la competencia literaria. Lo anterior se sustenta con los datos recopilados a través de los diarios de campo (ver anexo M), las evidencias de actividades (ver anexo N) así como los textos blackout que a su vez fueron sistematizados (ver anexo Ñ) en función de los indicadores de desempeño de cada sesión y las rúbricas de evaluación.

### 5.1. Fase de sensibilización: Análisis y creo

Para el análisis de la primera fase se recurrió a la primera categoría de análisis propuesta en la matriz de análisis. Esta categoría se denominó: “*analizando un texto literario en función del concepto de prácticas discursivas y los conocimientos previos sobre el discurso literario*”. Esta fase constó de tres sesiones en las que se introdujo el concepto de práctica discursiva, se abordaron conocimientos previos relacionados con el discurso literario y se partió de allí para construir el sentido del texto *Confabulación*, y para la posterior elaboración de un texto utilizando la técnica de blackout. Con el análisis de las evidencias entregadas por las estudiantes se observó cómo se tomó el concepto de prácticas discursivas para construir el sentido del texto, como se muestra en la figura 1.

**Figura 1**

*Resultados sesión 1*



Así, el 78% de las estudiantes logró identificar las prácticas discursivas inmersas en el texto literario como el acoso sexual y laboral, como se aprecia en algunas de sus intervenciones: “Acoso, miradas, murmullos y demás. La torturaban hasta el punto en el que ella ni se podía ver al espejo, siendo su mayor enemiga”, “Fastidiar a la protagonista haciendo que odie su trabajo”, “El machismo y el cómo la trataban a ella. Las miradas y el odio que ella misma se tenía era lo que más la agobiaba” (Estudiantes 8ª). Sin embargo, si

bien ellas reconocen estas prácticas, solo algunas reconocen sus implicaciones en el contexto del cuento.

Igualmente, relacionaron estas prácticas discursivas con conceptos como desigualdad y machismo y aunque algunas argumentaron el porqué de su respuesta, otras no lograron abstraer el concepto y relacionarlo con una situación concreta que se presentó en el cuento.

Con la identificación de las prácticas discursivas se generaron reflexiones en torno a cómo estas determinan la vida de los individuos. Según Weedon (1987), comprender los significados de cada práctica discursiva es importante para concebir la literatura como un producto cultural enmarcado en un contexto social. Así pues, las estudiantes extrapolan ciertos conceptos de su entramado discursivo con el cuento, pues reconocen las prácticas discursivas allí inmersas y opinan sobre ellas según su esquema ético. Este es un primer paso para la interpretación de textos, pues se reconoce una reacción afectiva que involucra los conocimientos enciclopédicos y morales del lector para dar una primera opinión del texto.

El concepto contribuyó a que las estudiantes formularan interpretaciones sobre el texto refiriéndose a los efectos que tenía en la salud mental de la protagonista cómo la trataban los demás. Así se registró en el diario de campo:

Aunque el propósito no era interpretar el texto sino usarlo como medio para mostrar el concepto y empezar una rutina de lectura en clase, algunas estudiantes formularon hipótesis sobre lo que sucedía en el cuento y el porqué de ciertas figuras literarias como la personificación de los electrodomésticos. Otras construyeron un sentido del texto, haciendo alusión a la salud mental de la protagonista del cuento como un efecto del maltrato al que fue sometida por su pareja y sus compañeros de trabajo (Diario de campo Sesión 1).

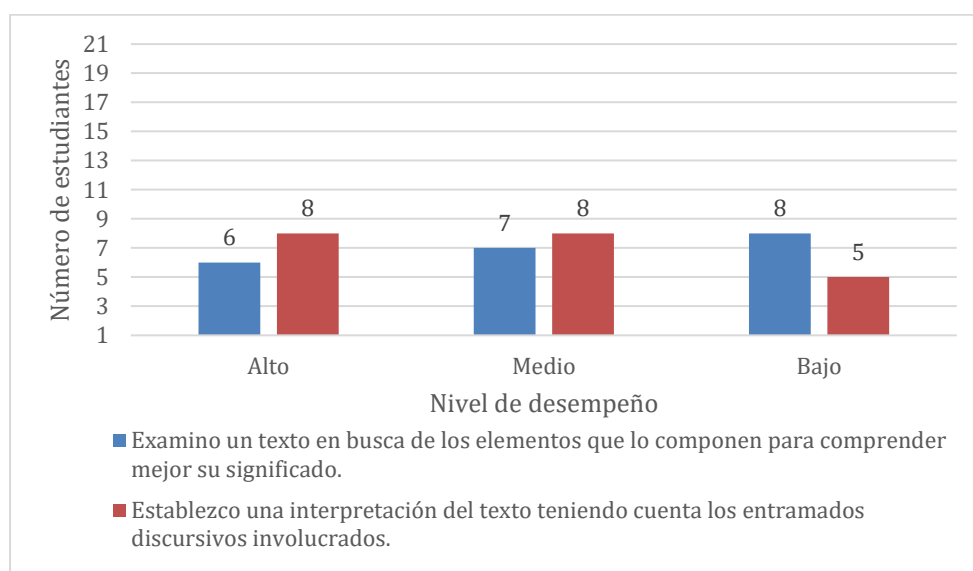
Así, el primer acercamiento permitió observar cómo las estudiantes se acercaron a la interpretación textual gracias a un concepto de referencia que les permite rebasar el significado literal del texto, estimulando sus capacidades lectoras superiores y

permitiéndoles tener una perspectiva crítica el texto leído. Sin embargo, el objetivo principal consistía en que las estudiantes comprendieran el concepto de práctica discursiva.

En la segunda sesión se evidenciaron los elementos que contribuyen en mayor medida a que las estudiantes sobrepasen el nivel de lectura literal y por ello se acudió a sus conocimientos previos sobre el discurso literario. Ya que según Mendoza (2004) uno de los procedimientos necesarios para la competencia literaria es el análisis que atiende a los elementos literarios que componen el texto. Sin embargo, en esta sesión el reconocimiento de estos elementos en el texto analizado no cambió la interpretación que las estudiantes habían formulado del texto en la primera sesión. Estos resultados pueden observarse en la figura 2.

**Figura 2**

*Resultados sesión 2.*



Una razón que explica por qué las estudiantes no generaron nuevas interpretaciones es que el texto no era lo suficientemente complejo para que pudieran generarse diversas interpretaciones. Otro motivo es que las estudiantes no perciben las convenciones literarias como elementos que aporten significado al texto, pues la lectura que se realiza con frecuencia en la escuela no se detiene en estos aspectos. Por ello, las estudiantes se centran más la opinión que tienen de los sucesos presentados por el texto y por tanto en su reacción afectiva, como se vio en esta sesión.

El ejercicio pedagógico en esta sesión no consistió solo en revisar los elementos literarios en el texto, sino que, en conversación con las estudiantes, se postularon interpretaciones del texto. En esta sesión fue posible observar que el 47% de las estudiantes no hace un ejercicio separado de la competencia literaria, como se observa en el siguiente ejemplo:

"Me gustó porque habla sobre la realidad que les puede pasar a ciertas personas y narra el hecho de la frustración por esta situación. Me generó enojo y tristeza porque difícil el hecho de que la humillaban y se aprovechaban de ella por tener envidia. Y triste porque ella no se podía aceptar a sí misma y tenía baja autoestima"  
(Estudiante).

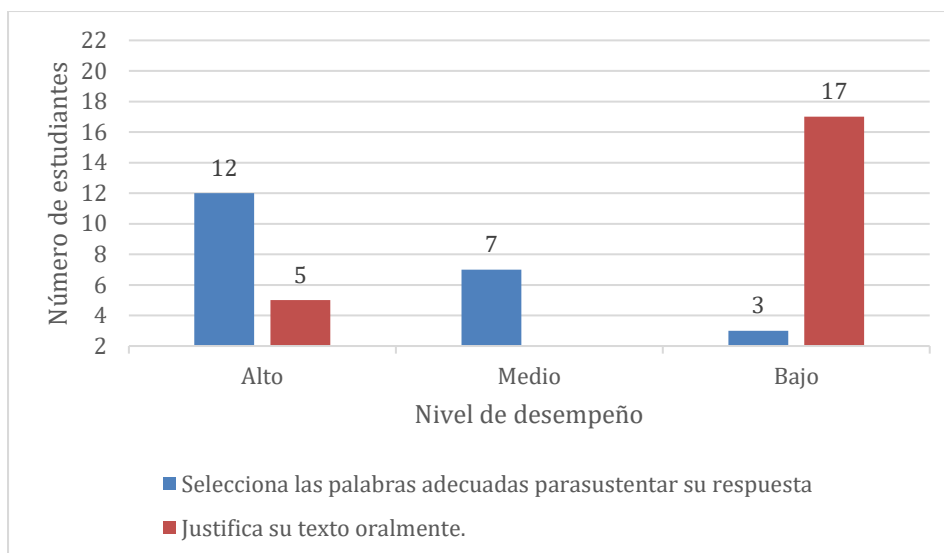
Tal como señala Mendoza (2008), este procedimiento implica establecer interpretaciones sobre el cuento y apoyarse en su respuesta emocional para dar una valoración, por lo que ambos procesos suceden ya sea simultáneamente o por separado, pero ambos dependiendo el uno del otro.

Sin embargo, a partir de la sesión dos se pudo observar que las estudiantes contaban con una capacidad interpretativa que requería mayor desarrollo, para que pudieran apoyarse en elementos propios del texto para postular interpretaciones y no solo en su respuesta emocional sobre los hechos sucedidos allí.

Finalmente, en la tercera sesión se hizo una aproximación a la creación de textos blackout, de forma que las estudiantes respondieran a una pregunta de tipo interpretativo de forma que la respuesta se sustentara con los extractos del texto que ellas seleccionaran. Así, el 86% de las estudiantes seleccionaron extractos del texto que respaldaban la respuesta a las preguntas asignada, como se observa en la figura 3.

### **Figura 3.**

*Resultados sesión 3*



Colomer (2005), afirma que la búsqueda de indicios para la construcción de sentido debe darse con una guía que posibilite la búsqueda de significados propicia para la interpretación. Así, la técnica del blackout contribuyó a que las estudiantes siguieran un proceso de análisis que implica devolverse al texto y buscar los extractos que pueden afirmar o refutar la hipótesis de interpretación. Un ejemplo de esto es el siguiente ejercicio, en el que la estudiante debía responder la pregunta ¿Cómo entiendes lo que sentía la protagonista? A lo que ella respondió: “Ella se sentía desesperada por la situación que vivía, estaba volviéndose loca y no sabía qué hacer”. Para sustentar esta respuesta la estudiante seleccionó los siguientes extractos: “No soportaba...”, “...para fastidiarla...”, “...se han confabulado...”, “para enloquecerla...”, “Ya no sabe qué hacer...” (Estudiantes 8<sup>a</sup>). Los ejercicios fueron similares y las respuestas también, lo que permite ver que las estudiantes en su mayoría iniciaron asociaciones de tipo semántico para establecer interpretaciones y así dar una respuesta sustentada.

La técnica también pretendía generar un proceso de reflexión en el que las estudiantes tuvieran un momento de introspección con el texto, para suscitar una valoración del texto. Aun así, el ejercicio se centró en los indicios del texto que apoyaran la respuesta a la pregunta, por lo que el ejercicio fortaleció más la capacidad interpretativa que la capacidad valorativa.

También se observó cómo las estudiantes utilizaron su capacidad de establecer relaciones lógicas y sus conocimientos para comprender los textos que sus compañeras hicieron lo que implicó que debían dirigirse a los enunciados y hallarles una significación. La lectura colectiva cobró relevancia en este momento, pues a través del diálogo se profundizó en las ideas y se leyó con una mirada crítica el texto a evaluar, lo que es positivo para el fortalecimiento de la capacidad interpretativa (Colomer, 2005).

Así, en la sesión tres indicó el potencial de la técnica blackout para contribuir a la capacidad interpretativa, pero también la dificultad que supuso para las estudiantes justificar cómo habían elaborado las interpretaciones, es decir, justificar sus resultados oralmente.

Los resultados parciales evidencian que las estudiantes en primer lugar comprendieron el concepto de prácticas discursivas que es relevante para el análisis en función de la crítica posestructuralista feminista. Así entonces, es relevante recuperar la categoría de análisis y el indicador de avance que refiere: Reconoce las prácticas discursivas representadas en los textos literarios y plantea una opinión del texto en este sentido. De esta forma, las estudiantes lograron reconocer las prácticas discursivas inmersas en los textos y reconocer sus reacciones afectivas en función de estas. Sin embargo, hasta esta etapa las estudiantes opinaron del texto solo en función de sus reacciones afectivas, lo que significó que era necesario fortalecer la construcción del sentido y la valoración del texto para que ellas aportaran elementos del texto al ofrecer una valoración.

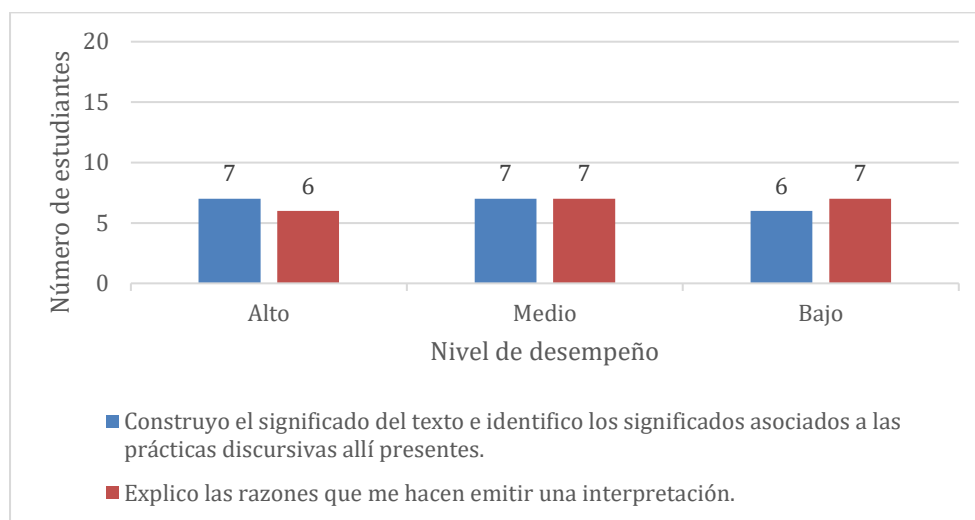
## **5.2. Fase de intervención: Interpreto y valoro**

Para el análisis de la segunda fase se recurrió a la segunda categoría de análisis. Esta categoría se denominó interpretando y valorando tres textos literarios en función de los significados relacionados a la vida de la mujer y la propia experiencia de vida. Esta fase constó de cinco sesiones en las que leyeron, analizaron y discutieron tres textos con diferentes actividades que promovían la capacidad interpretativa y valorativa de las estudiantes, entre estas el blackout como una estrategia utilizada para cada texto.

Así las cosas, en la primera sesión se logró evidenciar, a través de preguntas de interpretación, que un 35% de las estudiantes construyó un sentido del texto relacionado los significados de la vida de la mujer. Es decir, que se vincularon las prácticas discursivas identificadas en el cuento con las dinámicas de la vida social de la mujer y sus repercusiones, como se observa en la figura 4.

**Figura 4**

*Resultados sesión 4*



Las estudiantes encontraron los significados del texto cuando se revisaron las convenciones sociales a las que estaban sometidas las niñas del cuento y cómo estos podían representar algunas dinámicas de la escuela a las que están sometidas las mujeres en la realidad, como se observa en la siguiente respuesta:

"Creo que sí [Nina era rechazada por las convenciones sociales] porque a las niñas desde muy pequeñas les meten en la cabeza con quién deben juntarse y con quién no. También puede ser que los papás de las niñas o los profesores les digan que [Nina] es mala influencia solo por lo que hace su mamá, porque les decían que tenían que ser pudorosas y la mamá de Nina puede que no lo fuera" (Estudiante 8ª).

Posteriormente, durante la justificación oral de las respuestas que las estudiantes debían dar a una pregunta de tipo interpretativa se observó la dificultad que supone exponer las razones que las hacen emitir una respuesta. Pues solo el 30% logró explicar sus

palabras, en qué se basaban para emitir estas interpretaciones. Esto sugiere que existen dificultades para identificar indicios que validen las hipótesis de lectura o que las estudiantes no buscan dichos indicios en el texto.

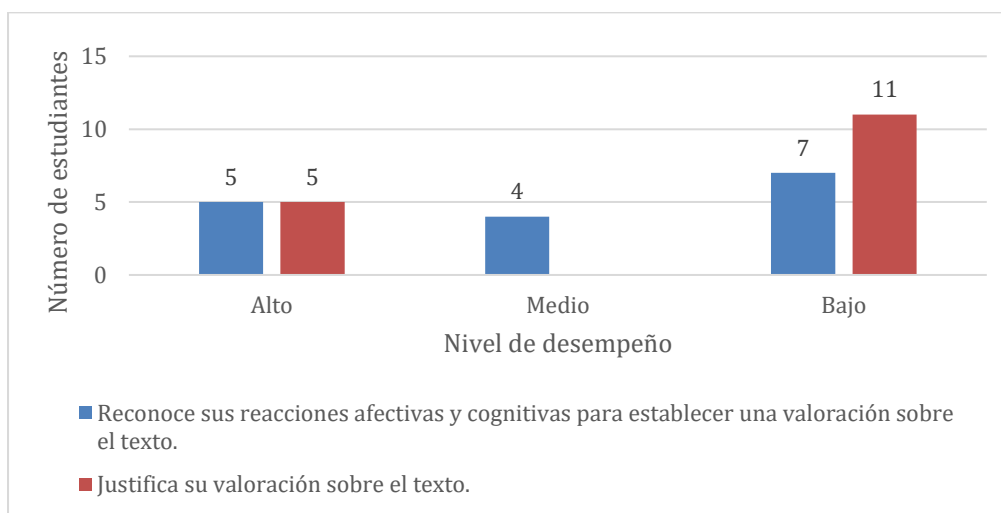
Ahora bien, en esta sesión se abordó la lectura guiada como la propone Colomer (2005), en la cual el papel del maestro consiste en brindar información que es imprescindible para llamar la atención y comprender elementos que podrían pasar escapar a la atención de los lectores y así permitir que se generen interpretaciones. Así, se dilucidaron aspectos del cuento que podrían haber pasado desapercibidos, como el miedo o la soledad de la protagonista, los cuales tuvieron mayor resonancia con la subjetividad de las estudiantes, ya que la mayoría de ellas se centró en estos temas al interpretar el texto. Esto implica que a través de la guía de lectura las estudiantes centran su análisis hacia ciertos fenómenos evidenciados en el texto. Lo que, según Colomer (2005), es necesario para que los lectores tengan un marco de referencia que les permita analizar el texto y no vayan a la deriva, sin embargo, no fue posible observar si estas interpretaciones derivadas fueron el resultado de una lectura guiada efectiva o de la repetición de las respuestas de las estudiantes. Por consiguiente, aunque en esta sesión se logró que una parte del grupo construyera el sentido del texto, es necesario profundizar sobre varios aspectos del cuento para que las estudiantes amplíen su perspectiva al momento de interpretar y valorar los textos basadas en su experiencia de lectura y comprensión del texto.

En la siguiente sesión se hizo un acercamiento a la capacidad valorativa a través del texto *blackout*, de forma que ellas debían responder una pregunta relacionada a su experiencia por medio del texto resultante. Sin embargo, el resultado no permitió en gran medida observar cómo las estudiantes habían elaborado una valoración del cuento leído, por lo que se propusieron preguntas de valoración en las que se evidenció que un 31% emitió una valoración del texto que involucró su experiencia emocional en el momento de lectura, por su reflexión e interpretación, un ejemplo de esto es la siguiente respuesta: “Me pareció interesante la manera en la que el cuento abarcó temas de exclusión y soledad y cómo Nina afrontó esta situación” (Estudiante 8ª). Un 24% lo logró medianamente, pues

plantean una opinión del texto algo superficial que no deja clara cuál es su verdadera postura como se observa a continuación: “Me pareció interesante ya que la historia es interesante y me gustó cómo se narra porque es fácil de entender” (Estudiante 8ª). Por ello, se evidencia en la figura 5, que solo este 31% de estudiantes emite una valoración justificada del texto.

**Figura 5**

*Resultados Sesión 5.*



Lo anterior indica que existen dificultades en el proceso de valoración del texto literario. Una posible causa es que la reflexión sobre el texto literario no fue suficiente para elaborar un juicio valorativo que pueda justificarse. Según Colomer (2005), el tiempo de recepción de la obra debe darse de manera tanto colectiva como individual, y es en función de las actividades de comprensión e interpretación que el lector podrá emitir una valoración, ya que este es un proceso paralelo. Por ello, el resultado de esta sesión puede estar ligada al tiempo que hubo de diferencia entre las actividades de interpretación y valoración, pues la última actividad designada para esta sesión se desarrolló una semana después, lo que posiblemente no permitió que las estudiantes pudieran recuperar su experiencia de lectura y la interpretación que habían hecho del texto.

Otra causa puede ser la falta de un amplio intertexto lector, pues este contribuye al reconocimiento de actitudes positivas o negativas de acuerdo con las experiencias de lectura que la preceden (Mendoza, 2004). De este modo, si las estudiantes no tienen

referencias de lecturas anteriores que les permita reconocer sus reacciones emocionales y cognitivas a la hora de leer un texto, se ve disminuida la capacidad valorativa.

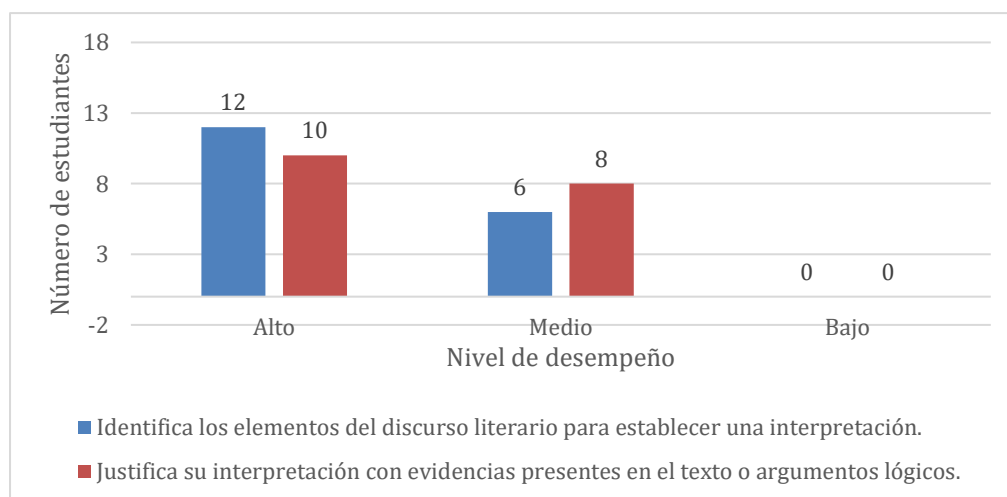
Por otro lado, la técnica de blackout en esta sesión no contribuyó en mayor medida a la introspección requerida para que las estudiantes elaboraran un juicio valorativo del texto, pues se dedicaron a la creación de un texto diferente que no se vinculaba con el primero, lo que pudo alejarlas de la recepción del cuento leído. Esto sugiere que la técnica es más eficiente cuando se usa para el desarrollo de la capacidad interpretativa o que debe ser direccionada de otra manera cuando se trabaja la capacidad valorativa de los lectores.

Finalmente, la justificación de las valoraciones es una dificultad que persiste en las sesiones. Lo que está directamente ligado a la competencia literaria, pues es esta la que posibilita que el estudiante esté capacitado para buscar en el texto los indicios que apoyen sus hipótesis interpretativas y sus opiniones.

En la siguiente sesión se abordó el siguiente texto y se propusieron preguntas interpretativas y un ejercicio de reescritura para el final del cuento. Se logró observar que las estudiantes reconocen más elementos en la interpretación textual, por ejemplo, elementos del discurso del texto, como las acciones de los personajes y su caracterización, para posteriormente establecer significados asociados al cuento.

## Figura 6

### Resultados Sesión 6.



En este sentido, se evaluó si las estudiantes justificaban su interpretación, y si bien ellas dan razones por las cuales emiten una respuesta, solo un 33% cita indirectamente palabras o frases que se mencionan en el texto para justificarse, como se observa en este caso: “[Caicedo siguió buscando el revólver después de 30 años] porque quería seguir teniendo el control sobre Ana María y esto se reafirma cuando en una parte del texto se dice que es una persona que le gusta controlar” (Estudiante 8<sup>a</sup>). Otro 33% reconoce elementos del texto y desde allí elaboran correlaciones lógicas que les permiten argumentar su interpretación, por ejemplo: “Puede que Ana María [haya amenazado con un arma a su marido] porque generó una dependencia a Caicedo y no quería dejarlo ir” (Estudiante 8<sup>a</sup>).

El 34% restante utiliza más su sentido común para interpretar el texto y así argumentar su respuesta, es decir, desde su propio discurso elaboran su justificación como en el siguiente ejemplo: “[Caicedo siguió buscando el revólver después de 30 años] porque tenía la esperanza de poder vengarse y porque se sentía inseguro de que hubiera un revólver en su casa” (Estudiante 8<sup>a</sup>).

Este progreso en la capacidad interpretativa puede deberse a algunos factores que no estuvieron en las sesiones previas. Primero, en esta sesión cada estudiante tuvo acceso a un texto impreso individualmente para seguir la lectura, a diferencia de las sesiones anteriores en las que observaron el texto proyectado en un televisor, o lo leyeron por grupos, lo que facilitó que se concentraran en seguir la lectura y en subrayar partes del texto que les llamaran la atención. Segundo, la respuesta emocional de las estudiantes ante el texto, pues este se introdujo con preguntas que las interpelaba en su subjetividad. Así, después de que se les dijo de qué trataba el texto, estuvieron más atentas a la lectura y mostraron reacciones diversas en los momentos de tensión del cuento. Probablemente, que el texto fuera de su interés contribuyó a que estuvieran atentas a más detalles del texto y a que resolvieran con mayor compromiso los interrogantes postulados.

El texto permitió que las estudiantes mostraran más compromiso y por lo tanto mayor comprensión de los significados y las prácticas implícitas, ya que ellas evidenciaron gran desacuerdo con lo sucedido en el cuento y con las acciones de los personajes, por lo que

mostraron interés por reflexionar sobre lo sucedido y contrastarlo con su entramado discursivo. Esto se entiende como una de las ventajas de la crítica posestructuralista feminista, en el fortalecimiento de la competencia literaria, pues como Weedon (1987) afirma, la posibilidad de analizar el texto bajo los dos entramados discursivos que lo componen posibilita la comprensión de la evolución de los significados asociados a la vida de la mujer y, por lo tanto, la capacidad de interpretar cuando dichos significados se contengan en un texto.

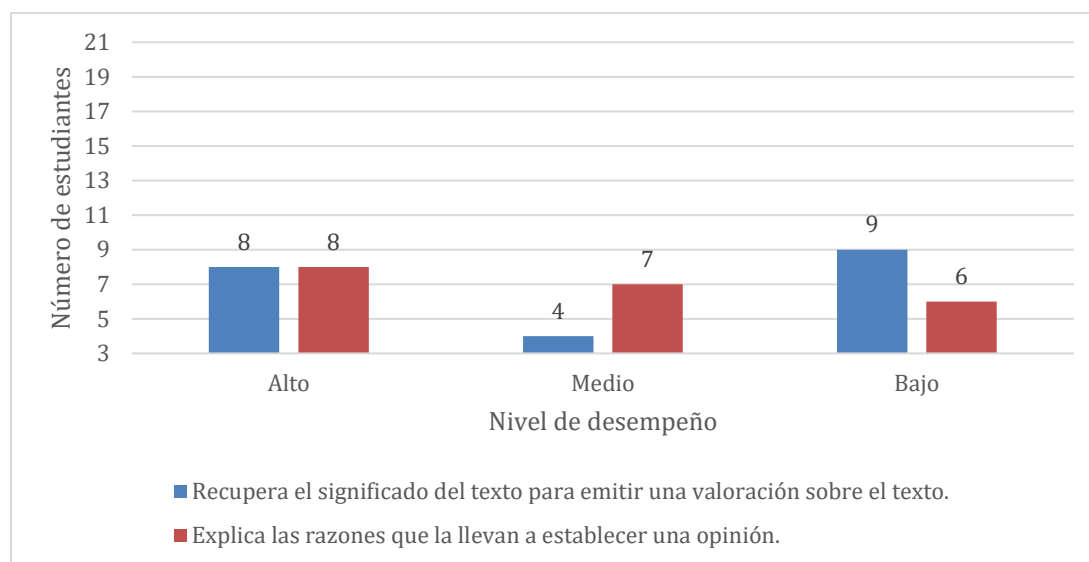
En esta sesión se evidenció una mejora en la capacidad interpretativa, pues según Colomer (2005), el avance de unas habilidades de lectura básicas hacia unas avanzadas se da cuando el lector puede leer los enunciados del texto, utilizar sus conocimientos y su capacidad para establecer relaciones lógicas para construir significados. Así, las estudiantes tomaron lo contenido en el texto y lo relacionaron con sus conocimientos culturales, enciclopédicos y demás, para develar los significados y prácticas discursivas relacionadas con la vida de la mujer en el texto fortaleciendo así el desarrollo de su capacidad interpretativa.

En la siguiente sesión se realizó un texto blackout con el objetivo de establecer un puente entre la vida cotidiana de las estudiantes y la valoración del texto leído en la sesión seis. Así, fue posible observar que según la concepción que la estudiante tuviera de la técnica de blackout y el procedimiento que ejecutara se podía dar paso a un proceso de introspección y reflexión del texto leído. Es decir, el 40% de las estudiantes utilizó la técnica, no para crear un texto nuevo, sino para resumir el inicial, ejercicio que no fortalece algo más que su lectura literal. Mientras tanto, el resto de las estudiantes plantearon textos en los que los hechos o la conclusión eran diferentes a la del texto inicial, esto evidenció que hubo una reflexión posterior que permitió a las estudiantes decidir que querían cambiar el discurso emitido por el texto inicial y proponer uno nuevo en el que los personajes actuaran de forma diferente, estableciendo así una valoración implícita del discurso literario en su dimensión

social. Así las cosas, se observó un ligero progreso en la capacidad valorativa de las estudiantes, como se observa en la figura 7.

### Figura 7

*Resultados sesión 7.*



Como se puede observar, el 38% de las estudiantes logró integrar su valoración extrapolando el texto a su contexto, reconociendo su verosimilitud y carácter crítico, como se evidencia en el siguiente ejemplo:

“Me hizo sentir rabia porque nunca lo dejó. Siento que ella tenía algún tipo de dependencia hacia él, ya sea económica o emocional. [Es un buen texto] pues muestra la realidad de muchas mujeres, siento que explica bien que a veces uno juzga a alguien por no hacer lo que yo considero mejor, en este caso varias opinamos que ella tuvo que haberlo dejado desde que la engañó, pero no lo hizo y supongo que lo hizo por sus hijos, su economía y su estatus social” (Estudiante 8ª).

Así también, el 34% explica su opinión con argumentos válidos que involucran una valoración tanto subjetiva como objetiva del texto, aunque sin desarrollar con profundidad sus argumentos, como se observa a continuación: “Me hizo sentir enojo por las actitudes y acciones del esposo hacia Ana María. Sí, [es un buen texto] porque muchos aspectos están

bien desarrollados y se narra una historia interesante que puede pasar en la realidad, es entendible y está bien redactada" (Estudiante 8<sup>a</sup>). Por su parte, el 28% restante dio una opinión superficial del texto, tal como se observa: "Sí [es un buen texto], ya que es un texto muy completo y que para mí reúne todos los requisitos para ser un buen texto" (Estudiante 8<sup>a</sup>).

De esta forma, es de suma importancia la capacidad de las estudiantes para recuperar su experiencia de lectura, ya que como afirma Petit (2001), el fortalecimiento de las habilidades de lectura ocurre cuando el lector genera experiencias de lectura significativas. Es a partir de dichas experiencias de lectura que el lector amplía su intertexto lector y como consecuencia es capaz de tener referencias de lecturas anteriores para determinar el valor de un texto literario (Mendoza, 2004). De este modo, es posible afirmar que las estudiantes están enriqueciendo su intertexto lector a través de las lecturas y escenarios literarios que permitan esta mediación.

También, un componente importante en la capacidad valorativa se concentra en vincular el sentido del texto a su juicio valorativo, así el 38% de las estudiantes involucró el significado, la interpretación o aspectos formales al momento de emitir su valoración. Otro 19% lo hace sin ahondar en los elementos mencionados, mientras que el 48% no vuelve a aspectos del cuento que se vinculan a la interpretación. Entonces, cabe preguntarse cuáles son los factores que influyen en que la valoración y la interpretación no se den de forma paralela como afirma Mendoza (2004) que ocurre. Una razón es que las estudiantes no ven necesario retomar la significación del texto para establecer una valoración, pues relacionan el emitir una opinión del texto con el juzgar lo ocurrido en el cuento, más no con un juicio crítico que evalúe el texto en tanto su valor literario. Sin embargo, según Mendoza (2004) esta etapa en la capacidad valorativa se da, una vez el lector es capaz de interpretar y valorar el texto con relación a su subjetividad. Posiblemente por esta razón, aún las estudiantes no creen relevante juzgar un texto como producto artístico, pues lo juzgan a

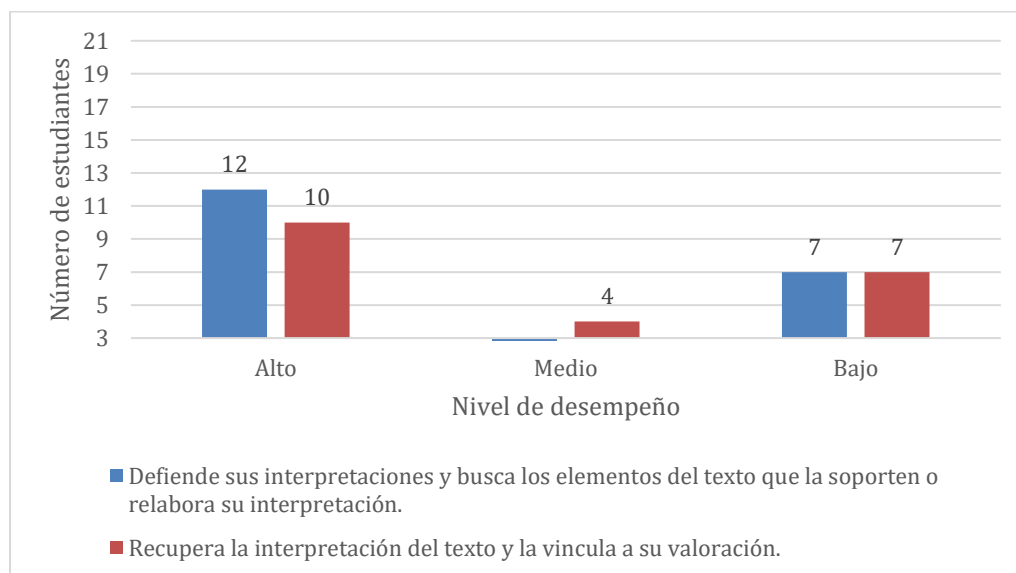
partir de su experiencia de lectura y por ello no vuelven a la interpretación del texto cuando emiten su valoración.

Aun así, el progreso evidenciado por las estudiantes al vincular su contexto con la valoración del texto, reconociendo su verosimilitud y su carácter crítico, es relevante pues demuestra la capacidad que han fortalecido para hacer lecturas de la realidad a partir de los textos que leen y las interpretaciones que surgen al respecto. El blackout posibilitó que las estudiantes reforzaran su opinión sobre las prácticas discursivas presentes en el texto y pudieran plasmar en los nuevos textos situaciones asociadas a las prácticas discursivas relacionadas con el tema propuesto. Lo que permite afirmar que existió una lectura paralela del texto y de la realidad propia, lo cual contribuye a la competencia literaria al enriquecer las experiencias asociadas a la literatura tanto en la lectura como en la escritura.

En la última sesión de esta fase se integró un análisis que permitiera la interpretación y la valoración del texto *Martes a la quinta hora o Clase de Gimnasia*. En el cual se observó un ligero progreso en el número de estudiantes que lograron vincular la interpretación del texto con su valoración, como se observa en la figura 8.

### Figura 8

*Resultados sesión 8.*



En esta sesión, el 47% de las estudiantes vinculan la interpretación del texto con su valoración. Así, postulan el significado del texto y además comprenden su valor como un discurso disponible en el texto, pues hay una comprensión de las acciones de los personajes y su valor emancipador, como se ve en el siguiente ejemplo: “La acción que hizo Juliana fue un gran acto de liberación para ella misma. Pudo enfrentar a todo el mundo y a ella misma y por fin sentirse liviana con ella misma” (Estudiante 8ª). Por su parte el 53% restante, por un lado, postulan solo una interpretación del texto sin involucrar su valoración del texto (19%) como en el siguiente caso: “Después de ver la determinación de Juliana [sus compañeros] la empezaron a tomar más en cuenta y no dejándola tanto de lado” (Estudiante 8ª); y por el otro, no postulan ninguna interpretación del texto (33%) como se observa a continuación: “Tiene como significado [lo que hizo Juliana] que Juliana quería que el profe la respetara ya que no tenía la necesidad de tratarla así” (Estudiante 8ª).

Así entonces, las estudiantes en esta última sesión demostraron que su capacidad interpretativa mejoró sustancialmente respecto a las primeras sesiones. Lo anterior, si se considera que construyeron el sentido del texto alrededor de las prácticas discursivas evidenciadas, por lo que, haciendo uso de este concepto, la crítica posestructuralista feminista fue una herramienta que les permitió a las estudiantes construir un marco interpretativo que guiara su comprensión del texto, esto es importante según Colomer (2005), pues de esta forma el lector puede saber en qué partes del texto enfocarse y por lo tanto identificar los significados implícitos.

Además, la capacidad interpretativa requería que las estudiantes evaluaran sus interpretaciones a la luz del texto, de forma que el 57% seleccionó fragmentos relacionados con sus respuestas, pudiendo construir hipótesis interpretativas y validarlas con los indicios ofrecidos por el texto. Esto se debe a que las estudiantes comprendieron que la lectura era un proceso con varios momentos: el acercamiento al texto, la lectura, el análisis que implicaba una relectura y, en varias ocasiones, el diálogo a través del cual las estudiantes construían el sentido del texto. Esto quiere decir, que ellas complejizaron el proceso de lectura para poder darle solución al ejercicio de análisis.

En contraste, la vinculación de la capacidad interpretativa y valorativa sigue constituyendo una dificultad para las estudiantes, aunque en esta sesión se evidenció un progreso en el número de estudiantes que lo logró, pues hubo un aumento del 9% con relación a la sesión anterior. Probablemente, la disparidad entre el progreso en la capacidad interpretativa y valorativa se deba a que desde un inicio no se trabajaron de forma simultánea, sino que se empezó trabajando la capacidad interpretativa. Aun así, al finalizar esta intervención un 54% de las estudiantes dio cuenta de las dos capacidades, lo que se traduce en un desarrollo sustancial de la competencia literaria.

Una de las causas que puede subyacer a que el resto de las estudiantes no postularan interpretaciones o que las postularan sin vincularla a una valoración, es que la lectura no sobrepasa el nivel literal, ya sea porque no hay una revisión adicional del texto o porque no se le presta la suficiente atención. También, puede ser necesario leer los textos en diálogo con la realidad, observando cómo estos pueden influir en el discurso actual y elaborando una reflexión en torno al valor del texto como producto artístico para que las estudiantes puedan vincular la interpretación y la valoración.

En la fase de intervención se realizaron actividades que promovían el fortalecimiento de la capacidad interpretativa y evaluaban el progreso de las estudiantes. Según esta evaluación y como se vio anteriormente, las estudiantes tuvieron un progreso significativo en su capacidad interpretativa debido a diversos factores, por ejemplo, el marco de referencia brindado para construir hipótesis, la profundización en el proceso de lectura y la lectura en colectivo. Sin embargo, no se evidenció el mismo progreso en la capacidad valorativa, pues esta requiere más conocimientos por parte de las estudiantes y una maduración mayor de sus habilidades de lectura. Así mismo, no se evidenció que la mayoría pudiera vincular ambas capacidades para un ejercicio complejo de su competencia literaria.

### 5.3. Fase de evaluación: Reflexión sobre el aprendizaje

Para el análisis de la tercera fase se recurrió a la segunda categoría presentada en la matriz de análisis. Esta categoría se denominó: *“reconociendo el valor de la literatura como producto cultura cargado de significado”* y constó de una sola sesión en la que se ensambló la antología de los textos blackout y las estudiantes evaluaron su proceso de aprendizaje y su percepción sobre la intervención misma. Por esto, cabe aclarar que la evaluación realizada durante la intervención didáctica fue de carácter continuo y formativo. Por lo que los progresos se evidenciaron según avanzaban las sesiones y no solo concentrados en un producto final.

Así las cosas, se les preguntó a las estudiantes si creían que la técnica de blackout les ayudó a interpretar y valorar mejor el texto. Así, el 68% de las estudiantes considera que sí contribuyó, porque la perspectiva que tenían del texto cambiaba cuando realizaban el blackout, también porque se comprendía más el primer texto o su trasfondo cuando las estudiantes podían hacer sus propias versiones del mismo texto como se observa en la siguiente respuesta:

“Sí influyó porque es hacer un texto otra vez y cambia todo drásticamente y eso hace ver la historia desde otra perspectiva porque con esas mismas palabras se puede hacer algo diferente como con el revólver que en la historia era de odio y la convertimos en una de amor” (Estudiante 8A).

En cambio, el 17% de las estudiantes aseguran que su interpretación y opinión del texto no cambió al hacer el blackout porque, por un lado, el resultado del blackout era muy distinto al original, y otras porque el resultado era muy similar al original. También, un 15% de las estudiantes comprendió mejor el texto después de hacer el blackout porque hacían un resumen de este a través de la técnica. Este grupo de estudiantes percibió que su comprensión mejoró, sin embargo, lo que se esperaba era que la técnica contribuyera en el fortalecimiento de sus habilidades de lectura superiores a las del nivel literal.

En este sentido, las estudiantes reconocieron que a través de este ejercicio asumieron un papel más activo en el proceso lector, y ver el texto con otra perspectiva lo

que contribuyó a mejorar su valoración sobre este. Por tanto, el blackout propició un tiempo de introspección en el que las estudiantes podían interiorizar el contenido del texto, generar una valoración hacia este y también una experiencia de lectura, pues ellas estaban realmente involucradas con el texto leído. Sin embargo, hubo un grupo de estudiantes que no encontró significativo el proceso de elaboración del blackout, posiblemente porque ya tenían opiniones firmes sobre el texto una vez leídos, o porque desarrollaron ejercicios que las alejó del texto inicial.

Por otro lado, durante este ejercicio las estudiantes debían escribir en distintos papeles, lo que aprendieron, lo que les hubiera gustado aprender, lo que les gustó y lo que no les gustó de la intervención pedagógica en general. De este modo, el 57% dijo que aprendió a usar la técnica de blackout, el 36% afirma que mejoró en sus procesos de escritura, el 21% dice que mejoró en sus procesos de lectura y el 10% dice que mejoró su creatividad. Como se observa en las siguientes respuestas: “Aprendí qué es el blackout y qué son las prácticas discursivas”, “Aprendí a sacar de un texto algo creativo y coherente. “Poder entender más los textos”, “Aprendí a escribir textos a base de otros (con frases, palabras, etc.), así mismo aprendí sobre qué es un blackout y cómo hacerlos. También lo que son las prácticas discursivas”, “Aprendí a hacer blackout, a redactar mejor algunos relatos”, “Aprendí hacer blackout”, “Aprendí a comprender mejor un texto. Aprendimos de escritura”. (Estudiantes 8ª).

En consecuencia, se evidencia que lo más significativo para las estudiantes fue la realización de los textos blackout, ya que este era un ejercicio del que no tenían conocimiento y que contribuyó a que cambiaran su rol de lectoras en las clases de español. Otro aprendizaje que ellas reconocieron fueron los relacionados a los procesos escriturales, esto está relacionado con el blackout y además con las demás actividades en las que ellas debían redactar sus respuestas. Así, ellas sienten que mejorar sus habilidades de redacción y ortografía. Aunque este no era un objetivo del proyecto de investigación, es un logro que se dio de forma implícita durante el desarrollo de las sesiones, ya que esto es algo que debían hacer con frecuencia.

También, las estudiantes destacan la mejora en sus habilidades de lectura, sin embargo, solo un 21% lo mencionó, por lo que cabe preguntarse el por qué un porcentaje tan menor siendo este el objetivo de la intervención pedagógica. Una de las razones puede ser que el aprendizaje de las habilidades lectoras se dio de manera implícita, pues si bien se implementó un marco de referencia para construir un horizonte de análisis para ellas, y se utilizó la técnica del blackout, uno de los elementos fundamentales fueron las preguntas, ya que a través de estas se podía dar cuenta de su aprendizaje, por tanto, puede que al ellas estar familiarizadas con la dinámica de responder preguntas puede que el 79% restante no fuera consciente de un cambio al momento de leer y analizar los textos literarios.

Finalmente, se hicieron dos breves preguntas que las estudiantes debían responder levantando la mano. Cabe aclarar que se realizó de esta forma pues no quedaba más tiempo en la clase para que ellas pudieran escribir su respuesta. La primera fue si ellas consideraban que su percepción o su relación con la literatura había cambiado después de la intervención, a esto el 78% respondió que sí y el 22% dijo que no. Se les preguntó a dos estudiantes, una que respondió sí y otra que no, para que expusiera el porqué de su respuesta. Por un lado, la estudiante que afirma que sí, explica que su percepción cambió, debido a que se hicieron actividades diferentes que le permitieron comprender bien los textos y porque también había podido escribir lo que normalmente no hacían en la clase de español. Por su parte, la estudiante que respondió no explica que no cambió porque los textos leídos no le interesaban del todo.

Así entonces, es importante mencionar el impacto positivo que tuvo la intervención en la percepción que tienen las estudiantes sobre la literatura. Aunque solo una estudiante pudo comentar al respecto, se destaca que el abordaje de la literatura en la intervención tuvo un impacto positivo en la competencia literaria, pues la aproximación que implicó el análisis de textos y la creación literaria fueron importantes para adquirir un papel activo en la lectura. Este cambio de rol permitió que las estudiantes se involucraran más con la literatura y pudieran mejorar tanto su competencia literaria como su relación con la lectura.

## Capítulo 6. Conclusiones

El presente apartado tiene como propósito presentar las conclusiones derivadas del ejercicio investigativo y pedagógico realizado cuyo objetivo principal se concentró en: *“establecer de qué manera el análisis textual posestructuralista feminista contribuye al fortalecimiento de la competencia literaria de las estudiantes de grado octavo del Colegio Magdalena Ortega de Nariño”*. Así, las conclusiones se exponen según el objetivo general y los objetivos específicos propuestos.

El primer objetivo específico propuesto buscaba: *“identificar los aportes del análisis posestructuralista feminista y cómo estos contribuyen al fortalecimiento de la capacidad interpretativa y valorativa de textos literarios en el contexto escolar”*. Para ello, se tuvieron en cuenta los aportes de Weedon (1987) sobre la concepción del texto como discurso y las formas de leer los textos para comprender los significados asociados a la vida de la mujer. De ello, se dedujeron los elementos que podían ser útiles para la interpretación textual. Uno de estos fue el concepto de prácticas discursivas, el cual fue determinante para comprender los significados implícitos del texto según Weedon (1987) y para el diseño de la propuesta contribuyó en la promoción de escenarios escolares en los cuales las estudiantes concibieran y desarrollaran una lectura más profunda de obras literarias. Esto les permitió a las estudiantes comprender las implicaciones que tienen las dinámicas relacionales entre sujetos, sus consecuencias y posibles significados a nivel discursivo.

Otro elemento de la teoría que se implementó en la propuesta giró en torno a los significados asociados con la vida de la mujer. Uno de los propósitos al realizar la lectura de los textos literarios y plantear las preguntas interpretativas, fue la comprensión de los significados inmersos en ellos y que se relacionaban con la vida de las mujeres. En la práctica este propósito permitió que las estudiantes generaran un marco de interpretación más específico, para que así lograran examinar el texto y elaborar interpretaciones en función de estos significados que querían abordarse. No obstante, no siempre se enfatizó en los significados de la vida de las mujeres, pues para las estudiantes no era necesario

distinguir entre los géneros para comprender las dinámicas de poder que se observaron en los diferentes ejercicios de lectura.

También, el modelo de lectura que brinda la crítica posestructuralista feminista fue uno de los elementos que se abordó en el aula. Así, se observó que este solo fue relevante para el análisis si las prácticas del contexto de producción y el de recepción del texto eran discernibles, en cuyo caso el modelo contribuye a que se generen interpretaciones y valoraciones. Se concluyó que la puesta en práctica del modelo de lectura requería más tiempo y conocimientos sólidos de los estudiantes sobre los conceptos clave, por lo que los elementos mencionados se desarrollaron con mayor rigor, no se acercó al modelo de lectura, para determinar su impacto en el fortalecimiento de la competencia literaria.

Finalmente, las posiciones subjetivas fueron un elemento importante de la crítica posestructuralista feminista que se tomó en cuenta para el desarrollo de la intervención didáctica. De nuevo, la limitación del tiempo con las estudiantes no contribuyó a que este elemento se lograra desarrollar a profundidad, y evidenciar resultados. Aun así, este elemento permitió en la última sesión que las estudiantes emitieran valoraciones positivas sobre el texto leído, es decir, encontraron que el texto tuvo resonancia con su subjetividad, que los significados implícitos configuraban prácticas discursivas importantes a nivel ético, o que el personaje principal era un ejemplo de valentía. Esto demuestra que cuando el elemento de posiciones subjetivas es abordado en el análisis textual permite un reconocimiento del valor artístico, cultural o discursivo de una obra literaria.

Así entonces, llevar al aula una teoría compleja como la que propone Weedon (1987) supuso que pocos de los elementos planteados al inicio pudieran desarrollarse a cabalidad. Primero, era necesario contemplar los conceptos y aprendizajes previos que las estudiantes debían tener consolidados y que debieron ser desarrollados en la propuesta. En segundo lugar, la complejidad del elemento teórico supone una secuencia de actividades extensas que permitan generar una transposición didáctica adecuada, garantizando el aprendizaje de los estudiantes, por lo que tras la aplicación se concluyó que hubiera

resultado pertinente centrarse solo en uno o dos de los elementos conceptuales propuestos al inicio. No obstante, la crítica posestructuralista feminista aportó elementos clave para el desarrollo de la propuesta didáctica y para alcanzar el objetivo general de esta investigación.

Por otro lado, el segundo objetivo específico consistió en: *“Diseñar e implementar una secuencia didáctica en la que se lean y analicen textos haciendo uso de la crítica posestructuralista feminista y haciendo uso de la técnica de blackout”*. En este sentido, la intervención pedagógica se desarrolló teniendo en cuenta principalmente dos estrategias didácticas: la lectura guiada y la técnica del blackout.

Por un lado, el ejercicio de lectura guiada se construyó a partir de los aportes de Colomer (2005). Esta actividad se llevó a cabo con cuatro textos que fueron leídos y analizados en cuatro momentos: prelectura, lectura, análisis y realización de un texto blackout. Esta rutina de lectura contribuyó al fortalecimiento de la competencia literaria de las estudiantes en varios aspectos. Primero, tuvieron un cambio de actitud frente a la práctica lectora a medida que progresaba la intervención. En las primeras sesiones, muchas de ellas manifestaban poco interés en desarrollar los ejercicios propuestos. Sin embargo, poco a poco empezaron a manifestar una actitud más favorable frente a los ejercicios propuestos, lo que indica que después de varias sesiones ya estuvieron familiarizadas con las rutinas de lectura y, por tanto, los asumían con mayor seriedad e interés. El segundo aspecto, se relacionó con la concepción que configuraron las estudiantes sobre la lectura como un proceso complejo, que se desarrolla a través de diferentes etapas necesarias para generar significados y comprensiones profundas del texto. Esto se evidenció en las últimas sesiones, en las que ellas sabían que era necesario seguir la lectura para comprender mejor, subrayar el texto, y volver a él si era necesario para poder entenderlo mejor. De hecho, fue posible evidenciar durante la intervención que este fue uno de los aspectos que más supuso dificultad, y aunque para muchas estudiantes el analizar el texto revisando

indicios y generando interpretaciones fue complejo hasta el final, hubo algunas que mostraron un progreso en la forma en la que procesaban el texto para construir su sentido.

Por otro lado, en la última etapa de la intervención la técnica del blackout permitió a las estudiantes rastrear indicios en el texto que les ayudaran a construir hipótesis interpretativas. También, la creación de los textos blackout propició hábitos que motivaban a las estudiantes a releer desde otra perspectiva, lo que les permitió tener nuevas formas de comprenderlos y de ver las prácticas discursivas allí inmersas generando en algunos casos un proceso de resignificación. Esto quiere decir, que el blackout influyó en una valoración subjetiva de los cuentos como actos discursivos. Sin embargo, en muchos de los casos la técnica propuesta como producto fue insuficiente, para comprobar cómo las estudiantes generaban valoraciones sobre el texto leído, ya que si bien, muchas de ellas tenían una experiencia de lectura significativa gracias a la técnica, este no siempre contribuyó a una comprensión profunda del valor artístico o discursivo del texto. En cualquier caso, la capacidad valorativa se entendió en este proceso de intervención como una facultad derivada de un tiempo mayor de formación, en el que los lectores deben adquirir más conocimientos culturales y literarios y, por tanto, acceder a un nivel de lectura crítico que les permita emitir valoraciones de una obra literaria.

Por lo anterior, la secuencia didáctica propuesta permitió el desarrollo de un proceso formativo y secuencial en el que poco a poco las estudiantes progresaron en su competencia literaria. Sin embargo, las limitaciones de tiempo y lo ambiciosa que fue la propuesta en términos de contenido, no permitieron abordar todos los elementos y actividades propuestas al inicio que pudieran enriquecer la propuesta y el aprendizaje de las estudiantes.

Por último, el tercer objetivo específico consistió en: *“Analizar la incidencia que tiene el análisis postestructuralista feminista en el fortalecimiento de la capacidad interpretativa y valorativa de las estudiantes”*. Como se mencionó anteriormente, la intervención pedagógica y la evaluación de esta tuvo un carácter progresivo y formativo. Por ello, se vio cómo, a

medida que se avanzó en la aplicación de la propuesta, las estudiantes demostraron un progreso en su capacidad interpretativa. A este desarrollo contribuyó, en primer lugar, los aportes de la crítica posestructuralista feminista que brindó un marco de interpretación para la construcción del sentido del texto, ya que, por un lado, los aportes de esta teoría permitieron que las preguntas y actividades desarrolladas para analizar los textos fueran dirigidas a ciertos elementos que propiciaron la construcción de significados. Así, el reconocimiento de las prácticas discursivas y sus significados fue un componente que contribuyó a que las estudiantes mejoraran su capacidad interpretativa. Esto les permitió vincular el texto leído con su experiencia de vida, de forma que los significados presentes en el texto eran extrapolados a la realidad, y así generaban el diálogo necesario para que existiera un análisis en términos de crítica posestructuralista feminista, así como un ejercicio de interpretación más profundo que supuso para las estudiantes superar los niveles de lectura que hasta el momento estaban desarrollando.

Por otro lado, la capacidad valorativa de las estudiantes tuvo un menor desarrollo que la capacidad interpretativa, esto se relaciona con el nivel de configuración del intertexto lector, que según Mendoza (2004), es fundamental para un desarrollo óptimo de la competencia literaria, pues permite que el lector tenga acceso a conocimientos enciclopédicos literarios y culturales que le permiten generar interpretaciones del texto, construir su significado y emitir valoraciones de las obras que lee. En el caso de las estudiantes, se observó mediante la encuesta inicial de competencia literaria, que al menos la mitad no tuvo acceso a la lectura en su infancia, por ejemplo, o que en su tiempo libre preferían hacer otras actividades no relacionadas con la lectura. Esto indica, que este porcentaje de estudiantes no poseía un amplio intertexto lector que varía según diversos factores y que cuando no es amplio, puede derivar en un poco conocimiento general que no le permite al lector elaborar una lectura valorativa de las obras literarias.

No obstante, en el aula se evidenció un ligero progreso en la capacidad valorativa, gracias a elementos trabajados en algunas sesiones como el modelo de lectura de la crítica

posestructuralista feminista y las posiciones subjetivas que les permitieron a las estudiantes reconocer, por un lado, las transformaciones en las prácticas relacionales de los sujetos de un contexto a otro y, por otro lado, la subjetivación de personajes complejos con los que ellas se podían identificar y en los que podían ver el valor las acciones en la ficción. Esto si bien, es un avance reducido, sí implica un primer paso hacia la valoración de las obras literarias que es, en últimas, una dimensión dentro de la lectura crítica que se busca en la escuela.

Así pues, se entiende que el impacto del proyecto de investigación se concentró en el desarrollo de la capacidad interpretativa de las estudiantes, lo que supone un aporte significativo en su competencia literaria. Además, se hizo un aporte importante a la población, ya que las participantes aprendieron formas distintas de leer los textos literarios y a partir de la antología final lograron concebir el papel que la literatura tiene en sus vidas, como lectoras y como escritoras.

### **Recomendaciones**

Para concluir, el presente apartado esboza algunas recomendaciones didácticas y pedagógicas que surgen a partir de la implementación del proyecto de investigación y que son de suma importancia para seguir desarrollando la competencia literaria en el contexto escolar.

En primer lugar, es importante reconocer la complejidad que suponen tanto los procesos de lectura como la configuración de la competencia literaria. Como lo afirman (Colomer, 2005), (2004), (Cerillo, 2016), las bases para alcanzar la competencia literaria deben cultivarse desde los primeros años de vida y a lo largo de toda la formación escolar. De ahí, la relevancia de que desde la escuela se adopten enfoques teóricos y pedagógicos para abordar la lectura literaria de forma progresiva y constante que permita a los estudiantes tener experiencias de lectura en el aula que sean significativas y herramientas para leer, comprender, interpretar y valorar los textos que se leen. Y así poder desarrollar la competencia literaria de forma óptima y satisfactoria.

También, desde esta propuesta se entiende la necesidad de profundizar en elementos conceptuales en el aula que por las limitaciones de tiempo no pudieron ser abordados. Y así mismo de trabajar desde la crítica posestructuralista feminista a partir de otros sistemas simbólicos, que amplíen la experiencia de lectura y permitan a las y los estudiantes fortalecer sus procesos de lectura.

Por lo anterior, se resalta la importancia de abordar la competencia literaria de forma sistemática y rigurosa en las aulas de clase, pero también ofreciendo experiencias de lectura diversas y enriquecedoras a las y los estudiantes, pues es motivándolos a leer y a experimentar las obras que pueden desarrollar sus capacidades de lectura y, además, encontrar un valor cultural y artístico en la literatura.

### Referencias

- Benavides, V. (2020). *La competencia literaria en la lectura de poesía*.  
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/24394>: [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1995). *Más allá de los métodos*. Bogotá: Norma.
- Bustos, A. (2019). *Booktubers en el aula: desarrollando hábitos lectores y competencia literaria*. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10402>: [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Cacéres, P. (2021). *La competencia literaria desde la biblioteca escolar, proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno*. [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]:  
<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/28433>.
- Cassany, D., Luna, M., & Saenz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Cerillo, P. (2016). *El lector literario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Chow, R. (2006). Poststructuralism: theory as critical self-consciousness. En E. Rooney, *The Cambridge Companion to Feminist Literary Theory* (págs. 195-210). Cambridge: Cambridge University Press.

- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. Santiago de Chile : Ministerio de Educación.
- Cosín Fernández, P. (2002). *Para qué leer*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cubero, R. (2005). Elementos básicos para un constructivismo social. *Avances en psicología latinoamericana*, 43-61.
- Cuetos Vega, F., Ramos Sánchez, J., & Ruano Hernández, E. (2002). *PROESC: Evaluación de los procesos de escritura*. Madrid: TEA Ediciones.
- Culler, J. (1975). La competencia literaria. En J. Culler, *La poética estructuralista* (págs. 163-187). Barcelona: Anagrama.
- Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia diáctica*.  
[https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas\\_Angel%20D%C3%ADaz.pdf](https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf): Universidad Autónoma de México.
- García, E. (2021). *Los otros ojos: Uso del cuento para desarrollar la competencia literaria en bachillerato*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]:  
[https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB\\_UNAM/TES01000810992](https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGB_UNAM/TES01000810992).
- Golubov, N. (2012). Cambios de paradigma. En N. Golubov, *La crítica literaria feminista Una introducción Práctica* (págs. 63-78). México, D.F: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de investigación*. México D.F.: MacGraw Hill.
- Infobae, R. (20 de Julio de 2022). *Infobae*. Obtenido de Infobae:  
<https://www.infobae.com/america/colombia/2022/07/20/los-bogotanos-leyeron-46-libros-en-el-ultimo-ano-las-bibliotecas-sus-espacios-preferidos-para-leer/#:~:text=Los%20%C3%BAltimos%20resultados%20de%20la,fue%20de%204%2C6%20libros.>

- Jurado, F. (1995). Lectura, incertidumbre y escritura. *Forma y Función*, 67-74.
- Kleon, A. (2010). *Newspaper Blackout*.
- Márquez, S. (2020). *Literatura y sociedad: propuesta didáctica para el análisis literario en la escuela*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].:  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12104>.
- MEN, M. d. (2018). *Preguntas de matemáticas y Lenguaje Grado 8°*. Bogotá.
- Mendieta, K. (2018). *La escritura creativa como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria*.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9225>: [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Obtenido de Cervantes Virtual:  
<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>
- Mendoza, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Obtenido de Cervantes Virtual:  
<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Moreno, M., & Carvajal, E. (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía Y Saberes*, 99 -110.
- Muñoz, J., Quintero, J., & Munévar, R. (2001). *Competencias investigativas para profesionales que forman y enseñan*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ojeda, J., Quintero, J., & Machado, I. (2007). La ética en la investigación. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 345-357.

- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Richhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Rodríguez, E. (2020). *La escritura creativa en la formación de la competencia literaria del ciclo II*. [Tesis de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22686>.
- Rueda, J., & Sánchez, J. (2013). Educación literaria: Hacia una didáctica. *Foro Educativo*, 31-49.
- Santamaría, J. (2013). *Paradigmas de la investigación educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva*. .
- Solórzano, S. (27 de Abril de 2022). *La República*. Obtenido de <https://www.larepublica.co/ocio/durante-la-pandemia-colombianos-han-aumentado-sus-habitos-de-lectura-a-2-7-libros-al-ano-3350979>
- Stubbs, M. (1983). Remover hasta que la trama espese: Análisis proposicional del texto. En M. Stubbs, *Análisis del discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural* (págs. 191-213). Blackwell Publisher.
- Taylor, M. (2002). *Action Research In Workplace Education*.
- Vargas, J. (2009). La educación literaria a través del dialogismo. *Enunciación*, 33 -41.
- Velandia, A. (2021). *Estrategias de aproximación a la lectura literaria: análisis documental de prácticas pedagógicas*. Bogotá.
- Weedon, C. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Cambridge, Massachussets: Blackwell Publishers.

## Anexos

### Anexo A Encuesta de caracterización sociodemográfica


Nombres y apellidos \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

---

Fecha de nacimiento \*

Fecha

dd/mm/aaaa 

---

Barrio \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

---

Localidad \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

---

Estrato de domicilio \*

- 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
- 

Nacionalidad \*

- Colombiana
  - Otro: \_\_\_\_\_
- 

¿Con quién vives? \*

- Ambos padres o 1 de ellos
  - Hermanos/as
  - Abuelos/as
  - Tíos/as
  - Otro: \_\_\_\_\_
- 

Ocupación de tu mamá \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Ocupación de tu papá \*

Tu respuesta \_\_\_\_\_

Señala los servicios y/o dispositivos a los que tienes acceso en tu casa \*

- Agua
- Luz
- Gas
- Internet
- Celular
- Computador

Jornada \*

- Mañana
- Tarde

Indica en la escala que tan de acuerdo te encuentras con las siguientes afirmaciones \*

	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
En mi familia me acompañan ampliamente con mi proceso educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizo actividades físicas, culturales y/o recreativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La mayoría de las veces me siento motivado de asistir al colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En la mayoría de clases de español me siento motivado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta leer (fanfics, comics, mangas, literatura)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta escribir (diarios, poemas, cuentos, cartas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me gusta hablar (hacer presentaciones, debatir, dar discursos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿En cuáles de las siguientes actividades inviertes tu tiempo libre? \*

- Leer
- Ver televisión
- Escribir
- Dibujar/pintar
- Bailar
- Visitar museos
- Escuchar/hacer música
- Hacer deporte
- Visitar parques
- Redes sociales (Facebook, Instagram, TikTok, YouTube, etc)
- Ver películas
- Jugar videojuegos

## Anexo B Encuesta de caracterización de competencia literaria

Nombre \*

Tu respuesta

---

Cuando eras pequeña ¿tus padres, profesores u otros familiares te leían cuentos y poemas? \*

- Muy seguido
- A veces
- Nunca

¿Con qué frecuencia lees libros? (Novelas, libros de cuentos, libros de poemas) \*

- Menos de 3 libros al año
- Entre 3 y 5 libros al año
- Más de 5 libros al año

¿Cómo describirías relación con la lectura? \*

- No me gusta leer
- Prefiero hacer otras actividades en mi tiempo libre
- Me gusta mucho leer

¿Cómo se te ha enseñado la literatura en el colegio? ¿Esto ha influido en tu gusto por la lectura? ¿Por qué? \*

Tu respuesta

---

## Anexo C Entrevista a docente titular

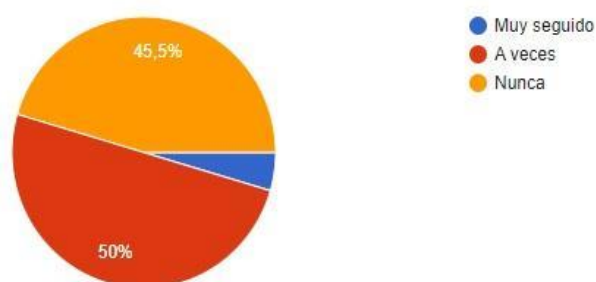
[Entrevista a docente titular \[audio\]](#)

[Entrevista a docente titular \[Transcripción\]](#)

## Anexo D Resultados de encuesta competencia literaria

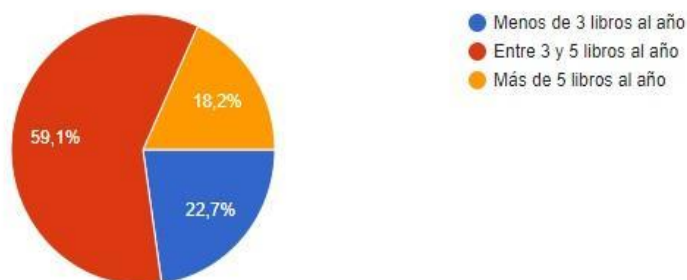
Cuando eras pequeña ¿tus padres, profesores u otros familiares te leían cuentos y poemas?

22 respuestas



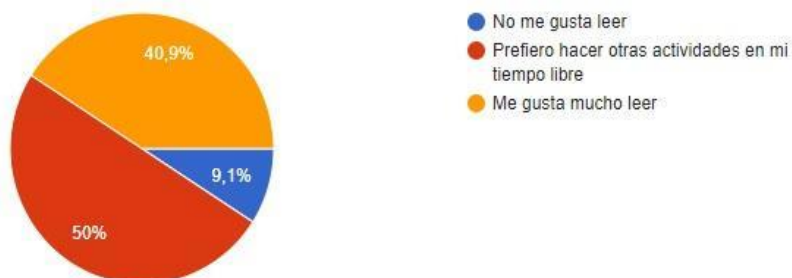
¿Con qué frecuencia lees libros? (Novelas, libros de cuentos, libros de poemas)

22 respuestas



¿Cómo describirías relación con la lectura?

22 respuestas





## Anexo I Pruebas diagnósticas

### Prueba de lectura

#### Prueba de comprensión lectora

Nombre:

Grado:

Responde las preguntas de acuerdo con el texto

#### Destinos fatales (III) - Andrés Calvo

Un hombrecito va por allí caminando fresco, cargando un libro de mister Edgar Allan Poe que pesa cinco kilos. De pronto un gordo lo ve pasar y se le acerca y le pregunta:

—Dígame, ¿no le molesta andar con ese libro tan pesado parriba y pabajo? **I**

El hombrecito, que es muy bondadoso y un poco ingenuo, no se da cuenta que el gordo se quiere burlar de él, y por eso piensa antes de contestar, para darle la respuesta exacta; y ella es:

—Lo que pasa es que desde hace un tiempo para acá me di cuenta que yo vivo mi vida montado en un globo, y el libro de Edgar me sirve de lastre. Lastre para no elevarme tanto, para no ir a parar a una región desconocida, habitada por gente que a lo mejor no me gusta, que no conozco. Además, la persona que más supo de globos en el mundo fue mi amigo Edgar.

Y el gordo al oír eso se le ríe en la cara. Y el hombrecito comprende ahora y se pone muy triste. Y la tristeza le dura cinco días. Hasta que se encuentra en una película una actriz americana de la que se puede enamorar fácil, y la tristeza se le pasa.

1. En el texto se habla de manera general de:
  - a. Un hombre que se intenta burlar de otro.
  - b. Un hombre solitario que vive su vida admirando a personajes famosos.
  - c. Un hombre que carga un libro de cinco kilos.
2. El anterior texto es de tipo:
  - a. Informativo.
  - b. Expositivo.
  - c. Narrativo.
3. En el tercer párrafo del texto la palabra "Además" sirve para:
  - a. Concluir la idea se viene desarrollando.
  - b. Agregar información nueva a lo anotado.
  - c. Introducir una idea que contradice lo anotado
4. Cuando el hombre del libro afirma que el libro de Edgar le sirve como lastre quiere decir que:
  - a. El libro lo ayuda a sobrellevar su vida.
  - b. El libro lo ayuda a permanecer apegado a la realidad.
  - c. El libro lo arrastra hacia regiones desconocidas.
5. ¿De quién se afirma en el texto que es ingenuo?
  - a. El hombre que pregunta por el libro
  - b. El hombre que carga el libro
  - c. Mister Edgar
6. En el tercer párrafo la palabra "lastre" puede ser reemplazada por:
 

---

  - a. Obstáculo
  - b. Contrapeso
  - c. Piedra
7. Se podría afirmar que el narrador del texto tiene un punto de vista
  - a. Imparcial, porque no solo se limita a contar lo que sucede.
  - b. Parcial, porque hace inferencias sobre el personaje principal.
  - c. Ninguna de las anteriores
8. ¿Por qué el hombrecito se pone triste cuando el otro se ríe al oír su respuesta?
  - a. Porque no entiende por qué el hombre se ríe.
  - b. Porque para él es muy importante el libro de Edgar Allan Poe.
  - c. Porque comprende que el hombre solo se burlaba de él al hacerle esa pregunta.
9. ¿Cuánto tiempo le dura la tristeza al hombre del libro?
  - a. Cinco
  - b. Un día
  - c. Menos de un día
10. Cuando el narrador dice: "Hasta que se encuentra en una película una actriz americana de la que se puede enamorar fácil, y la tristeza se le pasa, quiere decir que:
  - a. Que cuando vio la película se enamoró de la actriz.
  - b. Que se va a enamorar de la actriz cuando vea la película
  - c. Que aún no se enamora de la actriz, pero es una posibilidad para que se le pase la tristeza

## Prueba de escritura

### Prueba diagnóstica de escritura

Nombre: \_\_\_\_\_

1. Durante la clase de español, tienes que redactar una nota sobre una película que has visto. Para hilar las ideas que has escrito hasta el momento, las preposiciones más adecuadas son:

La película muestra la lucha \_\_\_\_\_ el derecho de los niños a no sufrir. Además, nos da la oportunidad \_\_\_\_\_ explorar el tema del maltrato \_\_\_\_\_ un punto de vista íntimo.

Tú dices que las preposiciones que faltan en orden son:

- A. con, a, sobre
- B. por, de, desde
- C. bajo, por, a través
- D. en, con, hasta

2. Tienes que redactar un texto para la clase de Ecología sobre los beneficios del consumo de agua. La información que tienes hasta el momento dice:

Título: El agua y el costo de vida

Desarrollo: Idea 1 El agua es un elemento natural y fundamental para la vida del hombre y de los demás seres de la naturaleza. Idea 2 En las tres últimas décadas este recurso se ha convertido en uno de los servicios públicos más escasos y costosos, su valor se ha incrementado en un 90%, lo cual ha afectado al bolsillo de los usuarios.

Para enlazar coherentemente estas dos ideas utilizarías el siguiente conector:

- A. Tal vez.
- B. Sin embargo.
- C. Por lo tanto.
- D. Por el contrario.

3. Estas elaborando un texto acerca de las causas de la contaminación de un parque. hasta ahora has escrito lo siguiente:

El Parque Nacional Natural de la Isla Gorgona es una isla oceánica, con un área de 24 kilómetros cuadrados que se ha visto amenazado en dos ocasiones por contaminación por hidrocarburos los cuales se han adherido a las rocas y plantas matando muchas especies únicas en la zona.

Teniendo en cuenta el tema, la idea que permite que el texto se complete es:

Teniendo en cuenta el tema, la idea que permite que el texto se complete es:

- A. Ello se debe principalmente a la presencia de empresas petroleras que arrojan hidrocarburos.
- B. De la misma manera, se han identificado cuarenta familias botánicas nuevas cerca de la playa.
- C. Por otro lado, en 1959 Colombia adquirió derechos sobre la isla y en 1985 fue declarada Parque Nacional.
- D. como resultado, hay diversidad de especies marinas como delfines, cachalotes y ballenas jorobadas.

4. Estás escribiendo un texto para explicar a los niños de tercero de primaria qué es la biodiversidad. Hasta el momento has escrito cuatro enunciados distintos. Luego de leerlos, decides que el más adecuado para el tipo de lector es:

- A. Según el Convenio Internacional sobre Biodiversidad Biológica, este término hace referencia a los patrones de comportamiento de las especies del planeta.
- B. Se llama biodiversidad al conjunto de todos los seres vivos y especies que hay sobre la Tierra y la forma en que se comportan.
- C. La palabra biodiversidad se compone de la palabra griega bios (vida) y la palabra latina diversitas (diversidad o diferencia).
- D. Se puede definir la biodiversidad como la capacidad y abundancia dentro de una organización o sistema donde hay vida.

5. Vas a escribir un cuento. Puedes elegir el que quieras, puede ser uno muy conocido o uno que conozca poca gente. No puede ocupar más que esta página, pero tiene que estar completo, incluido el título

## Rúbrica para evaluar la oralidad

Categoría	Criterio	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Lingüístico	Morfosintáctico	Hace uso de concordancias, conectores correctamente durante toda su intervención.	Hace uso de algunos conectores y usa correctamente las concordancia	No hace uso de conectores y tiene algunos errores de concordanci.	No hace uso de conectores y tiene bastantes errores de concordancia
	Léxico	Utiliza un léxico adecuado y rico	Utiliza un léxico adecuado, aunque no muy diverso	Utiliza léxico inadecuado en algunos momentos de su intervención	No utiliza un léxico adecuado en ningún momento.
Claridad	Ritmo	Tiene un ritmo adecuado durante toda su intervención.	Su ritmo es adecuado la mayor parte de su intervención.	Su ritmo es adecuado en algunos momentos, aunque se acelera o ralentiza en ciertos momentos.	Su ritmo es inadecuado a la situación, se acelera o habla muy lento.
Contenido	Estructura	Su intervención tiene una estructura textual y se evidencia una selección y organización de ideas.	Su intervención evidencia una selección de ideas, estas son claras y discernibles, pero falta estructurarias	Su intervención evidencia unas ideas, pero estas no están del todo conectadas.	Su intervención no es clara, no se evidencia selección u organización de ideas.
Expresión	Mantenimiento de la atención	Mantiene la atención a través de estrategias como la entonación, gestulación y manejo corporal.	Mantiene la atención la mayor parte del tiempo con estrategias como la entonación y gestulación	Mantiene la atención algunos momentos gracias a estrategias como la entonación	No mantiene la atención en la mayoría de la intervención pues no hace uso de estrategias.

## Anexo J Formato consentimiento informado

	<b>FORMATO</b>		
	<b>AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD</b>		
<small>Resolución: N° 18 de junio 2018</small>			
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

### AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_, identificado con C.C.  C.E.  No.  
Yo, \_\_\_\_\_ expedida en \_\_\_\_\_ representante legal del menor  
\_\_\_\_\_ identificado con T.I.  NUP  No.

declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 - 88 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad, disponible en la página web [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co), actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales<sup>1</sup>, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles<sup>2</sup> y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: [quejasyreclamos@pedagogica.edu.co](mailto:quejasyreclamos@pedagogica.edu.co)

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

#### FIRMA

Nombre: \_\_\_\_\_

Identificación: \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

<sup>2</sup> Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelan el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (por: Ley 1601 de 2012, art. 2º Decretos 1377 de 2013).

## Anexo K Secuencia didáctica

[Planeaciones de clase, rúbricas de evaluación y materiales de clase.](#)

## Anexo L Selección de cuentos leídos y analizados en el trabajo de campo

Libro de cuentos	Tema	Título del cuento seleccionado primera ronda	Extensión inferior a 10 páginas	¿Apropiado ¿nivel académico, edad, objetivos de aprendizaje?	Selección segunda ronda				
Cuentos completos – Marvel Moreno (30 cuentos)	Sociedad y mujer	Ciruelas para Tomasa	No	No	No				
		La muerte de la acacia.	No	Sí	No				
		Algo tan feo en la vida de una señora bien.	No	Sí	No				
		Barlovento.	No	No	No				
		El hombre de las gardenias	Sí	Sí	Sí				
	La mujer y el amor	Autocrítica.	No	Sí	No				
		El revolver.	Sí	Sí	Sí				
Identidad	El violín	Sí	Sí	Sí					
Ángela y el diablo – Elisa Mujica (14 cuentos)	Sociedad y mujer	Cuento de niñas	Sí	Sí	Sí				
	La mujer y el amor	La chimenea	No	Sí	No				
		Las amigas	No	Sí	No				
		El fantasma	Sí	No	No				
Identidad	-	-	-	-					
Ponqué y otros cuentos – Carolina Sanín (7 cuentos)	Sociedad y mujer	-	-	-	-				
	La mujer y el amor	-	-	-	-				
	Identidad	Carolina en su funeral	No	No	No				
La naturaleza seguía propagándose en la oscuridad – Andrea Mejía (10 cuentos)	Sociedad y mujer	Zorros salvajes	Sí	No	No				
	La mujer y el amor	El cactus	Sí	No	No				
		Ballenas	No	Sí	No				
Identidad	-	-	-	-					
El terror de sexto y otras historias de colegio- Yolanda Reyes (7 cuentos)	Sociedad y mujer	-	-	-	-				
	La mujer y el amor	Un amor demasiado grande	Sí	Sí	Sí				
	Identidad	Martes a la quinta hora	Sí	Sí	Sí				
Total de cuentos revisados: 68	Selecci onados primer a ronda	Tema 1:	Tema 2:	Tema 3	Seleccion ados segunda ronda	Tema 1	Tema 2	Tema 3	Total de seleccionados: 6
		7	8	3		2	2	2	

**Anexo M Diario de campo completo**

[Diario de campo](#)

**Anexo N Evidencias de clase y grabaciones**

[Evidencias de clase](#)

**Anexo Ñ Sistematización de evidencias**

[Sistematización de evidencias](#)