



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

*POR FAVOR, REBOBINAR: UNA PROPUESTA PARA FORTALECER LA LECTURA
LITERARIA A PARTIR DE UN AMBIENTE DE LECTURA DIALÓGICO*

YENNIFER PAOLA SEÑA GUZMÁN

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Español e Inglés

ASESORA

VIVIANA ROMÁN GONZÁLEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
BOGOTÁ, D.C.

2025

Agradecimientos

A mi hermana Nicole, por ser sinónimo de la palabra amor.

A mi padre, por iluminarme con la luz que dejó en el mundo tras su partida.

A mis compañeros en el camino, soporte y familia por elección: Alexánder y Andrés.

A mis amigas y amigos, por sostenerme y ser abrigo.

A quien llegó hace poco, por el ánimo y amor en estos últimos pasos.

A mis asesores, Edilson y Viviana, por guiarme con respeto y afecto.

A mi alma mater, a quien le debo todo lo que soy.

Y a la vida, por concederme salud y disposición para experimentar el mundo.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I: Contexto Investigativo.....	5
1.1 Escenario Institucional.....	5
1.2 Caracterización.....	6
1.3 Diagnóstico.....	7
1.4 Problema de investigación.....	9
1.5 Objetivo general.....	12
1.5.1 Objetivos Específicos.....	12
1.6 Justificación.....	13
CAPÍTULO II: Contexto conceptual.....	14
2.1 Antecedentes.....	14
2.2 Objeto de estudio.....	22
2.2.1 Lectura literaria.....	22
2.3 Subcomponentes del objeto de estudio.....	24
2.3.1. Elementos de la lectura literaria.....	24
2.3.1.1 Comprensión profunda del texto literario.....	25
2.3.1.2 Experiencia estética y emocional.....	26
2.3.1.3 Polifonía y multiplicidad de perspectivas.....	26
2.3.2 Ambiente de lectura.....	28
2.3.2.1 La literatura.....	29
2.3.2.2 El cine.....	30
2.3.2.3 La música.....	31
CAPÍTULO III: Diseño Metodológico.....	33
3.1. Enfoque de investigación.....	33
3.2. Tipo de investigación.....	34
3.3 Unidad de análisis y matriz categorial.....	35
3.4 Cronograma.....	36
3.5 Instrumentos.....	37
3.6 Análisis de datos.....	39
CAPÍTULO IV: Propuesta de intervención pedagógica.....	40
4.1 Descripción de la propuesta.....	40
CAPÍTULO V. Organización de la información y análisis de resultados.....	47
5.1 Análisis de resultados por fases.....	48
5.1.2 Fase de sensibilización- rebobinar.....	48
5.1.3 Fase de implementación - dar play.....	55
5.1.4 Fase de evaluación- resonar.....	67

	3
CAPÍTULO VI. Conclusiones y recomendaciones.....	78
Referencias.....	81
Anexos.....	83

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Indicadores de aprendizaje de la Lectura literaria.....	29
Tabla 2. Indicadores de aprendizaje del Ambiente de lectura.....	33
Tabla 3. Matriz categorial.....	36
Tabla 4. Cronograma.....	38
Tabla 5. Descripción de la propuesta de intervención.....	42

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados categoría de Lectura Literaria - Fase de sensibilización.....	49
Figura 2. Fragmento Encuesta inicial 1.....	50
Figura 3. Fragmento Encuesta inicial 2.....	50
Figura 4. Resultados categoría de Ambiente de Lectura - Fase de sensibilización.....	52
Figura 5. Pesadillas Mágicas y Mcondianas.....	53
Figura 6. Resultados categoría de lectura literaria - Fase de implementación.....	56
Figura 7. Lo monstruoso en la sociedad (Padlet).....	58
Figura 8. Cartas al adulto que seré.....	59
Figura 9. ¿Qué es el amor?.....	61
Figura 10. ¿Se puede vivir sin amor?.....	61
Figura 11. Resultados de la Prueba intermedia para la categoría de Ambiente de lectura..	62
Figura 12. Análisis comparativo Plath y Fuguet.....	63
Figura 13. Reflexión taller Monstruos.....	65
Figura 14. Bitácoras de lectura.....	66
Figura 15. Resultados categoría de Lectura literaria - Fase de evaluación.....	68
Figura 16. Ficha del personaje Andoni Llovet.....	69
Figura 17. Fragmentos encuesta final.....	70
Figura 18. Ficha del personaje Gonzalo McClure.....	72
Figura 19. Resultados categoría de Ambiente de Lectura - Fase de evaluación.....	73
Figura 21. Fragmentos ejercicio final-Cine.....	75
Figura 22. Fragmentos ejercicio final- Música.....	76

Resumen ejecutivo

La propuesta investigativa tiene por objetivo fortalecer la lectura literaria por medio de un ambiente de lectura dialógico a partir del texto *Por Favor, Rebobinar* (1994) de Alberto Fuguet. En relación con esto, se aspira reconocer relaciones dialógicas de la novela con otros discursos, desarrollar una propuesta de lectura a partir del texto elegido y más tarde, evaluar el impacto del ambiente de lectura en el fortalecimiento de la lectura literaria. El ejercicio investigativo, se enmarca en un enfoque cualitativo y adopta una metodología de investigación-acción. Con el fin de alcanzar el cumplimiento de los objetivos propuestos, se establecieron tres fases : en la primera, se realizó la identificación de la problemática y la caracterización de la población, con apoyo de observaciones, diarios de campo, encuestas y una prueba diagnóstica. La segunda fase comprendió la creación y desarrollo de la propuesta de intervención. Por último, se llevó a cabo el análisis, reflexión y evaluación de resultados para evaluar el impacto de la intervención en el aula.

Palabras clave: *Dialógico, Lectura literaria, Ambiente de lectura*

Abstract

The research proposal objective is to strengthen literary reading through a dialogic reading environment based on the text *Por Favor, Rebobinar* by Alberto Fuguet. In this regard, the project aims to identify dialogic relationships between the novel and other discourses, develop a dialogic reading proposal using the selected text, and later evaluate the impact of the dialogic reading environment on strengthening literary reading. The project follows a qualitative approach and an action-research methodology. To achieve the stated objectives, three periods were established for its development: first, the identification of the problem and characterization of the population, using observations, field journals, surveys, and diagnostic assessment. Second, creation and development of the intervention proposal; last, the analysis, reflection and evaluation of results to assess the impact of the class intervention.

Keywords: Dialogism, Literary reading, Reading environment

CAPÍTULO I: Contexto Investigativo

Este apartado explorará el contexto en el que se ejecuta la investigación, que integra la población, su entorno familiar y sobre todo el marco escolar, las normas, acuerdos y derechos que los rodean. Así, surge también la descripción de los resultados de la aplicación de un diagnóstico que derive en un balance sobre su destreza en la lectura. Asimismo, se incorporó la formulación del problema y los objetivos que estructuran este proyecto.

1.1 Escenario Institucional

El colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño I.E.D fundado el 5 de octubre de 1916, buscaba la formación de mujeres para el hogar. En el año 1958 cambió su nombre a Liceo Femenino de Cundinamarca y en el año 1960 deciden agregar Mercedes Nariño¹. El colegio corresponde a la localidad Rafael Uribe Uribe con división administrativa número dieciocho, está ubicado en la dirección Av. caracas # 23 - 24 sur. Cabe resaltar que el colegio presta sus servicios en educación inicial (preescolar) básica (primaria y secundaria) y media, en jornada mañana y tarde, mientras completa su transición a la jornada única.²

El Proyecto Educativo Institucional del colegio está construido desde una visión humanista, dinámica e innovadora; se orienta en la formación integral de los sujetos, fomentando valores que fortalezcan el pensamiento crítico y su capacidad de construir un proyecto de vida consciente, al tiempo que transforman su realidad para tener una vida plena. Sus horizontes institucionales apuestan por pertenecer a la red de Bachillerato Internacional en el país, de esta forma, el colegio quiere ser reconocido por la calidad de su servicio y su modelo educativo plurilingüe.

¹ Educadora del siglo XIX e hija de Antonio Nariño.

² Información recuperada del Manual de Convivencia y documentos institucionales ofrecidos por el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño

La institución expone en sus documentos oficiales la búsqueda de seres constructores de una sociedad respetuosa de sí misma y del otro, así como de sujetos empoderados por sus proyectos de vida. En ese orden de ideas, el aprendizaje es considerado una acción dialéctica, social y solidaria con toda la comunidad educativa, por lo tanto, se busca la consolidación de iniciativas sociales y trabajo en equipo.

Ahora bien, dentro de su política institucional, el colegio asume todos los Lineamientos Curriculares de la Ley General de Educación y todos los intereses públicos emanados por el MEN como parte esencial de los planes, programas y proyectos del organismo. Con respecto al diseño curricular de la dimensión comunicativa, en la cual se encuentra el plan de estudios del área de Español que busca orientar y garantizar la calidad de la educación, se manifiesta negociación con el contenido por parte de los maestros debido a sus observaciones sobre la necesidad de las estudiantes y su edad.

1.2 Caracterización

En este sentido, por medio de una encuesta dirigida a conocer el contexto sociocultural y académico de las escolares (anexo 1) se identificó que el curso 905 está compuesto por 34 estudiantes en un rango de edad de los 13 a los 15 años. Respecto a su grupo familiar, hacen parte de hogares nucleares y solo tres referencian un hogar de carácter monoparental. La encuesta evidencia que el 70% de las estudiantes pertenecen a la institución hace más de 5 años y solo el 5% ingresó este mismo año. La población habita en las localidades de Antonio Nariño, Bosa, Ciudad Bolívar, Martires, Puente Aranda, San Cristobal, Santa Fe, Tunjuelito, Usme y Soacha.

Por otra parte, la encuesta refleja que las estudiantes reconocen pocos espacios para la lectura en el ambiente institucional o simplemente no conocen ninguno. Acceden a material bibliográfico en gran medida solo en la web y el 16% de la población no usa libros en el

colegio y en su vida diaria. La mayoría refiere entusiasmo por la lectura de terror, romance, misterio y fantasía. Un 10% de las estudiantes manifiestan no tener preferencias específicas y el 5% confunden programas de televisión con géneros literarios. En cuanto al acercamiento a escenarios de lectura fuera de la institución, el 44% estudiantes dicen no conocer ni haber visitado ninguno. Además, se destaca que el 60% de las estudiantes manifiestan no haber participado nunca en un club de lectura o actividad relacionada con el conocimiento literario. Por último, se evidencian resistencias e imaginarios negativos con respecto al acercamiento a la literatura y sus componentes, se manifiesta una visión desfavorable con respecto a la literatura y su necesidad formativa, social y estética.

1.3 Diagnóstico

Tras las observaciones realizadas en el espacio académico y el análisis a la respuesta de las estudiantes al ejercicio de lectura aplicado por las maestras a cargo, se emplea una prueba diagnóstica sustentada en la habilidad de “interpretar textos atendiendo al funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, a partir del uso de estrategias de lectura” expuestas por los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, s.f. p.48).³

La prueba tenía por objetivo analizar los distintos niveles de comprensión lectora a partir de una corta evaluación orientada por una historieta de once recuadros tomada de la tira cómica del personaje Gaturro de Nik. El ejercicio se realizó asumiendo que la lectura inferencial, la asociación de ideas y la interpretación a nivel crítico se han alcanzado de manera satisfactoria.

Para tal efecto, la prueba propone que la estudiante recupere información literal expresada en fragmentos. Se requiere comprender el sentido particular y general de un texto a través de la deducción. Las estudiantes deben acceder a su capacidad para identificar

³ Las preguntas fueron extraídas del cuadernillo número dos del saber pro 9º del año 2023, en su sección de Competencias Comunicativas del Lenguaje: lectura

estrategias discursivas del texto y entender el lenguaje empleado en diferentes tipos de texto. Además de esto, se propone tomar una posición crítica por medio de la evaluación de su contenido (anexo 2).

La muestra se llevó a cabo en el aula de clase, se aplicó con 34 estudiantes presentes en el espacio; se tomaron 15 minutos en el desarrollo secuencial de la tarea, varias estudiantes contestaron sin leer de manera adecuada las instrucciones y la secuencia de imágenes. Los resultados muestran que todas respondieron correctamente a la pregunta número uno, la cual corresponde a la recolección de información literal. En la segunda pregunta, enfocada en recuperar información explícita y desarrollar inferencias, el 24 % de las estudiantes no logra reconocer el sentido global de recuadros específicos de la tira cómica, incluso se observó rechazo a la lectura de las preguntas; el 52% de las estudiantes respondió de manera incorrecta la pregunta número tres, la cual buscaba una consecuencia y análisis de contenido que les pedía asumir una posición crítica. En el caso de la cuarta pregunta, encontramos que solo el 30 % de las estudiantes respondió de manera correcta, en esta interrogante se les pedía evaluar el texto y el contexto con una posición crítica, en la quinta pregunta el 34 % no logró realizar un análisis idóneo de la situación presentada en recuadros específicos que requerían una respuesta de corte inferencial.

Lo anterior permite afirmar que existen brechas significativas en los niveles de lectura, poco acercamiento al ejercicio de análisis de textos y escaso interés en la actividad. A este respecto, se evidencia que las estudiantes no logran identificar el sentido inferencial del ejercicio, los textos se asumen de manera literal, no hay desarrollo de la lectura crítica y no se relaciona la tira cómica con el contexto, además del poco interés en los procesos de lectura.⁴

⁴ Todos los resultados obtenidos fueron cotejados con el análisis presentado en la sección de respuestas del cuadernillo número dos del saber pro 9º del año 2023, en su sección de Competencias Comunicativas del Lenguaje: lectura

Es por esto que esta propuesta aspira impactar favorablemente, no sólo en el fortalecimiento de estas habilidades, traducidas en la promoción de la lectura literaria, sino también en la creación de un ambiente de lectura dialógico que acerque placenteramente al discente a la lectura competente.

1.4 Problema de investigación

La lectura literaria, en contraste con otros tipos de lectura, no pretende únicamente brindar datos, sino que ofrece un encuentro estético y emotivo con el discurso. Según Cerrillo (2016), la lectura literaria tiene por objeto esencial el placer, el conocimiento del mundo, contribuir a que los sujetos den forma a su percepción y posibilita la adquisición no solo de habilidades interpretativas y deductivas, sino también la comprensión de sí mismo y su orbe. Por ello, Cerrillo (2016) afirma que los usuarios habituales de la lectura literaria impulsan esta competencia y por lo tanto, se fortalece la creatividad, las ideas y su capacidad de decisión. Además, afirma que la lectura y la escritura son fundamentales en la constitución del lector literario. Este lector es entendido como un sujeto que no sólo discurre en la comprensión de los textos en una perspectiva lingüística, sino que también elabora juicios con autonomía, identifica su contexto sociocultural, puede explicar sus emociones y opiniones frente a hechos históricos e imaginarios que suscita el artefacto literario.

La lectura literaria constituye el componente articulador de la educación literaria y su fin, al respecto Ballesteros (2015) coincide con Cerrillo (2016) en que la consolidación de la lectura literaria debe promover la lectura placentera de los textos literarios. Sin embargo, Ballesteros (2015) también resalta la importancia del conocimiento teórico e histórico de la literatura y el aprendizaje de análisis de textos como parte de la inmersión en la obra. De acuerdo con lo anterior, la lectura literaria propicia una experiencia estética, emocional y

cognitiva, por tanto, su desarrollo constituye el fundamento en la formación de sujetos reflexivos y autónomos.

Concerniente al ambiente de lectura, se encuentran diversidad de características que se presumen como esenciales para alcanzar los aprendizajes esperados en el aula. Así pues, para Chambers (2007) la lectura trasciende una práctica rudimentaria y, por el contrario, involucra diversas disposiciones emocionales, personales y socioculturales. También, menciona que la disposición del estudiante en el aula influye en su encuentro con el texto y a la larga, esta plácida práctica de lectura permite construir una relación significativa con las obras. Por otra parte, Robledo (2010) resalta la necesidad de favorecer prácticas lectoras que no solo rodeen a los estudiantes del material, sino también la búsqueda de un ambiente propicio donde el diálogo, el intercambio de experiencias lectoras propias y la valoración personal de lo que se lee.

Las experiencias pedagógicas de Oviedo et al. (2018) y Cáceres (2021) desplegadas en los antecedentes del presente proyecto, han señalado la importancia de conformar ambientes de lectura que no se limitan al ejercicio cognitivo e interpretativo del texto; se resalta en cambio la importancia de involucrar emociones, sentidos y la orientación dinamizadora del docente. Estas investigaciones destacan la planeación de ambientes de aprendizaje significativos que evoquen imágenes extraídas del objeto literario. Esto posibilita que la lectura atraviese no solo el raciocinio del estudiante, sino también una experiencia estética y emocional que representa una práctica transformadora.

A su vez, la lectura literaria en el marco educativo resulta esencial como medio de reflexión para posibilitar lectores autónomos y sujetos capaces de analizar discursos desde diferentes perspectivas. No obstante y pese a la abundancia de investigaciones relacionadas con la lectura literaria en los escenarios formativos, un sector amplio se ha centrado en el

desarrollo de la competencia literaria (Rueda, 2021; Cáceres,2021) las orientaciones didácticas (Dueñas, 2019), y en darle forma a la literatura como mera herramienta pedagógica (Oviedo et al.,2018). La ausencia de esta perspectiva deja de lado la esencia del texto literario e imposibilita un diálogo más enriquecedor frente a lo que ofrece la naturaleza de la pieza. Por tal motivo, es primordial hacer una elección prudente del objeto literario que se estudiará durante la intervención.

Asimismo, a partir de la observación realizada en la institución, la encuesta, el diagnóstico y las notas del diario de campo, se identificaron una serie de dificultades, como la falta de didáctica en la disposición de la clase, ausencia de planeación del espacio y falta de objetivos claros en la aplicación de los ejercicios.⁵ Por otra parte, las estudiantes no logran relacionar las lecturas y nociones con la realidad de la experiencia personal que permita evidenciar un aprendizaje significativo; por ello, se presenta baja implicación en el proceso de lectura y limitada develación del sentido de las obras. En este orden de ideas, los textos se asumen de manera literal y no se trabaja bajo ninguna circunstancia el contexto histórico y social de la obra, así los resultados no son socializados con sus pares, no hay espacio para la discusión y negociación de significados, tan necesaria para la construcción del conocimiento.

Al respecto, se realizó una jerarquización y análisis de problemas por medio de una matriz de Vester (anexo 3), la cual permitió identificar y priorizar los problemas que emergieron de la recolección de datos por medio de los instrumentos mencionados al inicio de este apartado. Luego de este ejercicio de clasificación correspondiente a necesidades indiferentes, pasivas, activas y críticas, se privilegiaron la mayoría de ellas por encontrarse en el plano de lo crítico.

⁵ Para autores como Molina y Monetti (2021) en su artículo : *La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente*, se sustenta la idea de *previsión* como “ la forma en que se quiere que se produzca la enseñanza como propiciadora del aprendizaje en la práctica. En este sentido, da cuenta de la *intencionalidad de la enseñanza*, anticipando los modos de actuación, disponiendo y articulando sus diversos elementos”.

De esta forma, se identificó la necesidad de construir un ambiente de lectura que tome en cuenta la experiencia de las estudiantes y permita la apropiación del conocimiento para posteriormente alcanzar la socialización de su visión de mundo y el fortalecimiento de un lector literario. La necesidad de atender estos requerimientos radica en minimizar el impacto que estas dificultades pueden tener en futuros escenarios académicos y sociales, ya que la lectura de textos representa el entendimiento que se construye del mundo y el buen desarrollo de los sujetos como parte de una sociedad. Por ende, y de acuerdo al análisis de todas las variables planteadas en este apartado, se plantea la siguiente pregunta de investigación ¿De qué manera un ambiente de lectura dialógico a partir del texto *Por Favor, Rebobinar de Alberto Fuguet*, contribuye al fortalecimiento de la lectura literaria en el aula?

1.5 Objetivo general

Fortalecer la lectura literaria por medio de un ambiente de lectura dialógico a partir del texto *Por Favor, Rebobinar* de Alberto Fuguet.

1.5.1 Objetivos Específicos

- Caracterizar las relaciones dialógicas de los ambientes de lectura que propone la obra.
- Diseñar una propuesta de lectura dialógica a partir del texto *Por Favor, Rebobinar*.
- Reflexionar en torno al impacto de un ambiente de lectura dialógico en el fortalecimiento de la lectura literaria.

1.6 Justificación

La observación, su respectivo análisis y la matriz de decisiones nos muestran el carácter indispensable de trabajar en un ambiente de lectura que permita la participación de las estudiantes, tomar en cuenta la experiencia, generar procesos comunicativos, potenciar la lectura interpretativa a partir de procesos dialógicos, inferenciales, cooperativos como contribución a la formación de un lector literario; girar en torno a los pedidos institucionales; tomar en cuenta los intereses de los estudiantes y además, la forma de impactar las resistencias (estereotipos, imaginarios negativos). Ahora bien, los Estándares Básicos del Lenguaje (2003), para el área de literatura señalan que los estudiantes, al terminar noveno grado, deben disponer de elementos textuales que evidencian sus características estéticas, históricas y sociológicas que configuran la obra. Simultáneamente, el desarrollo del sentido crítico es esencial y la relación de obras literarias procedentes de fuentes diversas. Lo anterior no se puede alcanzar si las estudiantes presentan deficiencia en las habilidades que debe tener un lector literario.

En consonancia con la relación entre el Proyecto Educativo Institucional (PEI), las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), la implementación de estrategias orientadas al fortalecimiento de las habilidades de comprensión y apreciación literaria, se pueden considerar como un factor esencial para la formación de lo que Cerrillo (2016), denomina un lector literario. Este último, no solo tiene la capacidad de identificar la estructura y los elementos de una obra, sino también la habilidad de examinar el lenguaje literario como una manifestación artística que facilita la reflexión y expresión de pensamientos, emociones y opiniones a través de diversas respuestas interpretativas.

CAPÍTULO II: Contexto conceptual

El arte y la vida no son lo mismo, pero deben convertirse en mí en algo unitario, dentro de la unidad de mi responsabilidad.

M. Bajtín

En este apartado se presentarán algunos antecedentes que posibilitan conocer el estado del problema de investigación. Por tanto, la revisión aborda temas que exploran conceptos como formación del lector literario y la lectura literaria, contempladas también en el despliegue del presente proyecto. Los documentos se rastrearon en repositorios nacionales (Universidad Distrital, Javeriana, Uptc, Uninorte, Upn) e internacionales (Universidad de Alicante, UNAM) con el objetivo de indagar qué propósitos formativos se plantean, qué estrategias son priorizadas, qué textos y géneros literarios se emplean y qué enfoque se adapta. Por otra parte, se abordarán los referentes conceptuales que permiten sustentar el trabajo de investigación. De esta manera, se busca indagar en la concepción de las categorías estudiadas por diversos autores, construir una visión precisa sobre la importancia del ambiente de lectura, sus espacios físicos y los no tangibles, la enunciación del lector literario como parte esencial de la vida e identificar la polifonía de los discursos literarios.

2.1 Antecedentes

La consulta de estos referentes se efectuó principalmente en los repositorios de universidades locales, nacionales e internacionales, así como en bases de datos académicas a partir de palabras claves que competen al presente proyecto, todas las investigaciones corresponden a trabajos de posgrado o artículos académicos.

En escenarios locales, nos encontramos en primer lugar con una propuesta realizada en la Universidad Javeriana. Oviedo et al. (2018) proponen la lectura literaria como acontecimiento para la formación de lectores y escritores en la escuela, y así, garantizar centrarse en la experiencia y brindarle al estudiante la posibilidad de ejercer sus derechos y

compromiso como habitante del mundo. En el proyecto, la literatura es vista como forma de comunicación social y componente esencial del entramado humano, por ello; se apoyan en las ideas de autores como Colomer (2010), Jurado (1998), Larrosa (2003) para definir la relación entre la experiencia social con la literaria y la necesidad de su valor en la creación de mundos posibles. Las ejecutoras del proyecto apuntan a la planificación de espacios alejados de la prescripción literaria y que en cambio, posibiliten intersubjetividad, goce y conocimiento. Se destaca también las características del acercamiento sujeto-lectura literaria a partir de una investigación realizada por Colomer (1997) donde destacan estas posibilidades a partir de la relación entre lector- texto y contexto.

Por otra parte, la reflexión sobre los datos hallados fue a través del método de la triangulación, el cual se menciona como esencial para vencer sesgos en el proceso investigativo. En cuanto a la metodología, destaca la técnica de observación y el diseño de talleres de expresión, estos ejercicios estuvieron contruidos de manera transversal por la obra *El Rey de la Salsa* (2017) la cual las autoras definen como pretexto literario. Estos espacios permitieron la preparación de ambientes contruidos por sensaciones extraídas del objeto literario; así, la experiencia transitaba por los sentidos y el intelecto con un mediador que compartía la experiencia: el maestro. Algunas de las conclusiones del proyecto apuntan a reconocer la libertad y la creatividad humana como orientadoras de la lectura literaria; además, identificar como los sentimientos y emociones asociados al ejercicio en el aula pueden transformar la valoración y el juicio que los estudiantes tienen sobre lectura y literatura.

Asimismo, Dueñas (2019) se propuso promover la lectura literaria a partir de la investigación-acción con una perspectiva fenomenológica de la enseñanza de la literatura. De manera que la autora define la fenomenología a partir de Husserl (1986) como la

comprensión del sentido que el mundo subjetivo tiene para las personas como suma de cosas concretas que se superponen en la conciencia. En concordancia, la autora asegura que la tarea literaria arranca de una implícita reducción fenomenológica de la tesis de la existencia del mundo. Así mismo, busca promover la lectura a partir del préstamo de libros y el desarrollo de la comprensión lectora para mejorar resultados en pruebas externas.

Se declara la lectura literaria como labor estética, como experiencia, interacción y construcción de subjetividad. Para el proyecto se realizaron (10) talleres con actividades donde los libros estaban a disposición en forma de galería con ejercicios de lectura en voz alta, lectura guiada y lectura silenciosa. Los estudiantes se atrevieron a opinar, participar y crear en el desarrollo de estas actividades. En este orden de ideas, la propuesta elevó la participación y disposición; se desarrolló un ambiente en el que los estudiantes hablaban con propiedad de las obras y las recomendaban a sus compañeros. Se concluye en la investigación, que si se crea un espacio adecuado para abordar la lectura desde lo fenomenológico es posible despertar el gusto por la literatura en el aula de clase. Se exponen también las dificultades, entre la que destaca, la debilidad de comprensión inferencial y crítico-intertextual de las obras.

En otro de los documentos consultados en el contexto local, Rueda (2021) llevó a cabo una pesquisa en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas , en la cual se expone la necesidad de una pedagogía de la literatura que trascienda y se enmarque en el saber de obras literarias, con el objetivo de fomentar experiencias de lectura significativas y un saber literario. La investigación está adscrita al paradigma hermenéutico- interpretativo .

De esta forma, la investigación apunta a desarrollar un lector competente con la capacidad de emitir juicios de valor sobre las obras que lee. Es importante señalar de qué manera la autora vislumbra una contradicción conceptual entre los objetivos que persiguen

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) y Los Derechos Básicos de aprendizaje (2016) pues, en ellos se advierte una tendencia de lectura que privilegia lo prosódico y los niveles de comprensión. En consecuencia, se señala la pedagogía como monótona y desalentadora para los estudiantes; y por ello, se insta al refuerzo creativo de apuestas didácticas que incentiven el gusto por la lectura. La investigadora teóricamente se apoya en autores como Colomer (2016), Lomas (1999) y Cerrillo (2007) para exponer de qué manera el panorama sobre la educación literaria actualmente se centran en el sujeto que aprende y no en la obra, además de enmarcar de manera pertinente lo esencial de potenciar la competencia literaria. En este caso, *La tertulia como facilitadora de experiencias* está basada metodológicamente en la lectura dialógica, en pro de compartir la experiencia literaria. Se encuentra una fuerte tendencia a considerar el desarrollo del lector literario como fundamental, y sus observaciones contribuyen sobremanera al enfoque que se le atribuye a la actual propuesta.

Cáceres (2021) en su ejercicio investigativo para formar lectores publicado por la universidad Distrital, centra su propósito en la construcción de la biblioteca y con ella, la construcción de sentido, comprensión, y experiencia de lectura para fortalecer saberes y actitudes adquiridas en cada encuentro con el libro. El proyecto acude a la biblioteca como recurso central en su relación con la competencia literaria, sin embargo, se tuvo que desarrollar en una página web por tiempos de pandemia. Al mismo tiempo, se menciona el aprecio, la comprensión, las habilidades y los conocimientos literarios como aspectos sustanciales en la educación literaria. Y así, Cassany, Luna y Sanz (2003) citado en Cáceres (2021) preponderan el desarrollo de la competencia literaria como fundamental en el desarrollo del lector literario.

La elección de la biblioteca escolar responde a la necesidad de ofrecer variedad, facilitar el acceso a los objetos literarios y fomentar el acercamiento a las obras. Por otra parte, se resalta no solo las condiciones físicas para llevar a cabo el proyecto, sino, las humanas, a las que se debe prestar especial atención, ya que conceden lazos y confianza en relación con el espacio, sin dejar de lado al docente como motivador trascendental del proceso. Esta posibilidad de relación con el espacio social con respecto al libro, señala Margallo (2012) citado en Cáceres (2021) permite a largo plazo un progreso como lector autónomo. Nos encontramos con los mismos planteamientos de Mediavilla referenciada anteriormente con respecto al intertexto de Mendoza (2001) ya que en el desarrollo de la investigación alude a la relación de las obras leídas con otros textos, como parte de entender que todo texto contiene otro. Además, reconoce toparse con el intertexto antes, durante y después de los ejercicios aplicados a su investigación. Ahora bien, es primordial señalar la claridad que la autora realiza sobre cómo el diálogo posibilita buenos resultados, ya que da cuenta de las experiencias de los sujetos y los conocimientos previos con la información del texto para la consecuente construcción de sentido y aprecio por las obras.

Por su parte en el contexto nacional, Tapias (2022) propone afianzar aprendizajes en Ciencias Sociales a partir de la lectura literaria como práctica pedagógica y como hábito. El investigador diseñó una propuesta metodológica catalogada dentro del paradigma positivista, la muestra se tomó de 81 estudiantes y se realizaron doce intervenciones en el aula de la institución educativa María Jesús Mejía. Se considera la Lectura literaria como una vía para alcanzar los aprendizajes que no se obtienen en las prácticas tradicionales de la escuela, de este modo, se persigue la construcción de competencias en el campo de las Ciencias Sociales a partir del fortalecimiento de la interpretación del medio en el que el discente interactúa, además que pueda proponer alternativas, argumentar y tener conciencia sobre el

funcionamiento de la sociedad y la transformación de las relaciones humanas a través del tiempo. El autor argumenta que la búsqueda de estas competencias se traducen en la capacidad de encarar problemas de la vida cotidiana. Por ello, se debe fortalecer la creación de pesquisas contextualizadas y su relación con acontecimientos posteriores, simultáneos y anteriores a partir del fortalecimiento de la lectura literaria. Se insiste en la posibilidad que brinda la lectura literaria para contribuir en la capacidad lectora de los sujetos en un entorno actual corrupto por la disminución de la atención debido a la tecnología y el descenso en los hábitos lectores. A partir de autores como Villanueva (2017), Williams (1980), Gonzalez (2017) se expone el acontecimiento de la lectura literaria como una relación de texto-lector-sociedad. Para concluir su investigación, Tapias afirma que se debe cambiar la percepción habitual de que solo la lectura crítica concede a los estudiantes el progreso como lectores y en cambio se cultive la lectura inferencial, literal y crítica en la misma medida.

Ahora bien, Mediavilla (2019) plantea la necesidad de abordar el desarrollo del lector literario con una visión innovadora, destinando los textos clásicos para satisfacer las demandas del lector del siglo XXI, en busca de una lectura pragmática y eficaz de los mismos. La propuesta tiene por objetivo desarrollar estrategias didácticas que contribuyan a la formación del lector literario, promoviendo el acercamiento al intertexto que ofrecen los clásicos.

Al respecto del intertexto, Mendoza (2001) citado en Mediavilla (2019) afirma que la competencia literaria funciona como conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticos culturales que se activan para facilitar la lectura de los textos literarios; dando así mayor relevancia a lo esencial de acercar al estudiante al aprendizaje de la lectura literaria trabajada desde la polifonía y la multiplicidad de perspectivas. Se resalta el trabajo de teóricos como Cerrillo (2016), Ballester (2015) y Colomer (1998) explicando de qué manera la

investigación relacionada con la acción de la educación literaria se ha ubicado en el acto de leer y establecer métodos de lectura del texto literario; y así, alejarse de la lectura como mero ejercicio socializador para neoalfabetas. No obstante, también se señalan las dificultades que conlleva el uso de estos textos clásicos debido a su lenguaje vernáculo. Se sugiere la posibilidad de adaptar los clásicos al lenguaje actual con fines educativos. Por otra parte, no hay claridad en la metodología, ya que no se especifica cuáles serían las estrategias didácticas ni cómo se diseñarán los espacios de aplicación, y de esta forma, tampoco hay acercamiento a los objetos literarios específicos.

En escenarios internacionales, Haury (2014) presenta en su artículo los resultados de su investigación, la cual tenía por objetivo aportar en la didáctica de la literatura. En primer lugar, su objetivo fue desarrollar conceptualmente la experiencia literaria, como relación de la subjetividad del lector con el texto. De igual forma, elaborar una explicación teórica de lo que se entiende como lectura crítica, en el marco de la comprensión de significados ideológicos que acontecen en los textos. La autora señala una metodología orientada por el análisis documental aplicado a los planes de clase, la observación, la entrevista y la encuesta. El artículo hace referencia a las percepciones enlazadas a la lectura literaria, desde la conectada con el placer hasta la proveniente de la función poética del lenguaje. Partiendo del placer, se exhibe la posibilidad de promover desde la lectura literaria experiencias más complejas y profundas, en este caso, la función formativa de la imaginación y el desarrollo del pensamiento crítico.

La investigación convoca a entender la enseñanza de la literatura en tanto práctica de la lectura literaria; los textos literarios habrán de ser leídos como artefactos culturales, situados en la historia con propósitos estéticos, sociales, ideológicos y sociales, de tal manera, una mirada crítica y entre las líneas, posibilita profundizar su sentido y mejora la calidad de

la lectura. Por otra parte, el artículo insiste en el papel del maestro como un provocador que abre caminos para entender el dominio de los textos y acercar a los estudiantes a las obras. En su conclusión reflexiona sobre la innegable relación de la literatura con la cultura y cómo comprender esta cultura, permite entender mejor los textos. Además, sostiene que la relevancia de la lectura crítica en relación con la lectura literaria es esencial para sumar a su función la ética y estética.

Ahora bien, como expone Haüy (2014) es fundamental la creación de ambientes potentes para promover la lectura, acompañados de un mediador que también es parte de la experiencia sensorial, intelectual y emocional de las actividades como afirman Oviedo et al. (2018) también en su investigación. Además, podemos reconocer en la investigación de Dueñas (2019) las dificultades en la lectura inferencial y crítica que se presenta en el aula. Es de esta forma que se apuesta por una investigación que aborde todas estas dificultades y aciertos en pro del desarrollo de la lectura literaria. En esta misma línea, se destaca la importancia de responder a la necesidad didáctica que plantea Mediavilla (2019) a través de nuevas estrategias para fomentar el desarrollo del lector literario y favorecer el potencial de la competencia literaria, donde también se tenga en cuenta el intertexto inherente a la lectura de textos, para alejarse de la instrumentalización de la educación literaria. Ahora bien, Rueda (2021) y Cáceres (2021) propenden por experiencias lectoras significativas que llevan al sujeto lector más allá de experiencias literarias atravesadas por objetivos instrumentales. Es por ello que se reconoce la necesidad pedagógica de proponer espacios dialógicos y dinámicos que permitan a los sujetos adquirir avance en la lectura literaria a través del goce que posibilita la exploración de las obras literarias.

De este mismo modo, se puede observar la tendencia en innumerables investigaciones a centrarse en la estrategia didáctica y la metodología, antes que en la selección del objeto

literario. Podemos reconocer puntualmente cómo se menciona la importancia de los clásicos, pero no se evidencia la literatura específica que debe guiar el proyecto, o en otros casos la creación de bibliotecas escolares sin mencionar a grandes rasgos las piezas esenciales en el objetivo de impulsar la lectura literaria. Por ende, es esencial resaltar la ecuanimidad del presente proyecto por encontrar resultados provechosos en el fortalecimiento del lector literario sin olvidar el mediador más relevante, el objeto literario.

2.2 Objeto de estudio

En el escenario formativo de lectores, la lectura literaria se constituye como una práctica en experiencias interpretativas, estética y que permite a los sujetos entrar en diálogo con numerosas realidades, voces y formas de ver el mundo. En el presente proyecto se asume como objeto de indagación la lectura literaria, cuya extensión abarca otros componentes como: la comprensión del texto, la experiencia estética y emocional, y la polifonía de perspectivas.

2.2.1 Lectura literaria

La lectura literaria trasciende a la superficial propia de los textos habituales, a estos se les suele realizar una lectura de carácter utilitario que busca la codificación de mensajes y códigos simples. El fortalecimiento del lector literario ofrece la oportunidad de apreciar la cultura escrita, valorar la experiencia y abandonar la pasividad en la recepción del mensaje. En concordancia con lo anterior, el objetivo debe orientarse a fortalecer la figura y, en efecto, enriquecerse del vasto repositorio de la experiencia humana. Esto permite al sujeto obtener la experiencia transformadora que le brinda el texto, interpretar con sensibilidad, desplazarse a través del goce estético, construir y reconstruir su pensamientos desde la voz de otros.

Al respecto, Cerrillo (2016) manifiesta que el desarrollo del lector literario contribuye a que los sujetos den forma a su percepción sobre el mundo, ya que posibilita la adquisición

no solo de habilidades interpretativas y deductivas, sino también a la comprensión de sí mismo y su orbe. El autor sostiene también que la lectura literaria contribuye, particularmente en las primeras etapas de la vida, lo que permite a los sujetos el desarrollo de nociones y sentimientos, promover su imaginación, reproducir estados de ánimo y trasladarse simbólicamente a otras épocas, contextos históricos o fantásticos. De acuerdo a lo anterior, lo literario abarca no solo la visión de mundo, sino también lo estético, lo ético, lo cognitivo; todos estos elementos ofrecen una mirada profunda a la condición humana que es primordial para enriquecer su comprensión del mundo y la construcción de una voz propia a través del diálogo con otras voces.

En la actualidad, se reconoce un nuevo modelo de usuarios de la palabra escrita, caracterizados por una relación inestable con la concentración y el dominio de las habilidades lectoras. Se presume que estos sujetos ya no poseen una competencia lectora plena, y en consecuencia, no pueden ser llamados lectores literarios. Cerillo (2016) señala que esta dificultad sólo se podrá revertir cuando la lectura ocupe un lugar destacado en el imaginario social y se haga una tregua con la cultura visual, la cual se ha convertido en lo más cautivador para los jóvenes.

Por otra parte, Cuesta (2006) afirma que los jóvenes sí ostentan modos de leer literatura, aunque en ocasiones, no corresponden a las expectativas lingüísticas de los maestros (marco y secuencia). Estas lecturas, que muchas veces no entregan información esencial, son descritas por Bombini (citado en Cuesta, 2006) como lecturas socioculturales y estético-literarias. Por esta razón, Cuesta (2006) plantea que se deben evitar los reduccionismos en la lectura literaria e invita a los maestros a indagar más sobre qué factores socioculturales que atraviesan la lectura de los estudiantes, y no solo centrarse en la comprensión y el disfrute del texto. En este orden de ideas, el trabajo encaminado a

robustecer el lector literario y por tanto enriquecerse del repositorio de la experiencia humana, permite al sujeto obtener la enriquecedora experiencia que le brinda el texto, interpretar, desplazarse a través del goce, construir y reconstruir su pensamientos desde la voz de otros.

Ahora bien, para contribuir al fortalecimiento del lector literario no es suficiente utilizar textos que solo circundan el placer, ya que esto sería un error común. Con frecuencia, se da prioridad a la lectura que abarca temas populares, los cuales no representan un reto cognitivo para los sujetos, al respecto Cuesta (2006) destaca que si se seleccionan textos que no representen un desafío para el sujeto, sin elementos históricos, sin cambios de narrador o temporales, no se alcanzará el objetivo de que los estudiantes hagan inferencias, se recupere la persona gramatical del narrador o se identifique el tiempo y el espacio en donde se desarrollan las acciones. Lo contrario puede ser más efectivo, al enfrentar lecturas que no llamen su atención en un primer vistazo, que representen desafíos, los estudiantes pueden interactuar con los significados y enfrentar la complejidad intertextual donde el desarrollo de habilidades de lectura más complejas sean favorables.

2.3 Subcomponentes del objeto de estudio

Para profundizar en la lectura literaria, se establecieron una serie de subcomponentes que posibilitan un acercamiento más preciso a las dimensiones del objeto de estudio. Dicho esto, cabe resaltar que cada uno de ellos se concibe como parte de un conjunto complementario que evidencia el carácter formativo de la experiencia lectora.

2.3.1. Elementos de la lectura literaria

Según Mendoza (2010) un lector literario competente debe plantear hipótesis sobre la naturaleza del texto, identificar elementos indicativos en el texto, como estructura y contenido. Esto advierte perseguir las distintas etapas del proceso lector, adaptando diferentes

estrategias para asegurar la comprensión, llevar a cabo un proceso de interacción con el texto, buscar conexiones lógicas entre sus diferentes componentes, fijar reglas de coherencia y controlar la metacognición sobre la lectura. A esto se suma la capacidad de inferir lo implícito, interpretar críticamente, situarse frente al texto desde una óptica estética, ética y cultural. Estableciendo significados en función de su experiencia con la lectura y del contexto sociocultural en el que se encuentra.

En este mismo sentido, Ballester (2015) afirma que la educación lectora y literaria asume, el propósito retador de despertar disposición afectivas e intelectuales en los discentes por medio de la interacción entre el texto y el lector, ofreciendo la posibilidad de apropiarse de esta experiencia y convertirla en un acto estético, placentero y significativo, guiado por la constitución de sujetos lectores competentes y autónomos. En consecuencia , promover la construcción del lector literario, permite a los estudiantes acercarse a la discusión y reflexión sobre lo que se está leyendo, identificar conexión entre los distintos discursos que se influncian y con esto, alejarse de la lectura literal de los textos y aproximarse a los niveles de lectura. El fortalecimiento de esta destreza permitirá también aprender sobre la identidad de los textos y la contigüidad con su propio contexto social, y así, participar activamente en los diálogos culturales que rodean su cotidianidad.

2.3.1.1 Comprensión profunda del texto literario

La comprensión profunda del texto constituye un eje central en el desarrollo del lector literario, puesto que implica la construcción de sentidos complejos asociados con la experiencia, la subjetividad y su entorno sociocultural. La comprensión del texto literario representa lo que Mendoza (2010) señala como la participación activa del lector en el proceso de recepción del discurso literario y en su reajuste interpretativo. La implicación del lector requiere reconstruir su sentido a partir de sus convenciones estéticas, su lenguaje, el género al

que pertenece, saberes y expectativas del lector en un contexto cultural determinado. Para Cerrillo (2016) la comprensión del texto contempla al lector como un sujeto crítico. Esta comprensión no se limita a entender lo que el texto expone, más bien, el sujeto desentraña su contenido de acuerdo a la experiencia humana y así, articula lo que lee con su universo interno y su contexto social.

2.3.1.2 Experiencia estética y emocional

En el marco del fortalecimiento de la lectura literaria se distingue que la relación del lector con el objeto literario no corresponde solo a su comprensión. Este experimenta también un encuentro estético y emotivo con el texto que le permite involucrarse con el texto. Al respecto, Cerrillo (2016) afirma que el encuentro entre el lector y el texto posibilita la construcción de un vínculo afectivo con la obra, esta relación emotiva contribuye a la apropiación de lo leído y también al disfrute estético de la experiencia. Gracias a esta interacción, se integra a un grupo o comunidad de lectores que le permite compartir, dialogar y reflexionar sobre la experiencia lectora subjetiva y emocional. Según Ballester (2015), un componente esencial de la educación literaria es la creación de una conexión emotiva con las obras y como aspecto fundamental el goce del sujeto y la apropiación del contenido de la obra.

2.3.1.3 Polifonía y multiplicidad de perspectivas

El proceso de formación del lector literario no se puede comprender sin tener en cuenta el carácter dialógico de la experiencia literaria, así lo señala Ballester (2015) afirmando que el receptor del texto se transforma en un lector a través de una confrontación dialógica con el contenido literario, es decir, un intercambio entre las voces del texto y el lector. Así pues, Mijaíl Bajtín (1999) afirma que el enunciado adquiere sentido y se integra

como unidad no solo por sus características lingüísticas sino también, por variables externas al lenguaje y de igual modo, está vinculado a otros enunciados. De esta forma, la lectura y las obras literarias aluden a la multiplicidad de voces que tiene el discurso y cómo éstas componen un diálogo que reafirma que los textos literarios están compuestos por diversos discursos que interactúan entre sí. Por tanto, la novela polifónica es enteramente dialógica.

Sumando lo anterior, podemos entender que el texto literario no está creando de manera singular sino que está anticipando y respondiendo a otros discursos, por este motivo un texto literario puede dialogar con otras creaciones culturales, tales como las obras audiovisuales y la música. Estas características pueden enriquecer la perspectiva de temas que los autores afrontan desde su lenguaje artístico, de manera que, los conflictos sociales pueden abordarse desde diferentes horizontes con una temática afín. De acuerdo con esto, todo pensamiento se construye en diálogo, confrontación o respuesta a otros pensamientos; es decir, la expresión nunca es enteramente individual ni independiente, sino que está atravesada por relaciones discursivas anteriores. Así, el locutor o escritor se influencia de estas creaciones previas, consciente o inconscientemente, y pasa a formular su propio discurso.

Dicho lo anterior, se plantean los siguientes indicadores de aprendizaje que surgen de las subsecciones mencionadas anteriormente con relación a la lectura literaria.

Tabla 1. Indicadores de aprendizaje de la Lectura literaria.

1. Capta ideas y sentimientos implícitos en el texto
2. Comparte sus experiencias con los demás.
3. Desarrolla la imaginación a través de la simulación de situaciones o estados de ánimo, o del viaje figurado a otras épocas o a otros mundos.
4. Reconoce las emociones y sensaciones que le suscita la obra artística.

5. Descubre las relaciones existentes entre diferentes discursos presentes en un texto
--

Fuente: elaboración propia (2025), basada en Cerrillo (2016); Cuesta (2006); Mendoza (2010); Ballester (2015), Bajtín (1999)

2.3.2 Ambiente de lectura

El ambiente de lectura en el aula es primordial para el desarrollo del lector literario, por tal motivo, la búsqueda de un espacio construido para acercar a los estudiantes a una lectura social en donde puedan converger los discursos literarios, cinematográficos, las dudas, las ideas, las percepciones y se pueda generar un ejercicio dialógico resulta esencial para alcanzar los objetivos propuestos. Por tal razón, Chambers (2007) manifiesta que la disposición de los sujetos requiere la combinación de estados mentales y emocionales que participen en las acciones lectoras. El autor afirma que los factores envueltos en la disposición del ambiente de lectura permiten iniciar el camino hacia el desarrollo de la conciencia literaria; así, todo lo que le sucede al lector en el ambiente hace parte de la disposición que tiene hacia la lectura. En este caso, que el espacio sea placentero toma cuantiosa relevancia; las condiciones del espacio deben ser estudiadas, pero toma aún mayor trascendencia la disposición.

Robledo (2010) insiste en la necesidad de promover una educación lectora que se manifieste en múltiples dimensiones, así como el entorno, el material, el establecimiento de diálogo entre los textos y contextos, la socialización de experiencias con los otros, el valor de las propias historias y procesos de lectura. Por ello, la relación con los textos escritos no se da de manera aséptica ni descontextualizada, sino que involucra las relaciones sociales y culturales, además afirma que la paciencia y el desarrollo de un buen ambiente literario es más importante de lo que reconocemos superficialmente en el aula. Robledo (2010) resalta que la creación de experiencias de lectura gratificantes, acompañada de la concentración, son

consecuencia de una práctica constante con los objetos literarios, progresivamente se consigue el goce.

Por otra parte, en cuanto al valor que tiene el mediador de este ambiente, lo que para Cerrillo (2016) sería el adulto facilitador, y a pesar de que el mediador puede estar en el hogar, librerías, bibliotecas y hasta medios de comunicación, se distingue el del maestro como el de mayor responsabilidad por tener que asumir la pedagogía de la lectura, no como problema de enseñanza de un código, sino como un reto frente a la formación de lectores de la lengua escrita. Es por ello que, para el cumplimiento de los objetivos de la presente propuesta, se propone un ambiente de lectura literario, musical y cinematográfico como parte esencial de comprender la relación entre las diferentes producciones que ofrece el artefacto literario.

2.3.2.1 La literatura

En esta propuesta, el ambiente de lectura está constituido principalmente por la literatura, en tanto permite el diálogo entre los mundos posibles, la experiencia estética y la construcción de sentido a través de relaciones dialógicas entre la obra, la música y el cine. Como plantea Cerrillo (2007), la enseñanza de la literatura, más que ofrecer un conocimiento enciclopédico, debe orientarse hacia la formación de lectores capaces de apreciarla y valorarla. En esta línea, disponer de todas las características presentes en el objeto literario propicia disposiciones mentales y emocionales que autores como Chambers (2007) describen como construcción de experiencias placenteras que afectan la vida emocional, intelectual y ética, entre otras.

Desde esta perspectiva, *Por Favor, Rebobinar* de Alberto Fuguet constituye el texto articulador del proyecto, dado que su estructura fragmentada permite explorar la polifonía de

voces y profundizar en la comprensión de lo literario como experiencia estética y cultural. Se busca que las estudiantes reconozcan la riqueza de lo literario, para luego comprenderlo desde otros lenguajes artísticos que permitan enriquecer su experiencia lectora.

2.3.2.2 El cine

Esta herramienta, como parte fundamental del ambiente de lectura y en este caso particular empleado como recurso pedagógico en el aula, puede brindar la oportunidad de comprender y resignificar problemáticas sociales e individuales, también puede favorecer la reflexión y el diálogo. Resulta pertinente reconocer cómo estas manifestaciones culturales brotan de la estructura narrativa en *Por favor, rebobinar* de Alberto Fuguet, ya que el autor plasma la cultura cinematográfica de la época como filtro a través del cual los personajes perciben el mundo, convirtiendo al cine en elemento fundamental para la lectura de la obra. El cambio constante de personajes y puntos de vista insinúan una amplia posibilidad de interpretación y fomentan la integración de instrumentos pedagógicos que permiten la configuración de un ambiente de lectura.

Adicionalmente, como sustenta Martín-Barbero (1987), el cine y los medios no son solo amparo de entretenimiento, sino que albergan mediaciones culturales que constituyen modos de lectura e identidad de una sociedad. En ese sentido, emplear las obras cinematográficas permite un acercamiento enriquecedor en la experiencia de lectura. Por su parte, Stam (2005) si bien centra su atención en adaptaciones literarias de la literatura, su noción de intertextualidad, término desarrollado por Kristeva (1969) a partir de los aportes de Bajtín sobre el dialogismo, permiten pensar el modo en el que el cine, como lenguaje cultural, dialoga con el texto literario en un proceso continuo en el cual las voces y discursos se actualizan en un constante proceso de resignificación. Esta relación en el aula permite un diálogo cultural que se potencia como herramienta pedagógica y de interpretación crítica.

2.3.2.3 La música

Desde tiempos remotos, la literatura ha estado enlazada con la música y la oralidad; estos recursos expresivos resultan idóneos para acentuar la emoción y transmitir lo que la palabra escrita por sí sola no logra. Como propone Ong (1982), estas manifestaciones provienen de las costumbres y tradiciones orales; la voz, el ritmo y la repetición representaban un elemento principal en el relato y permitían conservar el conocimiento. En el presente, la música continúa siendo un lenguaje que contribuye al desarrollo de la identidad; en un mundo marcado por lo audiovisual y sonoro, los sujetos siguen reconociendo sus experiencias, sus emociones y afinidad con su comunidad en canciones. A este respecto, Reguillo (2000) señala que la música representa formas simbólicas de comprender el mundo, donde hay espacios de pertenencia y diferencia con el otro; por esto, no ofrece solo una experiencia estética, sino también una práctica social que permite pensarla como herramienta educativa.

En *Por favor, rebobinar*, el autor transforma la música en un lenguaje paralelo que acompaña la narración y se comporta como espejo para mostrar la sensibilidad y emocionalidad que dan forma a las acciones de los personajes. De esta manera, la música no solo enriquece la obra, sino que se establece como recurso para generar diálogo, reflexión y un ambiente de lectura que se vincule con la cotidianidad y sensibilidad de las estudiantes.

Tabla 2. Indicadores de aprendizaje del Ambiente de lectura

1. Reconoce las diferencias entre diversas corrientes literarias.
2. Pone en diálogo la literatura que lee y la mencionada por los personajes.
3. Establece relaciones entre aspectos presentados en la literatura, las realidades presentadas en el cine y su propia cotidianidad.

4. Comprende la forma en que la música complementa la afectividad de los personajes en las situaciones que atraviesan.

Fuente: elaboración propia (2025), basada en Chambers (2007); Robledo (2010);Cerrillo (2007); Martín-Barbero (1987); Stam (2005);Ong (1982);Reguillo (2000).

CAPÍTULO III: Diseño Metodológico

Esta sección describe el tipo de investigación, el enfoque metodológico que orienta el proyecto. Además, los procedimientos, técnicas e instrumentos para abordar la problemática planteada y las categorías determinadas y el plan de análisis de datos.

3.1. Enfoque de investigación

Como parte esencial de la comprensión de los fenómenos educativos, la investigación toma un enfoque de tipo cualitativo . Esta metodología se caracteriza por el uso de herramientas que pretenden adquirir información de manera subjetiva, no antepone las cifras o estadísticas, sino que se enfoca en las cualidades del grupo a observar. Creswell (2014) afirma que este método tiene un carácter mixto en el sentido que puede usar herramientas de recolección de datos tanto cualitativo como cuantitativo, estas características son implementadas en esta investigación dado que se usaron herramientas como la observación y los diarios de campo.

Este trabajo parte desde un paradigma hermenéutico-interpretativo el cual, según Perez (2008), contrario al positivismo, que se basa en un enfoque cualitativo que permite observar subjetivamente algún aspecto de la realidad, enfocando su unidad de análisis en las cualidades o características de la realidad a observar. No significa que no se pueda usar el enfoque cuantitativo para este tipo de investigaciones, por eso, este proyecto también implementa prueba diagnóstico, matrices de excel, análisis de resultados porcentualmente como herramienta cuantitativa.

Sampieri et al. (2014) afirman que la investigación cualitativa “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un

ambiente natural y en relación con su contexto” (p.358), dicha postura es válida en este proyecto dado que se pretende explorar cómo las participantes se desenvuelven en las relaciones dialógicas emergentes del proceso de lectura y los significados que atribuyen a la práctica desde su contexto sociocultural.

3.2. Tipo de investigación

La investigación-acción es un enfoque metodológico que pretende resolver los problemas en un contexto educativo, este proceso es colaborativo, permite al observador y a los participantes encontrar obstáculos para seguir trazando una meta. Así que, Latorre (2003) menciona que la investigación-acción indaga de manera práctica para mejorar su ejecución educativa mediante ciclos de acción y reflexión. Además, consta de cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. El momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa es lo que otorga rango de investigación. Así, podemos afirmar que este enfoque permitió identificar un problema a partir de la observación, el diagnóstico, las notas de campo y la encuesta aplicada a las estudiantes, permitieron plantear una acción que busca mejorar una dificultad pedagógica, y reflexionar sobre el ejercicio y los resultados obtenidos.

Creswell (2014) señala que la investigación-acción posee dos clasificaciones, una práctica y una participativa. La primera observa las prácticas de un grupo, realiza indagaciones individuales como grupales, se enfoca en el aprendizaje y desarrollo de los participantes y, el investigador lidera todo el proceso; en cambio, la participativa estudia temas sociales que involucran, resalta la participación de todo el grupo de observación, busca mejorar la condición de vida de los participantes y permite el trabajo colectivo entre el grupo y el investigador.

3.3 Unidad de análisis y matriz categorial

La siguiente matriz se desarrolla de acuerdo a los objetos de estudio definidos desde el marco conceptual y sus respectivos componentes:

Tabla 3. Matriz categorial

Unidad de análisis (objeto de estudio): Lectura literaria			
Categoría	Subcategoría	Indicadores	Instrumentos
Lectura literaria	<i>Comprensión profunda del texto literario</i>	Capta ideas y sentimientos implícitos del texto.	-Cuestionarios de comprensión. -Rúbrica
		Comparte sus experiencias lectoras con otras personas.	
	<i>Experiencia estética y emocional</i>	Desarrolla la imaginación a través de la simulación de situaciones o estados de ánimo, o del viaje figurado a otras épocas o a otros mundos.	-Producción creativa (textos, dibujos, manualidades) -Bitácora -Rúbrica
		Reconoce las emociones y sensaciones que le suscita la obra artística.	
	<i>Polifonía y multiplicidad de perspectivas</i>	Descubre las relaciones existentes entre diferentes discursos presentes en un texto.	-Mapa de voces en la bitácora del lector -Charlas y debates guiados -Rúbrica
	<i>Literatura</i>	Reconoce las diferencias entre diversas corrientes literarias.	-Rúbrica -Perfil literario, sonoro y visual

Ambiente de lectura		Pone en diálogo la literatura que lee y la mencionada por los personajes	
	<i>Cine</i>	Establece relaciones entre aspectos presentados en la literatura, las realidades presentadas en el cine y su propia cotidianidad.	-Perfil literario, sonoro y visual -Rúbrica
	<i>Música</i>	Comprende la forma en que la música complementa la afectividad de los personajes en las situaciones que atraviesan.	-Perfil literario, sonoro y visual -Rúbrica

Fuente: elaboración propia, 2025.

3.4 Cronograma

Para el desarrollo del plan de trabajo se estableció un cronograma que comprende el segundo semestre de 2024 y los dos periodos académicos de 2025. Este programa contempla la secuencia de actividades correspondientes al planteamiento del problema, el diagnóstico inicial , la planeación del trabajo en el aula, la fase de sensibilización, la intervención, la evaluación y análisis de datos, así como las tareas orientadas a la elaboración y socialización de la propuesta.

Tabla 4. Cronograma por período

Período	2024-2				2025-1				2025-2			
Fases	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Planteamiento de investigación	■											
Diagnóstico		■										
plan de intervención			■	■								
Fase de sensibilización					■							
Fase de intervención						■	■					
Fase de evaluación								■				
Análisis de datos									■	■		
Informe final											■	
Sustentación												■

Fuente: elaboración propia, 2025.

3.5 Instrumentos

Diarios de campo: Estos registros permiten documentar los datos, reflexiones y experiencias de manera sistemática durante el proceso de investigación. De acuerdo con Bisquerra (2009), en las notas de campo se distinguen cuatro tipos: metodológicas, personales, teóricas y descriptivas. Esta información permite al investigador seleccionar y priorizar la información como fuente adicional de ideas, así como, enriquecer el análisis y la comprensión del fenómeno estudiado.

Encuesta: Diseñadas para recolectar sobre opiniones, actitudes o características demográficas de los encuestados. Según Pardinas (1991) es una forma de observación no participante que pretende recolectar las diferentes perspectivas de un problema específico en un momento de la investigación. Las encuestas se llevaron a cabo en la caracterización de la población,

mientras se indagaba en su juicio inicial sobre la literatura y al final de la intervención, con el propósito de examinar posibles transformaciones en su opinión sobre el objeto de estudio.

Prueba diagnóstica: La prueba proporciona la posibilidad de identificar fortalezas y debilidades, con el fin de valorar el estado de las participantes en determinada habilidad. Conforme a Santos (1993), la evaluación de diagnóstico es realizada por instrumentos que permiten cuantificar los datos, aplicada para determinar el nivel de competencias de los participantes en un área específica antes de implementar una intervención.

Rúbrica: Un instrumento de evaluación con criterios y niveles de desempeño específicos para valorar el rendimiento de los estudiantes en diversas actividades académicas. De acuerdo con Roblyer y Wiencke (2004), esta herramienta facilita la evaluación de habilidades complejas y promueve la transparencia y equidad al clarificar las expectativas, además, fomenta el aprendizaje reflexivo, permitiendo reconocer sus fortalezas y áreas de mejora. La rúbrica se aplica en la fase de implementación y evaluación asegurando así una evaluación consistente y orientada al desarrollo integral del estudiante

Talleres: Son espacios de aprendizaje participativos en los cuales los estudiantes y educadores colaboran activamente en la construcción del conocimiento. Según Rodríguez (2012), “El taller constituye una estrategia adecuada en cuanto posibilita el desarrollo integral de las funciones del lenguaje en contextos caracterizados por la participación y la intencionalidad lúdica.” (p.19), es por ello que estos espacios brindan una experiencia más interactiva y significativa, promoviendo el desarrollo integral de los participantes y adaptándose a las necesidades específicas de cada contexto educativo.

3.6 Análisis de datos

El análisis de datos contempla una doble perspectiva. En primer lugar, el elemento cualitativo, derivado del análisis de las evidencias obtenidas de los estudiantes y los diarios de campo. La segunda corresponde a lo cuantitativo, sustentado en el análisis de frecuencias de las rúbricas aplicadas a tres etapas: sensibilización, implementación y evaluación. Cabe resaltar que, para garantizar el cumplimiento de los principios éticos de la investigación se solicitó la firma de consentimientos informados entre la investigadora y los acudientes de las estudiantes en el proyecto (anexo 4), con el fin de garantizar la confidencialidad de los datos y la identidad de las participantes.

CAPÍTULO IV: Propuesta de intervención pedagógica

En este capítulo se presenta la descripción de la propuesta de intervención pedagógica. Esta sección obedece al cumplimiento del primer objetivo del proyecto, el cual busca caracterizar las relaciones dialógicas de los ambientes de lectura que propone la obra; este objetivo obedece al cumplimiento de determinadas acciones como la extracción de citas para encontrar términos que determinan su relación textual, consulta de referentes que analicen las relaciones categoriales y exponer las relaciones dialógicas de la obra como recurso para fortalecer la lectura literaria. Por otra parte, se exponen las fases que componen la intervención, su duración y las actividades correspondientes a cada sesión.

4.1 Descripción de la propuesta

Para el cumplimiento de los objetivos planteados, se establecieron tres fases. En la primera se reconocen las dificultades en el aula y se identifican las características del grupo. En la segunda fase, se crea y desarrolla la propuesta de intervención, en la cual el libro *Por favor, Rebobinar* (1994) del autor Alberto Fuguet funge como estrategia didáctica para incentivar un ambiente de lectura dialógico que impulse el fortalecimiento de la lectura literaria. Mediante la aplicación de planes de aula mediados por talleres en los cuales además de establecer la relación dialógica, se busca incentivar las habilidades literarias de los estudiantes. Finalmente, en la tercera fase corresponde al análisis de los resultados de la propuesta de intervención con el fin de valorar los aciertos y oportunidades a los que haya lugar.

Tabla 5. Descripción de la propuesta de intervención.

Fase	Objetivo	Duración	Actividades
sensibilización- <i>rebobinar</i>	<p>Reconocer el valor cultural de la lectura a través de experiencias previas</p> <p>Promover una actitud reflexiva sobre los textos y su relación con otros productos culturales</p>	2 sesiones de 1 hora y 40 minutos	<p>1. Los saberes previos (encuesta)</p> <p>a. Las estudiantes responden individualmente un formato con interrogantes relacionados a su experiencia previa con la literatura y con las emociones que han experimentado mientras leen, se comparten algunas respuestas de manera voluntaria y se recoge el ejercicio.</p> <p>b. Se dispone el cortometraje “La Pesadilla del Nobel” para recuperar precedentes sobre el autor colombiano y su historia en la literatura.</p> <p>c. Socialización de saberes previos de las estudiantes sobre movimiento literario ‘Realismo Mágico’ y descripción de corriente ‘McCondo’</p> <p>d. Explicación general de la corriente y movimiento literario Realismo mágico Y McOndo por parte de la maestra en formación</p> <p>e. Se dispone otro ejercicio audiovisual a partir del capítulo de los Simpsons titulado “El resplandor” para entender la pesadilla desde una perspectiva más globalizada</p> <p>f. Se asigna un corto ejercicio donde las estudiantes deberán describir una de sus pesadillas desde las dos perspectivas literarias</p> <p>2. Las pesadillas</p> <p>a. Las estudiantes compartirán el ejercicio realizado en casa, serán elegidas al azar a partir de una ruleta digital con sus nombres</p> <p>b. Se identificarán los elementos más relevantes de cada producción y se resolverán dudas</p> <p>c. Aplicación de ejercicio diagnóstico realizado a partir de apartado del cuadernillo Saber 9º para evaluar su nivel de lectura</p> <p>d. Introducción al libro <i>Por favor, Rebobinar</i> y su autor</p>

			por medio de una corta presentación con diapositivas, también se anunciarán los elementos correspondientes al ejercicio final del espacio y instrucciones sobre la realización de 'bitácora del lector'
intervención- <i>Dar play</i>	Integración y reconstrucción de significados Reconocer conexiones conceptuales con otros diálogos culturales	6 sesiones de 1 hora y 40 minutos	<p>3. <i>Una estrella y media</i></p> <p>a. Lectura grupal del primer capítulo: Una <i>estrella-y-media</i>. Este capítulo explora la vida de uno de los personajes principales (Lucas) , el cual narra su vida a partir de la combinación entre cine y realidad; refleja su descontento con su alrededor a partir de una calificación entre 1- 5 estrellas como es común en el cine</p> <p>b. Cada grupo comparte su capítulo y con las descripciones de las compañeras inicia la bitácora del lector</p> <p>c. Se observará una recopilación de escenas cinematográficas contempladas en la lectura: Mi pequeño Tate, Caído del cielo, Gremlins y Blade Runner. ¿Qué nos quiere decir Lucas?</p> <p>d. Ejercicio de reflexión sobre ¿Cuántas estrellas le dan a su vida hasta el momento? en un formato diseñado por la maestra y se argumenta por qué se le da esta puntuación. Y si tu vida fuera una película ¿Qué género sería?</p> <hr/> <p>4. <i>Monstruos</i></p> <p>a. Lectura grupal del capítulo <i>Totalmente Confusos</i>. Se complementará con la lectura en voz alta del capítulo <i>Vampirismo</i>: estos apartados retratan en primer lugar, la confusión, incertidumbre y conflicto interno de los personajes, además de declarar las voces de los otros como vehículo para expresar su propia realidad insospechada. Por otra parte, el segundo capítulo mencionado aborda el concepto de vampirismo no solo desde la cultura pop, sino también como una alegoría sobre la influencia que pueden ejercer los pensamientos, creencias y acciones de los otros sobre ellos mismos.</p> <p>b. Las estudiantes observarán una compilación de escenas</p>

		<p>de la película Drácula de Bram Stoker y Entrevista con el vampiro para identificar qué intenta expresar el autor al acudir a estas creaciones cinematográficas en el capítulo.</p> <p>c. Se realizará una pequeña discusión para explorar el concepto de monstruos en la sociedad y luego de esto, se realizará una manualidad en plastilina que dé cuenta del concepto de lo monstruoso en la actualidad.</p> <p>d. Se asignará la escritura de un breve relato donde se explore el concepto de “monstruos cotidianos” y responderán a la pregunta ¿Qué nos convierte en monstruos?</p> <hr/> <p>5. Mi lugar en la ciudad</p> <p>a. De acuerdo con lo planteado en la anterior sesión, se hablará de los lugares comunes que se expusieron en los relatos y se discutirá alrededor de la pregunta: ¿la ciudad puede convertirnos en monstruos? ¿por qué lo monstruoso puede ayudarnos a entender lo humano?</p> <p>b. Lectura grupal por turnos de los capítulos <i>‘El cielo sobre Santiago y night and the city’</i> los cuales exploran en primer lugar, una visión melancólica y distante de la ciudad, la cual hace sentir a la protagonista como desconocida en su propia ciudad; describiendo una sensación de soledad y búsqueda de significado.</p> <p>c. Se escuchará la canción Moon Over Bourbon Street de “Sting” contemplada en la narración; la tonada aportará la atmósfera y tono que permitirá entender el estado de ánimo del personaje. También se compartirá un pequeño fragmento de la película Batman (1989) de Tim Burton. Se compartirán algunas reflexiones sobre la canción y la película.</p> <p>d. Lectura de fragmento de <i>La jarra de cristal</i> de Sylvia Plath</p> <p>e. Se realizará un ejercicio de cartografía de la ciudad en</p>
--	--	--

		<p>hojas blancas, llamado '<i>Alegría y melancolía en la ciudad</i>' en grupos. Allí se consignará un mapa de la ciudad con todas estas impresiones de los espacios urbanos. Se socializarán los resultados en grupo.</p> <hr/> <p>6. Consanguinidad</p> <p>a. Lectura del capítulo <i>El desorden de las familias</i> en pedazos recortados y sin secuencia; ellas organizan la historia: Este capítulo presenta una dinámica familiar fragmentada donde los miembros de la familia se sienten desconectados de su entorno y obligados a sobreponerse a estructuras familiares que chocan con los deseos individuales.</p> <p>b. Plasmar los diversos tipos de familia que han existido por medio de un dibujo (extendida, nuclear, modelos contemporáneos) y responderán a la pregunta, ¿Crees que la posibilidad de generar cambios en los roles de las familias ha contribuido a la construcción de un mundo más justo y amable para la sociedad?</p> <p>c. Por último, las estudiantes por grupo deben pensar una frase que responda a la pregunta, ¿Cuál sería mi familia ideal?</p> <hr/> <p>7. No se puede vivir sin amor</p> <p>a. Se hará una bitácora de respuestas, primero responderá a las preguntas ¿Qué es el amor? ¿Se puede vivir sin amor?</p> <p>b. lectura individual del capítulo y elección de 5 adjetivos que llamen su atención para discusión grupal. Y responderán a la pregunta ¿Cómo se relaciona el título del capítulo con lo que narra el autor?</p> <p>c. Canciones <i>El amor después del amor</i>, de Fito Páez y <i>No se puede vivir del amor</i> de Calamaro</p> <p>d. Se realizará un playlist con las canciones que las estudiantes consideran representan su visión sobre el concepto del amor</p>
--	--	---

			<p>e. Para finalizar se les pedirá responder de nuevo a las preguntas en su bitácora ¿Qué es el amor? ¿Se puede vivir sin amor? pero apoyando su respuesta con un poema, canción, cuento, etc.</p> <hr/> <p>8. Adulto contemporáneo</p> <p>a. Realizarán lectura del capítulo <i>Adulto contemporáneo</i> en parejas y reconstruyen la historia de acuerdo con lo que dicen las otras compañeras. Este capítulo expone la transición a la adultez de los protagonistas de la novela, se exponen las dificultades de convertirse en un adulto contemporáneo rodeado de dudas, retos y miedos. Se reflexiona sobre las expectativas que se tenían en la juventud, el ser padres, el formar una familia y el desenlace de la vida de todos los personajes que atraviesan la historia.</p> <p>b. Por grupos las estudiantes deben plasmar una silueta en un pliego de papel periódico. En la parte interna deben escribir lo que ellas consideran va a ser lo positivo de ser adulto y afuera lo negativo. Los resultados se socializarán y se dejarán consignados en las paredes del aula.</p> <p>c. Escucharán y verán el video de “The Carpenters - We only just begun”, responderán en grupo a la pregunta ¿Qué representó la canción para los personajes? ¿Cómo creen que se transforma el amor en cada etapa de la vida?</p> <p>d. Por último, de manera individual se realizará el ejercicio: <i>Carta a la adulta que seré</i></p>
<p>evaluación - <i>Resonar</i></p>	<p>Apropiación del diálogo literario</p> <p>Estimar el diálogo entre la novela, la cultura actual y la</p>	<p>2 sesiones de 1 hora y 40 minutos</p>	<p>9. Reflexionar</p> <p>Creación ilustrativa: Se creará un perfil literario, sonoro y visual de 3 personajes en la novela.</p> <p>Objetivo: Hacer un compendio de los personajes de <i>Por favor, Rebobinar</i> vinculando su presencia en la narración a partir de fragmentos de sus diálogos, una película y una canción.</p>

	<p>realidad de las estudiantes</p> <p>Valorar la comprensión e interpretación de la obra</p>		<p>La ficha tendrá las siguientes características: Nombre, descripción del personaje, fragmentos de sus intervenciones en la obra, conflictos o dilemas que enfrenta, una canción que lo represente según su criterio y una película o cortometraje. Adicional explorará la conexión entre las fichas con una descripción sobre la relación que tienen los personajes que eligió. El ejercicio se realizará en parejas.</p> <hr/> <p>10. Compartir</p> <p>Se dispondrá un mural de papel periódico donde cada pareja tendrá un espacio para adherir su creación. Adicionalmente, se responderá de manera oral a la pregunta ¿Cómo este ejercicio cambió o confirmó mi opinión sobre la literatura?</p> <p>Socialización: Cada una compartirá con la clase por medio de una corta presentación su elaboración y su análisis.</p>
--	--	--	---

Fuente: elaboración propia, 2025.

CAPÍTULO V. Organización de la información y análisis de resultados

En esta sección se expone el análisis de las evidencias reunidas en el transcurso de la investigación; estas se organizaron y examinaron a partir de la matriz categorial proyectada para el estudio. Se empleó la triangulación de datos con el propósito de cotejar información cualitativa y cuantitativa; los instrumentos utilizados incluyeron talleres, diagnósticos, rúbricas y diarios de campo. Los datos cualitativos surgieron de los diarios de campo, en esta herramienta se consignó las reflexiones acerca de la respuesta de las estudiantes frente a las actividades realizadas en el aula. A su vez, la información procedente de las rúbricas y de las elaboraciones entregadas por las escolares fue cuantificada y sistematizada en matrices de Excel. Esto, para posibilitar un seguimiento del avance individual en términos porcentuales, garantizando mayor exactitud y fiabilidad en los resultados.

Antes de presentar los resultados, se integran elementos del marco conceptual con el fin de establecer un diálogo entre los referentes teóricos y los hallazgos. A continuación se resaltan aquellas conceptualizaciones que guardan relación con los resultados obtenidos.

Lectura literaria

- *Cerrillo (2016)*: Habilidades interpretativas, deductivas y comprensión de sí mismo y su orbe. Lectores capaces de apreciar y valorar la literatura.
- *Mendoza (2010)*: Un lector literario competente debe plantear hipótesis sobre la naturaleza del texto, identificar elementos indicativos en el texto, como estructura y contenido.
- *Cuesta (2006)*: Lecturas socioculturales y estético-literarias.
- *Ballester (2015)*: Disposiciones afectivas e intelectuales en los discentes por medio de la interacción entre el texto y el lector.

- *Bajtín (1999)*: El enunciado adquiere sentido y se integra como unidad no solo por sus características lingüísticas sino también por sus vinculados con otros enunciados

Ambiente de lectura

- *Chambers (2007)*: La disposición de los sujetos requiere la combinación de estados mentales y emocionales que participen en las acciones lectoras.
- *Robledo (2010)*: Diálogo entre los textos y contextos, la socialización de experiencias con los otros, el valor de la historia propia.
- *Martín-Barbero (1987)*: El cine como mediación cultural que constituyen modos de lectura e identidad de una sociedad.
- *Reguillo (2000)*: La música representa formas simbólicas de comprender el mundo, permite espacios de pertenencia y diferencia con el otro.

5.1 Análisis de resultados por fases

El análisis de resultados expone los datos obtenidos durante las fases del proyecto; seguidamente, se abordan las evidencias por categorías y subcategorías.

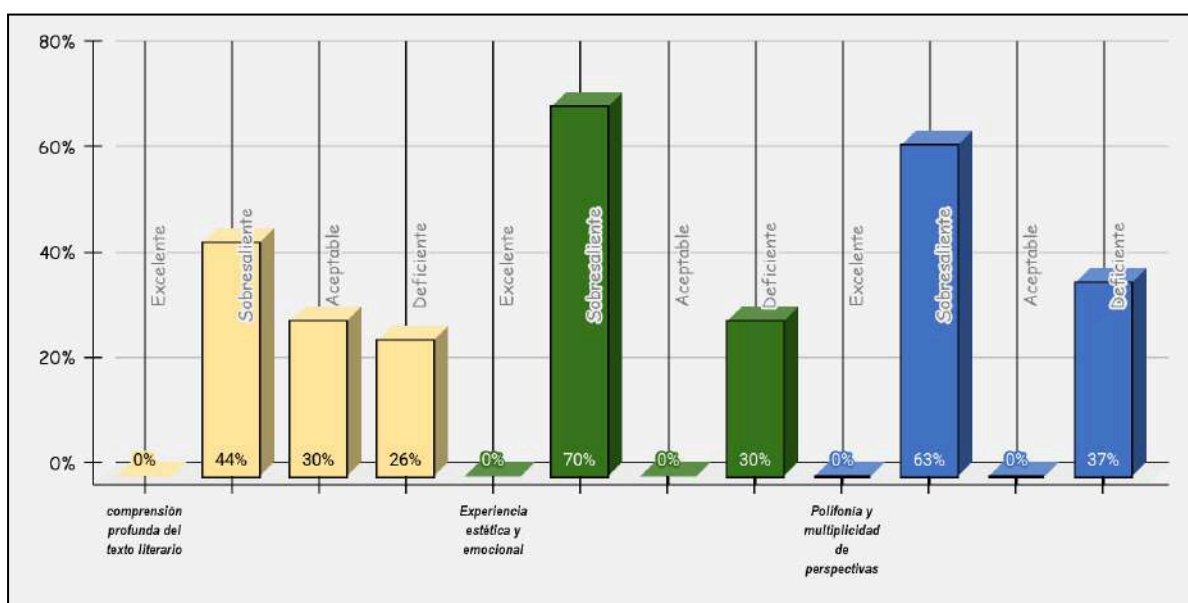
5.1.2 Fase de sensibilización- rebobinar

El análisis de esta fase se centra en los resultados obtenidos a partir de la prueba inicial (anexo 5), la encuesta(anexo 6) la primera actividad (anexo 7) y los diarios de campo (anexo 11) ; con la intención de contrastar y analizar los avances de las estudiantes de acuerdo a cada categoría. Asimismo, este análisis hace parte de las primeras acciones que guían el segundo objetivo específico del presente proyecto. Esta fase buscaba prevenir resistencias derivadas de imaginarios negativos hacia la lectura literaria, así como ejercitar conocimientos previos y despertar interés en las actividades posteriores. Por otra parte, se

buscaba introducir todos los aspectos dialógicos que rodean una obra a partir de actividades que requerían entrar en contacto con otros lenguajes artísticos como el cine y la música.

En esta fase de sensibilización se tuvieron en cuenta los promedios globales a partir de cada subcategoría propuesta en la matriz categorial. Se presentan los resultados para la categoría Lectura literaria.

Figura 1. Resultados categoría de Lectura Literaria - Fase de sensibilización



Fuente: elaboración propia, 2025.

Como se puede observar, en la subcategoría de *comprensión profunda del texto literario*, en el nivel de evaluación *excelente*, el porcentaje obtenido fue de 0%; para el criterio *sobresaliente* fue del 44 %; en *aceptable* fue de 30% y en la pauta de *deficiente* fue del 26%. Estos resultados exponen una ausencia notable de desempeños excelentes y un porcentaje significativo permanece en niveles intermedios y bajos. Estos resultados probablemente se deban a limitaciones en la construcción de sentidos complejos y comprensión de textos. Teniendo en cuenta que se encontraban en una fase inicial donde no habían entrado en contacto con muchos procesos pedagógicos que buscaran potenciar la lectura comprensiva de textos. A este respecto en la encuesta aplicada en esta fase de

sensibilización, nos encontramos con este tipo de respuestas relacionadas con las preguntas

¿Cuál ha sido tu experiencia con la literatura a lo largo de tu vida?

Figura 2. Fragmento Encuesta inicial 1.

Lo que la literatura significa para mí

1. ¿Cuál ha sido tu experiencia con la literatura a lo largo de tu vida?

Mi experiencia ha sido medio buena ya que me aburre muy rápido de leer libros

2. ¿Qué disfrutas más al leer una obra literaria: la historia, los personajes, el estilo del autor o las emociones que te provoca? ¿Por qué?

Disfruto más sentir las emociones que me provoca leer esa historia

Fuente: participante 10, 2025.

Figura 3. Fragmento Encuesta inicial 2.

Lo que la literatura significa para mí

1. ¿Cuál ha sido tu experiencia con la literatura a lo largo de tu vida?

ha sido una buena y grata experiencia ya que aprendí buena ortografía y poco a poco mejoro la caligrafía.

2. ¿Qué disfrutas más al leer una obra literaria: la historia, los personajes, el estilo del autor o las emociones que te provoca? ¿Por qué?

La historia es la más emocionante y el tipo de texto que sea varía sobre mi gusto.

Fuente: participante 17, 2025.

Como se puede observar en las Figuras 2 y 3, las estudiantes referencian su experiencia literaria desde respuestas como “*me aburre muy rápido de leer libros*” Y “*aprendí buena ortografía...y caligrafía*”. Se revela en este punto que las estudiantes perciben la lectura literaria como una obligación netamente escolar o bien como un ejercicio técnico que complementa su aprendizaje instrumental de la escritura.

Lo anterior reafirma lo planteado por autores como Mendoza (2010), en tanto la comprensión profunda requiere que el lector participe en el reajuste interpretativo, proceso

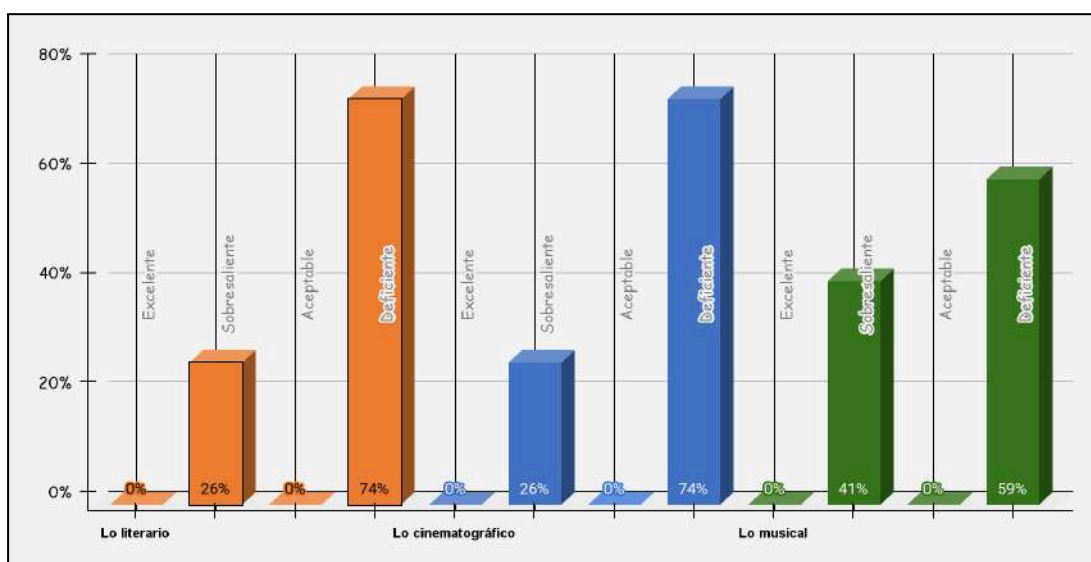
que aún no se consolida en el grupo debido a la visión instrumental que se ha manejado en el aula. Asimismo, de acuerdo con Cerrillo (2016), la lectura literaria demanda análisis complejo del sujeto que le permita enlazar el texto, tanto con su experiencia personal como con el contexto sociocultural en el que se encuentra.

Para la subcategoría de *experiencia estética y emocional* en el nivel de evaluación *excelente* el porcentaje obtenido fue de 0%, para el criterio *sobresaliente* fue del 70 %, en *aceptable* fue de 0% y en la pauta de *deficiente* fue del 30%. Los hallazgos demuestran que si bien una parte significativa del grupo logra establecer un vínculo emocional y de disfrute con las obras, aún existe una parte importante de estudiantes que no logra conectar de manera afectiva con los textos. También se pone en evidencia que esta dimensión resulta importante para los sujetos a la hora de leer, ya que en la encuesta aplicada en esta fase en la pregunta: ¿Qué disfrutas más de leer una obra literaria: la historia, los personajes, el estilo del autor o las emociones que te provoca? ¿Por qué? las respuestas se inclinaron hacia las emociones y experiencias que les provoca la lectura (ver Figura 3 y 4). Esto resalta la influencia fundamental de la dimensión estética y emotiva en la construcción de un lector literario (Cerrillo, 2016; Ballester, 2015). En este sentido, es probable que las estudiantes se encuentren en un proceso formativo irregular, en el que la apropiación y el goce de la obra no se lograron de manera homogénea en el grupo.

Para la subcategoría de *polifonía y multiplicidad de perspectivas* en el nivel de evaluación *excelente* el porcentaje obtenido fue de 0%, para el criterio *sobresaliente* fue del 63 %, en *aceptable* fue de 0% y en la pauta de *deficiente* fue del 37%. En este sentido, el grupo en general logra acercarse de manera inicial al reconocimiento de voces múltiples en el texto, sin embargo, no se consolida un análisis profundo que les permita obtener resultados más prominentes. Desde la perspectiva de Bajtín (1999), las voces y discursos no solo

interactúan, sino que anticipan y responden a otros enunciados y, para Ballester (2015) el lector se convierte en uno, cuando se enfrenta dialógicamente con el texto; además, establece un intercambio activo entre la lectura y sus propios horizontes de sentido. Por ello, los resultados sugieren que la interpretación puede estar centrada en la voz dominante, lo cual limita la posibilidad de reconocer la importancia de significados emergentes de características polifónicas.

Figura 4. Resultados categoría de Ambiente de Lectura - Fase de sensibilización

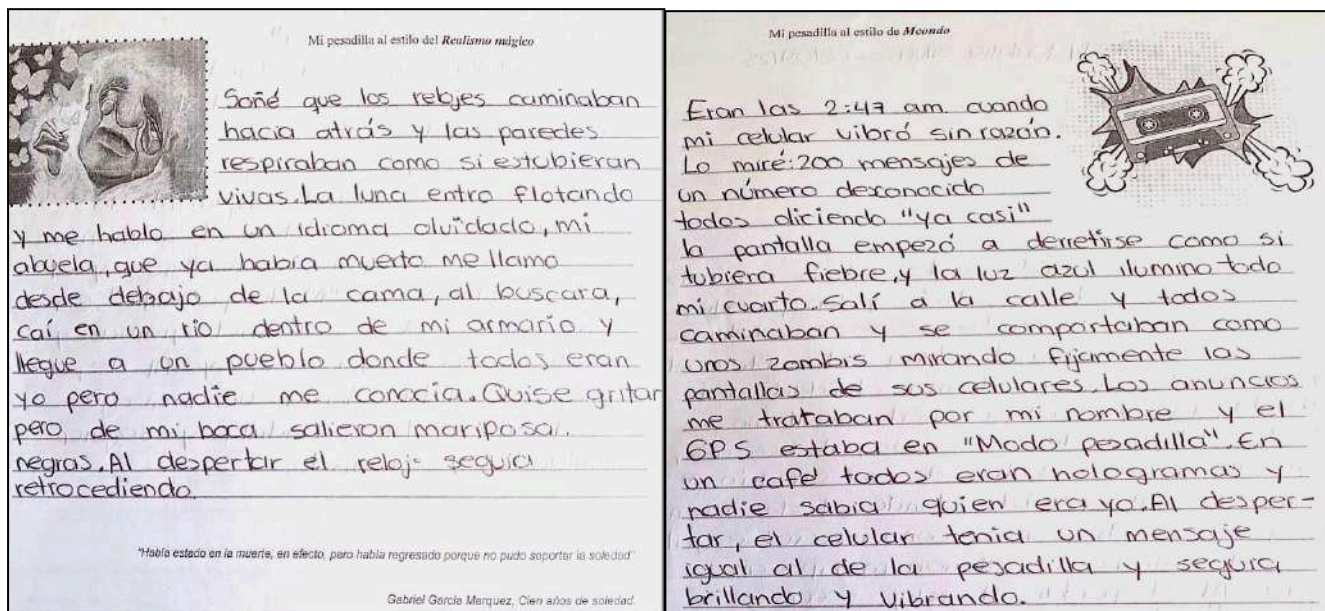


Fuente: elaboración propia, 2025.

Como se observa en la anterior Figura, para la subcategoría de *Lo literario* en el nivel de desempeño *excelente* el porcentaje obtenido fue de 0%, para el criterio *sobresaliente* fue del 26 %, en *aceptable* fue de 0% y en la pauta de *deficiente* fue del 74%. Esta tendencia refleja la literatura como experiencia placentera y sus componentes característicos, no parecen percibirse por parte de las estudiantes como una práctica significativa, ni como un espacio de construcción comprensiva, dialógica y estética. En este sentido, tal como plantea Cerrillo (2007), la enseñanza de la literatura debe orientarse hacia la formación de lectores capaces de apreciar, valorar y resignificar las obras. Asimismo, Chambers (2007), sostiene

que la literatura tiene la disposición de generar experiencias placenteras que inciden en la vida emocional, intelectual y ética. Los resultados muestran que gran parte de las estudiantes aún no disponen de las herramientas necesarias para vincularse con el texto desde esas dimensiones. No obstante, sí lograron desarrollar un ejercicio de escritura propuesto en el cual se debían incorporar elementos de dos corrientes literarias distintas, como se aprecia en la siguiente Figura.

Figura 5. Pesadillas Mágicas y Mcondianas.



Fuente: participante 3, 2025.

Este ejercicio permitió evidenciar que sí tenían nociones de que la literatura tiene características estilísticas, en este caso en relación con el movimiento literario Realismo mágico y corriente literaria Mcondo. En esta actividad, se apropiaron no solo de elementos narrativos propios de dichas corrientes, sino también integraron elementos propios de sus experiencias personales a partir de sus pesadillas. Esto también se evidencia en las explicaciones que dieron las estudiantes en clase, como se aprecia en el registro:

Diario de campo 1: "Durante la socialización de los relatos, varias estudiantes lograron explicar por qué su narración correspondía a rasgos del Realismo mágico, como la irrupción

de lo fantástico en lo cotidiano, o a McOndo, en la presencia de escenarios urbanos y referencias a la cultura contemporánea” (Elaboración propia, 2025).

Esto muestra que, aunque en la prueba inicial los resultados fueron bajos en la subcategoría de literatura, mediante estrategias de producción escrita fue posible abrir un camino hacia el reconocimiento y disfrute de lo literario desde sus formas expresivas.

Para la subcategoría de *lo cinematográfico* en *excelente* el porcentaje obtenido fue de 0%, para el nivel *sobresaliente* fue del 26 %, en *aceptable* fue de 0% y en la pauta de *deficiente* fue del 74%. Estos datos permiten inferir que este elemento no se consolida aún como un recurso para los procesos de comprensión e interpretación. A pesar de que las estudiantes están en contacto habitual con lo audiovisual, esta relación no está acompañada de procesos analíticos que les permitan reinterpretar desde lo cultural, lo social y lo literario. Como sustenta Martín-Barbero (1987), los medios posibilitan mediaciones que configuran modos de lectura e identidad, por lo cual es importante que se generen estas conexiones con los textos literarios. De igual forma, la observación en el aula permitió observar la separación que existe entre estos ambientes:

Diario de campo #2: “Al momento de dialogar sobre el corto, muchas respuestas se limitaron a comentarios superficiales como ‘ese personaje es muy viejo’ o ‘se parece a una cosa que vi en TikTok’, sin profundizar en conexiones culturales, sociales o narrativas” (Elaboración propia, 2025).

En este sentido, y de acuerdo con los planteamientos de Stam (2005) en cuanto a la intertextualidad entre cine y literatura, los desempeños sugieren que las estudiantes perciben estas obras audiovisuales como mero entretenimiento, lo cual imposibilita el diálogo, la reflexión, los vínculos intertextuales y la resignificación.

Por su parte, en la subcategoría de *lo musical*, en el nivel de desempeño *excelente* el porcentaje obtenido fue de 0%, para el nivel *sobresaliente* fue del 41 %, en *aceptable* fue de

0% y en la pauta de *deficiente* fue del 59%. Los resultados reflejan que probablemente existe una disposición a reconocer la música como lenguaje expresivo y cultural, pero gran número de discentes aún no logran dimensionar lo que puede aportar a la interpretación literaria. Esto podría corresponder a dos condiciones. En primer lugar, como lo señala Ong (1982), la voz, el ritmo y la melodía provienen de una práctica cultural oral que requiere ser experimentada para cobrar sentido. Se presume que las participantes, al no haber sido parte de una cultura oral enriquecedora, tampoco incorporaron la música como mecanismo de comprensión profunda. En segundo lugar, Reguillo (2000) señala que la música constituye una práctica social y simbólica que contribuye a la construcción de la identidad. Es probable que las experiencias musicales actuales no se encaminan hacia la exploración de la identidad personal, y, por ello, tampoco se trasladen a espacios educativos, personales o cotidianos con la intención de contribuir a su propia interpretación y comprensión del mundo.

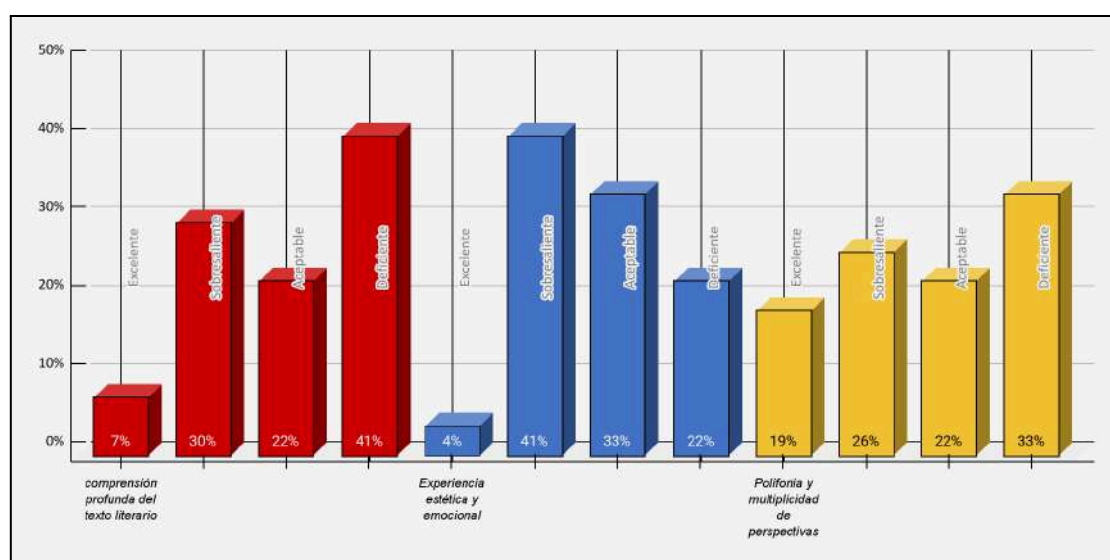
Los resultados sugieren que las áreas de mayor desafío corresponden a la comprensión profunda del texto, la polifonía y multiplicidad de perspectivas, y una construcción estética y emocional integral. En esta fase se ponen en evidencia el rango en el que se encuentran las estudiantes, los logros y las oportunidades de mejora relacionados con el fortalecimiento del lector literario, lo que permitió la planificación de las actividades desarrolladas a continuación en el marco de la fase de implementación.

5.1.3 Fase de implementación - dar play

Para el análisis de resultados de esta fase se tuvieron en cuenta los hallazgos del segundo al séptimo taller (anexo 7), la prueba intermedia (anexo 8) y los diarios de campo (anexo 11). Estos talleres y actividades fueron evaluados a partir de los indicadores establecidos en la rúbrica (Anexo 10), los cuales incluyeron cada una de las subcategorías. Asimismo, este análisis también hace parte de las acciones soportadas en el segundo objetivo

específico del presente proyecto, orientado hacia el diseño, planificación y aplicación de la intervención pedagógica que fue guiada por el libro *Por favor, rebobinar*; no solo como herramienta pedagógica, sino como artefacto cultural que exigió desde su naturaleza literaria la creación de herramientas, recursos y estrategias para comprender todas sus singularidades y características narrativas con el fin de procurar el fortalecimiento de la lectura literaria en las estudiantes del grado 905. Dicho esto, en este apartado se exponen los resultados de talleres, pruebas y ejercicios que posibilitan examinar los avances o retrocesos en el proceso de las estudiantes durante la aplicación de la propuesta.

Figura 6. Resultados categoría de lectura literaria - Fase de implementación



Fuente: elaboración propia, 2025.

Como se puede observar, en la subcategoría de *comprensión profunda del texto literario* los resultados obtenidos nos encaminan a la reflexión en torno a los procesos de formación lectora. En comparación con la fase de sensibilización, se aprecia el surgimiento de un 7% en el nivel excelente; esto sugiere que algunas estudiantes lograron consolidar una lectura más crítica de lo que estaban leyendo. Sin embargo, este avance no resulta homogéneo en el grupo. El porcentaje en el nivel *sobresaliente* disminuyó de 44% a 30%; en

aceptable fue de 22%; mientras que el nivel *deficiente* se incrementó al 41%. Este comportamiento contradictorio puede indicar que ciertas estudiantes superaron barreras iniciales y dieron pasos hacia una mayor comprensión, pero también sugiere que un gran número no logró apropiarse de las herramientas de análisis propuestas, quedando así en niveles bajos de desempeño. Es probable que este resultado evidencie que el proceso de formación de un lector crítico y reflexivo no se da de manera lineal, sino que obedece a factores individuales, pedagógicos y contextuales.

Por otra parte y aunque los resultados muestran un incremento limitado en los niveles altos y un aumento en los niveles bajos, en el desarrollo del taller *Monstruos*, enmarcado en la lectura de los capítulos *Totalmente confusos* y *Vampirismo de Por favor, Rebobinar*, se realizó una actividad que integró literatura, cine y una creación artística por parte de las estudiantes. *A posteriori*, se propuso una discusión a partir del concepto de lo monstruoso en la sociedad; las estudiantes elaboraron figuras de plastilina que compartieron en la plataforma Padlet. A continuación se observan algunas:

Figura 7. Lo monstruoso en la sociedad (Padlet)



Fuente: participante 3, 8, 12 y 24; 2025.

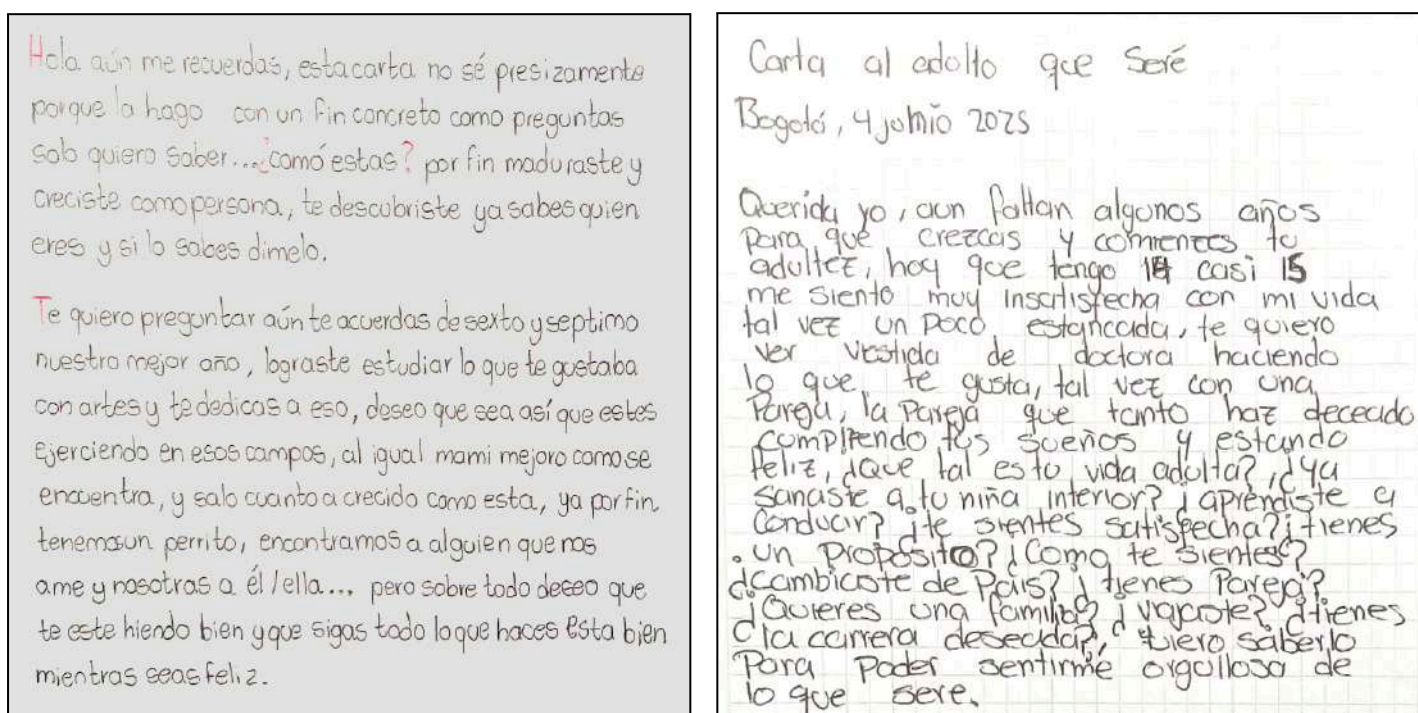
Este ejercicio permitió considerar que, si bien las estudiantes aún enfrentan dificultades en el desarrollo de una comprensión profunda, logran resignificar las nociones de monstruosidad propuestas en los capítulos, desde lo planteado por Cuesta (2006), como procesos de lectura sociocultural. Expresiones como : “*Los monstruos son maltratadores de animales o abusadores de niños*” revelan que al parecer se avanzó en la apropiación crítica y contextual de lo leído. En términos de Cerrillo (2006), el ejercicio favorece que la lectura trascienda la comprensión literal y se convierta en un espacio de construcción simbólica y afectiva de su propia realidad. Esto hace referencia a un posible progreso en el avance del fortalecimiento de la lectura literaria.

En esta fase en la subcategoría *experiencia estética y emocional* se observa un leve incremento de desempeños en el nivel *excelente* al 4% y en el nivel *aceptable* del 33%, acompañado de una disminución en el nivel *deficiente* al 22%. Aunque el nivel *sobresaliente*

disminuyó a 41 %, respecto a la fase inicial, los datos sugieren una respuesta más equilibrada en los niveles de logro. Esto evidencia que las estudiantes cambiaron sus formas de relacionarse con la lectura desde las dimensiones estéticas y emocionales.

A este respecto, y como parte de las actividades desarrolladas en el taller *Adulto contemporáneo*, las estudiantes realizaron una ‘Carta al adulto que seré’ posterior a la lectura del capítulo correspondiente del libro.

Figura 8. Cartas al adulto que seré



Fuente: participante 8 y 17, 2025.

Como se contempla en la Figura 8, esta práctica permitió plasmar el sentido de la obra en sus propias vidas, evidenciando cómo la literatura puede convertirse en un espacio para el disfrute estético y la construcción de significados más íntimos. Esta evidencia respalda la importancia del disfrute, la emoción y la apropiación de lo que se lee en el proceso de fortalecimiento del lector literario. En sintonía con esto, se registró en las notas de campo la siguiente reflexión:

Diario de campo #7: “El salón estuvo en silencio casi todo el tiempo luego de la indicación de la carta, cada una escribe con mucha seriedad y casi que absortas en el ejercicio. Algunas se emocionaron al entregar lo que habían escrito y otra apenas diciendo ‘profe, no lo vaya a leer que me da pena’ demostrando que se habían vinculado con el tema del capítulo y le habían dado un sentido muy personal” (Elaboración propia, 2025).

Esto pone en manifiesto cómo la carta propició un ambiente de conexión emocional y así, sugiere que las estudiantes se apropiaron del medio para avanzar en su experiencia estética y emocional, fortaleciendo su lectura literaria.

Por otra parte, para la subcategoría de *polifonía y multiplicidad de perspectivas* los resultados fueron homogéneos, y en este sentido se observó un avance relevante; en el nivel de evaluación *excelente* el porcentaje obtenido fue de 19%, lo cual evidencia que una parte del grupo logró un análisis más complejo de las voces y perspectivas presentes en el texto en comparación con la fase anterior. Por otra parte, se presentaron variaciones en los desempeños, en el nivel *sobresaliente* fue de 26 %, en *aceptable* 22% y en *deficiente* el resultado fue de 33%. Este panorama muestra que aún persisten dificultades pero existe un tránsito hacia lo que Bajtín (1999) expone sobre los enunciados como huellas de otredad y ecos de otros discursos en mayor o menor medida. Esto refleja cómo las estudiantes reconocen que *Por favor, rebobinar* dialoga con otros discursos culturales, sociales y literarios y no se reduce únicamente a su estructura lingüística.

Sobre este particular, se desplegó el sexto taller en torno al capítulo *No se puede vivir sin amor*, en donde se invitó a las estudiantes a responder las preguntas: ¿Qué es el amor? y ¿Se puede vivir sin amor? Luego, se realizó la lectura del capítulo mencionado que consideraba en su narración las canciones *El amor después del amor* de Fito Páez y *No se puede vivir del amor* de Andrés Calamaro; después de la lectura y la escucha activa de las dos

canciones, se plantearon de nuevo las preguntas iniciales para contrastar las percepciones antes y después de la experiencia dialógica. Las Figuras 10 y 11 presentan ejemplos de las reflexiones de las estudiantes.

Figura 9. ¿Qué es el amor?

¿Qué sé? 1. ¿Qué es el amor? ¿Se puede vivir sin amor?	¿Qué he aprendido? 2. De Acuerdo al capítulo del libro y las canciones:	¿Qué pienso ahora? 3. ¿Qué es el amor? ¿Se puede vivir sin amor?
<p>Es un sentimiento que tenemos las personas y podemos transmitirlo; es algo profundo y privado, es único, puedes ser personal; pero muchas veces, la gente lo dice sin sentirlo.</p> <p>Si se puede vivir sin amor, porque no es necesario rogar por alguien que no lo sienta, lo único que necesito es mi amor. Y a quien se lo doy.</p>	<p>De acuerdo a lo leído del capítulo es que aunque no busque el amor, llegará un día en el que tenga que amar a alguien.</p> <p>El amor después del amor de filo Roaz nos habla de como la ruptura nos causa dolor, pero podemos volver a amar de una manera más fuerte.</p> <p>No se puede vivir del amor de Andres Sabamara, habla de como podemos tener amor, pero no que el amor es todo para él, puede ser bello, pero no para sostener mi vida.</p>	<p>1. El amor es un sentimiento que puede ser privado y único, pero puede traer dolor tanto como motivación y puede ser profundo.</p> <p>2. Si se puede vivir sin amor aunque sea bello y hermoso no sostiene mi vida ni mis pensamientos, a veces es mejor la soledad.</p>

Fuente: participante 10, 2025.

Figura 10. ¿Se puede vivir sin amor?

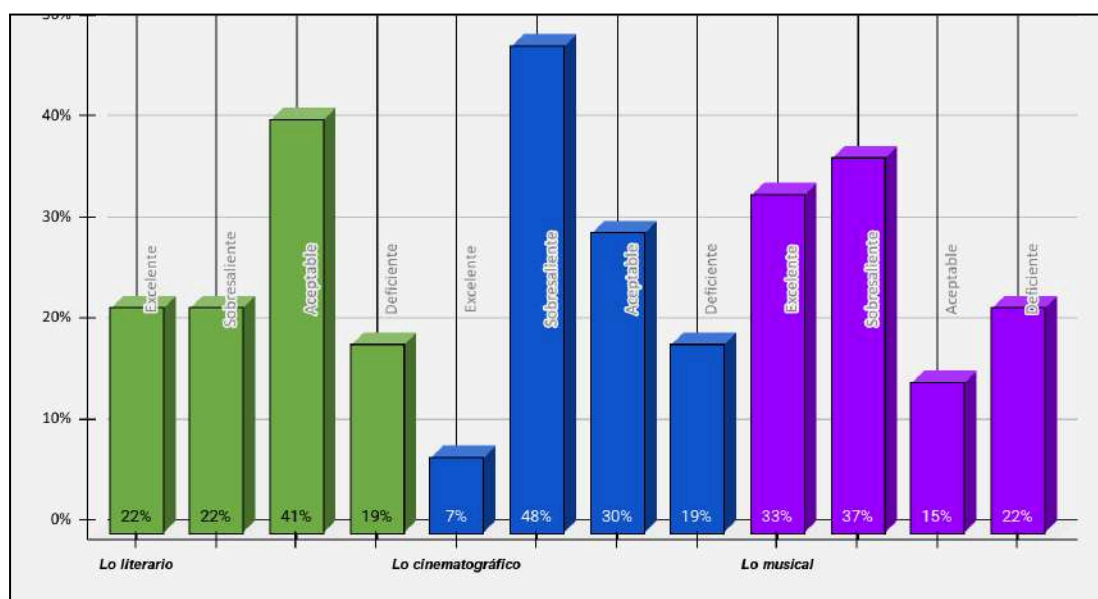
¿Qué sé? 1. ¿Qué es el amor? ¿Se puede vivir sin amor?	¿Qué he aprendido? 2. De Acuerdo al capítulo del libro y las canciones:	¿Qué pienso ahora? 3. ¿Qué es el amor? ¿Se puede vivir sin amor?
<p>• Para mí el amor es un sentimiento muy bonito, al tener amor a alguien se le demuestra cariño e interés, puede ser tanto en el caso de una relación, una amistad o familiar.</p> <p>• No, yo que al vivir sin amor no sentimos ese afecto que todos los humanos necesitamos, hoy sabemos que lo demuestran poco pero de todas maneras en algún momento lo hace notar.</p>	<p>• Según el capítulo el amor a veces es imposible y que cuando no tiene sentido sin amor y también habla sobre el poco tiempo que tenemos para encontrar el amor.</p> <p>• El amor después del amor: quiere decir que después del amor aparece un vacío de luz.</p> <p>• No se puede vivir del amor; quiere decir que del amor no se puede vivir económicamente y que solo es el alma.</p>	<p>• Según el capítulo: Estoy de acuerdo ya que hay personas que no logran conseguir una pareja.</p> <p>• El amor después del amor: yo estoy de acuerdo porque después de una mala experiencia puede aparecer algo bueno.</p>

Fuente: participante 13, 2025.

Este ejercicio sugiere que la lectura no quedó reducida a una única percepción dominante, más bien, se construyó un diálogo entre el discurso literario, el musical y el personal. En las Figuras 9 y 10 se puede observar que, mientras en las respuestas iniciales el concepto de amor contemplaba una visión más general, el cruce entre los recursos permite

respuestas más complejas; así, se encuentran tensiones entre amor-dolor, amor- soledad o incluso, amor- necesidad. Las evidencias muestran cómo los discursos sirvieron como promotores en el crecimiento del horizonte de significados, lo cual posiblemente surge a partir de un espacio dialógico donde las voces ajenas se entrelazan con su propia visión de mundo.

Figura 11. Resultados de la Prueba intermedia para la categoría de Ambiente de lectura



Fuente: elaboración propia, 2025.

Como se observa en la anterior figura, para la subcategoría de *lo literario*, el porcentaje para el nivel *deficiente* descendió de 74% a 19% en esta segunda fase, mientras que emergieron resultados más uniformes en los otros niveles de desempeño, con un 22% en *excelente*, 22% en *sobresaliente* y 41% en *aceptable*. Este cambio puede sugerir que las estudiantes comenzaron a reconocer este elemento del ambiente de lectura como una experiencia significativa, comprensiva, dialógica y estética, tal como señalan Cerrillo (2007) y Chambers (2007) sobre la función formativa de la literatura.

Desde este punto de vista, se presenta uno de los ejercicios correspondientes a la prueba intermedia (anexo 8) realizada en esta fase de la intervención. En este sentido y, a

partir de la lectura de los capítulos *El cielo sobre Santiago* y *night and the city*; y un fragmento de *La Campana de Cristal* de Sylvia Plath, mencionada en los apartados del libro, los resultados fueron:

Figura 12. Análisis comparativo Plath y Fuguet

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de conflicto vive el personaje de Sylvia Plath y cómo se parece (o no) al que vive el personaje de Fuguet? <p>Silvia vive un conflicto emocional y sí se parece al de Fuguet porque el de ambos es conflicto personal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de conflicto vive el personaje de Sylvia Plath y cómo se parece (o no) al que vive el personaje de Fuguet? <p>Vive en un conflicto interno relacionado con la depresión, la sensación de vacío y la desconexión emocional con el mundo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que influye el contexto histórico y cultural en la narración de Sylvia Plath y Alberto Fuguet? <p>Influye en la narración al mostrar la contradicción entre la apariencia exterior de éxito y logro y el vacío interno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que influye el contexto histórico y cultural en la narración de Sylvia Plath y Alberto Fuguet? <p>En Sylvia Plath el contexto de los años 80 en EE.UU. con las expectativas tradicionales hacia las mujeres.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué diferencias reconoces entre la forma en que Sylvia Plath y Alberto Fuguet describen las emociones de sus personajes? <p>Las diferencias son el tono y el estilo narrativo, Silvia profundiza las emociones y Alberto retrata emociones más apocómpas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué diferencias reconoces entre la forma en que Sylvia Plath y Alberto Fuguet describen las emociones de sus personajes? <p>Usa un lenguaje poético, introspectivo y simbólico para describir las emociones, creando una atmósfera opresiva y profunda.</p>

Fuente: participante 11 y 16, 2025.

Estos fragmentos permiten observar cómo a partir de las diferencias y semejanzas que las estudiantes encontraron entre los textos de Sylvia Plath y Alberto Fuguet, lograron establecer vínculos entre el conflicto interno de los personajes, el contexto histórico-cultural, y así mismo, los recursos estilísticos empleados en las obras. Este avance sugiere que transitaron de interpretaciones superficiales a conclusiones más profundas, a partir de respuestas que describen la escritura de Sylvia Plath como “*lenguaje poético, introspectivo y simbólico*”; con estas características sitúan a la autora en una corriente literaria distinta a la de la obra de Fuguet. En esta medida, la literatura dejó de ser entendida como contenido para memorizar y comenzó a configurarse como espacio de reflexión de lo que representan en la obra los personajes, el estilo y la temática, así como para el reconocimiento de la relación con

otras obras mencionadas dentro del texto como ejercicio dialógico. Desde esta perspectiva, se presume que las estudiantes transitaron las peculiaridades del lector literario, tal como Cerrillo (2016) expone se debe estar en contacto con diferentes autores y estilos que conforman la historia literaria donde se permita relacionar el contexto histórico y cultural, los recursos de estilo y los conflictos internos de los personajes.

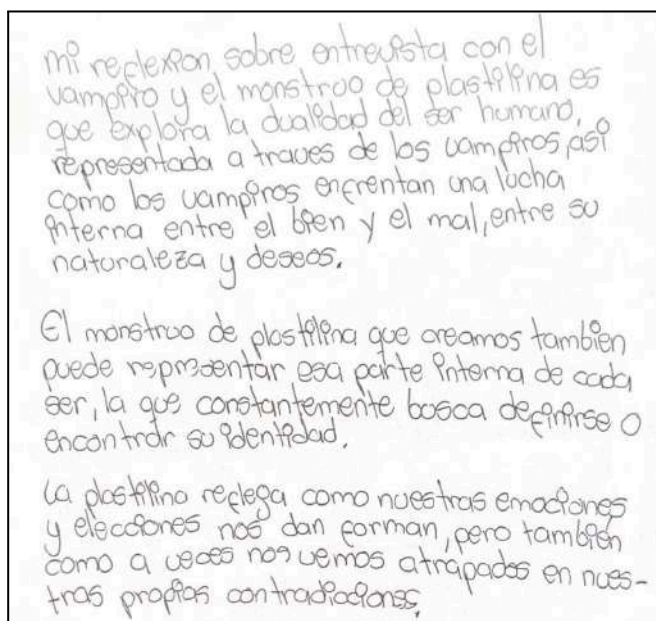
En esta fase, los resultados para la subcategoría de *lo cinematográfico* muestra un cambio significativo frente a la fase de sensibilización. Inicialmente, el 74% de las estudiantes se ubicaron en el nivel *deficiente*, el 26% en *sobresaliente* y no se registraron desempeños en *aceptable* ni en *excelente*. En el marco de la fase de implementación, el nivel *deficiente* se reduce sustancialmente al 19%, surge un 30% en *aceptable*, el *sobresaliente* asciende al 48% y, por primera vez, brota un 7% en *excelente*.

Como parte de los ejercicios propuestos integrando las subcategorías del ambiente de lectura, *lo cinematográfico* y *lo literario* se llevó a cabo el Taller *Monstruos* de reflexión a partir de la observación de algunas escenas de la película *Entrevista con el vampiro* propuesta en la narración del capítulo *Vampirismo* del texto de Fuguet. Sobre esto, se observó que:

Diario de campo # 3: “mientras todas están en disposición de escribir su reflexión, algunas me comparten sus ideas, y una de ellas afirma que el ser humano es ‘como una máscara de dos caras’ y que los monstruos podrían ser una representación de las contradicciones que enfrentamos” (Elaboración propia, 2025).

En contraste con la primera fase, se pudo reconocer mayor interés por trasladar lo cinematográfico hacia lo personal y lo cultural. De esta manera, en lugar de limitar el ejercicio a descripciones de lo observado, se buscaba responder a interrogantes sobre la identidad, las emociones y las discordancias personales que surgían de su contacto con los artefactos culturales. Enseguida podemos apreciar uno de los productos recolectados:

Figura 13. Reflexión taller Monstruos



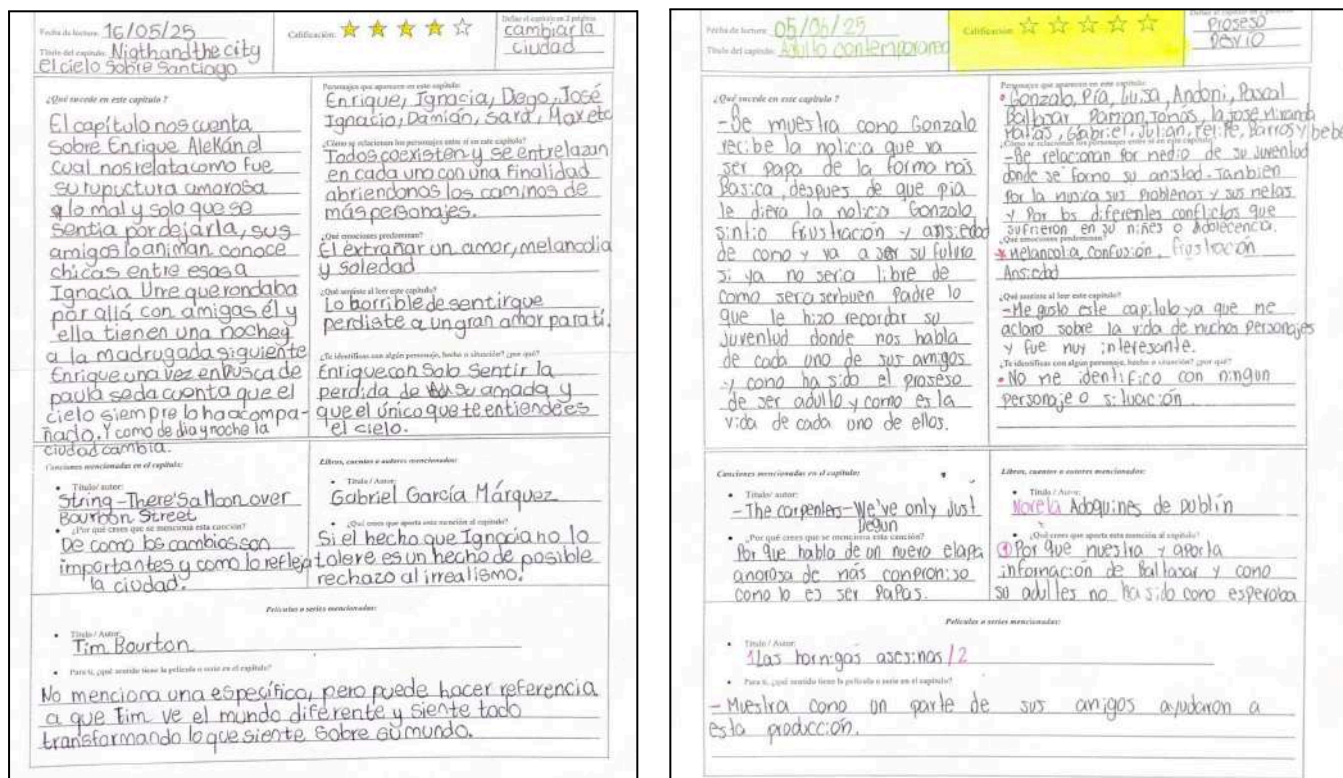
Fuente: participante 5, 2025.

Esta producción parece evidenciar un avance relevante en la manera en que las estudiantes logran interpretar lo cinematográfico desde una perspectiva metafórica, al conectar los vampiros con la dualidad del ser humano y el conflicto entre el bien y el mal. Esto quizás demuestra que el cine comenzó a ser resignificado como un espacio de reflexión crítica y emocional en el proceso del fortalecimiento de la lectura literaria y se establecieron asociaciones más sólidas entre los productos literarios que sugiere la obra, superando la percepción inicial del cine como recurso superficial de entretenimiento, como lo sugiere (Martín- Barbero, 1987; Stam, 2005).

Tal como se observa en la Figura 11, en la subcategoría de **lo musical**, los resultados resaltan cambios frente a la evaluación inicial. El nivel de desempeño *deficiente* disminuyó de 59% a 22%, mientras que emergió un 33% en *excelente* y un 15% en *aceptable*, además de mantener un resultado cercano al inicial con un 37% en *sobresaliente*. En complemento a estos resultados, las bitácoras, que fueron aplicadas de manera transversal durante toda la intervención y daban cuenta de sus reflexiones a partir de cada capítulo, permitieron indagar

no sólo qué piezas musicales aparecían, sino adicionalmente por qué creían que se había incluido en la narración. Algunas de las respuestas de las estudiantes fueron:

Figura 14. Bitácoras de lectura



Fuente: participante 14 y 22, 2025.

Estas elaboraciones sugieren una disposición a establecer relaciones entre la música y los procesos esenciales del desarrollo de los personajes; tal es el caso de *We have only just begun* de The carpenters, asociada al inicio de una nueva etapa en la vida adulta, o la canción del músico Sting, asociada en la narración a cambios emocionales y la percepción de la ciudad que se habita. No obstante, pese a que algunas estudiantes se limitaron a explicaciones insustanciales, otras trascendieron la identificación literal de las canciones para posicionarlas como símbolos de amor, cambio o pérdida, así como Reguillo (2000) sostiene que la música constituye una herramienta para entender el mundo y se convierte en una experiencia social

colectiva. De esta manera, la bitácora permite considerar los avances y dificultades en el uso de lo musical como puente de diálogo con la literatura.

De manera general, se evidencian avances significativos en las diferentes subcategorías. Si bien los resultados de las pruebas reflejan desempeños diversos y en algunos casos inesperados, como fue el caso de la subcategoría *Comprensión profunda del texto literario*, el análisis agrupado de evidencias recogidas durante estas dos fases permitió comprender con mayor extensión los hallazgos. Este contraste da cuenta de los retos persistentes, así como de los logros concretos alcanzados en relación con las habilidades de lectura e interpretación literaria.

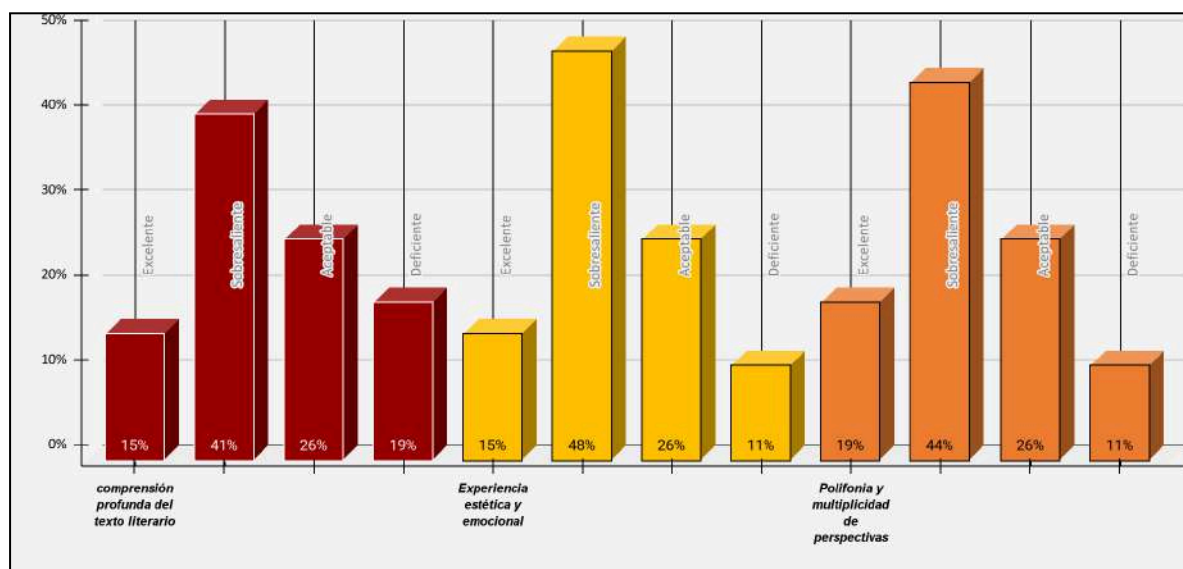
5.1.4 Fase de evaluación- resonar

Llegando a este punto, resulta trascendental formalizar el cumplimiento del tercer objetivo de la presente investigación, el cual propone reflexionar en torno al impacto de un ambiente de lectura dialógico en el fortalecimiento de la lectura literaria. Considerando esto, en este apartado se establece si existen progresos consolidados y se evalúa el nivel final del desarrollo de la investigación. Así, en esta fase se recogen los resultados de la encuesta final (Anexo 9) y el último espacio de evaluación, el cual se llevó a cabo en el aula.

En esta actividad se les solicitó a las estudiantes realizar y exponer los perfiles literarios de tres personajes del libro. Con este propósito, debían tener en cuenta el conflicto entre estos a lo largo de los capítulos, acontecimientos relevantes que llevaron a su transformación, los vínculos entre los personajes, una película y una canción, así como la reflexión sobre las emociones presentes en la narración y sobre sus propias emociones según su grado de identificación con los personajes. También debían mencionar las propiedades estilísticas de la obra, apoyando el análisis con fragmentos textuales. Las presentaciones se

llevaron a cabo en parejas y las fichas correspondientes se construyeron en pliegos de papel de diversos estilos.

Figura 15. Resultados categoría de Lectura literaria - Fase de evaluación



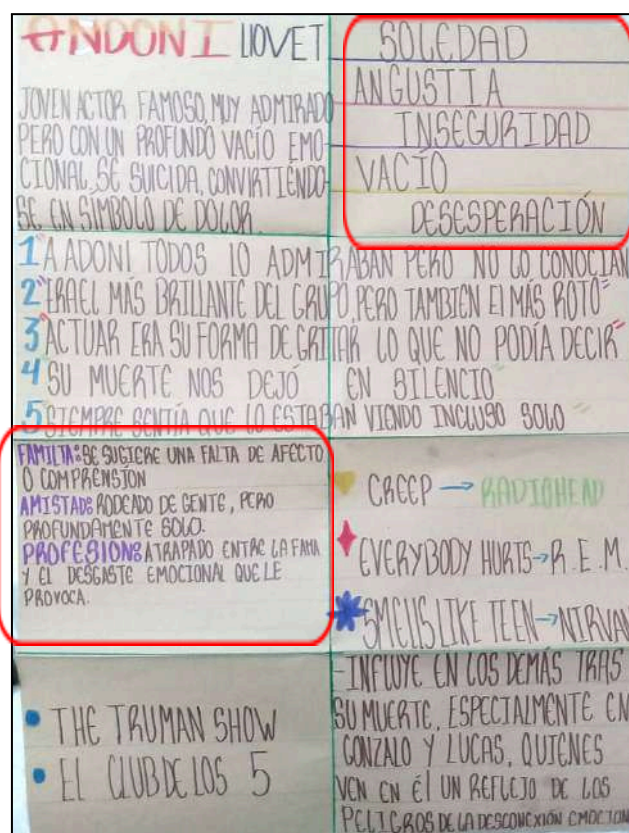
Fuente: elaboración propia, 2025.

En esta fase, los resultados de la subcategoría *comprensión profunda del texto literario* reflejan avances respecto a los resultados previos. El nivel de desempeño *excelente* pasó de 7% en la fase de implementación a un 15%, lo que permite evidenciar que un mayor número de estudiantes logró establecer una participación más activa en el proceso de recepción y reajuste interpretativo, de manera tal que se vinculó lo leído con su experiencia personal y cultural, como lo sugiere Mendoza (2010). Del mismo modo, el nivel *sobresaliente* aumentó del 30% al 41%, lo que probablemente refleja que un conjunto de estudiantes pudo superar la comprensión literal para acercarse a un ejercicio más crítico, semejante a lo que Cerrillo (2016) comprende como la aptitud de leer los textos literarios desde lo individual y su contexto social, descifrando sentidos más complejos.

Por otra parte, el nivel *deficiente* se redujo del 41% al 19%; esto sugiere que las dificultades iniciales fueron superadas parcialmente. La propuesta pedagógica pudo haber

contribuido a que más discentes reconocieran su participación activa en el proceso de construcción del sentido literario. Por último, el nivel de desempeño *aceptable* pasó del 22% al 26%, señalando que aún existen procesos en vía de consolidación, la cual solo es posible con un trabajo persistente. Del último ejercicio desarrollado en el aula, el cual se describió al principio de esta fase, se presenta una de las fichas realizadas:

Figura 16. Ficha del personaje Andoni Llovet



Fuente: participante 23, 14 y 22, 2025.

Como se puede evidenciar en la ficha del personaje Andoni Llovet, y marcado por las formas de color rojo, las estudiantes reconstruyeron al personaje e interpretaron su recorrido a partir de problemas humanos que trascienden lo irreal con descripciones como “soledad, angustia, inseguridad, vacío y desesperación”, y, de este modo, establecieron un punto de encuentro entre la literatura y la vida cotidiana. También se subraya el reconocimiento de

tensiones internas y sociales, en las cuales se describen las peculiaridades del contexto familiar, social y profesional del personaje a partir de comentarios como “*Se sugiere una falta de afecto o comprensión*”. Este tipo de lectura coincide con lo que Mendoza (2010), expone como comprensión profunda del texto, ya que el lector debe participar en la construcción del sentido de acuerdo con su experiencia del mundo.

En la subcategoría de *experiencia estética y emocional*, los resultados sugieren un progreso en esta fase, pues el nivel de desempeño *excelente* pasó de 7% a 15%, lo cual puede indicar un avance en el vínculo afectivo y estético que las estudiantes establecen con la obra. De modo similar, el nivel *sobresaliente* aumentó del 30% al 41 %, evidencia de que un grupo más grande de estudiantes superó la mera comprensión, para acercarse al disfrute, la apropiación y el reconocimiento de la lectura como experiencia trascendental. El nivel *aceptable* se desplazó del 22% al 26%, lo cual puede sugerir la necesidad de seguir trabajando en el desarrollo de esta experiencia. Por su parte, el nivel *deficiente* se redujo a 19%, dos puntos por debajo del resultado en la anterior fase. En conjunto, estos avances pueden obedecer a lo que Ballesteros (2015) describe como la conexión emotiva con la obra que trasciende lo cognitivo y alcanza el goce de la experiencia de lectura literaria.

El avance del grupo no solo se evidencia en los porcentajes alcanzados, sino que se ve enriquecido por las voces de las estudiantes. Sus respuestas finales, las cuales fueron recogidas en una encuesta que indagaba sobre su opinión al culminar la experiencia lectora, confirma lo sugerido en los resultados y, de igual manera, permite evidenciar en mayor medida el impacto del proceso, como podemos observar a continuación en algunas de las respuestas:

Figura 17. Fragmentos encuesta final

2. ¿Qué disfrutaste más al leer la obra : la historia, los personajes, el estilo del autor o las emociones que te provocó? ¿Por qué?

Disfrute mucho las emociones que me provocó, como incomodidad, amor y risa, ya que todas de alguna otra manera se relacionaban. Es un gusto poder conectar con aquellos personajes que parecían complejos como Gonzalo.

3. ¿Cómo este ejercicio cambió o confirmó mi opinión sobre la literatura?

Que los personajes tenían emociones diferentes pero me puse en los zapatos de cada uno y siento que la literatura es una forma de conectar al narrador a los personajes y al lector en emociones etc...

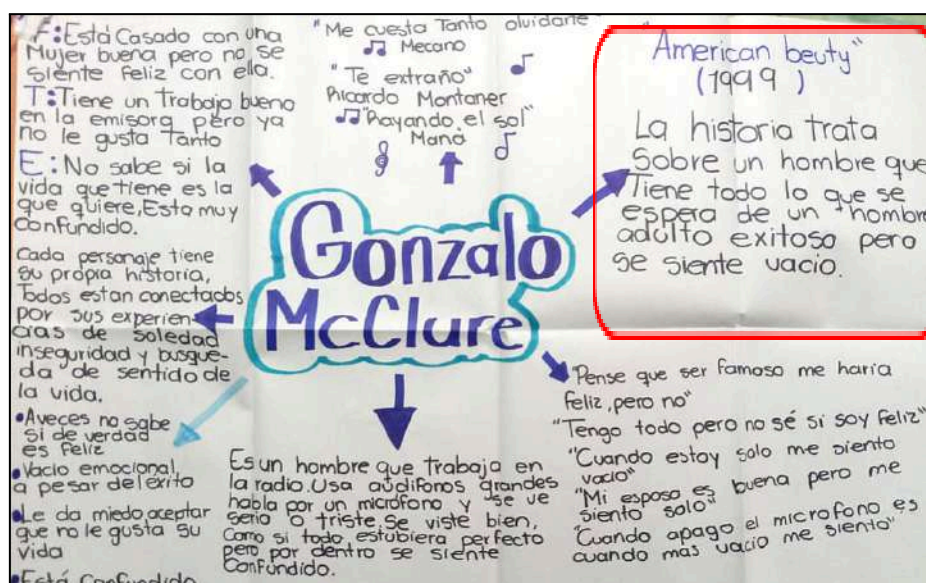
Fuente: participante 8 y 10, 2025.

De acuerdo con lo anterior, resulta valioso destacar que no sólo comprendieron la obra, sino que establecieron conexiones afectivas con los personajes y con las emociones que la obra les suscitó. En estas respuestas se mencionan sentimientos como la incomodidad, el amor y hasta la risa, reconociendo también la capacidad de la literatura para mostrar experiencias humanas colectivas.

En cuanto a los resultados para la subcategoría **polifonía y multiplicidad de perspectivas**, el porcentaje de estudiantes en el nivel *excelente* fue de 19%, lo cual permite ver un crecimiento constante en comparación con la fase de sensibilización. Este resultado al parecer indica que una parte del grupo consolidó un análisis profundo de la presencia de múltiples voces y discursos dentro del texto, como lo sugiere Bajtín (1999). El nivel *sobresaliente* se extendió hasta el 44%; este resultado sugiere que casi la mitad del grupo se aproximó al carácter dialógico de la novela. Por su parte, en el nivel *aceptable* se encontraron

26% de las estudiantes, lo que sugiere que para el final de la intervención este grupo de estudiantes identifican elementos narrativos, pero sin ubicar los significados en un marco dialógico más abarcante. Para el nivel de desempeño *deficiente* marcó un 11%, varios puntos por debajo del 33% que se obtuvo en la fase de implementación. A partir del ejercicio propuesto en esta última fase, uno de los productos nos muestra:

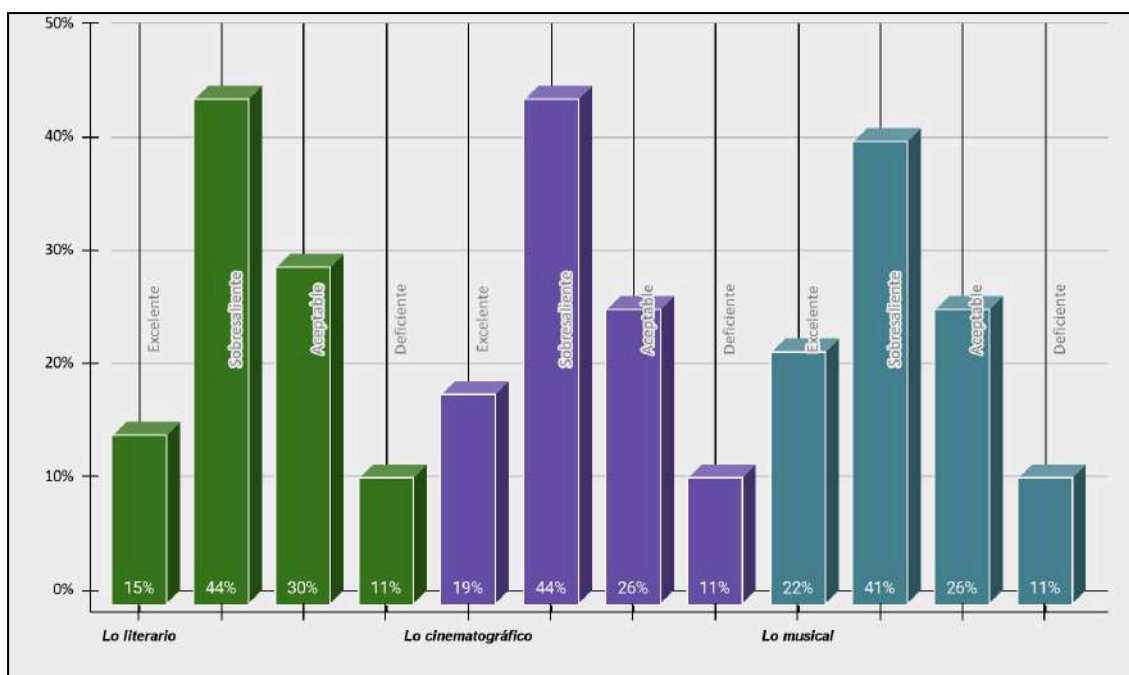
Figura 18. Ficha del personaje Gonzalo McClure



Fuente: participante 15 y 20, 2025.

En esta Figura, se puede apreciar cómo las estudiantes no se limitaron a reconocer las voces del texto, sino que procuraron reconstruir a Gonzalo McClure a partir de los artefactos culturales que conocían y en los cuales reconocían los conflictos del personaje a lo largo de la narración. En el desarrollo de la ficha se puede apreciar, marcado con color rojo, cómo enlazaron sus condiciones con la película *American Beauty* (1999), sugiriendo la pieza como discurso paralelo que dialoga con el texto literario. En este sentido, la realización del ejercicio permitió trasladar su comprensión a escenarios más amplios en donde las mediaciones de la experiencia humana dialogan con lo que propone la literatura.

Figura 19. Resultados categoría de Ambiente de Lectura - Fase de evaluación

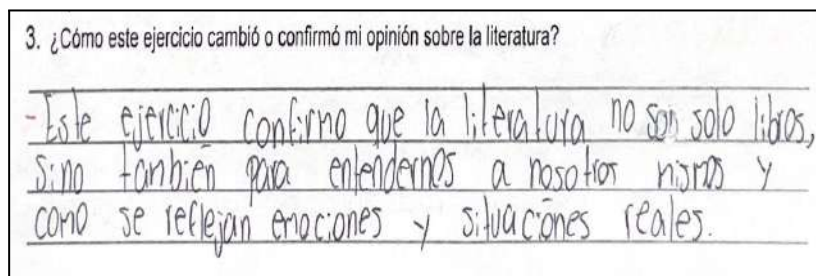


Fuente: elaboración propia, 2025.

Como se observa en la Figura 19, para la subcategoría de *lo literario*, el porcentaje para el nivel *deficiente* se redujo del 19% a 11% en esta tercera fase, lo cual puede sugerir un avance constante a través de su trabajo en el aula. Por otra parte y aunque el nivel de desempeño *excelente* descendió del 22% al 15%, el desempeño *sobresaliente* se sostuvo en aumento al pasar de 41% a 44% y el nivel *aceptable* pasó de 41% en la fase anterior a 30%. Esto insinúa una gran concentración en niveles medios de desempeño y, más que una pérdida de habilidades, muestra que las estudiantes lograron niveles estables de comprensión, de diálogo entre la narración y sus experiencias personales y de análisis de su valor simbólico, de acuerdo con lo planteado por Mendoza (2010) y Cerrillo (2007).

Figura 20. Fragmentos de opinión final sobre la literatura

3. ¿Cómo este ejercicio cambió o confirmó mi opinión sobre la literatura?
 Lo cambio ya que antes no me daba ganas de leer, pero ahora que tenía que hacerlo le cogí un gusto y ahora disfruto leer y darle un tiempo a cada cosa para entenderlos.

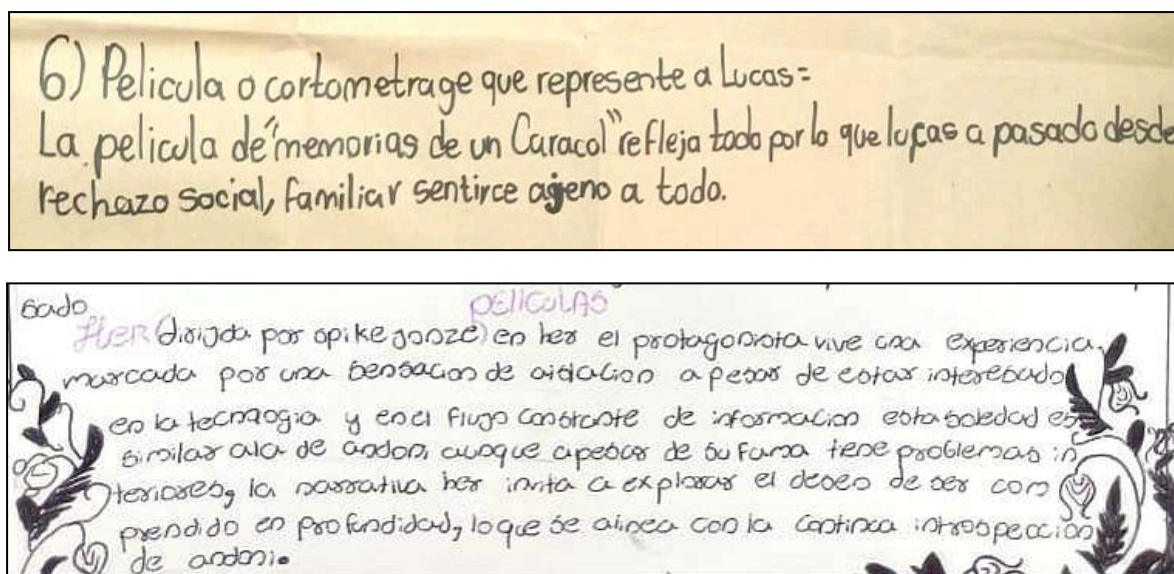


Fuente: participante 2 y 13, 2025.

Las respuestas obtenidas en la encuesta final (anexo 9), incorpora evidencias que respaldan los resultados ya expuestos. Las participantes, a través de sus reflexiones, manifiestan la transformación de su percepción de la literatura, con afirmaciones como “*La literatura no solo son libros, sino también para entendernos a nosotros...*” y “*le cogí un gusto y ahora me gusta leer...*”. Estas expresiones resaltan que la lectura probablemente se convirtió en una experiencia significativa y placentera, además de trascender la lectura superficial y transitar hacia una comprensión más reflexiva. Estas reflexiones concuerdan con el planteamiento de Cerrillo (2007) al señalar que uno de los objetivos principales de la lectura literaria es buscar el placer al leer, al tiempo que se expande el propio conocimiento del mundo.

En esta fase, los resultados para la subcategoría de **lo cinematográfico** muestran que el nivel *deficiente* cayó del 19% al 11%, lo que puede sugerir que las dificultades con las que se inició la intervención han menguado en esta fase; el 44% de las estudiantes se mantuvo en el desempeño *sobresaliente*, 26% de las estudiantes se ubicaron en *aceptable* y el nivel *excelente* aumentó del 7% al 19%. A este respecto, al final de la intervención no solo se identifica y discute cada una de las piezas cinematográficas que sugería la obra, sino que las estudiantes también proponen obras que conocen, las cuales se relacionan con los conflictos del personaje descrito y sus emociones a lo largo de los capítulos del libro. Algunas respuestas se presentan a continuación:

Figura 21. Fragmentos ejercicio final-Cine



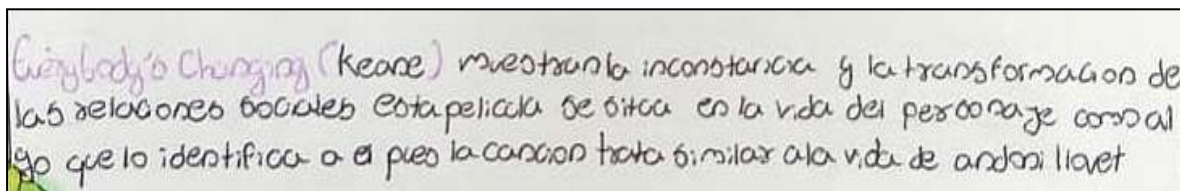
Fuente: participante 1 y 6, 2025.

Como se percibe en la Figura 21, se presume un avance significativo en los vínculos que las discentes exponen sobre los personajes de la novela y el discurso cinematográfico, entrelazando conflictos similares en las dos obras y respondiendo al porqué por medio de afirmaciones como: *"Memorias de un caracol refleja todo lo que Lucas ha pasado, desde rechazo social.. sentirse ajeno a todo"* y *"expresa el deseo de ser comprendido en profundidad"*. Esto sugiere, como lo plantea Ballesteros (2015) una interpretación profunda, en la que un intercambio entre las voces del texto y el receptor posibilita al sujeto convertirse en un verdadero lector.

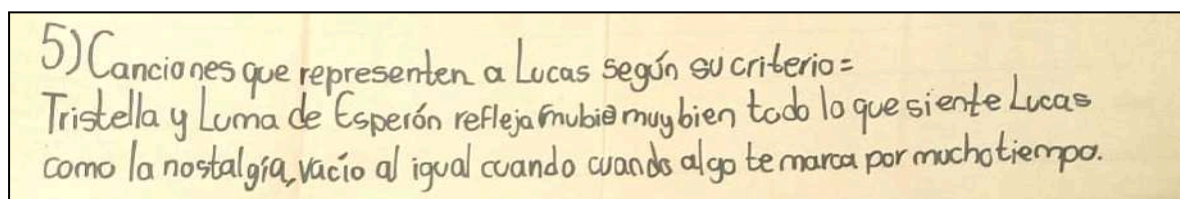
Por su parte, en la categoría de **lo musical**, el nivel de desempeño *deficiente* disminuyó de 22% a 11%, en *excelente* también se presentó una disminución del 33% a 22%, en *aceptable* aumentó de 15% a 22% y en *sobresaliente* se mantuvo el crecimiento en 41%. Esto probablemente nos muestra una transformación significativa en la forma en que las estudiantes relacionan lo que leen con su contexto y con el mundo que las rodea. Esto

obedece a lo que Mijaíl Bajtín (1999), afirma sobre cómo el enunciado se integra como unidad, vinculando el texto con otros enunciados.

Figura 22. Fragmentos ejercicio final- Música



Everybody's Changing (Kearse) muestran la inconstancia y la transformación de las relaciones sociales. Esta película se sitúa en la vida del personaje como algo que lo identifica a él pues la canción trata similar a la vida de Andoni Llovet



5) Canciones que representen a Lucas según su criterio = Tristella y Luma de Esperón refleja muy bien todo lo que siente Lucas como la nostalgia, vacío al igual cuando cuando algo te marca por mucho tiempo.

Fuente: participante 1 y 6, 2025.

En la Figura 22 se evidencia que las estudiantes afirman en su ejercicio las razones por las cuales relacionan canciones que conocen con las experiencias del personaje en la obra, por medio de reflexiones como : “... refleja muy bien todo lo que siente Lucas” y “la canción trata similar a la vida de Andoni Llovet”, así como de sus comentarios en el momento de la socialización:

Diario de campo#10: “Cuando leía sentía que así deberían sentirse los personajes o que esa era la canción que iban escuchando en su Spotify” (Elaboración propia, 2025).

En conjunto, estas evidencias pretenden demostrar una posible correspondencia, ya frecuente en las estudiantes en este punto del ejercicio investigativo, entre la música y la obra. Esta relación no es trivial, pues trasladan su experiencia estética a otros discursos culturales significativos para entender los conflictos y las emociones de los personajes.

Finalmente, el impacto del libro *Por Favor, Rebobinar* como herramienta pedagógica se ha hecho evidente a lo largo del proceso de intervención, con avances significativos en la generalidad de las subcategorías y por tanto, en las categorías evaluadas. Por consiguiente, se

puede afirmar que la intervención basada en esta obra fortaleció la lectura literaria, favoreció el pensamiento crítico y permitió avanzar en las habilidades para interpretar los textos y el mundo desde diferentes perspectivas y voces.

CAPÍTULO VI. Conclusiones y recomendaciones

A partir del diseño, ejecución y evaluación de la presente investigación, se enuncian las conclusiones obtenidas. Es oportuno señalar que bajo ningún concepto corresponden a juicios inamovibles e incuestionables, sino que reflejan la interpretación realizada a partir de los datos. La propuesta estaba orientada a fortalecer la lectura literaria por medio de un ambiente de lectura dialógico, desarrollado a partir de las lecturas y las relaciones polifónicas que emergieron del texto *Por Favor Rebobinar* de Alberto Fuguet. Asimismo, en el despliegue de la propuesta pedagógica, la literatura fungió como eje central y articulador, mientras que otros recursos como la música y el cine construyeron una mediación que permitió progresar en la interpretación, comprensión y goce de la lectura literaria.

En lo que respecta a los resultados generales, se evidenciaron avances significativos en las categorías evaluadas; las discentes lograron, al final de la implementación, mejores resultados en distintas condiciones como la comprensión profunda del objeto literario, la experiencia estética y emocional, así como el reconocimiento de la multiplicidad de perspectivas y voces. Cabe destacar que uno de los avances más significativos se evidenció en el entusiasmo de las estudiantes frente al ejercicio de lectura; para los últimos capítulos en donde la lectura se realizaba en voz alta, las estudiantes se disputaban la palabra y manifestaban con animosidad sus opiniones sobre los personajes.

Dentro del ejercicio investigativo, una de las características distintivas del diseño y planteamiento de la propuesta buscaba explorar la singularidad del objeto literario para no reducirlo a una mera herramienta pedagógica; esto con el fin de integrar la naturaleza dialógica del texto a la propuesta, y, así, permitir un diálogo más enriquecedor con la pieza narrativa. Asimismo, la obra fungió como condición esencial para estimular la reflexión, la formación de lectores más autónomos y con mayor capacidad de analizar discursos desde

diferentes perspectivas y artefactos artísticos. Resulta primordial resaltar la importancia de explorar de manera vasta y elegir prudentemente el texto que se propone en el espacio escolar.

A su vez, se procuró contribuir en la disminución de dificultades develadas en las primeras observaciones de las estudiantes en su ejercicio de aprendizaje, lo que resultó en un ambiente de lectura que permitió superar abordajes literales de los textos, así como fomentar espacios de discusión y reconfiguración de su visión de mundo, aspectos sumamente necesarios para la construcción del conocimiento.

También fue posible toparnos con grandes cuestionamientos presentes en la mente de las aprendices y expuestas en el libro, tales como los cambios del sujeto a lo largo del proceso vital, los conflictos familiares, el amor, la ciudad y la vida en sociedad. Alrededor de todos estos temas emergió un diálogo constante, el cual posibilitó la comparación, el cuestionamiento y la toma tanto de postura como de una parte activa en aras de la transformación de su propia realidad, ejercicio tan necesario en la generación más joven, que actualmente parece desconectada de problemáticas colectivas y sociales.

Por otra parte, las herramientas tecnológicas permitieron emplear el ejercicio de lectura desde lo cotidiano para luego cuestionar incluso el uso excesivo de dispositivos en el aula. Cabe mencionar, a propósito del uso de los recursos en el espacio, que la planta física y disposición del tiempo en la institución representaron constantemente una preocupación y desconcierto a lo largo de la propuesta investigativa; por ello, es pertinente reflexionar a partir de estas condiciones expuestas, puesto que pueden llegar a obstaculizar el desarrollo continuo del proceso de formación.

Ahora bien, los resultados declarados conceden la posibilidad de extender el objetivo a procesos de enseñanza más amplios, que propicien el fortalecimiento, no solo de la lectura

literaria, sino también de la competencia literaria a partir de ejercicios más sostenidos en el tiempo. Esto permitirá prestar mayor atención a elementos más detallados, como el contexto socio histórico que rodeaba al autor al momento de escribir el libro, su historia personal e incluso cada uno de los elementos textuales de la narración. Asimismo, es pertinente seguir explorando de qué manera los ambientes de lectura dialógicos pueden contribuir a fortalecer comunidades lectoras, y así edificar espacios en el aula en donde se pueda dialogar de manera más satisfactoria con el mundo a través de la lectura literaria.

Referencias

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2.^a ed.). La Muralla.
- Cáceres, P. (2021). *La competencia literaria desde la biblioteca escolar: Proyecto de aula para formar lectores literarios en grado noveno*. Repositorio Institucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/28433/CaceresGarzonPaulaAlexandra2021.pdf>
- Cerrillo, P. (2007). *Los nuevos lectores: La formación del lector literario*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/los-nuevos-lectores-la-formacin-del-lector-literario-0/html/013fed66-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Creswell, J. W. (2014). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques* (versión traducida). Recuperado de <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: La lectura literaria en la escuela*. Libros del Zorzal.
- Fuguet, A. (1998). *Por favor, rebobinar*. Alfaguara.
- Hauy, M. E. (2014). *Lectura literaria: Aportes para una didáctica de la literatura*. Zona Próxima, 20, 22–34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85331022003>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2023). *Cuadernillo 2: Guía de orientación 9.º Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1DA9txyzDWND2bJli3-ZVwu5PjAzMJYE/view>
- Kristeva, J. (1969/1978). *Semiótica*. Fundamentos.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a la mediación: Comunicación, cultura y hegemonía*. Nomos.
- Mediavilla, A. E. D. (2019). *Los textos clásicos en la formación del lector literario: Opciones y posibilidades para un lector actual*. Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 29, 105–130. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.29.105>
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Ministerio de Educación Nacional.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *El intertexto lector*. Recuperado de https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Mendoza Fillola, A. (2010). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>
- Mendoza Fillola, A. (2010). *La competencia literaria entre las competencias*. Universidad de Barcelona. Recuperado de https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf
- Monetti, E., & Molina, M. E. (2023). *La planificación didáctica y su enseñanza en la formación docente: Entramado de sentidos, representaciones y prácticas*. Espacios en Blanco. Revista de Educación, 1(34), 259–271. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-387>
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra* (A. Scherp, Trad.). Recuperado de <https://tallerdelaspalabrasblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/ong-walter-j-oralidad-y-escritura.pdf>
- Pardinas, F. (1991). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales* (32.ª ed.). Siglo XXI.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes* (5.ª ed.). La Muralla.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Norma.
- Robledo, B. (2010). *El arte de la mediación: Espacios y estrategias para la promoción de la lectura*. Norma.
- Roblyer, M. D., & Wiencke, W. R. (2004). Exploring the interaction equation: Validating a rubric to assess and encourage interaction in distance courses. *Journal of Asynchronous*

Learning Networks, 8(4). Recuperado de

<https://pdfs.semanticscholar.org/5fa8/bc54928a65ee6d7e69f4a1a40b6973f8a2ac.pdf>

Rodríguez Luna, M. E. (2012). *El taller: Una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Doctorado Interinstitucional en Educación.

Rueda, A. (2021). *La tertulia como experiencia en la formación del lector literario*.

Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/29940>

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.

Stam, R. (2005). *Literature through film: Realism, magic, and the art of adaptation*.

Blackwell Publishing. Recuperado de

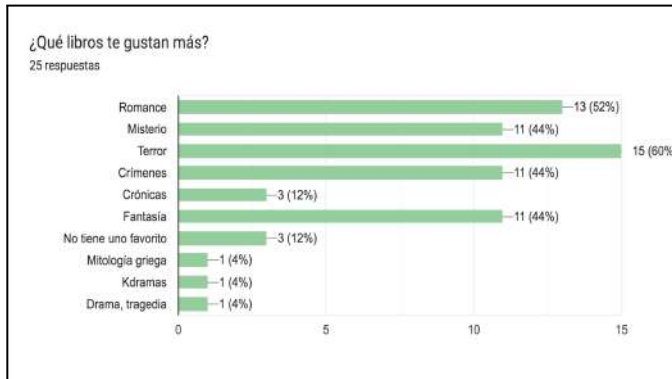
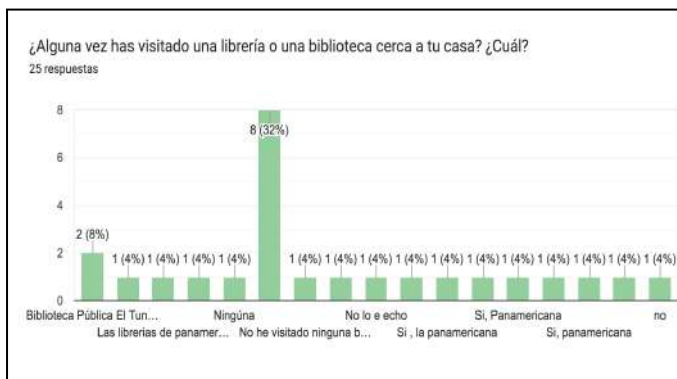
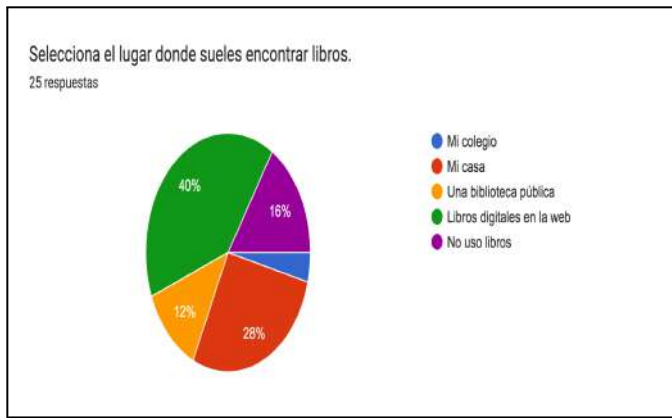
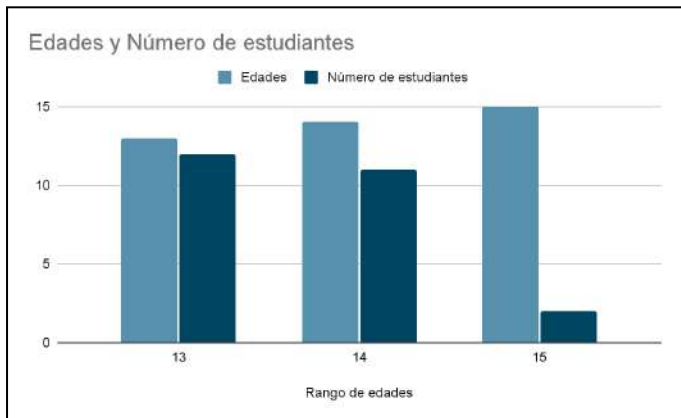
<https://www.scribd.com/doc/314623609/Stam-Literature-Through-Film>

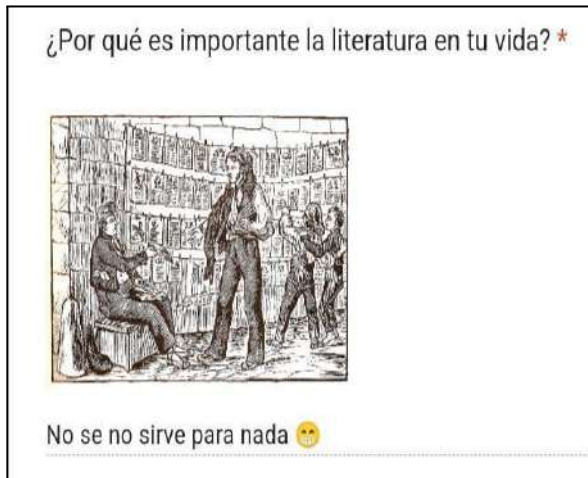
Tapias Vásquez, J. (2022). *La lectura literaria como práctica pedagógica: El aseguramiento del aprendizaje en ciencias sociales en estudiantes de grado décimo*. Universidad de la Costa.

Recuperado de <https://hdl.handle.net/11323/9665>

Anexos

Anexos # 1. Caracterización





Anexos # 2. Prueba Diagnóstica

Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño
 Institución Educativa Distrital
 Competencias Comunicativas en Lenguaaje: Lectura - Saber 9.º
 LYL

Nombre: _____

RESPONDA LAS PREGUNTAS DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Tirada de Gueuno: Publicación en la Asociación de Poetas Argentinos. Recuperado de <http://apostolismosforlatraduccion.blogspot.com/2012/05/>

1 ¿En cuál contexto ocurren los eventos representados en la historieta anterior?

- En una feria de ciencias.
- En una clase de biología.
- En un concurso de poesía.
- En un curso de pintura.

2. En la historieta, ¿qué función cumplen los recuadros 10 y 11?

- Presentan al creador de la historieta.
- Describen el ambiente de la historieta.
- Introducen el tema de la historieta.
- Provocan el humor en la historieta.

3. En la historieta, ¿para qué sirven los carteles que muestra la mujer?

- Para explicar la metodología de enseñanza de la profesora.
- Para mostrar los órganos que tienen una función vital para el ser humano.
- Para representar las partes del cuerpo cuya función deben identificar los estudiantes.
- Para ilustrar la creatividad que deben tener los profesores.

4. Considere el siguiente resumen de la historieta:

En clase de Ciencias Naturales, una maestra pide a sus alumnos que identifiquen la función de diferentes órganos del cuerpo humano. Al final, un estudiante obtiene una buena nota tras haber dicho que la función del corazón es amar.

¿El resumen anterior es adecuado o inadecuado?

- Adecuado, porque habla sobre los órganos del cuerpo.
- Inadecuado, porque omite el nombre de la profesora y del estudiante.
- Adecuado, porque presenta a los personajes principales.
- Inadecuado, porque incluye alguna información falsa.

5. En la situación del recuadro 2, ¿qué relación hay entre la imagen que muestra la profesora y lo que dice el niño?

- Lo que muestra la profesora se opone a lo que expresa el niño.
- Lo que dice el niño complementa lo que muestra la profesora.
- Lo que muestra el niño contradice lo que expresa la profesora.
- Lo que dice la profesora amplía lo que muestra el niño.

Anexo # 5. Prueba Inicial - Fase de sensibilización

Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Sarría
 Institución Educativa Distrital
 Competencias Comunicativas en Lenguaje
 LVL

Nombre: _____ Fecha: _____

L RESPONDA LAS PREGUNTAS DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Tomado de: Cálamo Publicación en la Asociación de Poetas Argentinos. Recuperado de <http://apostolamambosiderado.blogspot.com/2011/2/03/>

1. En la historieta, ¿para qué sirven los carteles que muestra la mujer?

A. Para explicar la metodología de enseñanza de la profesora.
 B. Para mostrar los órganos que tienen una función vital para el ser humano.
 C. Para representar las partes del cuerpo cuya función deben identificar los estudiantes.
 D. Para ilustrar la creatividad que deben tener los profesores.

2. Considere el siguiente resumen de la historieta:

En clase de Ciencias Naturales, una maestra pide a sus alumnos que identifiquen la función de diferentes órganos del cuerpo humano. Al final, un estudiante obtiene una buena nota tras haber dicho que la función del corazón es amar

¿El resumen anterior es adecuado o inadecuado?

A. Adecuado, porque habla sobre los órganos del cuerpo.
 B. Inadecuado, porque omite el nombre de la profesora y del estudiante.
 C. Adecuado, porque presenta a los personajes principales.
 D. Inadecuado, porque incluye alguna información falsa.

8. ¿Cómo definirías el amor con tus propias palabras?

9. ¿Qué historia de amor en la literatura te ha impactado más?

10. ¿Qué canción consideras una buena representación del amor? ¿Por qué?

11. ¿Cuál es la película o serie que representa mejor tu idea del amor? ¿Por qué?

12. Menciona tres movimientos o corrientes literarias que conozcas, explica su característica principal y una obra representativa

Lea el siguiente fragmento que NO hace parte del texto:

“Cristina, de siete años, recorre largas distancias para ir a su escuela en un municipio de Santa Fe de Antioquia. A lomo de mula o con paso cansado, se desplaza 10 horas semanales con sus botas de caucho y su maleta a sus espaldas. Su padre señala que hay que pasar seis quebradas para llegar”.

Tomado y adaptado de: El Colombiano. (2022, 20 de abril). Ir a estudiar: el desafío para los niños del campo.

5. ¿Cómo se relaciona este fragmento con la crónica de la travesía de Wikdi?

A. Se oponen, pues este fragmento expone un caso contrario al de Wikdi.
 B. El fragmento explica el caso de Wikdi, ya que aclara por qué vive esas experiencias.
 C. Son similares, pues este fragmento presenta un caso semejante al de Wikdi.
 D. El fragmento desmiente la historia sobre Wikdi, ya que niega lo que afirma la crónica.

6. ¿Cómo te hizo sentir la lectura de este fragmento de *La travesía de Wikdi*? ¿Qué sensaciones o emociones te evocó la descripción del paisaje y el trayecto del personaje?

7. Tanto la canción *Latinoamérica* de Residente como *la travesía de Wikdi* representan la realidad de América Latina desde perspectivas diferentes. A partir de la lectura y la escucha activa de la canción, responde: ¿Cuál de las siguientes opciones representa de manera adecuada el diálogo entre las dos producciones?

A. La canción *Latinoamérica* emite un mensaje de fortaleza y orgullo cultural; por el contrario *La travesía de Wikdi* destaca la escasez de oportunidades.
 B. Los dos simultáneamente manifiestan cómo las características geográficas y sociales de América latina restringen el desarrollo de los pueblos, pero también se destaca el esfuerzo de quienes afrontan estas dificultades.
 C. Pese a que ambos textos discuten sobre América latina, *La travesía de Wikdi* trata sobre un problema educativo y *Latinoamérica* explora aspectos históricos.
 D. La historia de *Wikdi* plasma un esfuerzo individual por acceder a la educación, mientras que *Latinoamérica* se enfoca en describir la riqueza cultural de la región.

III. EXPLORACIÓN PERSONAL DEL CONCEPTO: Amor:

3. En la situación del recuadro 2, ¿qué relación hay entre la imagen que muestra la profesora y lo que dice el niño?

A. Lo que muestra la profesora se opone a lo que expresa el niño.
 B. Lo que dice el niño complementa lo que muestra la profesora.
 C. Lo que muestra el niño contradice lo que expresa la profesora.
 D. Lo que dice la profesora amplía lo que muestra el niño.

II. RESPONDA LAS PREGUNTAS DE ACUERDO AL SIGUIENTE TEXTO

La travesía de Wikdi

En la áspera trocha de ocho kilómetros que separa a Wikdi de su escuela se han desmenuado decenas de burros. Sin embargo, Wikdi no se detiene a pensar en lo peligrosa que es esa senda atestada de piedras, barro seco y maleza. Si lo hiciera, se moriría de susto y no podría estudiar. En la caminata de ida y vuelta entre su rancho, localizado en el resguardo indígena de Arquía, y su colegio, ubicado en el municipio de Unguía, emplea cinco horas diarias, así que siempre afronta la travesía con el mismo aspecto tranquilo que exhibe ahora, mientras cierra la cremallera de su morral.

Son las 4:35 de la mañana. En enero, la temperatura suele ser de extremos en esta zona del Darién choconano: ardiente durante el día y gélida durante la madrugada. Wikdi—trece años, cuerpo menudo—tira de frío. Hace un instante le dijo a Prisciliano, su padre, que prefiere bañarse de noche. En este momento, ambos especulan sobre lo helado que debe de haber amanecido el río Arquía.

—Menos mal que nos bañamos anoche—dice el padre.
 —Esta noche volvemos al río—contesta el hijo.

Prisciliano le pregunta a su hijo si guardó el cuaderno de Geografía en el morral. El niño asiente con la cabeza; dice que ya se sabe de memoria la ubicación de América. El padre mira su reloj y se dirige a él.

—Cinco menos veinte—dice.
 Luego, agrega que Wikdi ya debería ir andando hacia el colegio.

Tomado y adaptado de: Salcedo Ramos, A. (19 de abril de 2013). Crónica: La Travesía de Wikdi. Revista Semana.
 Recuperado de <https://www.semana.com/cultura/articulo/cronica-la-travesia-wikdi/340840-3/>

4. ¿Qué estrategia usa el autor del texto para retratar la vida de Wikdi y su padre?

A. Presenta testimonios y entrevistas de diversos sujetos involucrados en el estudio de la educación en la ruralidad.
 B. Introduce diálogos de los personajes de la crónica y descripciones de los escenarios en los que tienen lugar los eventos.
 C. Incluye citas textuales de otros textos que soportan las ideas sobre las dificultades de estudiar en el campo.
 D. Propone comparaciones con otros casos expuestos en crónicas sobre experiencias de niños y jóvenes indígenas.

Anexo # 6. Encuesta Inicial

Lo que la literatura significa para mí

1. ¿Cuál ha sido su experiencia con la literatura a lo largo de su vida?

Mi experiencia con la literatura ha sido buena pero en lo personal no me gusta siento que no es un tema de mi atención

2. ¿Qué disfrutas más al leer una obra literaria: la historia, los personajes, el estilo del autor o las emociones que te provoca? ¿Por qué?

Las emociones por que siento y imagino como sería la historia y eso me gusta

Lo que la literatura significa para mí

1. ¿Cuál ha sido tu experiencia con la literatura a lo largo de tu vida?

Mi experiencia ha sido muy minima con la literatura, porque no estoy acostumbrada a leer ni a investigar sobre el tema.

2. ¿Qué disfrutas más al leer una obra literaria: la historia, los personajes, el estilo del autor o las emociones que te provoca? ¿Por qué?

Siento que lo que más disfruto son las emociones que me provoca, ya que esto hace que leer no sea tan aburrido.

Anexo # 7. Talleres

Taller 1: los saberes previos (encuesta)

1. ¿Cuál ha sido tu experiencia con la literatura a lo largo de tu vida?


Mi experiencia ha sido medio buena ya que me aburre muy rapido de leer libros

2. ¿Qué disfrutas más al leer una obra literaria: la historia, los personajes, el estilo del autor o las emociones que te provoca? ¿Por qué?


Disfruto mas sentir las emociones que me provoca leer esa historia

Taller 2: las pesadillas

Me quede dormida al frente de mi celular y soñé que caminaba por un centro comercial infinito donde todos vendían armas falsas y los libreros mostraban marcas que ya no existían, vendían cosas inimaginables de tortura humana y los ascensores subían pero nunca bajaban cada vez más el ambiente podía hacerme deducir que me iba a pasar pero mi mente no lo quería aceptar hui lo más que pude pero al final los maniquies que habían sobrado vida venían a concluir con mi destino final, en ese momento, que que creí mi último momento, desperté sudando y tembando, para mi suerte todo ya había acabado



Mi pesadilla al estilo del Realismo mágico



Esa noche, el mar subió hasta mi cama. Las sirenas, con ojos de vidrio y Cabellos hechos de algas, cantaban bajo mi ventana una melodía que día a día se iba despedida. Mi madre decía que cuando eso pasaba, alguien del pueblo olvidaba su nombre para siempre. Intente taparme los oídos, pero el canto ya estaba adentro: Nadaba por mi sangre. Al mirar al espejo, no me reconocí. Me estaba volviendo agua.

Taller 3 : Una estrella y media

Una estrella y media

El narrador rememora a Catalina, una prima muy especial con la que compartió el amor por el cine. Describe momentos juntos en reuniones, conversaciones, películas, momentos de risa y compañía. Menciona que el narrador y Catalina se conocieron en un momento de cine que le cambió la vida. Catalina es una persona que le da un sentido a su vida y lo hace sentir como si estuviera en un mundo mejor. El narrador siente una gran nostalgia por ella y por los momentos que compartieron. Menciona que Catalina era una persona muy especial y que él la extraña mucho. Menciona que Catalina era una persona muy especial y que él la extraña mucho.

Libros, canciones o autores mencionados:

- Título: Amor
- Woody Allen, Zelig, Cahnas de cine

Películas o series mencionadas:

- Título: Amor
- Zelig (Woody Allen)

Por qué crees que se menciona esta canción? Porque se referencia a Woody en la letra. Es parecido al chach.

Si, con el narrador. Porque muchas veces, he sentido que una película me habla directo al corazón.

Actividad #2

1. ¿Cuántas estrellas le doy a mi vida?



¿Por qué?

Le doy 4 estrellas porque mi vida es bastante cómoda, alegre, tengo personas que me aman, aunque no todo sale a veces como quiero sigo adelante.

2. Si mi vida fuera una película. ¿Qué género sería? ¿Por qué?

Sería una mezcla de varios géneros como comedia, trama, romance porque no me faltan las risas, tensión y amor para dar y recibir.

Taller 4: Monstruos

09 de Mayo del 2025

¿Qué es un monstruo para ti?

Para mí la palabra monstruo significa personas que hacen mal hacia otras personas ya sea algo físico, mental o sentimental; logrando que a la persona a quien se lo provocan llegue a un punto máximo de morir.

Pero aunque para algunas personas los monstruos son solo una parte de la sociedad o del mundo, para mí los monstruos somos todos sin importar nuestro estatus o poder en la sociedad.

Y el porque digo esto es muy sencillo y muy fácil, en cada una de nuestras vidas y en algún momento todos vamos a realizar algún acto que para los demás nos haga ver como monstruos o que nosotros mismos vamos a terminar aceptándolo aunque nos duela mucho.

Fecha de lectura: 05/05/2025
 Título del capítulo: Totalmente confuso Vampirismo

Calificación: ★★★★★

¿Qué sucede en este capítulo?
 Es la historia o la perspectiva de la vida de Ignacia Umes, trata su enamoramiento e interacción con pascal Barros, su charla con Reyes, sus sentimientos etc.
 Vampirismo trata de las historias de los vampiros y la manera en la cual son vistas y las cosas que representan para la gente y para los autores que hablen sobre ellos.

Personajes que aparecen en este capítulo:
 Reyes - Ignacia - Pascal Barros

¿Cómo se relacionan los personajes entre sí en este capítulo?
 Son conocidos algunos y los otros solo se han visto de lejos o no han tenido mucha interacción

¿Qué emociones predominan?
 Decepción - Obsesión

¿Qué sucede al leer este capítulo?
 Sorpresa y Curiosidad

¿Te identificas con algún personaje, hecho o situación? ¿por qué?
 No porque no he estado en contextos muy similares ni creo parecerme a algún personaje

Conociones mencionadas en el capítulo:
 Título / autor: Robbie Robertson
 ¿Por qué crees que se menciona esta canción?
 Da un ejemplo de como es la música de alguien.

Libros, cuentos o autores mencionados:
 Título / Autor: Stephen King
 ¿Qué crees que aporta esta mención al capítulo?
 Aporta una referencia de alguien más experto sobre el tema

Películas o series mencionadas:
 Título / Autor: Indiana Jones - Dracula de Bram Stoker
 Para ti, ¿qué sentido tiene la película o serie en el capítulo?
 Tiene sentido dar una perspectiva o ejemplo para describir algo.
 Es una gran referencia y ayuda en la historia o desarrollo de la página.

Taller 5: Mi lugar en la ciudad

Fecha de lectura: 16/05/25
 Título del capítulo: Night and the city cielo sobre Santiago

Calificación: ★★★★★

¿Qué sucede en este capítulo?
 El capítulo nos cuenta sobre Enrique Alekán el cual nos relata como fue su ruptura amorosa y lo mal y solo que se sentía por dejarla, sus amigos lo ayudan, conoce chicas entre esas a Ignacia Ume que rondaba por allá con amigos él y ella tienen una noche y la madrugada siguiente Enrique una vez en busca de Paula se da cuenta que el cielo siempre lo ha acompañado, y como de día y noche la ciudad cambia.

Personajes que aparecen en este capítulo:
 Enrique, Ignacia, Diego, José, Ignacia, Damián, Sara, Max etc

¿Cómo se relacionan los personajes entre sí en este capítulo?
 Todos existen y se entrelazan en cada uno con una finalidad, abriendo los caminos de más personajes.

¿Qué emociones predominan?
 El extrañar un amor, melancolía y soledad

¿Qué sucede al leer este capítulo?
 Lo horrible de sentir que perdiste a un gran amor para ti.

¿Te identificas con algún personaje, hecho o situación? ¿por qué?
 Enrique con solo sentir la pérdida de su amada y que el único que te entiende es el cielo.

Libros, cuentos o autores mencionados:
 Título / Autor: Gabriel García Márquez
 ¿Qué crees que aporta esta mención al capítulo?
 Si el hecho que Ignacia no lo tolera es un hecho de posible rechazo al irrealismo.

Películas o series mencionadas:
 Título / Autor: Tim Burton
 Para ti, ¿qué sentido tiene la película o serie en el capítulo?
 No menciona una específica, pero puede hacer referencia a que Tim ve el mundo diferente y siente todo

Taller 6: Consanguinidad

Actividad # 3

1. Platica los diversos tipos de familia que han existido por medio de un dibujo (extendida, nuclear, modelos contemporáneos).

1) Mamá e hijo	2) tradicional	3) LGBTQIA+
4) Mascotas	5) Papá e hijos	6) nuclear
7) LGBTQIA+	8) Abuelita e nieto	9) Numerosa

2. ¿Crees que la posibilidad de cambiar los roles en las familias ha contribuido a la construcción de un mundo más justo y amable para todos?
 Rita = Más o menos porque hay familias como las LGBTQIA+ no son del todo aceptadas por el hecho de ser dos hombres o mujeres, aunque otras con la tradicional son poco comunes y un solo padre se encarga.

3. Escribe una frase corta o una breve descripción (máximo 3 líneas) que responda a la pregunta: ¿Cuál sería mi familia ideal?
 "Tu casa debe sentirse como un hogar, no solo como una casa para refugiarte sino para ser amado y apreciado" att = Mariana.

Taller 7: No se puede vivir sin amor

Actividad #1

¿Qué sé? 1. ¿Qué es el amor? ¿Se puede vivir sin amor?	¿Qué he aprendido? 2. De acuerdo al capítulo del libro y las canciones	¿Qué pienso ahora? 1. ¿Qué es el amor? ¿Se puede vivir sin amor?
<p>El amor es algo que todos en algún momento necesitamos. No solo el amor de pareja, sino también el cariño de la familia, los amigos o incluso aprender a querernos a nosotros mismos. Aunque hay personas que dicen que se puede vivir sin amor, la verdad es que la vida se siente más vacía sin ese tipo de conexión. El amor nos da fuerza, compañía y hasta sentido.</p>	<p>Por medio de el capítulo y las canciones que aparecen, me di cuenta de que el amor no siempre es bonito o perfecto. A veces duele o confundimos el corazón y muchas veces no terminamos como esperamos pero igual eso no significa que no valga la pena y aprender amar también es enfrentarse a uno mismo, aceptar lo que sentimos y crecer con eso mismo.</p>	<p>Ahorita pienso que el amor es algo que necesitamos aunque a veces queramos alejarnos de él, puede hacernos sufrir, pero también nos enseña, nos cambia y nos conecta con otros. Vivir sin amor tal vez es posible, pero sería más frío y solitario. Al final de todo todos buscamos amor propio.</p>

Fecha de lectura: <u>16/05/2025</u>	Calificación: ★ ★ ★ ★ ☆	Define el capítulo en 2 palabras: <u>Triste</u> <u>Nostalgia</u>
Título del capítulo: <u>No se puede vivir sin amor.</u>		
<p>¿Qué sucede en este capítulo?</p> <p>Habla sobre una película sobre que es muy rara por que no le gusta a todo el mundo y como que es una nueva etapa del cine chileno en la que un grupo hace la película y se vuelven amigos, que se van envolviendo y colocando de alguna manera amor y que algunos piensan que no es necesario amar o dar amor, cada uno de los que interviene para llevar a sacar adelante este proyecto.</p>	<p>Personajes que aparecen en este capítulo: <u>Ruiz Fingler - Pascal Barros - Enzo Cortés - Pía Pizarro - Mariana Ugalde - Piedad Pizarro</u></p> <p>¿Cómo se relacionan los personajes entre sí en este capítulo? <u>Son los que tienen cada uno una historia y forman un grupo para cantar "La Oveja"</u></p> <p>¿Qué emociones predominan? <u>Primero me compadece por que habla al tiempo de la obra y de la vida de los de la obra.</u></p> <p>¿Qué sentido al leer este capítulo? <u>como se ven una personas para hacer un proyecto</u></p> <p>¿Te identificas con algún personaje, hecho o situación? ¿por qué? <u>me identifico cuando nos vimos en mi grupo para trabajar en algun proyecto o tarea.</u></p>	
<p>Canciones mencionadas en el capítulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Título/ autor: <u>No se puede vivir sin amor</u> <u>amor después del amor / Tito Paez</u> ¿Por qué crees que se menciona esta canción? <u>porque claramente todos necesitan más amor en la vida.</u> 	<p>Libros, cuentos o autores mencionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> Título/ Autor: <u>Amor violento - el tipo de la máscara</u> ¿Qué crees que aporta esta mención al capítulo? 	
<p>Películas o series mencionadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Título/ Autor: <u>Homages Assassins / Lucas Garcia Infante</u> Para ti, ¿qué sentido tiene la película o serie en el capítulo? <u>porque es el inicio de una obra escrita que la llevan a ser película o filme con bastantes problemas para llevarla a cabo y que se debe a los que la ven.</u> 		

Taller 8: Adulto contemporáneo

Fecha de lectura: 01/01/2025
 Calificación: ☆☆☆☆☆
 Libro: PUESO PESO

¿Qué sucede en este capítulo?
 - De muestra como Gonzalo recibe la noticia que va ser papa de la forma más básica, después de que pía le dio la noticia Gonzalo sintió frustración y ansiedad de como va a ser su futuro si ya no sería libre de como sería su padre lo que le hizo recordar su juventud donde nos habla de cada uno de sus amigos y como ha sido el proceso de ser adulto y como es la vida de cada uno de ellos.

Personajes que aparecen en este capítulo:
 Gonzalo, Pía, Luisa, Andoni, Pascal, Baltasar, Ramon, Tomás, la Jose, Nando, Pías, Gabriel, Julián, Felipe, Barros y Bebe.
 - Se relacionan por medio de su juventud donde se formó su amistad. También por la misma sus problemas y sus metas y por los diferentes conflictos que sufrieron en su niñez o adolescencia.
 - ¿Qué emociones predominan? Melancolía, confusión, frustración.
 Ansiedad

¿Qué acontece al leer este capítulo?
 - Me gusta este capítulo ya que me aclaró sobre la vida de muchas personas y fue muy interesante.
 - ¿Te identificas con algún personaje, hecho o situación? ¿por qué?
 - No me identifico con ningún personaje o situación.

Canciones mencionadas en el capítulo:
 - Título / Autor: The Carpenters - We've Only Just Begun
 - ¿Por qué crees que se mencionó esta canción? Por que habla de un nuevo etapa amorosa de más comprensión como lo es ser papas.

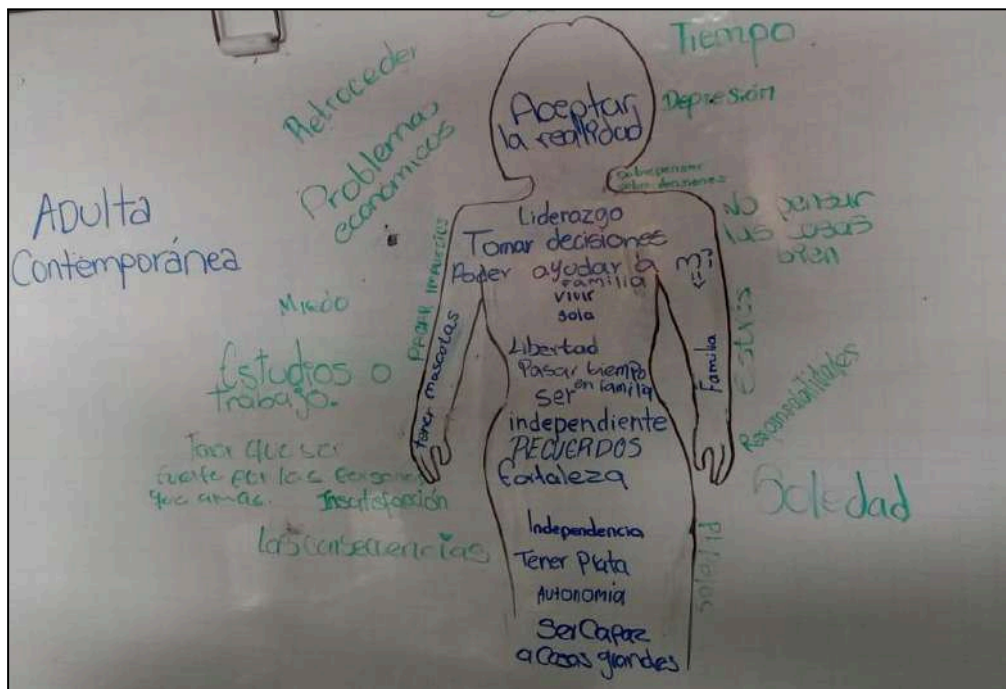
Libros, cuentos o autores mencionados:
 - Título / Autor: Novela Adquiridos de Dublin
 - ¿Qué crees que aporta esta mención al capítulo? Por que muestra y aporta información de Baltasar y como su adultez no ha sido como esperaba.

Películas o series mencionadas:
 - Título / Autor: Las hormigas asesinas / 2
 - ¿Por qué crees que se mencionó esta película o serie en el capítulo? Muestra como un parte de sus amigos ayudaron a esta producción.

Carta al adulto que seré

Bogotá, 4 de Junio del 2025

Querida yo, espero que hayas encontrado personas que de verdad te valoren y te apoyen, no personas que te da miedo estar solas y por eso te dejan completamente a la deriva, quierelo, amalo y por sobre todo ponte a ti en primer lugar, no dejes que nadie te pase por encima, es pero de todo corazón que hayas logrado conseguir una beca la cual te de la oportunidad de estudiar en los andes y lo que más te gusta, la medicina, espero que todas esas exámenes los pases como la mejor, por favor consigue un esposo alto, rubio y tonito con el cual quieras formar una familia, no eres de niños, pero quizás el sea tan bueno que quieras hacerlo papá. Por favor mejora la relación con tu papá, mamá y hermano, el futuro se tan exitoso como nunca pero empieza a querer y amar cada momento que pases con tu familia, así sea un reñido, un suspiro, una sorpresa, lo que sea, pero busca el amor que te mereces y por último quierete y júntate estos cerca de personas que solo te ven cosas malas y nada más, busca una oportunidad de salir o busca siempre una solución.



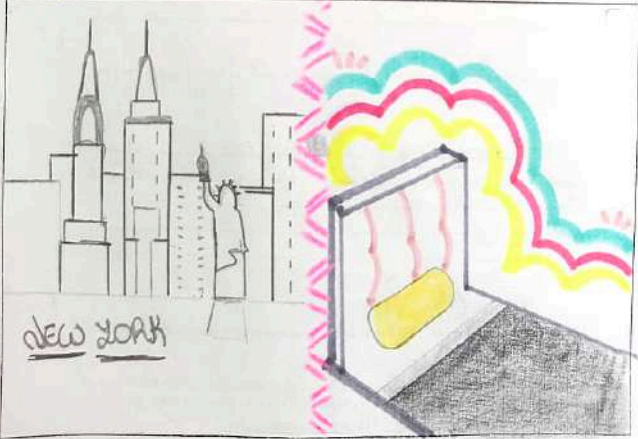
Anexo # 8. Prueba Intermedia

1. Reflexiona sobre tu propia experiencia en la ciudad que habitas:

- Piensa en tu ciudad o un lugar que conozcas: ¿Qué espacios te generan emociones como tristeza, tranquilidad, nostalgia, desconexión u otras emociones?

New York es una ciudad que me parece muy bonita y me genera mucha sensación como de felicidad y muchas ganas de conocer.
Estar en mi casa también me da mucha tranquilidad.

- A partir de la anterior respuesta, dibuja un mapa del lugar que describiste. Puede ser una calle, un barrio o un lugar que combine varios lugares y sensaciones. Marca los espacios con palabras claves o colores dependiendo de lo que sientes o piensas sobre el espacio. ¿Cuéntale a la clase lo que creaste!



The drawing shows a stylized cityscape with several skyscrapers. A rainbow-colored cloud is drawn over the buildings. In the foreground, there is a yellow rectangle on a grey surface, possibly representing a road or a specific location. The words 'NEW YORK' are written in the bottom left corner.

2. Observa y escucha con atención el video musical, y después responde las siguientes preguntas de manera reflexiva:

- ¿Qué emociones transmite la canción "Moon Over Bourbon Street" del cantante y músico Sting?

Para ser como de un ambiente soledad.

- ¿Cómo se relaciona con lo que sienten los personajes en "El cielo sobre Santiago"?

Los personajes del texto también sienten una sensación de estar desconectados con el mundo y con la vida muy solitario.

- ¿Crees que la canción ayuda a "darle voz" a los sentimientos de Enrique que el texto no dice directamente? ¿Por qué?

Si lo consigo ayudo a darle voz a los sentimientos de Enrique porque refleja la soledad que él vive.

3. Lee con atención el siguiente fragmento de la obra mencionada en el capítulo *El Cielo sobre Santiago*:

Santiago:
"Se suponía que lo estaba pasando como nunca. Se suponía que yo era la envidia de miles de otras universitarias quienes no desahaban otra cosa que andar tropezando en esos mismos

zapatos de charol negro, número siete, que yo había comprado en Bloomingdale, en la hora del almuerzo, junto con un cinturón de charol negro y un bolso de charol negro que hacían juego. Y cuando mi fotografía apareció en la revista para la cual trabajábamos las doce —tomando martinis, con un cuerpo de vestido más bien corto confeccionado en imitación de lamé plateado, sobre una grande, enorme mabe de tul blanco, en cualquiera de los Starlight Roofs, en compañía de unos cuantos jóvenes anónimos con estructura densa de atletas norteamericanos, contratados o prestados para la ocasión—, todo el mundo debió de pensar que yo estaba en el centro de un verdadero torbellino. Miren lo que puede ocurrir en este país, dicen. Una chica vive durante diecinueve años en un pueblo ignorado, tan pobre que no puede siquiera comprar una revista, y entonces gana una beca para la universidad, un premio aquí, otro allá, y termina conduciendo Nueva York como si fuera su propio coche. Sólo que yo no conducía nada, ni siquiera a mí misma. No hacía más que saltar de mi hotel al trabajo y a fiestas y de las fiestas al hotel y de nuevo al trabajo, como si fuera un tranvía entumecido. Creo que tenía que estar tan emocionada como la mayoría de las demás chicas, pero no lograba reaccionar. Me sentía muy tranquila y muy vacía, como debe de sentirse el ojo de un tornado que se mueve con ruido sordo en medio del estrépito circundante."

La campana de cristal de Sylvia Plath

- ¿Qué tipo de conflicto vive el personaje de Sylvia Plath y cómo se parece (o no) al que vive el personaje de Fuguet?

Ambos personajes parecen tener una buena vida, pero por dentro están tristes y vacías.


- ¿Cómo crees que influye el contexto histórico y cultural en la narración de Sylvia Plath y Alberto Fuguet?

Sylvia Plath escribe desde los 50s en EE.UU. donde había mucha presión social, fuguet escribe desde los 90s en Chile con más libertad pero también más confusión.

- ¿Qué diferencias reconoces entre la forma en que Sylvia Plath y Alberto Fuguet describen las emociones de sus personajes?

Sylvia Plath usa un lenguaje más poético y complicado, fuguet es más directo y habla como si conversara con alguien.

4. Observar atentamente la selección de escenas de la película *El cadáver de la novia* (2005), dirigida por Tim Burton



- ¿Qué sensación representa el ambiente gótico del "Cadáver de la novia" en relación con Ignacia Urrut?

Imposibilidad, nostalgia se relaciona en que ella también nombra cosas así.

- ¿Has sentido que algún lugar que conoces (Una calle, un edificio, una ciudad) tiene una atmósfera parecida a las presentadas en la película o el capítulo del libro?

Cuando llueve el día se pone oscuro y me da miedo a como es la película.

Anexo # 9. Encuesta Final

1. ¿Cuál ha sido tu experiencia con la lectura de "Por favor, Rebobinar" de Alberto Fuguet a lo largo del bimestre?

Mi experiencia ha sido realmente buena; he logrado sentirme realmente identificada con muchos personajes incluso con su forma de expresarse.

2. ¿Qué disfrutaste más al leer la obra: la historia, los personajes, el estilo del autor o las emociones que te provocó? ¿Por qué?

Lo que más disfruté fue lo mucho que logré sentirme identificada casi al punto de sentirme parte de la historia.

3. ¿Cómo este ejercicio cambió o confirmó mi opinión sobre la literatura?

Confirmando mi opinión acerca de la literatura: el libro logra hablar tan bien de diversos mundos como si te introdujera en la historia; casi mi propósito al leer.

1. ¿Cuál ha sido tu experiencia con la lectura de "Por favor, Rebobinar" de Alberto Fuguet a lo largo del bimestre?

mi experiencia fue muy chevere ya que es de la juventud y pues eso me gusta y me identifico y el lenguaje utiliza muchas referencias.

2. ¿Qué disfrutaste más al leer la obra: la historia, los personajes, el estilo del autor o las emociones que te provocó? ¿Por qué?

lo que más disfruté fue que cada personaje tenía su esencia muy marcada y me gustó que el autor muestre lo cotidiano y lo reflexivo

3. ¿Cómo este ejercicio cambió o confirmó mi opinión sobre la literatura?

me cambió mi opinión sobre la literatura ya que como lo dije antes me gusta que sea juvenil y que hable de cosas realistas

Anexo # 10. Rúbrica de Evaluación

Criterios de evaluación		Niveles de desempeño			
		Excelente (4)	Sobresaliente (3)	Aceptable (2)	Deficiente (1)
	<i>Lectura, comprensión y análisis del objeto literario</i>	Capta ideas y sentimientos implícitos del texto	Identifica algunas ideas y sentimientos implícitos en el texto	Capta algunas ideas del texto, con dificultad para interpretar sentimientos implícitos	Comprende sólo las ideas explícitas del texto, no reconoce lo implícito
		Comparte sus experiencias lectoras con otras personas	Comparte ocasionalmente sus experiencias lectoras con otras personas	Comparte sus experiencias lectoras a veces y solo con apoyo	Comparte sus experiencias de manera esporádica y con dificultad
		Desarrolla la imaginación a través de la simulación de situaciones o estados de ánimo, o del viaje	Imagina situaciones o estados de ánimo a partir del texto, aunque con menos profundidad	Muestra cierto nivel de imaginación, pero le cuesta trasladarse a otras épocas o mundos	Presenta poca imaginación para recrear situaciones o viajar figuradamente a otros mundos

Lectura literaria		figurado a otras épocas o a otros mundos			
	<i>Experiencia estética y emocional</i>	Reconoce las emociones y sensaciones que le suscita la obra artística	Expresa algunas emociones y sensaciones que le genera la obra artística	Identifica algunas emociones en la obra, aunque con dificultad	Le cuesta identificar las emociones que le genera la obra
	<i>Polifonía y multiplicidad de perspectivas</i>	Descubre las relaciones existentes entre diferentes discursos presentes en un texto	Reconoce algunas conexiones entre diferentes discursos presentes en el texto	Relaciona algunos discursos del texto pero de manera superficial	Tiene dificultades para reconocer relaciones entre distintos discursos del texto
Ambientes de lectura	<i>Lo literario</i>	Reconoce las diferencias entre diversas corrientes literarias	Diferencia de manera general algunas corrientes literarias	Reconoce algunas características de las corrientes literarias, aunque sin diferenciarlas claramente	No diferencia con claridad las corrientes literarias
		Pone en diálogo la literatura que lee y la mencionada por los personajes	Relaciona la literatura que lee con la mencionada por los personajes	Reconoce la literatura que lee y la mencionada por los personajes, con poca profundidad	No establece relación entre la literatura que lee y tampoco la mencionada por los personajes
	<i>Lo cinematográfico</i>	Establece relaciones entre aspectos presentados en la literatura, las realidades presentadas en el cine y su propia cotidianidad	Encuentra algunos vínculos entre la literatura, el cine y su vida cotidiana	Relaciona algunos discursos del texto pero de manera superficial	Encuentra pocas conexiones entre la literatura, el cine y su vida cotidiana
	<i>Lo musical</i>	Comprende la forma en que la música complementa la afectividad de los personajes en las situaciones que atraviesan	Percebe la relación entre la música y las emociones de los personajes de forma parcial	Nota la presencia de la música en la historia pero no logra profundizar en su función afectiva	Percebe la música en la historia, pero sin comprender su efecto en los personajes

Escala de notas

Puntos	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Nota	1,0	1,1	1,3	1,5	1,7	1,9	2,0	2,1	2,3	2,5	2,7	2,9	3,0

21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
3,1	3,3	3,5	3,7	3,9	4,0	4,1	4,3	4,5	4,7	4,9	5,0

Anexo # 11. Diarios de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Diario N° 1	Fecha : 4 de abril de 2025	Hora : 10 am
Profesor en formación : Yennifer Paola Seña Guzmán		
Institución: Liceo Femenino de Cundinamarca		Población: 905
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
Sensibilización y acercamiento a los temas del proyecto		
2. Actividades centrales de la clase		
Explicación de movimiento literario, resolución de cuestionario sobre la literatura		
3. Cantidad de niños y adultos presentes		
27 estudiantes (niños) 2 adultos		
4. Evaluación de la clase (rol docente, manejo del grupo, desempeño académico y convivencial de los niños, pertinencia de las actividades, logro de los objetivos propuestos)		
<ul style="list-style-type: none"> • Hay respuestas positivas siempre que se les pregunta sobre sus propias experiencias, en este caso, sobre sus pesadillas y las características que tiene su expresión frente al mundo • Hay que llamar mucho la atención por el uso del celular pero la disposición en general es buena, 		
5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños		
<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de cuestionario sobre su experiencia literaria 		
6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Fue clara la explicación sobre el Realismo mágico y la corriente literaria McOndo?; Puede reconocer las características? • Se reconocen dificultades en la planta tecnológica del espacio 		
7. Reflexión SER – investigador (aportes de la sesión al logro de los objetivos específicos del proyecto y a los datos para cada una de las categorías de análisis)		
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las diferencias entre diversas corrientes literarias • Videos " La pesadilla del Nobel" y "episodio de los Simpson" como parte de la experiencia dialógica • Durante la socialización de los relatos, varias estudiantes lograron explicar por qué su narración correspondía a rasgos del Realismo mágico como la irrupción de lo fantástico en lo cotidiano o a McOndo en la presencia de escenarios urbanos y referencias a la cultura contemporánea. Se observó entusiasmo en la actividad, pues al relatar sus pesadillas no solo dieron cuenta de creatividad, sino también de una incipiente conciencia sobre los rasgos estilísticos que diferencian movimientos literarios. Esto muestra que, aunque en la prueba diagnóstica los resultados fueron bajos en la categoría de literatura, mediante estrategias de producción escrita fue posible abrir un camino hacia el reconocimiento y disfrute de lo literario desde sus formas expresivas. • Al momento de dialogar sobre el corto, muchas respuestas se limitaron a comentarios superficiales como "esa película es vieja" o "se parece a una cosa que vi en toieic tok", sin profundizar en conexiones culturales, sociales o narrativas. 		