

Círculo de lectura: una propuesta didáctica para la formación de lectoras literarias

Néstor Javier Laverde Gaitán

Asesor:

Edilson Silva Liévano

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de lenguas

Bogotá D.C., 2025

Agradecimientos

El primer lugar, agradecer a mi asesor Edilson Silva Liévano por su constante acompañamiento en el proceso investigativo, pues sus consejos y asesoría tuvieron gran impacto en mi formación como profesional. Por otro lado, me siento profundamente agradecido con mis padres; estando ahí presentes durante todo mi recorrido en la Universidad Pedagógica Nacional me apoyaron y acompañaron para sortear aquellos contratiempos que conlleva la vida de estudiante. Finalmente, agradecer a aquella persona especial en mi vida, quien estuvo a mi lado tanto en el proceso académico y personal, brindándome el apoyo y el coraje que necesité en unos de los momentos más complicados que he vivido, pues su compañía fue como la luna en una noche oscura, dando luz y esperanza para recorrer el viaje cansado hacia un destino previamente vislumbrado.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	6
Abstract.....	7
Capítulo 1: El problema.....	8
1.1. El Contexto escolar.....	8
1.2. Población de estudio.....	9
1.3. Diagnóstico.....	10
1.4. Delimitación del problema.....	11
1.5. Planteamiento del problema.....	12
1.6. Pregunta de investigación.....	13
1.7. Objetivos.....	13
1.7.1. Objetivo general.....	13
1.7.2. Objetivos específicos.....	14
1.8. Justificación.....	14
2. Contexto conceptual.....	15
2.1. Antecedentes.....	16
2.2. Marco conceptual.....	21
2.2.1. Educación literaria.....	21
2.2.2. Círculo de lectura.....	23

	4
2.2.3. Lector literario	26
2.2.4. Competencia literaria	27
2.2.5. Comprensión e interpretación	28
2.2.6. Intertextualidad	30
2.2.7. Goce estético literario	31
3. Diseño metodológico	33
3.1. Paradigma	34
3.2. Investigación acción.....	34
3.3. Propuesta de intervención pedagógica.....	35
3.4. Instrumentos de recolección de datos.	42
3.5. Consideraciones éticas	44
3.6. Análisis de resultados	44
4. Sistematización	45
4.1. ¿Qué está aconteciendo en el salón de clases?.....	46
4.1.1. Entre la disposición a la lectura y la apertura semántica	48
4.1.2. Comprensión, interpretación e intertextualidad: tres pilares para la respuesta y la experiencia literaria.....	56
4.2. ¿Qué significan esas acciones para las personas involucradas?	73
4.3. ¿Cómo esas acciones surgidas en un microcosmos como el aula de clases se relacionan con categorías más amplias?	82

Referencias.....	89
6. Anexos	93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>Unidad didáctica 1</i>	37
Tabla 2 <i>Unidad didáctica 2</i>	39
Tabla 3 <i>Unidad didáctica 3</i>	40
Tabla 4 <i>Unidad didáctica 4</i>	41
Tabla 5 <i>Exploración de conceptos previos en la disposición a la lectura</i>	49
Tabla 6 <i>Bagaje cultural y conceptual de los sujetos</i>	51
Tabla 7 <i>Notas de campo previos a la lectura</i>	54
Tabla 8 <i>Respuestas de las estudiantes frente a las obras literarias.</i>	58
Tabla 9 <i>Interpretaciones y nuevos conceptos de las estudiantes</i>	61
Tabla 10 <i>Relaciones intertextuales de las estudiantes</i>	64
Tabla 11 <i>Lo complejo de la lectura a través de la mirada de las estudiantes</i>	68
Tabla 12 <i>Proyecciones estéticas en el lector</i>	71
Tabla 13 <i>Significado del proyecto para las estudiantes con relación a sus experiencias de vida</i>	74
Tabla 14 <i>Percepción de las participantes frente a lo que significa para ellas la relectura de las obras</i>	76
Tabla 15 <i>Elementos que constituyen a los sujetos según las propias participantes</i>	78
Tabla 16 <i>Aprendizajes alcanzados por las participantes desde su propia perspectiva. ..</i>	80

Resumen

El presente proyecto de investigación se encargó de la formación de lectoras literarias bajo a estrategia de círculo de lectura propuesta por Aidan Chambers (2009), a partir de la lectura de cuentos cortos latinoamericanos. La cual se usó para dar respuesta a la pregunta ¿Cómo la estrategia del círculo de lectura con cuentos cortos latinoamericanos favorece la educación literaria en estudiantes del grado 503/601 del Liceo Femenino Mercedes Nariño? Teniendo en cuenta que la problemática identificada se relacionó con el hecho de que la población de estudio no tenía buenas habilidades para la lectura de textos literarios, siendo la falta de comprensión y la poca capacidad para generar enunciados coherentes y estructurados hacia las obras literarias que leían. Para recolectar los datos se hizo uso de técnicas como grabaciones de audio, diarios de campo, entrevistas y principalmente productos diseñados por las estudiantes en las diferentes sesiones de clase. En cuanto al tipo de investigación, esta se enmarcó en la investigación acción, que tiene como fundamento la planificación, acción observación y reflexión frente al fenómeno estudiado. Finalmente, la propuesta pedagógica antes mencionada trajo como resultado un accionar en el aula de clases, la significación para las personas involucradas y por último un panorama que expone dimensiones más amplias que complementan y se relacionan con los resultados obtenidos.

Palabras clave: Lectoras literarias, cuentos cortos, círculo de lectura, comprensión, interpretación, intertextualidad, goce estético.

Abstract

This project is the result of an Action research that dealt with Literary reading teaching, considering the Reading circle proposed by Aidan Chambers (2009), with the reading of Latin American short stories. For this reason, the research question was established: how does reading circle strategy, Latin American short stories reading improve literary education for students from 503/601 students from Liceo Femenino Mercedes Nariño? Considering that the defined problem was related to a lack of good abilities to read literary texts, the lack of comprehension, and no coherent statements towards the literary works students read. The instruments to collect data were recordings, field diaries, interviews, and mainly the works carried out by students. On the other hand, the project followed a qualitative paradigm, and the Action research steps, planning, observation, and reflection about the phenomenon under study. Finally, the pedagogical proposal brought a re-signification for participants about what the pedagogical action in the classroom implies, and a view of other categories that can be related to the project.

Keywords: Literary readers, short stories, reading circle, comprehension, interpretation, intertextuality, aesthetic enjoyment.

Capítulo 1: El problema

En este capítulo se presenta el marco contextual en el que se desarrolló la investigación, describiendo el entorno social y educativo donde surgió la problemática estudiada. Se identificó y caracterizó a la población involucrada. Igualmente, se describe el proceso que se ejecutó para identificar la situación problemática. Presentando los hallazgos iniciales que evidencian la necesidad de abordar la investigación. A partir de estos elementos, se formuló la pregunta que guio la investigación. Así mismo, se presentan el objetivo general y específicos para finalmente, exponer las características que motivaron el análisis.

1.1. El Contexto escolar

El Liceo Femenino Mercedes Nariño es una institución educativa distrital que hace parte de los 364 colegios distritales ubicados en la ciudad de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020). Esta se encuentra ubicada en la localidad de Rafael Uribe Uribe, barrio San José sobre la Avenida Caracas 23-24 sur. Dicha institución cuenta con dos jornadas académicas para todos los ciclos académicos, preescolar, primaria, secundaria, educación media y educación para adultos en las noches y fines de semana. El establecimiento está en una zona residencial de estrato 3 (Alcaldía mayor de Bogotá, 2019), rodeada por barrios comerciales y residenciales como el Restrepo, Olaya, Gustavo Restrepo y Ciudad Jardín.

Según el Proyecto Educativo Institucional (Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño Institución Educativa Distrital, 2022), el establecimiento beneficia a niñas y jóvenes de las localidades de Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal y alrededores. Además, existe un menor porcentaje de la población estudiantil que reside en sectores más alejados como “Usme, Ciudad Bolívar, Antonio Nariño, Santa Fe, Tunjuelito, Bosa, Puente Aranda y Mártires, aunque también hay estudiantes provenientes del municipio de Soacha” (p. 22). El colegio fundamenta

su acción educativa en un modelo pedagógico constructivista social, abogando por una educación de calidad para los retos que conlleva el mundo actual, de esta forma se establece como uno de sus pilares el que todos los niveles tengan acceso a la enseñanza de la lectura y la escritura. De este modo, se proyecta para ser un centro educativo destacado por egresar sujetos que cuenten con los conocimientos óptimos sobre literatura y los componentes de la lengua.

1.2. Población de estudio

El grupo en que se llevó a cabo la implementación pedagógica (unidades didácticas) se caracterizó a partir de la información obtenida a través de la observación y notas de campo, prueba diagnóstica (ver anexo A), encuesta de sociología de la lectura (Anexo B) y matriz de decisiones Vester (Anexo C). Así pues, se hace una traducción cuantitativa y cualitativa de los datos para definir las problemáticas que tenían influencia en la formación de lectoras literarias, puntualizando que tan competentes son de las participantes en la lectura de obras literarias.

La población de estudio fue el grado 503/601, conformada por 34 estudiantes cuyas edades oscilaban entre 10 a 13 años y, que en su mayoría residían en las localidades de San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe, aun así, hay algunas que venían de sectores más alejados como Tunjuelito, Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa y Usme. En lo correspondiente a la lectura se pudo evidenciar que hay interés hacia esta, ya que el 80.65% de las encuestadas confirmaron su gusto por leer, frente a un 19,35% que afirmaron no estar interesadas. De igual manera, la encuesta permitió tener una mirada más precisa del tiempo en horas que dedicadas semanalmente a la lectura, el 16,13% de las encuestadas aseguraron no leer, contra a un 41,94% que lee 1 hora a la semana, un 16,13% asegura dedicar 2 horas a la semana, 9,68% 3 horas, el 6,45% dedicaba 4 horas y finalmente hay un 9,68% de estudiantes que leían 5 horas o más a la semana.

Por otro lado, las estudiantes compartieron su opinión acerca de la importancia de leer textos literarios. Así, manifestaron que leer literatura les permite mejorar sus habilidades de comprensión y escritura, al igual que aprender cosas nuevas. En segundo lugar, se encuentra una percepción de que las obras literarias son divertidas, permitiendo generar emociones e interés por la historia que se lee. Aunque hay una noción positiva hacia la lectura, se evidencia que el 35,48% de las encuestadas afirmaron tener problemas para comprender los textos que leen, por lo que se hace indispensable reforzar la comprensión e interpretación literaria para superar esta dificultad.

En cuanto a la adquisición de libros, se visibilizó que las estudiantes los obtenían principalmente de la biblioteca, su lugar de residencia, internet y comprados; además había un menor número de estudiantes que dijeron obtenerlos a través de regalos o préstamos; lo cual permite inferir que personas cercanas tienen cierta influencia en los hábitos lectores de las participantes, pues tal y como expresó la maestra titular hay niñas que vienen de entornos familiares en los que no se practica la lectura regularmente, lo cual junto con previas experiencias educativas poco favorables hacen que haya un rechazo hacia la lectura. Pues, además, el hábito lector está permeado por los lugares predilectos para leer, siendo la casa y el colegio los principales, seguidos de la biblioteca y el parque. Así, hay que concluir que al interior del salón de clase se requieren prácticas que permitan acercarse más a la lectura desde un entorno escolar.

1.3. Diagnóstico

Con el objetivo de conocer el nivel de comprensión y análisis que tenían las estudiantes respecto a los textos literarios, se realizó una prueba diagnóstica a 31 estudiantes, la cual tenía como base el cuento corto *“La mosca que soñaba que era un águila”* del escritor Augusto

Monterroso (1996). Basado en la lectura del texto, se debían responder 12 preguntas divididas en 3 niveles de lectura: literal, inferencial y crítica; cada una estaba compuesta por 4 preguntas. A partir de las respuestas dadas se pudo identificar el nivel de lectura con el que contaban las participantes.

A partir de los datos obtenidos se pudo tener una mirada más amplia en cuanto a las dificultades que presentaban las participantes del proyecto frente a la lectura de textos literarios. De ahí, es posible concluir que el 70,97% de la población estudiada tenía inconvenientes para identificar elementos literales de la obra, de cara a un 29,03% que reconoció todos los componentes requeridos en el diagnóstico. Frente al nivel inferencial, solamente el 12,90% realizó y argumentó sus inferencias correctamente, junto a un 87,10% de estudiantes que realizaron un proceso inferencial alejado del texto en cuestión, junto a problemas para exponerlas de manera coherente. Por último, en el nivel de lectura crítica el 77,42 % tuvo complicaciones para expresar de forma clara su opinión sobre el texto literario, junto a un 22,58 % que plantearon su posición y apreciación usando un lenguaje conciso y comprensible.

1.4. Delimitación del problema

Para demarcar el problema abordado, se consideró tanto la información obtenida de la prueba diagnóstica (ver anexo A) como los datos producto de las observaciones, los cuales se pusieron en consideración a través de una matriz de decisión Vester (ver anexo C).

Consiguientemente, a partir del ejercicio de observación realizada en el grado 503/601 de la Institución educativa distrital Liceo femenino Mercedes Nariño, se definieron 8 problemáticas principales, que tenían una influencia directa en la formación de lectores literarios. Estos se evaluaron por medio de la Matriz de Vester, para establecer el nivel de causalidad entre ellos. De

este modo se estableció que el mayor puntaje que podían obtener cada uno es de 21 puntos; así, aquellos que obtuvieron una puntuación de 50% o superior se definieron como críticos y por lo tanto son los requerían más atención. Con base en esto, se determinó que las siguientes cuestiones necesitaban ser abordadas (P1, P2, P3, P4, P5 y P6) P1: Se trabaja principalmente la literalidad del texto literario, P2: No hay un espacio para la comprensión del texto literario, P3: No se trabaja la apreciación estética del texto literario, P4: No hay apropiación del discurso literario por parte de los estudiantes, P5: No hay un espacio para la interpretación personal del texto y P6: No se tiene en cuenta el proceso de intertextualidad.

De tal manera, se concluyó que era necesaria una mediación pedagógica fundamentada en la implementación de actividades que resultaran significativas para las estudiantes, esto a fin de contribuir a la mejora de la problemática identificada respecto a la formación literaria. Ya que su resolución contribuiría a que las estudiantes tengan una mejor experiencia e interacción con la literatura, así como una mayor comprensión e interpretación del discurso literario, lo cual desencadenará en un aprendizaje que permita sacar el mayor beneficio personal de cada una de las obras leídas.

1.5. Planteamiento del problema

La lectura no es una simple acción que permite participar en la sociedad, pues como puede observarse, no todo aquel que puede descifrar el código lingüístico es un lector competente. En consecuencia, hay que precisar lo indispensable que resulta la formación de lectores que conozcan el código lingüístico, pero que a su vez tengan la facultad de interpretarlo más allá del sentido textual que expresa, ya que el lector competente interpreta y da valor a lo leído desde su propia experiencia. En ese marco, es importante que las prácticas educativas

aboguen por este objetivo en paralelo a lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En este orden de ideas, la información obtenida en el proceso de caracterización del grado 503/601 de la I.E.D Liceo femenino Mercedes Nariño, permite identificar las problemáticas que las estudiantes presentan frente a lo propuesto por el MEN. Ya que en grado 5° los Estándares básicos de competencia del lenguaje (Ministerio de educación Nacional, s.f.) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2016) expresan que los estudiantes ya deben contar con lo necesario para elaborar hipótesis de lectura que, a partir de elementos presentados en el texto, junto a la relación de estos con experiencias propias que permitan la interpretación. En vista de esto, hay que destacar los resultados obtenidos por el diagnóstico aplicado a los estudiantes, ya que al analizarlos se hicieron visibles dificultades para formular inferencias y juicios coherentes sobre la información no explícita y, la estructuración de una postura crítica argumentada hacia la obra literaria.

1.6. Pregunta de investigación

¿Cómo la estrategia del círculo de lectura con cuentos cortos latinoamericanos favorece la educación literaria en estudiantes del grado 503/601 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo general

Mediar en la formación literaria empleando la didáctica del círculo de la lectura a partir de la lectura de cuentos cortos latinoamericanos.

1.7.2. Objetivos específicos.

- Seleccionar un corpus literario basado en cuentos cortos latinoamericanos para su lectura mediante la estrategia de círculo de lectura.
- Definir estrategias de lectura que favorezcan la comprensión e interpretación de los cuentos cortos latinoamericanos.
- Fomentar la intertextualidad y el disfrute de los textos literarios dentro del círculo de lectura.

1.8. Justificación

Teniendo en cuenta la información suministrada por los instrumentos usados para la recolección de datos (observación, notas de campo, conversaciones con la maestra y prueba diagnóstica), fue posible determinar que las estudiantes del grado 503/601 de la I.E.D liceo femenino Mercedes Nariño tenían dificultades en cuanto a la comprensión e interpretación de textos literarios; además, al momento de tomar una posición propia frente a la obra no expresaban una opinión argumentada y coherente con lo expuesto en el texto literario.

Esta problemática surgió del análisis de las respuestas ofrecidas por las participantes en la prueba diagnóstica, que su vez guardaba correspondencia con las problemáticas establecidas producto de la observación y que posteriormente se evaluaron a través de una matriz de decisión Vester. De tal modo, se reveló que estos problemas emergen de la ausencia de un contexto lector en sus casas, junto a la falta de espacios académicos que favorezcan la apropiación del discurso literario, considerando los procesos de comprensión, interpretación personal, relaciones intertextuales y apreciación estética.

Considerando los estándares de lengua castellana propuestos por el Ministerio de Educación nacional (MEN), se hacía necesaria una mediación pedagógica para que las

estudiantes entendieran las obras literarias leídas, y fortalecieran la capacidad de para generar ideas con una mejor estructura y coherencia frente a los textos leídos.

En esa línea de ideas, los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2016) abogan por una correcta interacción con los textos literarios, que permita una formación de la lectura, el desarrollo de sus capacidades de comprensión e interpretación sobre los elementos implícitos en los textos que les posibilite una explicación posterior, ya sea escrita o mediante la oralidad.

En efecto, para contribuir a la resolución de esta problemática establecida frente a la formación literaria de las estudiantes, se llevó a cabo una intervención pedagógica la cual se diseñó a partir de unidades didácticas; fundamentadas en la estrategia del círculo propuesta por Aidan Chambers (2007), a través de esta fue posible generar un ambiente de lectura basado en la selección de las piezas literarias y su lectura, junto a una respuesta elaborada por parte de las lectoras. Cada uno de los pasos, estuvieron paralelamente alineados con la formación del lector literario, ya que cada unidad se pensó para que su ejecución conllevara a experiencias significativas en torno a la literatura. Esto, ya que los lectores se forman mediante vivencias e interacciones con las obras, que serán la base para elaborar conocimientos y habilidades (Cerrillo, 2016) que configuran la educación literaria, esto a partir de prácticas educativas significativas para los lectores.

2. Contexto conceptual

En el presente capítulo se mencionan los fundamentos teóricos y los antecedentes investigativos que soportan el proyecto. La primera parte de este apartado analiza estudios previos de pregrado y maestría que han explorado estrategias para fomentar la competencia literaria, al igual que la formación de lectores literarios, especialmente en estudiantes. En ellos se

destacan las metodologías aplicadas y los resultados obtenidos en beneficio de la educación literaria de los participantes. En el segundo apartado se desarrollan los conceptos teóricos centrales que guiaron la investigación, lo cuales fueron, educación literaria entendida como el concepto macro que contiene todo lo relacionado a la formación literaria de los nuevos lectores, círculo de lectura como estrategia de lectura, la definición de lo que implica ser un lector literario que está atravesado por la competencia literaria; la cual se constituye por la comprensión e interpretación como base fundamental, la intertextualidad en el sentido de todo aquello que compone a los lectores e influye en el proceso de lectura y el goce estético literario, entendido desde lo que significa para el lector la lectura de una obra frente a lo complejo y las sensaciones que se producen al leer.

2.1. Antecedentes

El siguiente apartado se elabora a partir de la metodología de trabajo de la revisión sistemática de la literatura, que se orientó a partir de la pregunta de investigación: ¿Cómo la estrategia del círculo de lectura con cuentos cortos latinoamericanos favorece la educación literaria en estudiantes del grado 503/601 del Liceo Femenino Mercedes Nariño? Los criterios para la revisión de los artículos se relacionaron con las variables explícitas o implícitas de la pregunta, a decir: formación de lectores, competencia literaria, didáctica de la literatura, intertextualidad y círculo de lectura. A partir de esto, se encontraron en total de 10 investigaciones de pregrado y maestría en un contexto local e internacional.

Considerando las particularidades que conforman al lector literario, Díez (2019), en su trabajo *“Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual”*, propone la lectura de textos clásicos como un pilar fundamental en la formación de lectores para el siglo XXI. Así el lector representa un eje central, pues es quien

“cierra el proceso de comunicación iniciado en su momento por el emisor, siendo el texto el instrumento mediador que hace posible el contacto y el diálogo, plural, diferente, creativo, del lector” (p. 108). El lector recrea la obra y da sentido desde su propia experiencia de vida. Para ello reconoce la importancia del intertexto lector y la competencia literaria, en virtud de la formación de lectores literarios. A tal fin, propone tres elementos principales: primero, instruir en el deleite de las obras, sin hacerlas ver como un deber académico sino como algo cercano a los valores de los nuevos lectores. Seguido de una formación que enseñe a leer leyendo, es decir que el acto de leer adquiera sentido para los sujetos. Finalmente, la importancia de incluir obras clásicas que permitan conocer diferentes elementos de la condición humana, al igual que aportar al disfrute desde el uso del lenguaje bajo el que está formada la obra. Sin embargo, el trabajo también argumenta que al abordar los textos clásicos el maestro debe ser precavido al momento de seleccionar la versión, así como la didáctica que se usará para trabajarlos.

Por su parte Deossa (2023) llevó a cabo un proceso investigativo de corte explicativo en su trabajo *“La Literatura Comparada como Método Didáctico para la Formación del Lector Literario”*. Para ello la literatura comparada es vista desde la “relación con otros textos literarios bien sean anteriores o contemporáneos a su producción al igual que su relación con textos artísticos provenientes de otros medios y modos de representación” (p. 8379). Para proceder con la investigación se hizo un diagnóstico a fin de conocer el nivel del grupo, igualmente se utilizó la literatura comparada por parte de los maestros para llevar a cabo sus clases. A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico y ejecución, se exponen las correlaciones entre los componentes del método didáctico de literatura comprada (planeación, mediación y evaluación) con el aprendizaje adquirido por los estudiantes en su competencia literaria respecto a lo cognitivo, procedimental y actitudinal. Como resultados finales, se obtuvo que, a implementar la

literatura comparada en el salón de clases, los estudiantes tuvieron un desarrollo medio de su competencia literaria, debido a que los maestros no hicieron un completo uso de esta, lo cual conllevó a la conclusión de que una mayor inclusión de esta didáctica conllevaría a mejores resultados.

En su trabajo *“Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar”*, Álvarez y Vejo (2017) destacan la pertinencia de trabajar la literatura a través de los clubes de lectura como un ambiente que favorece la competencia literaria, considerada el entendimiento del discurso literario que concluirá con su posterior interpretación y valoración. En relación con lo anterior, la herramienta elegida por las autoras favoreció la comprensión lectora, educación en valores y emocional, el juicio literario y el disfrute de los lectores. De manera similar el proyecto *“Fomento de la competencia literaria a través de tertulias dialógicas y poesía”* (García, 2014) planteó las tertulias literarias como un escenario que permite potenciar la lectura colectiva, igualmente también se hizo uso de la poesía a fin de desarrollar la escritura creativa. Para esto el autor determinó que la competencia literaria “abarca saberes varios, necesarios para la recepción y creación de textos literarios” (p. 6), la cual “se va adquiriendo con el aprendizaje que [...] está dificultado por las características del texto literario” (p. 7). Después de concretar el proyecto, la propuesta pedagógica obtuvo beneficios para los estudiantes en cuanto a la mejora de su hábito lector e interpretaciones, además de la escritura creativa, resultados obtenidos gracias a las intervenciones pedagógicas adaptadas al contexto estudiantil.

No obstante, los ambientes de lectura no necesariamente surgen al interior del salón de clases, sino que por el contrario es posible que las Tecnologías de la información y la comunicación medien la enseñanza de la literatura. Es así como Cáceres (2022) en su trabajo *“La competencia literaria desde la biblioteca escolar”*, utilizó las Tic para implementar un proyecto

en el tiempo de pandemia causada por el COVID-19. En consecuencia, la autora comprende la Competencia literaria como el abanico de actitudes y conocimientos que permiten a los lectores percibir de una manera personal una obra literaria, lo cual desencadenará la comprensión y composición de textos literarios. En tal sentido, la propuesta se dividió en varias fases, las cuales fueron: elección de obras y su posterior lectura, elaboración de una página web con contenido lúdico correspondiente a los textos y por último la presentación de esta. En cuanto a los resultados, se obtuvo que los estudiantes mejoraron las relaciones intertextuales, y su actitud hacia la apreciación del texto literario.

La tesis de grado "*Literatura infantil e interpretación literaria: una propuesta didáctica basada en la lectura literaria*" realizada por Trujillo (2020) plantea ejercicios de lectura en voz alta, interpretación y discusión, talleres de escritura creativa y representaciones teatrales como medio para "Fomentar la lectura de literatura infantil y la interpretación literaria en el aula de clase como propuesta didáctica en el grado 501 de Liceo Femenino Mercedes Nariño" (p.10). Estas estrategias pedagógicas conllevaron a la mejora de la competencia literaria, en relación con el interés de los participantes por la lectura, ya que estos fueron involucrados en la selección de textos. Además, también se favoreció la multiplicidad interpretativa, pues hubo variedad de interpretaciones que fueron aceptadas por los estudiantes; finalmente se evidenció una mejoría en la capacidad interpretativa debido a la participación y la relación de las obras con las singularidades personales de los estudiantes.

En la investigación "*Fortalecimiento de la Competencia Literaria a través de una Estrategia Transmedia*", Rey (2023) planteó como objetivo la creación de una estrategia didáctica basada en la narrativa transmedia con el fin de fortalecer la competencia literaria, enfocada en estudiantes de noveno grado del Instituto Pedagógico Nacional. Para esto, se utilizó una

metodología de investigación-acción integrando la innovación educativa. Entre los hallazgos se destacó la selección de obras literarias, basada en los intereses de los estudiantes junto con los lineamientos curriculares, favoreciendo el goce estético y la apropiación de los textos más allá del deber académico. Asimismo, se evidenció que las producciones estudiantiles reflejaban sus realidades y afinidades, consolidando la competencia literaria mediante la creación de productos finales. Relacionado con el presente trabajo, estos coinciden en la importancia de adaptar la enseñanza a los intereses de los estudiantes, promoviendo su participación y su conexión con los textos literarios desde una mirada significativa y motivadora.

Por otro lado, Martínez (2024) en su investigación "*La Experiencia Estética Para el Desarrollo de la Competencia Literaria*" exploró cómo la experiencia estética, a través de sus dimensiones aisthesis, poiesis y catarsis, contribuye al desarrollo de la competencia literaria en estudiantes de segundo grado del CEDID Guillermo Cano Isaza. Para ello usó una metodología de investigación-acción participativa con enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), donde se implementaron diferentes talleres literarios con el fin de fortalecer como a expresión escrita y el intertexto lector. Dentro de sus resultados se destaca el progreso significativo en la competencia literaria de los participantes, así como un impacto positivo en su proceso de alfabetización inicial. Además, la investigación resaltó la importancia de la integración del componente literario dentro del plan de estudios y la colaboración de la comunidad educativa para el éxito de la propuesta.

Como último referente Laura Viviana González Cuartas (2017), en su proyecto de grado "*El desinterés lector y la constitución del deseo*" planteó como objetivo potenciar el interés en la lectura de textos poéticos en estudiantes de primaria para lo cual implementó el deseo como estrategia didáctica, esto debido a que en las primeras observaciones realizadas en el grado tercero

del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño se observó que a las estudiantes nos les gustaba leer. Para lograr el objetivo, se usó la metodología de investigación-acción. En sus hallazgos, resaltó que el deseo hacia la lectura no puede ser enseñado o impartido, puesto que este se da por la necesidad o impulso de cada individuo. A partir de este hallazgo, se evidencia que, para lograr este goce, es importante realizar actividades de trabajo autónomo y donde los estudiantes puedan expresarse. Si bien, este abordó textos poéticos, también destaca la importancia del goce en la lectura, así como realizar actividades basadas en la expresión de ideas para promover el disfrute de una obra en el aula de clase.

2.2. Marco conceptual

En el presente apartado se sustentan los fundamentos teóricos que guiaron el presente trabajo; así se expone la educación literaria viéndola como el campo de acción para la formación de los sujetos en literatura, el círculo de lectura como estrategia para la lectura de textos literarios. Siguiendo con la definición de lector literario, el cual está conformado por la competencia literaria que a su vez se subdivide en las capacidades para la comprensión e interpretación, relaciones de intertextualidad y la facultad de los sujetos para disfrutar de las obras, el cual se definió como goce estético. Dichos constructos teóricos fueron la base para entender lo que aconteció dentro del aula de clases.

2.2.1. Educación literaria

La educación, a lo largo de la historia, ha sido objeto de diversas reflexiones que buscan entender su razón de ser y su accionar. Por ende, se ha ido transformando en beneficio de los estudiantes, los directamente beneficiados y de los maestros, quienes llevan en sus hombros el

ejercicio de enseñar. Es inexcusable que, en el ámbito de la literatura y en cualquier otro campo de estudio, requiere de ciertos factores para que los nuevos aprendices reciban una correcta formación. Esto contribuye a evitar la incomodidad de un proceso que los cohíba de un aprendizaje gratificante, uno en el que las obras literarias no son solo un instrumento para abstraer significados y pasar el tiempo, sino que, por el contrario, esta educación debe basar en el esfuerzo de formar “lectores literarios capaces de acceder a una forma de comunicación que usa un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal, es decir lectores con competencia literaria” (Cerrillo, 2016, p. 38).

Una correcta educación literaria proviene de la unión de diferentes piezas que la convierten las obras en algo significativo. En consecuencia, como expone Rosenblat (2002) hay que entender que esta tiene como uno de sus cimientos el contacto directo de los estudiantes con los textos que leen, pues son ellos mismos quienes realizan esa experiencia literaria, que requiere tener presente que las obras contienen dos componentes indivisibles. El primero es de carácter social y moral que refleja la vida humana en su compendio racional y emocional, que aunque puede variar en su lugar de procedencia va a contener cualidades comunes a todas las personas; el segundo aspecto se refiere a la obra en sí misma, puesto que la obra no se caracteriza únicamente por manifestar la condición humana, por el contrario lo que la hace especial es el uso y la transformación estética del lenguaje para producir los efectos deseados en quien descifre las impresiones de sus páginas (Rosenblat, 2002).

En consecuencia, los maestros de literatura deben sustentar su práctica a partir de la elección de textos acordes a la edad de los estudiantes porque “las reacciones de los estudiantes se darán, de manera inevitable, en términos de sus propios temperamentos y antecedentes” (Rosenblatt, 2002, p. 77). Por otro lado, esta debe estar estructurada de manera que aquellas

tareas relacionadas con la lectura beneficien las habilidades primordiales para la comprensión e interpretación, disfrute y toma de postura frente al discurso literario, las cuales conforman la competencia literaria. De esta forma, el maestro tendrá la oportunidad de contribuir a la formación de sujetos capaces vivir la literatura y apropiarse de ella, disfrutando de su lenguaje característico y reflexionando sobre el mundo y la vida misma.

2.2.2. Círculo de lectura

La literatura es un arte que exige conocimientos lingüísticos necesarios para poder sumergirse en el amplio espectro de su lectura. Por consiguiente, los sujetos necesitan conocer tanto el código escrito como su equivalente con el lenguaje hablado para descifrarlos y darles un significado. Gracias a este proceso se accede a las ideas plasmadas en las páginas de los libros. Aun así, el que los lectores puedan llevar a cabo dicho proceso de decodificación lingüística, no garantiza que quien lee textos literarios tenga una experiencia que le permita sacar el mayor provecho de estos.

En tal sentido, es determinante que en pro de los nuevos lectores se efectúe la implementación de una estrategia de lectura literaria que permita un proceso estructurado y completo, a fin de contribuir a la educación literaria de los estudiantes de manera significativa. Aidan Chambers (2009) propone el círculo de lectura como un esquema de aprendizaje cíclico que facilita la enseñanza de la literatura mediante la participación de todos sus integrantes. Este, está conformado por tres pilares fundamentales que son: la “selección”, la “lectura” y la “respuesta”, triada que a su vez esta mediada por un actor que Chambers ha definido como “adulto facilitador”.

Así la selección se refiere a la acción de escoger aquellos textos que se leerán; sin embargo, esta se encuentra sujeta a la disponibilidad de ejemplares literarios que haya, ya que “si sólo hay unos pocos libros, las posibilidades de encontrar el que queramos es más pequeña que si hubiera muchos” (Chambers, 2009, p. 16). Asimismo, sostiene que debe existir un buen acceso a estos, debido a que es imprescindible que los sujetos tengan la posibilidad de conocer las obras que tienen a su disposición. La accesibilidad junto a la manera como les son presentados a los estudiantes tendrá cierto impacto en su proceso lector porque los lectores “podemos sentirnos repelidos o atraídos por la forma en que se exhiben o arrinconan” (Chambers, 2009, p. 17). En el tercer y último factor de la selección, se enfatiza en la importancia de que quienes leen realicen este trabajo por su cuenta, pues solo a través del acto de seleccionar se podrá descubrir e identificar qué es aquello que se quiere leer.

Después del proceso de selección sigue la lectura de los textos. Aquí hay que ser prudente en la manera cómo se realiza, debido a que “leer no sólo significa pasar nuestros ojos por las palabras impresas para descifrarlas” (Chambers, 2009, p. 18). Por el contrario, es indispensable que los nuevos lectores presten total atención a lo que leen (Chambers, 2008), la literatura requiere concentración para sacar el mayor provecho; solo a través de una lectura atenta es posible construir experiencias significativas que contribuyan al aprendizaje, puesto que tan pronto como los sujetos “han disfrutado de la experiencia varias veces, gradualmente van aprendiendo cuánto tiempo y esfuerzo deben invertir para poder recibir a cambio el placer que hace que leer valga la pena” (p. 19).

En tercer lugar, el círculo de lectura es completado por la respuesta que se obtiene después la lectura. Posterior a la acción de leer sobrevienen diversas sensaciones que son comunes a todos los seres humanos, algunas serán tanto positivas como el goce y la fascinación,

así como otras pueden ser emociones negativas de aburrimiento y rechazo hacia lo leído. En consecuencia, lo negativo que se experimente no generará una buena réplica. Por el contrario, lo que se espera es que los lectores tengan buenas vivencias, lo que conllevará a dos tipos de reacciones; la primera es el deseo de disfrutar igual con otro texto y la segunda se relaciona con el impulso que lleva al sujeto a querer compartir lo que experimentó con la obra literaria (Chambers, 2009). De este segundo tipo respuesta se pueden desencadenar interacciones formales e informales y ambas tienen el poder de “llevarnos de regreso al círculo de lectura: queremos leer lo que nuestros amigos han disfrutado y queremos releer los libros que nos interesaron seriamente” (p. 21).

A través de estas respuestas conversacionales, se busca que los aprendices de lector sean impactados por las ideas reflexivas que de ahí surjan, lo cual propicia un verdadero aprendizaje literario al dejar atrás

la visión plana de la lectura, en la cual sólo leíamos el tipo de libro que nos es familiar, y descubrimos que el mundo de la lectura no es plano en absoluto sino redondo, con muchos otros continentes interesantes en él. (Chambers, 2009, p. 22)

Por último, cada elemento de esta estructura está mediado por un sujeto que guía los diferentes momentos. Este fue establecido como Adulto Facilitador, dado que es él quien cuenta con mayor experiencia lectora; recae en sus hombros la responsabilidad de contribuir a la formación de los nuevos lectores en la medida que tiene el conocimiento para orientarlos, debido a que “—leer es tanto un oficio como un arte— que sólo se pueden obtener a través de la experiencia y sólo las pueden transmitir aquellos que las han aprendido por experiencia.” (Chambers, 2009, p. 23). Sin embargo, este actor que orienta representado por el adulto facilitador no es la base del proceso, por el contrario, los sujetos aprenden de este y viceversa,

puesto que en la respuesta de un ejercicio dialógico en el que los involucrados puede aprender de manera bidireccional de las respuestas y aportes de cada uno.

2.2.3. Lector literario

Leer no es una acción simple, pues empieza con la adquisición y reconocimiento de los signos lingüísticos escritos y que se prolonga a lo largo de la vida, puesto que la lectura será un pilar fundamental tanto para la vida individual como social. No obstante, conocer y descifrar el código escrito no garantiza un proceso de lectura provechoso. Por ende, se requiere lectores competentes que hagan frente a los textos de manera crítica, es decir que no solamente precisen en su contenido textual, sino que por el contrario cuenten con lo necesario para entenderlo e interpretarlos, juzgarlos y regocijarse con su lectura.

Desde este punto de vista, cada individuo está constituido por un conjunto de habilidades que lo conforman como lector literario, ya que es un sujeto que lee por elección, presenta interés hacia la literatura gracias a un camino personal compuesto por las diferentes experiencias y conocimientos que favorecen el disfrute y apropiación del discurso literario; además es alguien que comparte sus vivencias literarias con los demás, entendiendo que cada quien está llevando su propio proceso pero que ello no le impide nutrirse de los demás lectores (Cerrillo, 2016). Es así como se construye el bagaje literario, a través del contacto directo, entendiendo que los textos literarios son más que simples páginas con signos escritos esperando a ser descifrados, por el contrario están ahí para que cada uno los afronte y les dé su propia interpretación y sentido, pues “La lectura de cualquier obra literaria es, necesariamente, un hecho único e individual que se percibe sólo en la mente y en las emociones de un lector en particular” (Rosenblatt, 1938, citado en Rosenblatt, 1996, p.14)

2.2.4. Competencia literaria

La enseñanza de la literatura conlleva ciertos desafíos (Cerrillo, 2016), pues a pesar de que esta se compone y hace uso de un código lingüístico específico, no guarda completa relación con elementos formales de la lengua, pues no comparten un mismo fin. Ya que el discurso literario usa el lenguaje para moldearlo arbitrariamente y así expresar un mensaje de manera poética, sujeto a diferentes interpretaciones. En consecuencia, se establece el concepto de competencia literaria, pues esta hace referencia a aquello que debe ser imprescindible para que los sujetos tengan la capacidad de abordar los textos literarios y así sacar el mayor provecho de estos, convirtiéndose en un factor imprescindible para un lector literario.

En esta misma línea Cerrillo (2016), expresa que la competencia literaria está integrada por elementos de índole social, cultural, histórico, psicológico y lingüístico que propician el desarrollo de una experiencia lectora óptima en los sujetos. Además, señala al intertexto como eje fundamental en la lectura de textos literarios, porque es este el componente que permite a los lectores relacionar el texto literario con otros aspectos de su vida (textuales, culturales, temáticos, discursivos, etc.) para dar una interpretación personal a aquello que leen. Como último punto de esta competencia se hace hincapié en “la capacidad para interpretar y analizar, [...] valorar y enjuiciar una obra literaria” (p. 41). En tal efecto, la competencia literaria es el conjunto de experiencias y saberes necesarios que posibilitan a los sujetos acceder a la literatura para realizar un proceso de comprensión de esta, lo cual desencadenará un proceso interpretativo y de análisis hacia el discurso literario desde la propia subjetividad.

2.2.5. Comprensión e interpretación

Para realizar un proceso de lectura de una obra literaria, es necesario conocer el código lingüístico escrito del cual hace uso el autor para desarrollar su trabajo. A partir de ese ejercicio los sujetos comienzan a dar sentido a los signos, descifrando y dando el significado equivalente a cada uno de estos. Aun así, el simple hecho de dar un valor lingüístico no resulta suficiente al momento de leer literatura, ya que, la literatura está construida desde un lenguaje característico y especial, el cual requiere que los lectores sean quienes comprendan y den sentido a aquello que está plasmado en la obra.

En este orden de ideas, Wolfgang Iser (1987) manifestó que el texto adopta un sentido solamente cuando alguien lo lee, debido a que cada obra está conformada por una serie de patrones excluidos y que indican un vacío que deberá completarse a través de las inferencias hechas por el lector a medida que realiza la acción de leer.

Desde esta misma perspectiva, el lector desempeña un papel fundamental con respecto al sentido de los textos literarios, se expone que estos también pueden recibir diversas interpretaciones de todos aquellos nuevos lectores, debido a que cada uno tiene la facultad de presentar una interpretación propia que estará apoyada en las vivencias, conocimientos y asociaciones personales, aportando así a la significación de los diferentes textos leídos (Iser, 1987). Pese al rico componente comprensivo e interpretativo que ofrecen los sujetos, se requiere que estos vayan adquiriendo estas capacidades de manera progresiva, en virtud de que cada proceso lector guarde una relación entre ellos a manera de vivencias relevantes para obtener una apreciación y disfrute literario más fructífero.

Con respecto a esto se entiende que es el lector uno de los actores principales en el proceso de lectura, sin embargo, no es el único agente. La obra de arte literaria también hace parte de este proceso de comprensión e interpretación, debido a que en esta está contenida una representación de la realidad que solamente puede obtener sentido en la acción de leer, pues como afirma Hans-Georg Gadamer (1977) “el ser de la obra de arte es un juego que sólo se cumple en su recepción por el espectador (...) solo en su comprensión se produce la reconversión de la huella de sentido muerta en un sentido vivo” (p. 216). En consecuencia, para desarrollar el proceso de comprensión el lector debe poner en vilo sus prejuicios, es decir todo aquello que lo conforma como sujeto, pues “los prejuicios de un individuo son, mucho más que sus juicios, la realidad histórica de su ser” (p. 344).

De tal modo se da la fusión de horizontes entre el lector y la obra, esto hace referencia a que el sujeto ofrece su propia historia para comprender y el texto interpela aquello que conoce el sujeto no para imponer su sentido sino para ampliar tanto la visión del interprete como el sentido que puede llegar a tener la obra literaria, puesto que “se pone la opinión del otro en alguna clase de relación con las opiniones propias, o que uno se pone en cierta relación” (Gadamer 1977, p. 335). Este suceso de fusión es el que posibilita la acción de interpretar, la cual no es un hecho aislado debido a que “comprender e interpretar están imbricados de un modo indisoluble” (p. 479), así la interpretación solo es posible cuando se hace explícito lo comprendido por parte del intérprete, el cual hace uso del lenguaje para transformar el sentido que ya está actualizado y fusionado con el momento histórico de la obra y el lector, otorgando sentido en el momento presente (Gadamer, 1977).

2.2.6. Intertextualidad

Los textos literarios se caracterizan por un lenguaje especial, pues en estos se hace uso de un lenguaje poético que toma la realidad y transforma por medio de diversos recursos lingüísticos, obteniendo así una pieza artística integrada, ya sea por su forma y estructura estética que busca resaltar su métrica a través de los versos, o por su secuencia narrativa que engloba diversos sucesos que al estar juntos son una armonía para la historia. Aun así, la literatura no funciona por su propia estructura, pues esta fue hecha y está ahí para leerse, porque solamente cobra vida mediante la interacción sujeto-obra (Iser, 1987).

Así pues, la lectura de textos literarios no está condicionada solamente por el proceso inferencial que busca llenar estos espacios que el texto omite, sino que, además de esto también existen pequeñas marcas discursivas que permiten activar un proceso intertextual que posibilita la comprensión de la obra en cuestión. En este aspecto, la intertextualidad es definida como “una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente [sic.], como la presencia efectiva de un texto en otro” (Genette, 1989, p.10). Sin embargo, no hay que caer en la literalidad del concepto, debido a que los textos literarios están empapados y atravesados no solo por otros textos, sino que por el contrario se componen por un entramado de elementos que conforman tanto al autor como al lector y que crean un diálogo no solo entre productos escritos sino entre cultura, saberes, experiencias, discursos, ideologías y conocimientos que van conformando a los actores en su contacto con el mundo y con otros sujetos.

Debido a que los textos literarios están estructurados y construidos a partir de la lengua de su autor, estos representan un discurso en el que se incluyen todos los discursos que conforman a este mismo, puesto que “la lengua solo existe en la comunicación dialógica que se

da entre hablantes” (Bajtín, 1986, p. 266). Es decir que la palabra que un autor plasma en un texto es producto de su interacción directa no solo con otros hablantes, sino también por las relaciones establecidas con otros tipos de discursos con los que haya tenido un diálogo bidireccional, pues la lengua es discurso solo a través de la encarnación que los sujetos le dan a esta (Bajtín, 1986).

En este orden de ideas, es posible percibir al sujeto como un texto en virtud de las experiencias de toda una trayectoria como lector literario, pues está mediado por diferentes manifestaciones del lenguaje, ya sea hablado o escrito; contribuyendo así a conformar un sujeto que tiene diversos elementos que pueden nutrir las relaciones intertextuales al momento de una lectura literaria. Cada lector, a pesar de no tener un bagaje lector muy amplio, puede aportar en la lectura literaria en la medida que a través del tiempo “Las palabras ajenas introducidas en nuestro discurso ineludiblemente se revisten de una nueva comprensión, que es la nuestra, y de una nueva valoración, es decir, se vuelven bivocales” (Bajtín, 1986, p. 284).

2.2.7. Goce estético literario

La literatura no es un arte que esté condicionado solamente por lo que el autor manifestó en las páginas de un libro; por el contrario, el texto literario encuentra su razón de ser en el momento en que alguien lo toma entre sus manos para ser leído, marcando un punto de no retorno que transmutará la vida del lector. Pues, cuando la acción de leer comienza, los símbolos escritos se convierten en conceptos que van a la conciencia humana para terminar en la mente del leyente. Dicho acto, es el inicio de un evento de transformación, ya que el lector genera pensamientos, ideas, imágenes, asociaciones, sensaciones, contradicciones y sentimientos; al igual que un gran recordar el repertorio de experiencias provenientes de las historias leídas. Este abanico de pasiones al que conlleva la literatura es demarcado como “goce estético”, el cual solo

está limitado por el propio lector, pues es el único que es capaz de dejarse llevar por la lectura y el único que puede dar vida a la obra literaria.

A partir de la lectura, los textos conformarán un conjunto de diferentes experiencias lectoras de cada sujeto. Los libros no tendrán un valor similar para todos, ya que al igual que pasa con los gustos que tenemos; los textos leídos dejarán una marca que estará permeada por la experiencia personal. Así, los lectores prestarán mayor atención y darán más importancia a ciertos elementos que revelan algo a cada lector, debido a que “El placer en un libro de literatura proviene de descubrir patrones de sucesos, personajes, ideas, imágenes y de lenguajes intercalados en el texto” (Chambers, 2008, p. 19). Además, hay que tener en cuenta que el disfrute aparece gracias a la misma esencia de la literatura, pues como afirma Larrosa (2003):

La literatura es, [...] como una especie de máquina de intensificación de la sensibilidad que agudiza la capacidad sensitiva del lector, que irrita su capacidad afectiva o emocional (su capacidad de ser afectado), y que da a los objetos y a los acontecimientos perfiles más nítidos y colores más vivos. (p.265)

Por tal motivo, el goce estético es algo que solo se puede lograr con un hábito lector recurrente, que en la compilación de lecturas traerá como resultado experiencias que demostrarán la apropiación de los elementos literarios a los que cada lector dará un valor diferente y que a partir de la experiencia logrará apreciar los elementos específicos que surgirán gracias a aquello que ha tenido la oportunidad de leer.

Ahora bien, el disfrute del texto no proviene solamente de los componentes que lo construyen, también adviene de lo complejo del proceso de lectura. Es lógico que “a veces, nos

enfrentamos a lecturas difíciles, ante las que podemos sentirnos desvalidos o impotentes, pero son esas lecturas las que nos enseñan el camino que hay que recorrer para llegar a ser lectores competentes, primero, y lectores literarios, finalmente” (Cerrillo, 2016, p. 194). Por tal razón, es indiscutible que los aprendices de lector tengan la capacidad de disfrutar la adversidad de un vocabulario desconocido, un lenguaje carente de una sintaxis formal, una narrativa cruzada e incluso un bloqueo lector, pues son esas las vivencias que llevarán al disfrute del texto; formando un sujeto que interroga y es interrogado por los textos desde lo complejo que resulten. Es precisamente esa complejidad la que genera al final una sensación de satisfacción por vencer en la batalla lectora, rechazando la idea facilista de no esforzarse a entender y analizar porque en palabras de Estanislao Zuleta (1980, citado en Zuleta, 2017), al momento de leer es crucial cuestionar y plantear interrogantes “sobre el valor de lo fácil [...], sobre la predilección por todo aquello que no exige de nosotros ninguna superación, ni nos pone en cuestión, ni nos obliga a desplegar nuestras posibilidades” (p. 20).

3. Diseño metodológico

En la presente sección, se explicará la ruta de acción que se siguió para realizar este proyecto. De tal forma, se define el paradigma que orientó el proceso investigativo, otorgando así el marco necesario para la interpretación de la realidad estudiada. Seguido del tipo de investigación que se usó para abordar el fenómeno estudiado; producto de unas dinámicas contextuales específicas. Por último, se define y expone la ruta de acción tomada en pro del fenómeno estudiado a fin de contribuir a la mejora de este mismo.

3.1. Paradigma

Para el desarrollo de este proyecto se definió el paradigma hermenéutico interpretativo. A partir de dicho modelo, es posible entender la realidad estudiada por medio de la interpretación de los diferentes fenómenos acontecen alrededor de esta, pues así es factible que se lleven a cabo relaciones interpretativas que ayuden a caracterizar identificar las problemáticas subyacentes, las cuales podrán abordarse de manera cualitativa y descriptiva a fin de comprender sus características (Vargas, 2011). Por consiguiente, este paradigma ofrece un entendimiento detallado y subjetivo de la problemática, debido a que este enfoque permite al investigador problematizar desde “lo simple a lo complejo” (Vargas, 201, p. 16).

Entendiendo que el tipo de investigación tiene como fin el entendimiento de un fenómeno a través de la interpretación de este mismo por parte del investigador. Se requiere que quien investigue realice una descripción detallada de su objeto de estudio, de esta manera surgirán los resultados que estarán fundamentados en una postura teórica y que serán de corte subjetivo que serán la base para interpretar la realidad en la que se ha dado en el proceso investigativo (Vargas, 2011)

3.2. Investigación acción

El tipo de investigación a desarrollar elegida es la Investigación acción, a razón de las posibilidades que ofrece esta. En un principio, esta contribuye a la identificación de problemáticas que afectan directamente al grupo de estudio, lo que posteriormente llevará a su solución y reflexión sobre el proceso. De tal modo, la IA es un procedimiento estructurado que concede al investigador la oportunidad de conocer las bases de las dificultades encontradas, esto para idear un plan de acción acertado y pertinente al fenómeno de estudio (Ortega, 2022).

Para llevar a cabo la IA es necesario seguir una serie de indicaciones que están planificadas minuciosamente. Primeramente, se necesita desarrollar una planeación, la cual está compuesta por 3 compendios principales: se comienza con el foco de investigación, en este momento el maestro se da cuenta un “área que se desea mejorar y estar seguro de que el cambio es posible que tenga lugar” (Bisquerra, et al, 2009, p. 381). Luego de identificar el asunto a abordar, se hace un diagnóstico que ayude a tener un marco de referencia y así comparar las conclusiones al final del proceso investigativo (Bisquerra, et al, 2009). En tercer lugar, se plantea una hipótesis de acción, la cual guiará la investigación para llegar a la solución del problema (Bisquerra, et al, 2009). Por último, para poner en práctica una investigación es la acción, esta es el pilar central puesto que el procedimiento que lleva a la resolución de la problemática estipulada, la cual llevará al elemento final que es la reflexión e interpretación de todo el estudio, extrayendo lo más relevante no solo en términos de resultados sino de también de cada uno de los pasos que se realizaron (Bisquerra, et al, 2009).

3.3. Propuesta de intervención pedagógica

El camino elegido para realizar la mediación pedagógica en el grado objeto de estudio fue el de la unidad didáctica. En este sentido se establece que la unidad didáctica es “un núcleo de contenido y acción con sentido en sí mismo, que indica una secuencia de aprendizaje susceptible de tratarse como un todo completo con relación a los procesos de aprendizaje” (Rodríguez, 1991, p. 6). Esta responde a las necesidades específicas educativas para la cual se diseñó, es decir que lo que en ella está contenido hace parte de un proceso más amplio que busca la mejora de la práctica en pro del aprendizaje de los educandos. Para dar respuesta a las necesidades académicas, la unidad didáctica fija unos objetivos que se convierten en la guía, ya que estos demarcan lo que se espera obtener; además esta dirección se traza desde los contenidos, los

cuales representan el conocimiento que debe ser adquirido y problematizado por los estudiantes (Rodríguez, 1991). Finalmente, es necesario que la Unidad didáctica a implementar contenga unas tareas y estrategias que hagan de los procesos algo que permita crear conocimiento y así alcanzar los objetivos propuestos (Rodríguez, 1991).

Para tal efecto, es importante tener en cuenta que es necesario que lo propuesto por el maestro como medio para desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje no sea una simple reproducción de los contenidos. Por el contrario, se necesita abordar dichos compendios curriculares a través de una labor problematizadora que resulte significativa para los estudiantes, esto en la medida que impacte sus vidas de manera positiva gracias a un análisis profundo de los contenidos, favoreciendo que haya participación por parte de los educandos, al igual que un aprendizaje que influya en sus vidas (Litwin, 2012).

Las unidades didácticas propuestas para este trabajo están basadas en la estrategia del círculo de lectura propuesta por Chambers (2009), de tal modo se llevó a cabo una selección de textos por parte del maestro quien cumplió el rol de adulto facilitador, para tal efecto se tuvieron en cuenta la prueba diagnóstica en la que las estudiantes hicieron explícitos los géneros que más les llamaban la atención, siendo la fantasía uno de los principales, además también se consideraron elementos del plan de estudios propuestos por la muestra titular como el género narrativo y autores latinoamericanos. Como acto seguido se continua con una fase de disposición a la lectura, esto en una serie de tareas previas a fin de crear un ambiente al interior del salón de clases que facilitara la exploración de significados, así como potenciar la actitud de los estudiantes en aras de que estos tengan la voluntad de leer. El tercer momento denominado tiempo de lectura marcó la parte central de esta estrategia, pues es el instante en el que los lectores hacen frente a las obras seleccionadas, a fin de tener una experiencia literaria

fundamentada en lo que ya se exploró durante la disposición. Para finalizar cada unidad, se llevaron a cabo diferentes tareas con el objetivo de obtener las diferentes respuestas de las participantes respecto a los cuentos leídos. Dichas actividades se enfocaron en diferentes elementos que conforman a un lector literario tal y como se propuso en el marco conceptual, así se establecieron las categorías de comprensión e interpretación, intertextualidad y goce estético.

El objetivo planteado para la primera unidad fue el de acercar a las estudiantes hacia la lectura literaria, entendiendo que esta no es un simple requisito académico, sino que por el contrario representa una manera de vivir y entender aquellos elementos que conforman el amplio espectro de la esencia humana. Esta unidad didáctica estuvo fundamentada en la participación activa de las estudiantes, quienes compartieron sus interpretaciones del texto literario desde sus propias visiones de mundo. Para ello, se inició con una actividad en la que expresaran sus conocimientos previos, junto preguntas que anticiparon la lectura. La obra se leyó de forma fragmentada, para después continuar con actividades encaminadas a la comprensión e interpretación como la creación de una historieta o la reescritura con un final alternativo (ver anexo D) y la elaboración del “panal de la pereza” (ver anexo E), lo que permitió una apropiación significativa del contenido. Dichas tareas trataron emociones humanas como la pereza, el perdón y las decisiones lo cual contribuyó a dar sentido a la obra más allá de lo académico. En cuanto a la evaluación se hizo considerando la pertinencia de las respuestas, así como la coherencia del final reescrito con las temáticas tratadas.

Tabla 1 *Unidad didáctica 1*

Texto	<i>La abeja haragana</i> , Horacio Quiroga
Disposición	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="516 1724 1349 1808">1. Como primer paso se tendrá un poster en el cual esté una ilustración de un campo abierto. Esto se hará para que las estudiantes empiecen a generar ideas y conexiones del texto que se trabajará posteriormente. <li data-bbox="516 1814 1349 1898">2. En grupos de tres, las estudiantes deberán elegir cualquier insecto que crean que puede vivir en el campo, seguidamente realizarán uno o varios dibujos para recortarlos y ubicarlos en el poster.

	<p>3. Su hará uso de preguntas previas a la lectura para que las estudiantes activen sus conocimientos previos y relacionarlos con la posterior lectura.</p> <p>a. ¿Cuáles consideras que son los insectos más trabajadores?</p> <p>b. ¿Cuáles consideras que son los insectos más perezosos?</p> <p>4. Las estudiantes deberán compartir sus respuestas en voz alta para que las demás participantes y maestro puedan conocerlas.</p>
Tiempo de lectura	<p>5. Se seleccionarán algunas estudiantes para que realicen la lectura en voz alta de la historia. Para tal fin, se les entregará a las participantes un fragmento de la historia enumerado para que sepan en qué momento deben intervenir.</p>
Respuesta	<p>1. Realización del “panal de la pereza”.</p> <p>a. A cada estudiante se le hará entrega de 3 figuras hexagonales, para que en cada una se responda a 3 preguntas diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sensaciones tienes cuando sienten pereza? • ¿Qué beneficios consideran que trae la pereza? • ¿Qué consejos le darían a alguien que siente demasiada pereza de hacer alguna actividad? <p>b. Cuando hayan respondido a las preguntas las estudiantes pegarán sus figuras en el tablero para hacer una forma de panal.</p> <p>c. Finalmente, de manera voluntaria las estudiantes pasarán al frente para leer algunas de las respuestas propuestas por sus compañeras.</p> <p>a. Las estudiantes realizarán una historieta o un escrito en el que den respuesta a las siguientes dos preguntas:</p> <p>a. ¿Qué crees que pasaría si la abeja hubiera seguido siendo perezosa?</p> <p>b. ¿Por qué crees que la culebra le dio importancia a la promesa que le hizo a la abeja?</p> <p>b. Conversatorio de la colmena: Este conversatorio estará enfocado a trabajar elementos abordados en el texto para que las estudiantes realicen sus propias comprensiones e interpretaciones, a fin de que cada una cree su propio sentido de la historia. Para ello se harán las siguientes preguntas:</p> <p>A. ¿Por qué crees que la abeja sentía pereza?</p> <p>B. ¿Por qué crees que la culebra le dio importancia a la promesa que le hizo a la abeja?</p> <p>C. ¿Para ti qué es la pereza?</p> <p>D. ¿Alguna vez te has sentido como la abeja haragana?</p> <p>E. ¿Cómo crees la pereza afecta tu vida?</p> <p>F. ¿Cómo crees que tu pereza afecta la vida de los demás?</p> <p>G. ¿Para ti que es el trabajo?</p> <p>H. ¿Para ti que es una promesa?</p> <p>I. ¿Cuál crees que son los principales valores que comparten el cuento?</p>

Para la segunda unidad el objetivo fue el de fomentar una experiencia de lectura literaria basada en la inmersión y vivencia del texto, cuyo desarrollo estará guiado y fundamentado por la intertextualidad y en contacto directo con la realidad de vida de las estudiantes. Con este propósito, se explicó la taxonomía de las plantas, diferenciando entre plantas por sus características silvestres, cultivadas, medicinales y venenosas. Luego, las estudiantes salieron las

zonas verdes de la institución para observar las plantas, a medida que observaban debían tomar fotografías de aquellas plantas que más les llamaron la atención, al igual que dar respuesta a dos preguntas propuestas. Después de esta actividad se leyó un texto complementario sobre las plantas medicinales y su beneficio para el ser humano. Posteriormente, leyeron de manera individual el cuento “La mata”. Una vez terminaron la lectura se continuó con la realización de un taller fotográfico hecho a través de una cartelera (ver anexo G), en el cual expusieron las fotos tomadas durante la salida. Finalmente, se hizo la exposición de sus talleres, momento en el cual resaltaron diferentes relaciones intertextuales hechas por las estudiantes frente al cuento.

Tabla 2 *Unidad didáctica 2*

Taller de fotografía	
Texto	<i>La mata</i> , Tomas Carrasquilla
Disposición	<p>La unidad didáctica se introducirá a partir de un ejercicio de descriptivo que estará guiado por el adulto facilitador, y esa actividad dará inicio al círculo de lectura.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro hará una breve introducción de la taxonomía de las plantas, para ello se hará la distinción de las plantas según sus características físicas, medicinales, silvestres y del hogar. Después de explicar la taxonomía se pedirá a las estudiantes que respondan la siguiente pregunta: ¿Qué diferencias hay entre una planta y una “mata”? 1. Después de contestar la pregunta, se hará una salida a las zonas verdes de la institución para que las estudiantes presten atención a su entorno (para ello se usará una taxonomía de las posibles plantas que se encuentren dentro de la institución); En grupos de 3-5 personas mientras las estudiantes observan y toman fotografías (tomarán fotos a las matas que ellas decidan) de las plantas que más les llamen la atención deberán responder a las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> A. ¿Cuál es la mata que más te llama la atención y por qué? B. ¿Qué sensaciones te produce esa mata? 2. Al regresar al salón las estudiantes harán una corta descripción de las plantas observadas y de las respuestas a las preguntas previamente planteadas. 3. Lectura de un texto complementario acerca de las propiedades e importancias de las plantas medicinales.
Tiempo de lectura	Se llevará a cabo la lectura del cuento de manera individual.
Respuesta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Taller fotográfico: En grupos de 3-5 personas, las estudiantes tendrán la tarea de elegir un mínimo de 5 y un máximo de 7 de las fotografías tomadas en la actividad introductoria. A continuación, las estudiantes harán una exposición de fotos a través de carteleras; se hará uso de cartulinas para poner las fotos, estas podrán acompañarse de dibujos, fragmentos, escritos, o cualquier otro elemento que contribuya a la relación intertextual que las estudiantes han realizado después de la lectura (Al explicarles la actividad

	<p>se les hará explícito que deben relacionar la lectura con todo lo que ellas conozcan).</p> <p>2. Exposición y presentación de las carteleras realizadas. Cada grupo tendrá un espacio para exponer sus trabajos y dar a conocer todas las relaciones intertextuales que encontraron.</p>
--	---

Teniendo en cuenta que en la tercera unidad didáctica proponía trabajar el goce estético, se estableció como objetivo estimular el goce estético de textos literarios a partir de expresiones artísticas tales como la pintura o el dibujo, las cuales estaban apoyadas en la previa lectura de un texto que contribuya al disfrute desde su estilo y composición. Sin embargo, para esta unidad no se realizó etapa de disposición, sino que se inició con el tiempo de lectura. Es por esto que la primera actividad fue la lectura del cuento “Lo secreto”. Como acto seguido se llevó a cabo un taller artístico en que las estudiantes debían plasmar aquellos elementos del texto que más les llamaron la atención. Para finalizar, cada estudiante expuso su proceso de lectura a partir de lo que representaron en las pinturas (ver anexo H), haciendo mención tanto de lo evocado mentalmente por la obra y las sensaciones producidas por esta misma.

Tabla 3 *Unidad didáctica 3*

Taller artístico	
Presentación	Esta unidad didáctica se iniciará con la lectura del texto literario.
Texto	<i>Lo secreto</i> , María Luisa Bombal
Texto	Lo secreto, Marial Luisa Bombal.
Tiempo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se hará una lectura general del cuento de manera individual. 2. Se preguntará a las estudiantes qué entendieron del cuento, ya que este presenta una estructura narrativa poco convencional. 3. Se hará una segunda lectura de manera colaborativa para que las estudiantes se apropien y comprendan la historia.
Respuesta	<ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro hará la explicación de la actividad de pintura. En esta representación artística las estudiantes tendrán que representar todos aquellos elementos que más disfrutaron, ya sean emociones, representaciones mentales, pasajes de la obra, imágenes, etc. 2. En grupos de 2 personas realizarán su obra artística relacionada con la lectura. 3. Finalmente, cada grupo de estudiantes realizará una socialización de su pintura haciendo mención del por qué pintaron lo que pintaron al igual

	que contando todo aquello que más les gusto de la historia, junto con las sensaciones y emociones que les trajo la historia leída.
y Tiempo de lectura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primero se hará una lectura general del texto, la cual estará a cargo del maestro. 3. El maestro realizará una explicación de la actividad que deben hacer, que en este caso será una representación artística por medio de la pintura, en la cual Después de explicar la actividad, se designarán algunos participantes para realizar una segunda lectura colaborativa. 4. Al finalizar la lectura, se iniciará una actividad de pintura. En grupos de tres, las estudiantes realizarán una pintura inspirada en la obra y luego presentarán sus creaciones al resto de la clase. 5. La presentación deberá incluir la experiencia literaria que las estudiantes tuvieron gracias a la obra literaria.

Finalmente, para la última unidad se propuso una secuencia didáctica en la que se integraron los elementos trabajados en las anteriores, tales como comprensión-interpretación, intertextualidad y goce estético. Es por esto, que se propuso como objetivo promover la lectura literaria a través de la comprensión e interpretación, goce estético e intertextualidad de los textos literarios. Para cumplir este objetivo se llevó a cabo una actividad introductoria llamada “preguntas infinitas” (ver anexo I) en la que se formularon preguntas orientadas a activar el conocimiento previo de las estudiantes sobre temas como lo infinito, el misterio y el miedo. Luego, respondieron preguntas relacionadas con esta introducción y leyeron de manera atenta el texto literario, con el propósito de realizar una interpretación personal. A continuación, desarrollaron un taller (anexo J) en el que profundizaron en los contenidos del texto. Después, construyeron su propio “libro de arena”, como una forma creativa de expresar su comprensión y hacer explícita su experiencia de lectura.

Tabla 4 *Unidad didáctica 4*

Texto	<i>El libro de arena</i> , Jorge Luis Borges
Disposición	<ol style="list-style-type: none"> 1. En grupos de 5 personas, se pedirá a cada estudiante que piensen en una pregunta (relacionadas con temas de la esencia humana como el miedo, lo infinito, el amor, los recuerdos etc) y luego las socialicen al interior del grupo para elegir una.

	<p>Después, en una hoja deberán escribir esa pregunta y pasarla a otro grupo; en el otro grupo cada integrante escribirá una pregunta, así se creará una cadena en la que cada pregunta nueva debe relacionarse con la anterior. Al terminar deberán pasar la hoja a otro grupo para recibir otra diferente y continuar con la cadena de “preguntas infinitas”</p> <p>2. Al terminar las preguntas, se elegirá una al azar para que con la participación de las estudiantes sean respondidas.</p>
Tiempo de lectura	La lectura se hará de manera individual, cada estudiante tendrá su lectura y deberá realizarla de manera silente, tomándose el tiempo necesario para terminarla y comprenderla.
Respuesta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al finalizar la lectura cada estudiante deberá resolver un taller de manera individual, en este habrá preguntas que indagaran su proceso de comprensión-interpretación, sensaciones producidas y emociones transmitidas por la obra. 2. Al terminar el taller, se harán grupos de 4 personas, a cada grupo se le dará una dupla de nombres compuesta por dos opuestos: <ul style="list-style-type: none"> • Real - irreal • Visible – invisible • Simple – complejo • Finito – infinito • Armonioso – caótico 3. Esas definiciones que den serán las páginas de su “libro de arena” y deberán explicar cómo se relacionan esas páginas con el cuento que leyeron. En una hoja de papel tendrán que escribir lo que significa una de esas palabras dadas 4. Finalmente, las estudiantes debían dar respuesta a dos preguntas: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Para ti qué significa que algo sea infinito? b. ¿Para ti qué es el miedo?

3.4. Instrumentos de recolección de datos.

Durante todas fases de la investigación se hizo uso de diferentes instrumentos de recolección de datos, estos permitieron captar la información que permitieron conocer más a fondo el fenómeno estudiado, registrar el accionar frente a la problemática y finalmente brindar datos indispensables para entender el alcance de la propuesta pedagógica en el contexto. Para tal fin, los instrumentos usados fueron, diarios de campo, entrevistas, audios y los productos realizados por las estudiantes a lo largo la implementación de proyecto.

Para comenzar, hay que exponer que el diario de campo es una herramienta que concede la oportunidad de registrar organizar la información a partir de dos factores esenciales, primero se encuentra la organización de lo acontecido, que se apega a lo que realmente sucedió en el

escenario de estudio; en segundo lugar, con base en registro de los hechos y eventos se puede ejercer un proceso reflexivo de estos al interpretarlos y darles sentido desde diferentes perspectivas (Álvarez et al, 2000). En este caso, el diario de campo (Anexo k) fue usado para registrar las actividades realizadas durante el momento de implementación, otorgando así una mirada de lo que aconteció en el salón de clases en cuanto a la propuesta desarrollada y sus implicaciones contextuales.

Por otro lado, en el presente proyecto las experiencias de las participantes fueron el principal medio para conocer el alcance de toda la mediación pedagógica propuesta desde el círculo de lectura. Siguiendo esta línea, es preciso mencionar que para conocer la experiencia durante las sesiones de clase se hizo de dos instrumentos de recolección de datos; el primero fueron los audios, los cuales contribuyeron a conocer las respuestas de cada estudiante frente a las obras literarias trabajadas. De manera similar, los productos y creaciones realizadas por las estudiantes en los momentos de respuesta abrieron la posibilidad para entender la manera como las participantes se relacionaron y respondieron a la lectura literaria, todo esto con base en los referentes teóricos que soportaron esta investigación.

En relación con las entrevistas, es pertinente destacar que estas representan un método eficaz para conocer de manera directa el impacto de las acciones sobre los sujetos que conforman la población de estudio. Pues la entrevista en la investigación cualitativa permite una conversación sistemática que responde a un objetivo claro, lo cual genera un espacio de diálogo que otorga al investigador una mirada amplia de las perspectivas, experiencias y percepciones de los entrevistados que contribuyen a la construcción de conocimiento de la realidad que está siendo estudiada (Kvale, 2011). En este proyecto, la entrevista se usó como un medio para conocer de qué modo el proyecto a la población, así se hizo una entrevista semiestructurada con

preguntas establecidas, pero con la posibilidad de ser reformuladas o complementadas con otras preguntas o enunciados que ayudaran a clarificar la información obtenida o reconducir la entrevista cuando se desvíe del tema en cuestión.

3.5. Consideraciones éticas

Considerando que el proyecto de investigación en cuestión fue aplicado en el grado 503/601 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño y que la población participe estuvo compuesta por estudiantes de entre 10 a 13 años, es pertinente mencionar la *Ley de infancia y adolescencia* de 2006 que la cual vela por la integridad y bienestar de los menores de edad. A fin de dar cumplimiento a la ley antes mencionada, se notificó a los acudientes de las estudiantes de su participación en el proyecto de investigación a través del formato de autorización de datos expedido por la Universidad Pedagógica Nacional (Anexo L). De igual manera se debe mencionar que la información para el análisis fue tomada de manera anónima, es decir que en ningún momento se hicieron explícitos los nombres o información personal de las estudiantes, en su lugar se refirió a ellas como participante 1, participante 2, participante 3, etc.

3.6. Análisis de resultados

Después de realizar el proceso de implementación y la recolección de datos durante el desarrollo de esta misma, se efectuó el análisis de la información recopilada a fin de obtener los resultados del presente proyecto. Para ello se siguió la propuesta de Martin Packer (2013), la cual define la abstracción, generalización como proceso para el tratamiento de los datos cualitativos, para finalizar con la codificación al reunirlos en categorías que emergen en el análisis. En este sentido para abstraer la información se realizó la transcripción de los enunciados generados por las participantes en las sesiones de clase para separarlos en función de su contenido, esta acción

ayudó a generalizar aquellos enunciados que se relacionaban o tenían puntos en común a fin de clasificarlas de manera categorial en relación con los referentes teóricos que guiaron la investigación. Finalmente, al agrupar los datos, se hicieron explícitas las categorías emergentes que congregan la sistematización de la información, la cuales funcionaron como base para redactar teóricamente las evidencias que soportan los resultados, puesto que la teoría se refiere a la redacción de planteamientos formales que expliquen y sustenten las categorías identificadas en el proceso de codificación, obteniendo así resultados coherentes que no representan verdades universales pero que dan respuesta al fenómeno estudiado y que igualmente pueden ser aplicadas a la resolución de otras problemáticas (Glaser & Strauss, 1967, citado en Packer, 2014)

4. Sistematización

En este apartado de la investigación se mencionan los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido de los enunciados evocados de los participantes, los productos realizados en clase que emergieron de cada una de las unidades didácticas implementadas, los diarios de campo realizados a lo largo de la intervención pedagógica y una entrevista final realizada a las estudiantes. Sin embargo, para realizar la sistematización de toda la información obtenida se usó la estructuración propuesta por Bortoni:

1) “¿Qué está aconteciendo aquí?” 2) “¿Qué significan esas acciones para las personas involucradas en ellas?” y 3) “Cómo esas acciones que tienen lugar en un microcosmos como el aula de clase se relacionan con dimensiones de naturaleza macrosocial en diversos niveles: el sistema local en la que la escuela está insertada, la ciudad y la comunidad nacional” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 41).

4.1. ¿Qué está aconteciendo en el salón de clases?

Partiendo de la pregunta de investigación: ¿Cómo la estrategia del círculo de lectura con cuentos cortos latinoamericanos favorece la educación literaria en estudiantes del grado 503/601 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?, se llevó a cabo el diseño de una mediación pedagógica a partir de cuatro unidades didácticas que fueron implementadas en el aula de clases. Dicha propuesta estuvo orientada bajo la estrategia de círculo de lectura propuesto por Aidan Chambers (2007) en el cual la selección estuvo a cargo del maestro, eligiéndose así un total de cuatro cuentos latinoamericanos cortos, *La abeja haragana* de Horacio Quiroga, *La mata* de Tomas Carrasquilla, *Lo secreto* de María Luisa Bombal y *El libro de arena* de Jorge Luis Borges. Cada una de las unidades estuvo enfocada en el fortalecimiento y mejora de los elementos que contribuyen en la formación de lectores literarios. Así bien, junto con la selección (que estuvo a cargo del maestro), se propuso un momento de lectura para cada texto, lo cual conllevó al tercer y último momento (respuesta) de la secuencia didáctica. La respuesta generada por las lectoras frente a la obra literaria es el momento cúlpe donde se da cuenta del proceso que se llevó a cabo, esto a partir de sus propias voces.

En esta línea, la acción pedagógica se ocupó y estructuró a partir de tres momentos principales: a) La disposición/creación de un ambiente de lectura, es decir el momento previo a la lectura, que buscaba que las estudiantes tuvieran una actitud receptiva frente a los textos elegidos, b) La lectura de los cuatro cuentos cortos seleccionados para dar inicio al proceso de lectura de las estudiantes, c) La realización de actividades y tareas que tenían como eje principal fomentar la respuesta de las participantes en relación al texto leído, cerrando así el círculo de lectura.

De acuerdo con lo anterior, cada una de las intervenciones propuestas, se enfocaron en trabajar los diferentes elementos que contribuyen a configurar al lector literario dentro de un sistema de relaciones posibles entre el lector, texto y contexto. Estos fueron: la comprensión e interpretación, intertextualidad y goce estético. A pesar de que se buscó aislar dichos elementos, se encontró que, aunque las unidades didácticas se orientaron a hacia un aspecto en específico, en ocasiones estas respondieron a cierta categoría, pero también hubo momentos que indican que la lectura está traspasada por los demás aspectos definidos, lo cual conlleva a entender que el acto de leer no puede ser reducido a un único aspecto.

El acto de leer puede comprenderse desde Wolfgang Iser (1987) como aquel proceso en el cual los lectores hacen uso de sus conocimientos, experiencias y asociaciones personales para dar sentido a la lectura, que guiará hacia una interpretación personal y única de cada sujeto frente al texto literario. De igual manera, la comprensión e interpretación, también se sustentó en la teoría de la fusión de horizontes (Gadamer, 1977), buscando que las lectoras exploraran todo aquello que las constituye como sujetos y que contribuye a la comprensión de textos al poner en juego su horizonte o punto de vista con el horizonte o punto de vista del texto leído.

En otro orden de ideas, se entendió la intertextualidad como un texto que se ve reflejado en otro (Genette, 1989), de cierto modo una serie de “palimpsestos” que opera entre las relaciones textuales de los cuentos leídos, pero también en la memoria lectora, pues la subjetividad de las lectoras está permeada por el recuerdo de otros textos que podían manifestarse sobre los nuevos que incorporaban a su repertorio de lectura. Es así como la competencia intertextual no se basa solamente en lo escrito, ya que al tener en consideración las ideas de Bajtín (1986), cada sujeto es fruto de una relación dialógica entre discursos de diversa

índole que nutren su propio discurso, dando como resultado un sujeto intertextual, es decir un diálogo con diferentes textos de la cultura, ya sean literarios o no.

Por último, en lo referente al goce estético por parte de los lectores, fue concebido primeramente desde la perspectiva de Zuleta (1980, citado en Zuleta, 2014), quien resaltó la importancia de enfrentarse a textos que representen un reto para quien lleve el acto de leer. En esta línea, el goce estético literario emerge cuando cada lector es interpelado por la obra literaria, es decir que requiere un esfuerzo ya sea ante la transformación del lenguaje usado en el texto o lo complejo de las concepciones de mundo que ofrecidas por esta que pueden ir en línea o suscitar contradicciones que transformen a los sujetos. Además, del esfuerzo se hizo evidente la propuesta de Larrosa (2003) donde expone que la literatura aumenta las emociones, imágenes y sensaciones humanas a partir del lenguaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, se establecieron diversas categorías emergentes que dan cuenta de los procesos de lectura, los cuales permiten comprender la manera como la estrategia propuesta afectó la experiencia literaria de las participantes, entendiendo que lo importante fue el impacto generado en las estudiantes que participaron. Pues como se puede entender desde la perspectiva de Rosenblatt (2002), cada lector es un mundo único con el poder de vivir la literatura desde su propia existencia.

4.1.1. Entre la disposición a la lectura y la apertura semántica

Tres de las cuatro unidades didácticas tuvieron un punto de partida en común, este fue el desarrollo de actividades introductorias en las que se pretendía la activación de los horizontes históricos de las estudiantes (Gadamer, 1977), que está definido por aquello que conforma al lector a través de sus conocimientos previos, asociaciones y experiencias vividas. Aunque estos

respondieron a diferentes unidades didácticas se pudo evidenciar que, al realizar este tipo de actividades introductorias, las lectoras pusieron en consideración su acervo cultural que al ser puesto en cuestión con el horizonte histórico del texto literario dará como resultado la comprensión de este. De tal modo, este hecho contribuyó a que las lectoras fueran capaces de manifestar interpretaciones hacia conceptos y temas que posteriormente fueron tratados en los textos literarios, así, las actividades introductorias no se percibieron como algo netamente preparatorio, sino que marcan un momento que promueve condiciones actitudinales y disposiciones anímicas que benefician la lectura. Esto se hace evidente en las siguientes evidencias recolectadas a través de diarios de campo.

Tabla 5 *Exploración de conceptos previos en la disposición a la lectura*

Unidad didáctica 1	Se observa interés hacia las diferentes actividades propuestas en relación con el texto a trabajar, ya que muchas estudiantes levantaban su mano con la intención de expresar sus respuestas. (Diario de campo 1)
Unidad didáctica 1	Las preguntas previas a la lectura motivan a las estudiantes, más si estas les permiten expresar aquello que piensan y creen. (Diario de campo 1)
Unidad didáctica 1	Se observa una alta participación y gran disposición respecto a compartir sus respuestas. (Diario de campo 1)
Unidad didáctica 2	Diferentes estudiantes estaban interesadas por expresar su opinión y expresaron grandes diferencias entre las dos palabras que se les presentaron (mata y planta) (Diario de campo 5)
Unidad didáctica 2	La actividad inicial genera que los estudiantes hagan relaciones frente a los conceptos propuestos (planta, mata) y generan un significado a través de las características que dan a cada uno. (Diario de campo 5)
Unidad didáctica 2	La actividad de toma de fotografías fuera del salón hace que las estudiantes estén dispuestas a realizar la actividad, pues varias se vieron interesadas tomando notas en sus cuadernos. (Diario de campo 5)
Unidad didáctica 2	Se desarrolla al interior de clase una conversación en la cual se comunican una serie de conocimientos previos acerca de las plantas, su función e importancia en la vida humana (Diario de campo 7)
Unidad didáctica 4	muchas de las participantes realizaron el trabajo de una manera adecuada al realizar preguntas que estaban relacionadas a lo que no conocen, lo que quisieran conocer o preguntas que ante ellas mismas merecen ser respondidas al ser consideradas misteriosas (Diario de campo 14)

Durante las observaciones registradas en los diarios de campo, fue posible evidenciar que las actividades previas a la lectura, en este caso preguntas relacionadas a elementos que fueron abordados en las diferentes lecturas, hacen que exista interés hacia las obras posteriormente leídas. Asimismo, surge motivación hacia la literatura, debido a que la tarea didáctica pasa de ser una mera actividad en clase a representar un medio que promueve la activación de conocimientos previos, experiencias personales y bagaje cultural que marcarán el acercamiento hacia sus propios significados, los cuales se traducirán en una posterior interpretación individual de la obra literaria. Así, se tiene en consideración que la formación de lectores literarios tiene mayor incidencia cuando se parte de vivencias positivas frente a los textos literarios abordados (Cerrillo, 2016). Dado que en la educación literaria los sujetos deben ser tenidos en cuenta en su propio proceso, pues son ellos quienes dan vida a la lectura al ser incluidos, permitiendo ver los textos literarios como algo significativo y no como un mero objeto de estudio.

De esta manera, salen a la luz las visiones de mundo y percepciones de la realidad con las que cuenta cada lector. De tal forma, con base en las actividades previas surgen experiencias y significados que constituyen a los sujetos; la experiencia de vida fue la principal fuente de conocimientos y asociaciones para la creación de sentido. A causa de que a través de la observación y vivencias personales surge una suerte de creencias hacia componentes de la condición humana; así como simbolismos frente a elementos que aparecerán en la lectura literaria. En consecuencia, se obtiene que el momento previo a la lectura se convierte en algo relevante para los nuevos lectores. Ya que no perciben sus respuestas como algo erróneo sin relación a lo que se pide, sino que se interesan por participar y expresar lo que piensan, mostrando sus propias concepciones del mundo relacionadas a diferentes elementos literarios

que demarcan un horizonte de comprensión al momento de leer. Esto pudo observarse gracias a las respuestas proporcionadas por las estudiantes en las actividades introductorias:

Tabla 6 *Bagaje cultural y conceptual de los sujetos*

Segmento	Número de enunciado	Fuente	Categoría emergente
"Me gusta cuando una mariquita se sube en las manos y empieza a caminar"(p1)	E1	Audio 1, unidad didáctica 1	Experiencia personal
"Porque es un bicho bonito y porque según las creencias de muchas de acá creemos que es un animal muy hermoso y que da buena suerte" (p2)	E2	Audio 1, unidad didáctica 1	Creencias y simbolismo
"Yo elegí la mariposa porque me parece un animal muy bonito (...) y dicen que si se para una mariposa en la mano es de buena suerte y así cada mariposa según su color dice algo". (p3)	E3	Audio 1, unidad didáctica 1	Experiencia personal
"Elegimos la oruga porque después se convierte en mariposa y entonces es mariposa y oruga" (p6)	E4	Audio 1, Unidad didáctica 1	Símbolo de cambio y transformación
"Las hormigas y las abejas, porque las hormigas prácticamente siempre están trabajando y uno las ve casi siempre haciendo su trabajo y las abejas porque siempre trabajan" p (3)	E5	Audio 1, unidad didáctica 1	Constancia y esfuerzo en el trabajo Símbolo de trabajo
"Las abejas y las hormigas, las hormigas porque siempre están buscando comida y esa comida es para todos y las abejas porque ellas polinizan casi toda la comida y sin abejas estaríamos sin comida" (p4)	E6	Audio 1, unidad didáctica 1	Constancia y esfuerzo en el trabajo Valor creado por el trabajo
"La planta es la que no requiere cuidados" p1	E7	Diario de campo 5, unidad didáctica 2	Experiencia personal con las plantas símbolo de resistencia
"La planta es la que esta afuera de la casa" p2	E8	Diario de campo 5, unidad didáctica 2	Experiencia personal por observación
"La mata es más delicada" p3	E9	Diario de campo 5, unidad didáctica 2	Experiencia personal con las plantas Símbolo de fragilidad
"La mata requiere cuidados" p4	E10	Diario de campo 5, unidad didáctica 2	Experiencia personal con las plantas Símbolo de fragilidad
"¿Cómo se hace para recordar?" p5	E11	Productos de las estudiantes, unidad didáctica 4	Memoria y olvido Mecanismos de memoria

“¿Recordamos solo lo que deseamos recordar?” p5	E12	Productos de las estudiantes, unidad didáctica 4	Memoria y olvido Selección de los recuerdos
“¿Qué pasa cuando olvidamos recuerdos?” p6	E13	Productos de las estudiantes, unidad didáctica 4	Memoria y olvido Impacto del olvido en la identidad
“¿Cómo vemos a las demás personas?” p7	E14	Productos de las estudiantes, unidad didáctica 4	Percepción e identidad Construcción de la percepción social
“¿Cómo vemos a las personas es como verdaderamente son?” p8	E15	Productos de las estudiantes, unidad didáctica 4	Subjetividad y realidad
“¿Cómo sabemos que somos humanos?” p9	E16	Productos de las estudiantes, unidad didáctica 4	Autoconocimiento

Así, a partir de los anteriores enunciados se logra deducir que las respuestas facilitadas por las estudiantes guardan relación con su experiencia personal, lo cual ocasiona la preferencia entre una amplia gama de símbolos y significados que son producto del compendio cultural sobre el cual han construido su identidad tal y como expresaron las participantes en E2, E4, E5, E8, E9 y E10. Por otro lado, también sobresalen categorías que van relacionadas directamente con la manera como los lectores experimentan y aprecian su realidad, siendo la experiencia personal la principal fuente para crear sentido pues esta surge de sus vivencias, observación e interacción con el mundo, lo cual es evidente en E1, E8 y E10. Finalmente, la activación de conceptos fortalece las representaciones personales que tiene cada lector frente a aquellos rasgos que constituyen la idiosincrasia humana, pues al generar interrogantes se evidencian categorías como el valor de la memoria y los recuerdos para las personas junto a la percepción de la identidad como algo que define y da sentido al hecho de ser humano, esto puede constatare gracias a los enunciados E11, E12, E13, E14 y E15. Ante tales hechos, se puede deducir que la previa a la lectura marca un hito para que los lectores comiencen a ser conscientes de aquella información

con la que cuentan y que les ayudará al momento de leer, alejando a la literatura de la concepción consumista de solo leer para que sea vista como un arte reflexivo. Pues esta va más allá de la ficción, entendiéndola como algo que refleja, transforma e influye en la propia existencia humana.

Considerando otro aspecto, a partir de la experiencia en el aula de clases se pudo constatar que los momentos antes de la lectura no son solo importantes porque tiene en cuenta al lector para iniciar este proceso, sino que también marcan un hito al beneficiar el acto de leer. Dado que aparte de construir significados y apropiarse los ya existentes, inicia la generación de un ambiente que otorga a cada uno de los sujetos la oportunidad de exponer sus horizontes culturales y sus concepciones del mundo.

En consecuencia, surge uno de los elementos más importantes que condicionan un proceso de lectura literaria, pues al generar en los lectores el deseo por participar y compartir sus significados, se enriquece el ambiente de lectura desde la *disposición* (Chambers, 2007) de los sujetos frente a la acción de leer. Ahora bien, siguiendo la idea propuesta por Aidan Chambers (2007) de que “si leemos con ganas, esperando obtener placer, es muy probable que lo disfrutemos. Si estamos obligados a leer porque es una tarea, esperando no gozarlo, es muy probable que nos parezca (...) aburrida” (p. 26). Las lectoras literarias deben ser instruidas y guiadas hacia una perspectiva de la lectura diferente a la que tradicionalmente se ha instaurado. Concretamente, una lectura literaria en la cual los sujetos encuentren un entorno que les estimule a tener buenas experiencias lectoras, sin dejar de lado su propia manera de ver el mundo. Hecho que se puede corroborar con la conducta de las participantes en el momento de lectura o su posterior actitud:

Tabla 7 *Notas de campo previos a la lectura*

Unidad didáctica 1	“Posterior a la actividad introductoria tuvo lugar la lectura del texto, en este momento todas las estudiantes estuvieron en silencio y atentas mientras sus compañeras leían el fragmento que les había correspondido, esto para conocer todo el avance de la historia.” (Diario de campo 1)
Unidad didáctica 2	“Se destaca la disposición de algunas estudiantes respecto a compartir lo que habían comprendido de la historia, puesto que varias tenían la intención de hablar acerca de aspectos relevantes de esta como momentos relevantes y acciones de los personajes.” (Diario de campo 8)
Unidad didáctica 4	“Después de la actividad de introducción se dirigió de nuevo al salón de clases para la lectura del cuento, cada estudiante hizo su lectura de manera individual y silente sin algún tipo de interrupción que impidiera su ejecución”. (Diario de campo 14)

Frente a estos aspectos, se puede considerar que un lector literario es aquel que comprende la obra que está leyendo, siendo capaz de evocar y poner en relación los contenidos de la misma con sus propios conocimientos producto de lo vivido a lo largo de su existencia, y lo cual nos pone en el horizonte de un currículo experiencial en el cual, lo que les pasa a los sujetos da factores relevantes tanto en el momento previo como durante y después de la lectura. La disposición generada en el aula de clases marcará un momento decisivo para llegar a un proceso de lectura literaria favorable o no para los nuevos lectores. Pues, el generar un ambiente de lectura previo a la acción de leer, en el cual se les permita a los lectores explorar, reconocer y compartir elementos de los textos literarios a abordar, conlleva a que estos generen un sentimiento de motivación; pues de nada sirve un lector literario que no disfrute ni se interese por la literatura, que la vea como una responsabilidad y deber académico en aras de una lectura eficiente que solo busca el desarrollo de habilidades o competencias como la recuperación del texto leído. Por el contrario, lector literario es aquel que se siente cautivado por las historias que lee, entendiendo que estas tienen el poder de impactar su propia vida; pero este acontecimiento o

transformación no es posible sin que los actores se percaten de que cuentan con lo que se necesita para comprender la obra que decidan leer.

Por su parte, el segundo momento de las unidades didácticas se caracterizó por la lectura de las diferentes obras. El cuál es el instante que hace posible la comprensión, entendiéndose que es ese periodo de tiempo en el que se moldea el horizonte histórico del sujeto y de la obra (Gadamer, 1986), para dar paso a la interpretación. Esta se da gracias a la respuesta (Chambers, 2007), que al expresar las interpretaciones producto de esa fusión de horizontes es cuando se cierra el círculo de lectura, dejando lugar para iniciar el ciclo nuevamente.

Considerando lo relevante que resulta el momento previo a la lectura, el cual permite que haya disposición hacia esta; la puesta en práctica de escenarios en los que se aborden posibles elementos a los que se aluden en los textos literarios, posibilita que los nuevos lectores realicen un proceso de apertura semántica. Bajo esta perspectiva, la disposición a la lectura no solo genera motivación hacia el texto, sino que complementa la experiencia literaria al abrir la “función ideacional” del sistema semántico tal como lo propone Halliday (1988), pues, las obras literarias al ser un discurso que se sirve del lenguaje requieren que los sujetos reflexionen sobre su visión del mundo en relación con la visión que el texto literario les sugiere.

En la función ideacional “se codifica la experiencia cultural y el hablante codifica su propia experiencia individual como miembro de la cultura; expresa los fenómenos del entorno: las cosas (...) del mundo y de nuestra propia consciencia “(p. 148). Por tal motivo, un lector de literatura no solo debe estar en voluntad de leer literatura, sino que, por el contrario, debe tener consciencia de que al abrazar la lectura va a encontrar algo que puede interactuar con su propia vida, como poner en cuestión la percepción de su realidad.

Por esta razón, los nuevos lectores literarios deben ser tenidos en cuenta al momento de su formación, en lugar de que la enseñanza de la literatura recaiga completamente en el texto sino que por el contrario un sujeto motivado tendrá un mejor proceso de comprensión y posterior interpretación, debido a que la motivación hacia la lectura es indispensable, puesto que el estudiante debe percibir “que es capaz de hacerlo [...] y que encuentre interesante lo que se le propone que haga” (Solé, 1992, p. 79) De esta manera, al realizar preguntas, actividades y tareas previas al ejercicio de lectura, se traza un horizonte que contribuye a que los sujetos comiencen a experimentar un sentimiento de cercanía con aquello que van a leer, pues un lector literario no es alguien que lee literatura, sino que es uno que vive la literatura y la ve como algo que a pesar de ser ficción puede llegar a enlazarse con su propia vida a través del acto de lectura.

4.1.2. Comprensión, interpretación e intertextualidad: tres pilares para la respuesta y la experiencia literaria.

Es importante tener en cuenta que un lector literario no es igual a un lector común de cualquier otro texto. Debido a que este tipo confronta una transformación de la realidad a través del lenguaje, así cada lectura será diferente para cada uno, pues al ser sujetos con una historia y una trayectoria de vida propia darán diversos valores a la experiencia de lectura. Por tal motivo, al formar lectores literarios se requiere un espacio de participación que permita manifestar los significados que tiene cada estudiante, tal y como se evidenció en las actividades introductorias propuestas.

En ese sentido, hay que entender que este momento previo marca el inicio de la experiencia literaria que se traduce en un entramado que recorre todo aquello que se relaciona al acto de leer un texto literario. A este respecto, la experiencia se caracteriza por tres elementos que son la comprensión basada en lo que el lector conoce, la interpretación que se manifiesta al

exteriorizar el efecto y reestructuración hacia nuevos sentidos y por último la intertextualidad, entendida como la relación del sujeto hacia el texto por medio de diferentes discursos y bagaje cultural que lo conforman y que resignifican el texto al enriquecer la interpretación literaria.

Así, las actividades introductorias no solo permitieron que las experiencias de vida se manifiesten, sino que además revelaran los significados y creencias compartidas como colectivo. Por esto, las expresiones producto de esta disposición a la lectura suministraron información valiosa para conocer dichos imaginarios, los cuales resaltan por su contenido simbólico y creencias populares que son compartidas por las estudiantes, cuya importancia radica en la gran capacidad de comprender su realidad inmediata a través de la transformación de elementos cercanos a su cultura y que dan sentido tanto a su existencia como a su visión de mundo.

A partir de esto se revela el horizonte histórico de los lectores (Gadamer 1977), dicho factor fue de vital importancia al momento de leer, ya que los textos literarios no son diseñados para ser un simple registro que actúa sobre el lector, por el contrario, se requiere de un receptor que elabore el sentido a partir de los indicios semióticos del texto. Estos horizontes del sujeto y del texto literario no actúan independientemente, pues el lector se proyecta en la obra y se deja proyectar por esta. De ahí que la comprensión surge cuando los sujetos son capaces de tomar lo ofrecido por la lectura y lo confronta con su propia personalidad, vivencias y estructuras mentales, pues como afirma Louise Rosenblatt (2002) “El poema, la novela o el drama solo existen en la transacción que se da entre el lector y el texto” (p. 54). Al darse este encuentro, el lector conoce los temas y elementos tratados en las historias que lee y es capaz de darle su perspectiva individual. Sin embargo, la comprensión por sí misma no es suficiente para conocer la visión emergida desde los sujetos frente al texto literario, ya que es necesario que se

exteriorice esa comprensión; dando partida a la interpretación que no es más que hacer uso del lenguaje para revelar el sentido que cada lector otorga a las obras leídas (Gadamer, 1977).

De acuerdo con lo anterior, la propuesta pedagógica del círculo de lectura marcó un acontecimiento significativo en lo correspondiente a la formación literaria, entendiendo que la labor del maestro es la de crear un microcosmos que promueva experiencias literarias que influyan positivamente en los estudiantes (Rosenblatt, 2002). Con base en la apertura semántica iniciada en la disposición a la lectura (actividades introductorias/previas), las lectoras fueron capaces de generar interpretaciones frente a los textos literarios. Dichos elementos se tradujeron en discursos expresados a través de su propia voz, lo cual se pudo corroborar a partir de audios y productos finales realizados por estas mismas:

Tabla 8 Respuestas de las estudiantes frente a las obras literarias.

Unidad didáctica 1			
Segmento	Fuente	Número de enunciado	Categoría emergente
“Una serpiente que le encantaba hacer promesas y no cumplirlas [...] la comunidad sabía nunca cumplía [...], un día llegó a la aldea una mapache [Sic.]. Todo el mundo le advirtió que no hiciera tratos con la serpiente y ella dijo que bueno, se hicieron mejores amigas. El mapache le hizo una promesa de que se iría y volvería por ella, pero no cumplió su promesa. Desde ahí le tomo mucha importancia a las promesas” (p1)	Invención de una historia para un personaje	E1	Moralidad Consecuencias de las decisiones
“La culebra, cuando era Chiquita [...] deseaba con toda su alma un hermano o hermana, cuando sus papás le dieron la noticia [...] estaba muy feliz y no veía el momento de saber si era niño o niña [...], él cuidaba mucho a su mamá y a su hermana, cuando nació [...], la alimentaba y la bañaba, cuando la niña tenía 4 años, él le prometió una bicicleta y ella feliz lo abrazó, cuando cumplió los 5 ella le recordó sobre la bici y él le dijo [...] que de pronto en Navidad. Ella se fue triste y a la semana le dio gripa, pero no era gripa, era intoxicación [...], tristemente se fue y el hermano se quedó solo, triste, y deprimido, la mamá para subirle los ánimos le dio un vuelo para otro país [...] aceptó y allí se encontró con la abeja.” (p2)	Invención de una historia para un personaje	E2	Moralidad Consecuencias de las decisiones

<p>“Sara era una culebra muy amigable y confiada hasta que un día... Su madre enfermó y a los pocos días su madre falleció. Sara, llorando de rabia y tristeza [...] prometió no volver a ser la dulce Sara y ser una culebra más oscura. Cuando la abeja se escondió, la culebra la buscó por todas partes, pero lastimosamente [...] la encontró. La abeja desesperada intentó huir, pero la culebra fue más rápida [...] y la atrapó de un solo bocado, la culebra se comió a la pequeña abeja cuando ésta aún rogaba por piedad. (p6)</p>	<p>Invencción de una historia para un personaje.</p>	<p>E3</p>	<p>Transformación personal</p>
<p>“aunque parecía mala y peligrosa tiene sentimientos y carácter” (p1)</p>	<p>Audio 4</p>	<p>E4</p>	<p>Moralidad</p>
<p>“Porque una promesa no se rompe y la abejita le prometió a la culebra que ella sí se pondría a trabajar responsablemente” (p3)</p>	<p>Audio 4</p>	<p>E5</p>	<p>Moralidad Valor ético Integridad personal</p>
<p>"Porque cuando uno no cumple una promesa le arruina el orgullo" p4</p>	<p>Audio 4</p>	<p>E6</p>	<p>Moralidad Valor ético Integridad personal</p>
<p>"La abeja Mayis trabajó durante meses [...] se volvió millonaria como ella siempre lo deseaba, muy feliz quedó" p1</p>	<p>Reescritura del final del cuento.</p>	<p>E7</p>	<p>Redención Superación personal</p>
<p>“La abeja haragana siguió siendo perezosa, pero [...] poco a poco hacía algunos trabajos [...] hoy en día la abeja aprendió a ayudar a los demás" p5</p>	<p>Reescritura del final del cuento</p>	<p>E8</p>	<p>Redención Superación personal</p>
<p>“La abeja siguió igual, no trabajaba, seguía con la pereza hasta que un día pasó algo. Le dijeron: vete no vuelvas más. La sacaron, reflexionando ¿por qué tengo que ser perezosa, por qué no paré? Se paró en una ventana y mataron a la abeja haragana” p10</p>	<p>Reescritura del final del cuento</p>	<p>E9</p>	<p>Redención Exclusión y tragedia</p>
<p>“Disgustada con la lección decidió irse a otro país, allá conoció a Mirabel [...] se enamoraron y se fueron a vivir juntos él no hacía nada ella lo mantenía le empezó a pegar y gritar, ella toleró por 2 años eso, lo demandó por maltrato, él disgustado se quedó sin nada porque todo era de Mirabel y él terminó en la calle sin trabajo" p4</p>	<p>Reescritura del final del cuento</p>	<p>E10</p>	<p>Consecuencias de las decisiones Consecuencia social</p>
<p>“A la abeja la sacaron de la colmena, estaba viviendo en la calle y se murió de depresión”</p>	<p>Reescritura del final del cuento</p>	<p>E11</p>	<p>Consecuencias de las decisiones Exclusión y tragedia</p>
<p>“La abeja haragana siguió siendo perezosa de vez en cuando ayudaba a las otras abejitas, se volvió amiga de la culebra, eran las mejores amigas [...], salía un poco más ya que la culebra la acompañaba, poco a poco hacía algunos trabajos [...] Unos años después, la abeja ya era trabajadora [...] Las abejitas estaban felices que haragana trabajara, siguió su amistad con la culebra, pero no se veían mucho por sus deberes. Hoy en día la abeja aprendió a ayudar a los demás y no ser tan egoísta y perezosa. (p5)</p>	<p>Reescritura del final del cuento</p>	<p>E12</p>	<p>Redención Superación personal</p>

<p>“La abeja haragana no siguió el consejo de la Culebra su familia la echó de la colmena por perezosa. [...] Tomó la decisión de irse a vivir a una cueva porque no tenía plata. [...] no le quedaba otra opción [...], no tenía comida, tengo hambre. [...] Ella decidió explorar la cueva para ver si había un poco de comida, pero se encontró con alguien más, Hola Qué haces aquí. Días después, las abejas se fueron conociendo y se iban enamorando. Consiguieron trabajo y se casaron” (p11)</p>	<p>Reescritura del final del cuento</p>	<p>E13</p>	<p>Redención superación personal</p>
---	---	------------	--------------------------------------

En relación con el primer cuento leído, las estudiantes generaron interpretaciones relacionadas con las motivaciones y acciones de los personajes. De tal manera, atribuyen la moralidad hacia la forma de actuar de los personajes, pues otorgan valores morales que permiten a los sujetos entender que cada individuo está atravesado por diferentes factores que harán que actúe de una u otra manera, reflejando la dualidad entre individualismo y el colectivismo junto con lo que implican las acciones frente al otro. Esto se refleja en los E1, E10 y E11. Además, la reescritura del final del cuento y la historia alterna de un personaje permite entender que las participantes no solo dan trasfondo a lo que motiva a los actores de la historia, sino también ofrecen una visión sobre lo negativo o positivo de la toma de decisiones frente al actuar, lo cual lleva a inferir que por medio de los personajes se refleja la autoexigencia moral, relaciones interpersonales y elementos sociales de la realidad inmediata de las lectoras. Lo anterior es producto de la interpretación de E7, E8, E9, E10, E12 y E13.

En esta misma línea, hay que entender que la respuesta frente al texto literario representa un momento importante de la experiencia literaria de los lectores. Teniendo en cuenta que esta experiencia es la suma de todo el proceso por el que pasan los sujetos al momento de leer, puesto que durante la lectura es el momento en que se dan los procesos mentales en los que cada sujeto se relaciona, compara, aprende, cuestiona, disfruta y da valor a las obras, todo esto en relación con aquello que lo constituye como sujeto (Rosenblatt, 2002). Sin embargo, este valor no recae

en que tan buenas o malas resultan las historias que se leen, pues lo importante es qué tanto impacto tiene en la vida del lector. Dicho esto, es pertinente resaltar que las unidades didácticas tuvieron cierta influencia en la manera como las estudiantes se relacionan con la literatura, ya que sus interpretaciones sobre elementos presentados en los cuentos pueden analizarse con apreciaciones que se relacionan con su pasado a través de lo que han vivido, presente con la concepción y reflexión sobre lo ofrecido por la obra literaria y futuro por lo que implicaría la lectura en relación con lo que aporta a las lectoras. Esto pudo notarse en sus diferentes respuestas frente a los cuentos:

Tabla 9 *Interpretaciones y nuevos conceptos de las estudiantes*

Unidad didáctica 1			
Segmento	Fuente	Número de enunciado	Categoría emergente
"Cuando tengo pereza empiezo a estresarme y a darme sueño y cansancio y empiezo a bostezar" (p1)	Audio 5	E1	Experiencias físicas vividas Impacto psicológico
"la pereza me da mucho sueño, pero no duermo, me pesan los brazos" (p2)	Audio 5	E2	Experiencias físicas vividas
"la pereza de hacer las cosas en un momento, con la excusa de mañana lo hago o después" (p2)	Audio 5	E3	Concepto emergido en la lectura Evasión de las responsabilidades
"Yo pienso que la pereza es aquello que no quieres hacer por puro despache porque dices que es como ay no después lo hago" (p3)	Audio 5	E4	Concepto emergido en la lectura Evasión de las responsabilidades
"La pereza ayuda a descansar a descansar la mente [...] uno quiere puede cerrar los ojos y [...] descansar los ojos y si se queda quieto puede descansar" (p2)	Audio 6	E5	Transformación del concepto de pereza Descanso físico y mental
"Ayuda a la creatividad [...], cuando uno hace ejercicio tiene que descansar, para relajarse y pensar como cuando usted hace pereza y le haya solución a problemas al pensar más"	Audio 6	E6	Transformación del concepto de pereza Solución de problemas Estimulación de la creatividad
Unidad didáctica 4			

“yo creo que tiene algo de cómo enfrentar la vida cuando estés derrotado” (p2)	Respuestas a un taller	E7	La literatura como guía Crecimiento personal Autoconocimiento
“contiene dudas sobre los seres humanos” (p3)	Respuestas a un taller	E8	La literatura como cuestionamiento de la existencia
“El libro tiene secretos que pueden ayudar en la vida de los que lo lean” (p5)	Respuestas a un taller	E9	Propósito de la literatura Crecimiento personal
“El libro contenía palabras sabías o consejos que lo podrían ayudar a uno en la vida [...] para despejar la mente” (p6)	Respuestas a un taller	E10	La literatura como guía
“Puede ser que el libro tenga la historia de todos los humanos, pueblos y curiosidades del universo” (p9)	Respuestas a un taller	E11	La literatura como fuente de conocimiento
“La persona que hizo le puso los siguientes poderes: leer el futuro, contar historias del pasado o del futuro” (p10)	Respuestas a un taller	E12	La literatura como reflejo del pasado, presente y futuro de la esencia humana
“Podría decir cuál es el significado de la vida” (p11)	Respuestas a un taller	E13	La literatura como cuestionamiento de la existencia
“Su propósito era buscar a alguien que siempre lo lea, que el ciclo del libro se repitiera y pasara su posesión a varias personas para que vieran sus secretos” (p2)	Respuestas a un taller	E14	Propósito de la literatura Legado
“El que lo creo piensa que fue para saber sobre la vida, aprender de ella o tal vez saber cuáles son los secretos de la vida y tu propósito” (p3)	Respuestas a un taller	E15	Búsqueda de conocimiento Comprensión existencial
“Lo creó una persona feliz en su vida y por eso creo el libro por expresar sus sentimientos” (p5)	Respuestas a un taller	E16	Expresión emocional Catarsis
“Alguien se sentía muy ahogado porque la vida había sido cruel, sus secretos estaban ocupando su cabeza y para dejarlos salir tenía que desahogarlos en una hoja de papel no le puso numeración porque no sabe cuál ocupó primero su cabeza ni el último que llegó” (p5)	Respuestas a un taller	E17	Expresión emocional Catarsis
“Lo creó un hindú para demostrar al mundo que hay cosas posibles y infinitas [Sic.]. Posibles como: dejar malos hábitos, lograr cosas difíciles etc. infinitas como: el amor hacia alguien o tener oportunidades infinitas como al imaginar algo” (p6)	Respuestas a un taller	E18	Propósito de la literatura Búsqueda de conocimiento Superación personal
“Creo que el propósito del escritor fue que la gente tenga curiosidad y que entiendan el sentido de la vida, mostrar el significado de todo lo que existe” (p8)	Respuestas a un taller	E19	Propósito de la literatura Comprensión existencial
“Yo creo que un mago lo creó para poder [...] darle una lección de vida a cualquier persona en el mundo” (p9)	Respuestas a un taller	E20	Crecimiento personal

“Creo que se creó solo y con el tiempo comenzó a coger secretos de la vida y también cogió del futuro para que la humanidad se preparara para lo que podría seguir la vida en el futuro” (p10)	Respuestas a un taller	E21	La literatura como expresión del pasado presente y futuro de la esencia humana
--	------------------------	-----	--

Tomando en consideración los cuentos leídos en las unidades didácticas 1 y 4, se obtuvo como resultado que las respuestas generadas frente a las obras fueron fructíferas en cuanto al impacto e influencia que tuvieron las historias sobre las participantes. Pues en la Unidad 1 fue posible que a partir de lo conocido las estudiantes proyectaran sus significados con los del texto; hecho que permite que emerjan nuevos conceptos producto de la fusión de horizontes, como se evidencia en E3 y E4. No obstante, hay que entender que la experiencia literaria no significa solamente la transformación de conceptos, sino que este nuevo horizonte se empieza a cuestionar para darle una nueva mirada que prevalecerá como interpretación, tal y como ocurrió con el concepto de pereza en los E5 y E6 que pasaron de una noción negativa a una percepción que guarda otros matices en relación a lo benéfico que puede significar para los sujetos.

Por su parte la unidad 4 contribuyó a que las estudiantes estructuraran sus percepciones hacia lo que representa la literatura en la vida de los lectores. Bajo esta perspectiva la estrategia de círculo de lectura, por medio de la respuesta emergida frente a la historia presentada conllevó a que la literatura se asimile como una expresión artística que tiene el potencial para afectar la vida de quien la lea. Ya que al analizar la respuesta surgieron categorías que contemplan al arte literario como una guía que los seres humanos pueden seguir en pro de la adquisición de conocimiento tanto hacia la existencia misma como al entendimiento del propio sujeto y del mundo, tal y como se manifiesta en E7, E8, E9, E10, E11, E13, E15 y E20. Asimismo, este nuevo concepto hacia la literatura se complementa con el propósito de la literatura, el cual está en consonancia con Iser (1987) y Bajtín (1986) debido a que las participantes manifiestan que los

textos están hechos para ser leídos y representar la esencia humana a través del efecto que se puede plasmar mediante el código lingüístico escrito. Hecho que permite la comprensión de elementos que componen al lector en su línea temporal y de existencia, que se da gracias momentos históricos anteriores al lector que se reflejan con el momento histórico del texto, brindando así una comprensión de lo que la lectura puede significar para el presente de cada lector, al igual que su futuro como lector de literatura, lo cual se observa en E12 y E21.

En lo que concierne al factor intertextual trabajado en la propuesta pedagógica, se implementaron dos unidades que lo abordaron (unidad didáctica 2 y unidad didáctica 4), las cuales estaban orientadas hacia el fomento de una experiencia literaria basada la activación y relación de elementos subyacentes al texto literario trabajado, los cuales conforman el intertexto lector. De tal manera, los resultados obtenidos en las diferentes intervenciones permitieron conocer y entender que la competencia intertextual de los lectores no debe ser vista como solamente su trayectoria de lectura. Por el contrario, lo intertextual se relaciona con todo aquello que contribuye a la formación del sujeto, entendiendo que a lo largo de la vida se está en contacto con diversas fuentes de discurso y conocimiento que no provienen específicamente del contacto con la palabra escrita, ya que la cultura y los diferentes sistemas de comunicación nutren las perspectivas al brindar diferentes puntos de referencia que se reflejan en la lectura (Bernabé, 2020). Este proceso, se refleja en la disposición y respuesta emergidas en la propuesta didáctica:

Tabla 10 *Relaciones intertextuales de las estudiantes*

Unidad didáctica 2			
Segmento	Fuente	Número de enunciado	Categorías emergentes

“Vimos muchas flores y plantas y sentimos tranquilidad como un tipo de alegría. La virgen en el medio daba un toque de paz y más con las plantas del alrededor, así como la alegría que sentía la señora con su mata” (p3)	Audio 16	E1	Intertextualidad simbólico-espiritual Intertextualidad sensorial
“Las plantas son como un hijo para uno, como la señora cuando le dio compañía cuando estaba sola” (p3)	Audio 16	E2	Intertextualidad afectiva
“Las plantas nos ayudan emocionalmente, también se siente una paz una tranquilidad o como algo así bonito” (p5)	Audio 16	E3	Intertextualidad sensorial
“Encontramos un cuento de un niño que se le murió una planta y le quedó una semilla que cuidó con mucho cariño, por eso ganó un concurso porque era muy bonita, y yo creo que se parece a la mata porque la cuidó y se puso muy bonita” (p7)	Audio 16	E4	Intertextualidad textual
“Las plantas nos consuelan, nos dan tranquilidad, cuando salimos había una mata que era en forma de arbusto y otras que se pueden ir enredando como la mata del cuento, en relación con el cuento pues que las plantas nos consuelan y nos ayudan con la salud” (p8)	Audio 16	E5	Intertextualidad sensorial Intertextualidad experiencial Intertextualidad cultural
“Es una responsabilidad para nosotras, porque si no le ponemos cuidado se pueden estar marchitando y en el cuento que encontramos el niño por no cuidar la mata pues se murió, pero ahí quedó una semilla la volvió a cuidar” (p9)	Audio 17	E6	Intertextualidad experiencial Intertextualidad textual
“La mata del cuento se parece a la del principito porque es una flor muy especial, me recuerda la tierra de mi abuelita porque allá había muchas matas” (p10)	Audio 17	E7	Intertextualidad textual Intertextualidad cultural Intertextualidad autobiográfica
“Nos tan tranquilidad como la viejita del cuento” (p14)	Audio 17	E8	Intertextualidad sensorial
“La naturaleza es vital para la vida porque nos da recursos, aire limpio y también cuida el agua y le da un lugar para vivir a los animalitos” (p18)	Audio 19	E9	Intertextualidad discursiva
“El cuento de la semilla dorada se trata de una semilla dorada que se convierte en mata igual como el cuento de la mata” (p19)		E10	Intertextualidad textual
“Se parece a una película que vi que se llama el “árbol del abuelo”, se trata de una chica que tiene 20 años y quiere mucho a su abuelo, pero durante 12 años no se hablaban. Una vez la chica fue a visitarlo y el abuelo la llevó a su jardín. La chica vio un árbol gigantesco y vio que el abuelo dormía debajo y pues a lo último el abuelo cuando muere el árbol muere con él y esa película a mí me pareció muy bonita entonces por eso la escogimos para este cuento de la mata (p21)	Audio 20	E11	Intertextualidad con otros sistemas
“Nosotras relacionamos con el cuento de la princesa Mulán porque Mulán batalló para romper un estereotipo y lo mismo con la señora, la señora también salió adelante a pesar de que tenía problemas” (p23)	Audio 20	E12	Intertextualidad textual
“Nos hizo recordar (...) el principito porque amó mucho una planta y como a la mitad del cuento nos decía que no era solamente una rosa, sino que también era la rosa de él porque le había invertido tiempo y la quería mucho, por eso pensamos en	Audio 22	E13	Intertextualidad textual

el principito porque también la señora quiso mucho a esa mata hasta morir” (p25)			
Unidad didáctica 4			
“Se relacionan porque escribimos de lo irreal y el libro es muy parecido a lo irreal porque (...) es infinito, y ningún libro es infinito, pero también porque lo irreal es algo que nos llama la atención, así como cuando el libro de arena hace que la gente lo quiere leer” (p2)	Producto escrito Unidad didáctica 4	E14	Intertextualidad identitaria
“Lo que escribimos se relaciona porque escribimos sobre lo infinito y el libro era infinito en el conocimiento. También aprendí a tener más paciencia, aprendí que entre más me rete el libro más enseñanza para la vida porque siempre se puede aprender algo nuevo” (p3)	Producto escrito Unidad didáctica 4	E15	Intertextualidad autobiográfica
“Para mí el libro de arena se relaciona en las cosas que siempre hay que mirar en una persona y en su forma de ser y tratarte y cuando debes alejarte de la persona, también que hay que darlo todo y no rendirte como cuando el señor quería leer más, aunque no entendiera, y que tienes que arriesgarte a tomar decisiones difíciles así sea la única cosa en el mundo” (p4)	Producto escrito Unidad didáctica 4	E16	Intertextualidad autobiográfica Intertextualidad identitaria
“El libro de arena se relaciona con no tenerle miedo lo nuevo, no es tu culpa que el mundo sea así, también se relaciona con descubrir el fondo de un libro y no juzgarlo por su portada” (p6)	Producto escrito Unidad didáctica 4	E17	Intertextualidad cultural. Intertextualidad identitaria.

Al concebir la intertextualidad como la presencia y reflejo de un texto en otro, no hay que caer en la idea de que debe haber una cita que los conecte. Por el contrario, las relaciones intertextuales son producto de los vínculos que ocurren en el proceso de lectura de los sujetos, puesto que son ellos quienes hacen dichas asociaciones que les pueden ayudar a comprender la obra, esto al cotejar lo conocido con lo nuevo; hecho que nutre la comprensión, así como también la exploración de nuevas asociaciones e interpretaciones que se manifiestan al cruzar la experiencia, el bagaje lector y el efecto ofrecido por la obra de manera textual. Por tanto, surgen conexiones intertextuales que dejan ver las diversas fuentes que usan los sujetos para abordar un texto literario, primeramente, se encuentran las de tipo textual que vinculan lo leído con otro texto escrito por su relación a nivel temático o con los elementos ofrecidos que permitan conectarlos entre sí, lo cual se evidencia en E4, E6, E7, E10, E12 y E13. Aun así, se encuentra

que no es solamente con textos escritos sino también se pueden hacer relaciones con otros sistemas de comunicación como el cine, observado en E11.

En segundo lugar, también se evidenció que la competencia intertextual de las lectoras se relacionó con los discursos que han construido a través de la propia experiencia, generando discursos simbólicos al transformar un elemento de su realidad, como se ve en E1; de tipo experiencial de producto de sus vivencias con su cultura y contexto familiar, visto en E5, E7, E16 y E17; finalmente se muestran conexiones de tipo sensorial, ya que los fueron capaces de conectar lo leído en el texto junto con las sensaciones corporales que las lectoras han experimentado, esto se hace notable en E1, E3, E5 y E8. Junto a estas categorías previamente establecidas, se obtuvieron como resultado categorías intertextuales que reflejan la identidad de las participantes, en las cuales se manifiesta elementos como sus preferencias frente a la literatura, E14; perspectiva hacia la vida frente a las situaciones que se viven día a día y cómo afrontarlas, visto en E16 y E17.

Tomando en consideración los enunciados previamente analizados, es pertinente hacer hincapié en lo que representa la respuesta (Chambers, 2008) en la lectura de un texto literario; debido a que este es el momento que marcará si el acto de leer tuvo alguna relevancia o impacto en el lector. De tal modo, las diferentes intervenciones pedagógicas basadas en la estrategia de círculo de lectura trajeron consigo un aspecto a resaltar que caracterizó el momento de respuesta; todo el entramado de la comprensión al ser iniciada por los conceptos y horizontes del lector se relacionan con los diferentes tipos de relaciones intertextuales que emergen del lector. Es decir que el comprender se fundamenta en lo intertextual al poner en juego todo el componente cultural y experiencial que conforma a los sujetos, todo esto para darle sentido al discurso literario. Asimismo, entendiendo que la interpretación está unida a la comprensión al ser una

manifestación lingüística del proceso comprensivo (Iser, 1987), el cual es producto de la transacción sujeto-texto (Rosenblatt, 2002), se obtiene como resultado que un lector literario solo se forma cuando la literatura es abordada desde el propio sujeto, pues la lectura pasa de significar algo netamente académico para convertirse en un acto que permite expresarse desde lo conocido para llegar a generar momentos que influirán en la manera como las estudiantes se relacionan y perciben el arte literario.

4.1.3. El disfrute literario desde lo complejo y lo evocado por la obra en los sujetos.

La experiencia literaria es algo más aparte de la comprensión, interpretación y las relaciones intertextuales surgidas frente al texto, puesto que también significa un suceso agradable para aquellos que toman la decisión de realizar una lectura, ya sea por iniciativa propia o como una propuesta escolar (sin ser vista como un tener que hacer). En este sentido, las lecturas propuestas en el aula de clases y la manera como se trabajen deben salvaguardar la experiencia literaria como algo que deje un impacto positivo en los estudiantes. Bajo esta línea, la propuesta de intervención conlleva a conocer que el proponer cuentos cortos con una composición narrativa no común, no tiene por qué ser un impedimento para que los lectores se desmotiven, pues como se evidenció; varias participantes expresaron lo complejo que puede llegar a ser la lectura, pero que aun así la relectura significa un momento personal para una mejor apreciación de lo propuesto en la obra, esto se demuestra en los enunciados hechos por las participantes:

Tabla 11 *Lo complejo de la lectura a través de la mirada de las estudiantes*

Segmento	Fuente	Número de enunciado	Categorías emergentes
Unidad didáctica 3			
“Profe no entendí esta parte” (p1)	Diario de campo 11	E1	Interacción dialógica y búsqueda de sentido

“Profe qué quiere decir eso” (p2)	Diario de campo 11	E2	Interacción dialógica y búsqueda de sentido
“Tengo que leer esto otra vez porque no lo entendí bien” (p3)	Diario de campo 11	E3	Esfuerzo activo y persistencia lectora
“Profe este cuento está muy difícil, pero tiene partes muy brillantes” (p4)	Diario de campo 11	E4	Esfuerzo activo y persistencia lectora Valor estético
“Profe el cuento está como chévere, pero me toca volverlo a leer, no entendí unas partes” (p5)	Diario de campo 11	E5	Esfuerzo activo y persistencia lectora Valor estético
Unidad didáctica 4			
“Este cuento está difícil profe, pero tiene como misterio y eso está como chévere” (p1)	Diario de campo 13	E6	Esfuerzo activo y persistencia lectora Valor estético
“Tiene muchas cosas nuevas” (p2)	Diario de campo 13	E7	Valor estético
“Profe este cuento toca leerlo despacito para entenderlo” (p3)	Diario de campo 13	E8	Esfuerzo activo y persistencia lectora
“Profe me ayudas, es que no entiendo bien esta parte” (p4)	Diario de campo 13	E9	Interacción dialógica y búsqueda de sentido

Respecto a lo anterior, los enunciados registrados en los diarios de campo correspondientes al desarrollo de las unidades didácticas 3 y 4 permitieron observar que en los momentos de lectura las participantes no se sintieron indispuestas por tener dificultades para develar el sentido de los cuentos. Con relación a esto, se percibe que los cuentos cortos dan partida para que los lectores reconozcan el esfuerzo que implica la lectura ya que existen estructuras narrativas que pueden representar un reto, lo cual no debe ser un impedimento para el disfrute, sino que por el contrario otorga un valor al esfuerzo que implica el lenguaje literario, puesto que la lectura literaria es un acto de persistencia que trae como resultado el deleite y apreciación de los elementos composicionales que proyectan su efecto sobre el lector y que se obtiene por la relectura de aquellos elementos que no tuvieron el efecto esperado sobre la lectoras en una primera lectura; tal y como se evidencia en E3, E5, E5, E6 y E8. Sin embargo, este factor de persistencia en la relectura puede ser un aspecto que sobreviene a la extensión de los textos que se leen, pues habría que implementar la estrategia de círculo de lectura con obras

más extensas para conocer si los lectores otorgan el mismo valor al esfuerzo en la relectura de una obra para recibir el valor estético composicional.

Además, gracias a las declaraciones de las participantes se pudo conocer lo que implica el sentido estético producido por los textos y el rol que tiene el maestro en relación con el disfrute de estos. Así, durante el tiempo de lectura las estudiantes generaron un valor estético que dependía de las sensaciones que les traía la lectura, las cuales motivaron y dieron sentido al esfuerzo que supone la lectura literaria, la cual se traducía en un nuevo proceso de lectura del cuento o la lectura detenida y atenta que permita tener una experiencia agradable con las historias leídas, hechos observados en E4, E5, E6 y E7. En cuanto al rol del maestro en el proceso de apreciación y goce estético de las obras, se encontró que este debe cubrir un papel de guía en los momentos que los nuevos lectores presentan dificultades, pues como apareció en E1, E2 y E9 surgió una interacción dialógica en la que las estudiantes hicieron explícito aquello que les resulta complicado, necesitando la ayuda del docente para la construcción de sentido.

En este contexto, para solucionar las dificultades surgidas, el docente debe tomar un rol activo para que los lectores puedan realizar un proceso de comprensión, pues como se registró en el diario de campo 11 “Cuando alguna estudiante preguntaba sobre alguna parte que no entendía se hacía la lectura con esa estudiante en particular y luego se le realizaban preguntas para conocer qué entendió y así guiarla a la comprensión del apartado”. Por tal motivo, es pertinente concluir que en un proceso de educación literaria es necesario prestar atención a todos los sujetos en el aula de clases y sus reacciones personales acerca de aquello que leen, pues de ignorar aquellas respuestas espontáneas la experiencia literaria de apreciación y sentido estético frente a un texto literario sería limitado al perder el interés por no recibir el sentido en la comprensión de este.

Analizando las respuestas de las estudiantes frente a las lecturas realizadas durante la propuesta pedagógica, se pudo conocer que el componente de disfrute y goce estético no solamente está condicionado por el esfuerzo que requiere la lectura y la superación de las dificultades. Esto a razón de que durante los momentos de respuesta se conoció que las estudiantes dieron una mayor importancia en compartir los detalles frente a lo que la lectura les dejó en torno a las imágenes y sensaciones evocadas en la lectura, las cuales muestran que la lectura es un momento para el disfrute desde lo lingüístico, es decir apreciar la obra desde lo que puede evocar en los lectores a partir de su composición:

Tabla 12 *Proyecciones estéticas en el lector*

Segmento	Fuente	Número de enunciado	Categorías emergentes
Unidad didáctica 4			
“El cuento me trae muchos corales, [...] imágenes del mar y [...] la imagen de un niño saltando rocas y [...] me parecen muy bonitas” (p1)	Audio 23	E1	Imágenes mentales vívidas Respuesta emocional y sensorial intensificada
“Me gustó porque habló sobre el mar y todo lo que hay y [...] las imágenes que están en mi cabeza, me imaginaba como así el mar con animales bonito” (p2)	Audio 23	E2	Imágenes vívidas Respuesta emocional y sensorial intensificada Imaginación de mundos posibles
“Me gustó que tratara sobre el mar y sobre las diferentes criaturas y la sensación fue de tranquilidad [...] la imagen más bonita fue el mar con tranquilidad y criaturas fantásticas” (p4)		E3	Imágenes mentales vívidas Respuesta emocional y sensorial intensificada
“La imagen que [...] más me gustó fue la que dice que si levantara el caracol ahí abajo estaría a sirena [...] porque habla sobre el mar y [...] las sensaciones es que cuando ella expresa uno se imagina como es el mar” (p5)	Audio 23	E4	Imágenes mentales vívidas Respuesta emocional y sensorial intensificada
“Imaginé [...] el sol saliendo, un amanecer, el fondo submarino botando burbujitas doraditas y niños saltando en las rocas y divirtiéndose. El cuento me trae mucha tranquilidad al leerlo porque no es un cuento como todos los que son aburridos y este es mucho más entretenido” (p10)	Audio 23	E5	Imágenes mentales vívidas Respuesta emocional y sensorial intensificada

“Me imagino [...] el barco y hay una playa y niños saltando y debajo del mar un volcán azul con la erupción, muchos peces y una flor y el cuento me hace sentir tranquila y feliz” (p12)	Audio 23	E6	Imaginación de mundos posibles Respuesta emocional y sensorial intensificada
“Me gustó, [...] imaginé como un mar con cosas brillantes cayendo y muchos animales. Me hizo sentir tranquilidad, pero también era como una ventura” (p13)	Audio 23	E7	Respuesta emocional y sensorial intensificada Imaginación de mundos posibles
“A mí me deja curiosidad el cuento porque es un mar oscuro lleno de secretos y así” (p14)	Audio 23	E8	Imaginación de mundos posibles

Basándose en los enunciados analizados en la tabla anterior, se pudo conocer que la apreciación y goce estético de las obras literarias están mediados por lo que estas pueden generar en los sujetos a manera de sentido. Cada sujeto al llevar un proceso de lectura dará importancia y trascendencia a ciertos elementos presentes en los textos leídos, pues por medio del lenguaje, la literatura transmite diferentes imágenes que quedan en la mente del lector y que se convierten en una experimentación vívida de la realidad que cobra vida en el acto de leer, tal y como se evidencia en E1, E2, E3, E4 y E5. Aunque las representaciones mentales representan uno de los principales elementos del disfrute, estas van acompañadas de una intensificación de las emociones y sensaciones del lector, este incremento emerge gracias a la atmósfera literaria que se crea en la consciencia del sujeto en forma de emociones tangibles para este, tales como la calma, tranquilidad y felicidad (pero que no son las únicas que se pueden experimentar), tal y como expresaron las participantes en E1, E2, E3, E4, E5, E6 y E7. A las imágenes, sensaciones y emociones se suma las grandes posibilidades de mundos literarios que harán que los lectores creen diferentes proyecciones mentales que permitan a estos apreciar y pasar momentos agradables con las diferentes historias que la literatura tiene para ofrecer, hecho que es evidente en E2, E7, y E8.

En síntesis, la estrategia de círculo de lectura tiene un gran potencial en la formación de lectores literarios referente a su dimensión de goce estético, esto al dar partida a la creación de un espacio para que cada estudiante exprese su experiencia de lectura haciendo mención de los desafíos a los que deben enfrentarse, no solo en cuestión de complejidad estructural, sino lo que puede significar en términos de transformar la manera como se relaciona con la literatura, lo cual se relaciona con Zuleta (1980, citado en Zuleta, 2014) al permitir que la respuesta sea un espacio para exteriorizar lo complejo de una lectura que se convierte en una experiencia literaria rica al abrazar lo complejo para llegar a la satisfacción de develar el sentido de una obra. Además, este momento final después de la lectura tiene en cuenta todo el componente estético que surge en un proceso de lectura literaria, pues la se da la amplificación emocional y sensorial que traen los textos literarios propuesta por Larrosa (2003), a raíz de esto la respuesta ayuda al maestro conocer si los nuevos lectores están teniendo una experiencia positiva que contribuya a la construcción de un bagaje experiencial literario que esté soportado en el disfrute del proceso de lectura como de las obras literarias en sí mismas.

4.2. ¿Qué significan esas acciones para las personas involucradas?

La propuesta pedagógica implementada en este proyecto se enfocó en la mediación de la lectura de cuentos latinoamericanos cortos, todo esto se hizo en pro de la formación de lectoras literarias, es decir sujetos que al leer adquieran un rol activo en la creación de sentido, generando interpretaciones y relaciones que le ayuden a hacer del texto algo significativo para su vida. Por tal motivo, todas las intervenciones y actividades diseñadas se alejaron de la concepción tradicional que ha tenido la literatura, en la que comúnmente se premia una lectura vacía y ligada a lo que literalmente dicen las obras. Así pues, se debe tener en cuenta que la literatura no es un hecho aislado que está ahí solo para replicarse en el lector, sino que por contrario requiere de

lectores que vivan las historias que leen, pues en relación con Iser (1987), Gadamer (1977) y Rosenblatt (2002) nada sirve un lector realice una lectura si este mismo no realiza un proceso de representación y entendimiento de las obras desde su propio ser. En este sentido, las diferentes intervenciones se preocuparon por guiar a las participantes hacia una experiencia que las incluyera en el proceso de lectura, buscando cambiar la manera como perciben y se relacionan con los textos literarios.

En este contexto, para conocer la experiencia directa de los participantes se recolectaron datos a través de una entrevista final en la cual se les preguntó sobre sus impresiones acerca de aspectos del proyecto y aprendizajes adquiridos durante este mismo. Bajo esta lógica, las participantes expresaron diferentes perspectivas que dejan en evidencia lo que significó la lectura de los cuentos, lo cual permite observar que al formar lectores se necesita pensar actividades que faciliten a los estudiantes relacionar sus experiencias de vida con las obras leídas. Esto se hizo evidente en las respuestas proporcionadas por las participantes en relación con lo que el proyecto les aportó para su vida. Lo cual se evidencia en sus respuestas a la entrevista:

Tabla 13 *Significado del proyecto para las estudiantes con relación a sus experiencias de vida*

Segmento	Fuente	Número de enunciado	Categorías emergentes
“Con la actividad de pintura [...] con el libro tocó pintar lo que [...] nos gustaba del libro hay veces que por ejemplo yo me siento y dibujo lo que me gusta.” (p1)	Pregunta 1	E1	Identificación personal en la obra Proyección de experiencias personales o vivencias
“La abeja haragana, [...] nos enseña a no ser perezosos porque la pereza es un sentimiento malo y los demás cuentos también porque algunas cosas pueden suceder en la vida real, pero hay otras cosas que con los cuentos uno se puede identificar y también las preguntas que tú nos hacías lo hacían a uno acordarse de cosas que uno vivió.” (p4)	Pregunta 1	E2	Aprendizaje moral y ético Identificación personal con la obra
“Uno se identifica con el libro de arena por descubrir lo nuevo y no tenerle miedo a descubrirlo	Pregunta 1	E3	Identificación personal en la obra

sino descubrirlo con como aquí estoy y lo voy a descubrir.” (p5)			
“El libro de arena pues dejó como un mensaje de que la curiosidad puede hacer que tu averigües algunas cosas y no está mal ser curioso” (p7)	Pregunta 1	E4	Interpretación o enseñanza
“En el libro de los niños que saltaban en las rocas, pues siento [...] que eso trae recuerdos y también es bueno recordar y también creo que da mucha tranquilidad.” (p8)	Pregunta 1	E5	Proyección de experiencias personales o vivencias Bienestar emocional
“Con lo secreto ósea es esa desesperación cuando uno le pasa algo [...] por ejemplo yo no sé leo un texto y [...] me complico y me desespero por no entender eso y me toca volverlo [...] a leer sabiendo que no lo entiendo, así [...] porque el señor no entendió porque es infinito” (p2)	Pregunta 2	E6	Proyección de experiencias personales o vivencias
“Yo relaciono con tres [...] la abeja haragana porque nos enseñó que no hay que ser tan perezosos [...] porque uno aprende haciendo las cosas y lográndolas no que se las hagan, el segundo es el de la mata porque ósea no todas matas sino también los seres humanos, los animales, los seres vivos lo hacen entender a uno recapacitar y [...] cambiar, y lo último el libro de arena porque nos enseña que hay algo que siempre nos va a impresionar” (p6)	Pregunta 2	E7	Aprendizaje moral y ético
“La abeja haragana, me identifiqué un poco con ella, pero luego recordé que la pereza en exceso no es buena y eso me ayudó a saber que con pereza uno nunca va a poder lograr [...] su objetivo final” (p7)	Pregunta 2	E8	Aprendizaje moral y ético. Proyección personal en la obra
“Siento que la literatura ahora significa aprendizaje porque a ver uno a medida que va leyendo va aprendiendo cosas nuevas sobre la vida.” (p3)	Pregunta 11	E9	Aprendizaje general sobre la vida

A la luz de las anteriores respuestas, se puede interpretar que el significado principal emergido de las estudiantes con relación a la literatura fue el de percibir las historias como algo que no es ajeno a sus vidas. Puesto que, como se resalta los E1, E2, E3, E5, E6 y E8; se evidencia que las estudiantes comprenden que a través los textos literarios pueden identificar valores, experiencias y recuerdos propios que son manifestados en la experiencia de lectura, al igual que aprender sobre otras áreas que no se relacionen directamente con sus experiencias de vida, como se ve en E9. Así, esta proyección personal en la obra también conlleva a cuestionar

sus imaginarios, al comprender y reflexionar acerca de sus valores o acciones en el mundo; todo esto trae como resultado que refuercen creencias previas o se reestructuren con el aprendizaje ético y moral emergido en las historias leídas, hecho evidente en E2, E7 y E8. Generando así un bienestar emocional en los lectores que se puede deducir en E5.

Tal y como expone Cerrillo (2016) los lectores deben ser competentes al momento de leer una obra, esto implica que después de leer siempre surgirá una interpretación y valoración de las piezas literarias. De ese modo, la literatura adquiere un valor diferente no solo a cada lector, sino a cada lectura así corresponda a un texto que se ha leído previamente, esto debido a que los lectores entienden que una historia puede brindarles algo nuevo cada vez que la leen, deducciones que vienen de sus repuestas frente a la relectura de textos literarios:

Tabla 14 *Percepción de las participantes frentes a lo que significa para ellas la relectura de las obras*

Fragmento	Fuente	Número de enunciado	Categorías emergentes
“Sí es importante porque de pronto uno en la primera vez [...] no lo lee con el sentido que tiene la palabra porque digamos uno se puede confundir y [...] leyéndolo varias veces [...] se puede llegar a la conclusión de lo que quiere decir el texto y [...] también si uno lee varias veces uno puede cambiar la manera como uno lo entiende” (p1)	Pregunta 3	E1	Profundización en la comprensión y nuevos significados Aprendizaje continuo
“Sí es importante [...] porque uno ósea uno está leyendo un libro y leyéndolo una sola vez uno lo le va a notar como el significado [...] entonces leyéndolo varias veces tú puedes sacarle un significado diferente y puedes aprender muchas más cosas de ese libro.” (p2)	Pregunta 3	E2	Profundización en la comprensión y nuevos significados Aprendizaje continuo
“Depende el texto porque hay textos que son innecesariamente tontos porque hay textos que por ejemplo son ofensivos o no tienen nada que enseñar sino todo lo contrario y cuando son los que si son interesantes hay veces que las personas por intentar leer, leer, leer se frustran en el momento de no entender las cosas [...] y pues yo digo que si es educativo hay que hacer el esfuerzo por entenderlo y dar el esfuerzo y de pronto le aporte algo a la vida.” (p4)	Pregunta 3	E3	Reflexión crítica frente a la selección de obras La lectura como esfuerzo
“Es importante volver a leer los textos ya que [...] si digamos no entendiste bien [...] o pues a veces a mí me pasa que leo un libro o algún cuento, pues lo entiendo, pero luego no me meto	Pregunta 3	E4	Profundización en la comprensión y nuevos significados

como bien a la historia y si vuelves a leer los textos tal vez interesen más o se aprende más cosas, y también como dijo la otra niña los textos malos no son interesantes de volver a leer.” (p5)			Reflexión crítica frente a la selección de obras Aprendizaje continuo
“Es bueno volver a leer [...] porque a mí me ha pasado y yo creo que a todo el mundo [...] que leemos la primera vez y no lo entendemos y lo leemos como otras tres veces y ahí si se entiende y puede que el texto se parezca a algo que ya hemos vivido en nuestra vida.” (p6)	Pregunta 3	E5	Profundización en la comprensión Conexión biográfica o personal
“Yo creo que es importante leer el texto porque a mí me ha pasado que cada vez que lo lees entiendes algo nuevo o algo diferente o lo que entendiste se cambia por otra cosa.” (p7)	Pregunta 3	E6	Profundización en la comprensión y nuevos significados

Como se muestra en la tabla anterior, las estudiantes que participaron del proyecto desarrollaron otra perspectiva en cuanto a la acción de volver a leer un texto literario. Pues la literatura adquirió un sentido más relevante acerca de lo que puede traer para la formación de un lector, entendiendo que el acto de leer no representa solamente el momento en el que se decodifica el texto para comprenderlo. Por el contrario, las estudiantes manifestaron el surgimiento de una nueva visión que demuestra que las obras literarias pueden influenciar su bagaje lector mediante la reestructuración de sus interpretaciones surgidas en la lectura, al igual que la aparición de nuevos significados que muestran otros sentidos producto de la transacción lector-texto, lo que conduce a un ciclo de aprendizaje continuo, situación que se contempla en E1, E2, E4, E5 y E6. A ello se suma que por medio del proyecto entendieron que la lectura literaria esta atravesada por la selección del lector, entendiendo que persona debe hacer un proceso crítico para definir aquellas obras que realmente le aportan a su ser, pues escogerá las que tengan un mensaje/discurso que no sea transgresor en el sentido de resultar ofensivo o que ante la visión del lector no vale la pena ser leído por su contenido y que se alinee con sus discursos internos y experiencia de vida, elementos que resultarán en un esfuerzo voluntario ante

los contratiempos que presenten la piezas literarias, dichas interpretaciones surgen en E3, E4 y E5.

Tomando en consideración que el proyecto tuvo gran fundamento en las respuestas emergidas en el salón de clases, se hace imprescindible exponer lo que las estudiantes aprendieron de los elementos implícitos en la propuesta, así se logró conocer que ellas establecieron un concepto de intertextualidad entendido como lo que conforma a los sujetos y que guía la lectura literaria:

Tabla 15 *Elementos que constituyen a los sujetos según las propias participantes*

Fragmento	Fuente	Numero de enunciado	Categorías emergentes
“Es un texto con algo cultural como lo que te caracteriza ósea como ver un texto y decir esto tiene que ver con esta otra cosa que yo vi una vez y pues en general con la cultura.” (p1)	Pregunta 4	E1	El sujeto como diálogo cultural y experiencial
“Cada persona por ejemplo algunas personas las conforman el texto de la biblia, los cuentos que a uno le cuentan de chiquito y los relatos como de la familia cuando a uno le pasan cosas y las cuenta para proteger a la familia o cosas así.” (p1)	Pregunta 5	E2	El sujeto como diálogo cultural y experiencial Construcción identitaria a través de los relatos
“Los textos que identifican a las personas pueden ser como [...] depende de la persona también no, pero serían como [...] textos emotivos por ejemplo muy profundos y como de la vida amorosa.” (p2)	Pregunta 5	E3	El sujeto como diálogo emocional
“Las historias que me cuentan en el libro uno también las puede contar como historias o cosas que le pasan a uno en vida cotidiana y pues [...] de problemas o algo así van componiendo a una persona.” (p3)	Pregunta 5	E4	El sujeto como diálogo experiencial
“Lo que nos forma a nosotros porque nosotros literalmente lo único que tenemos como para contar o conocer a alguien es cosas que nos han pasado en la vida, son como relatos” (p4)	Pregunta 5	E5	Construcción identitaria a través de los relatos
“Casi siempre nos identificamos más que todo con textos basados como en la vida real ya que [...] son inspirados en la vida real y pues, aunque sean ficticios las historias que nos componen son las que nos dejan algo para la vida.” (p5)	Pregunta 5	E6	Construcción identitaria a través de los relatos
“Yo digo que es verdad que somos un texto porque prácticamente, así como un texto uno tiene una forma de ser y de pensamiento.” (p1)	Pregunta 6	E7	El sujeto como texto multifacético y multidimensional
“Siento que sería verdad que somos un tipo de texto porque hay personas que [...] por ejemplo hay unas personas que son el	Pregunta 6	E8	Construcción identitaria a través de los relatos

texto de romance, hay otras personas que son el texto de tragedias y también hasta comedia y [...] es por las cosas que les pasan.” (p2)			El sujeto como texto multifacético y multidimensional
“No somos un texto, somos varios y que podemos escribir nuestra historia como también [...] tratar de decir y ver todo lo que nos conforma para así entendernos.” (p4)	Pregunta 6	E9	Construcción identitaria a través de los relatos
“Creo que los textos que leemos nos identifican porque a veces hablan de otra persona, pero nos identificamos porque hablan también de nuestra vida, por ejemplo, describen una persona que está sintiendo dolor o que está discriminada y uno [...] se identifica y [...] aunque no sea lo mismo que nosotros nos ayuda a entender a otros.” (p5)	Pregunta 6	E10	Literatura como reflejo y autoconocimiento.
“Pues sí que uno a veces se identifica con los textos porque hay textos que los escriben las personas de la vida como que le pasan a uno y uno dice como que sí eso me pasó.” (p6)	Pregunta 6	E11	Literatura como reflejo y autoconocimiento. Construcción identitaria a través de los relatos
“Yo siento que sí, lo que somos influye cuando leemos porque a pesar de que el texto no nos identifica como todo lo que le pasa a uno, uno también puede aprender y cambiar ciertas ideas que uno tenía antes.” (p7)	Pregunta 6	E12	Literatura como reflejo y autoconocimiento. Construcción identitaria a través de los relatos

Al considerar los enunciados anteriormente mencionados y el planteamiento de Bajtín (1986) de que los seres humanos están atravesados por múltiples dimensiones y discursos; para las personas involucradas en este proyecto tanto investigador como sujetos participantes, el trabajo significó una transformación en cuanto al rol del lector y su valor respecto a las obras. Así, se manifiesta que las estudiantes se apropiaron de lo que las compone como sujetos para dar trascendencia al valor de la literatura en sus vidas, debido a que son conscientes que están conformados por saberes y experiencias tanto culturales como vivenciales que constituyen su identidad y son la base para reflejar su existencia en la lectura literaria; elementos que se evidencian en E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E11 y E12. Sumado a ello, el conocer que son actoras marcadas por discursos e historias hace que ellas visionaran el arte literario como un componente en el que pueden verse a ellos mismos en calidad de otredad, tal y como manifestaron el E10, E11 y E12.

Finalmente, se debe hacer explícito qué tanto impacto tuvo para las estudiantes el proyecto en cuanto a sus habilidades para leer literatura, al igual que conocer si para el maestro la implementación de la estrategia de círculo de lectura tiene el potencial de enriquecer su futuro quehacer docente en la enseñanza de la literatura. Todo esto desde la voz de las beneficiadas, que en este caso fueron las educandas:

Tabla 16 *Aprendizajes alcanzados por las participantes desde su propia perspectiva.*

Segmento	Fuente	Número de enunciado	Categorías emergentes
“Las actividades están muy chéveres porque [...] nos preparabas y después nos hacías las actividades, la primera actividad hacías antes de leer [...] nos dejaba unas pistas [...] y [...] también porque se trata de la vida real y pues yo me sentí incluida y identificada con los cuentos.” [Sic.] (p4)	Pregunta 7	E1	Aprendizaje progresivo Aprendizaje significativo
“Estaban muy chéveres las actividades, [...] yo no era mucho de leer sino hasta este año que me pareció super chévere la idea de leer cuentos (p6)	Pregunta 7	E2	Motivación y cambio de hábitos lectores
“Me gustó mucho [...] porque después de leer un libro pues uno hacía una actividad para investigarlo más a fondo y [...] uno [...] siente que lo que uno dice importa, porque puedo hablar de lo que aprendí” (p8)	Pregunta 7	E3	Aprendizaje progresivo Sentimiento de inclusión
“Las diferencia la manera en que enseña [...] porque digamos [...] uno no va a aprender bien a los regaños, a los gritos [...] o [Sic.] obligado [...] en cambio si uno está en un lugar tranquilo en un lugar relajado en el que uno se siente seguro pues si puede leer y aprender más.” (p2)	Pregunta 8	E4	Ambiente de lectura y aprendizaje
“No tienen diferencia porque [...] cuando son lecturas obligatorias al final [...] nos terminan gustando y, cuando son entretenidas [...] hay veces que a uno le llama la atención el título y realmente no le termina gustando” (p7)	Pregunta 8	E5	Reconfiguración de lo obligatorio y lo entretenido
“Los cuentos fueron entretenidos porque digamos la actividad de hoy la pregunta que hiciste [...] porque te pone a pensar.” (p2)	Pregunta 8	E6	El entretenimiento como aprendizaje
“Entretenidas porque [...] se sentía más la comunicación con los profesores, con las niñas, la participación de la que nunca había participado, hay unas niñas que son muy calladas y en estas actividades participaron mucho [...] era muy chévere uno escucharse las respuestas.” (p3)	Pregunta 8	E7	Ambiente de lectura y aprendizaje
“Me gustó mucho las dinámicas [...] porque nos ayudaban a pensar y tener más imaginación, [...] a aprender y expresarnos más, digamos hay una niña tímida y comienza a expresarse más a medida que va pasando el tiempo [...], también hubo muy buen ambiente	Pregunta 8	E8	Ambiente de lectura y aprendizaje Aprendizaje

escolar [...], hubo unas niñas que entendieron cuál era su verdadera personalidad y como eran [...] a través de los libros.” (p10)			significativo
“La paz, como uno se siente en el interior porque a veces la lectura [...] lo tranquiliza y hace que uno se sienta mejor, también que [...]haya un ambiente armónico y que todas estén como tranquilas porque nos centramos en algo” (p2)	Pregunta 9	E9	Ambiente de lectura y aprendizaje
“Me gustaron los cuentos porque [...] no son cuentos, [...] como del colegio y [...] son interesantes porque le hacen a uno crear respuestas en la cabeza o preguntas o cosas así.” (p7)	Pregunta 9	E11	Estimulación del pensamiento crítico
“Antes a una le daba mucha pereza leer los libros y [...] ve que realmente es saberlos escoger y leerlos.” (p1)	Pregunta 10	E12	Motivación y cambio de hábitos lectores
“Me volví mejor lectora porque [...] por ejemplo [...] yo siempre he leído libros más largos y esos cuentos más cortos me ayudaron a leer y entender mejor y le doy más sentido a las cosas.” (p5)	Pregunta 10	E13	Motivación y cambio de hábitos lectores Mayor comprensión
“Antes leía cuentos súper cortos y me ha ayudado a mejorar mi lectura ahora ya no [...] leo de 10 páginas sino como de 300 me ha servido más con todo lo que hicimos.” (p6)	Pregunta 10	E14	Motivación y cambio de hábitos lectores
“Antes no me gustaba leer, yo era de las personas que si me decían que leyera no lo hacía, [...] después de estas actividades me empecé a leer libros largos y le tomo mucho sentido.” (p7)	Pregunta 10	E15	Motivación y cambio de hábitos lectores Mayor comprensión
“Es más interesante [...] buscar la respuesta o que entre los libros haya como muchas respuestas [...] o que uno mismo se cree una respuesta [...] ya no buscar las respuestas sino leer y crearse una” (p2)	Pregunta 11	E16	Motivación y cambio de hábitos lectores Motivación y cambio de hábitos lectores

Desde la experiencia de las estudiantes se pudo conocer el alcance de la estrategia de círculo de lectura tanto en la formación de lectores como la práctica docente de la literatura. En este sentido, la propuesta didáctica representa un factor de aprendizaje significativo para los educandos que sean involucrados, lo cual surge gracias a que quien lee es el principal actor generando así un aprendizaje relevante en su interacción con los textos literarios, lo cual se logra en virtud de proponer tareas que faciliten a los sujetos compartir lo aprendido y expresar la comprensión lograda desde su identidad personal, lo cual se puede ver en E1, E3, E8 y E10.

En conjunto con lo anterior, la estructura disposición, lectura y respuesta potencia la experiencia literaria en pro de un ambiente de lectura que sobresale por proponer escenarios que

dan lugar a que los estudiantes se sientan cómodos al momento de participar, ya que se lleva un proceso progresivo en la construcción de conocimiento literario, generando emociones positivas que conllevarán a un mayor interés por la lectura literaria en el salón de clases, hechos que sobresalen en E1, E3, E4 y E7.

Por otro lado, el entramado de actividades, emociones, aprendizajes y ambientes impulsados durante el proyecto provocaron cambios en los hábitos lectores al favorecer la motivación hacia la lectura aumentando la extensión de las obras leídas, junto con la elección de obras al entender la importancia de elegir bien para conseguir una buena experiencia y, como último cambio se encuentra la mejora en la comprensión lectora al percibir que después del proyecto las lectoras sentían que entendían mejor los textos, lo que conlleva a que la lectura al interior del aula de clases tenga una dualidad entre obligatorias y entretenida siendo el interés por esta un factor decisivo para definir las. Por consiguiente, la propuesta de educación literaria ejecutada pone en primer lugar a los estudiantes, entendiendo que son sujetos complejos capaces de transformarse en lectores literarios que valoren, enjuicien y aprendan de las obras, pero solamente si se genera un espacio en el cual tengan voz para expresar todo aquello que surge y les genera la lectura de textos literarios.

4.3. ¿Cómo esas acciones surgidas en un microcosmos como el aula de clases se relacionan con categorías más amplias?

Basándose en toda la experiencia pedagógica y resultados alcanzados frente a lo que aconteció en el salón de clase y el significado que tuvo para las personas involucradas, es pertinente exponer aquellas categorías que se relacionan con el trabajo de investigación. Concretamente, surgen nuevas dimensiones teórico-prácticas que pueden dar partida a nuevas discusiones frente al pensar, actuar, reflexionar y educar en relación con la educación literaria en

relación a la estrategia de círculo de lectura. Por tal motivo, se relacionará todo el conjunto de resultados con otras ramas de sentido que pueden contribuir a profundizar y complementar la presente investigación, realizada desde las prácticas y con un enfoque eminentemente hermenéutico interpretativo.

Para empezar, hay que hacer hincapié en que el principal actor en el proyecto fueron las lectoras en formación, ya que el maestro cumplió un rol de mediador y guía en la formación de las sujetas. Hecho que favoreció que toda la propuesta tuviera como base la experiencia y contacto con el arte literario para generar una respuesta ante este. Así pues, tal y como expone Mèlich (2003), educar desde un punto de vista literario hace que los estudiantes adquieran un sentido crítico frente al mundo, esto, al comprender que el sentido es producto de las dinámicas que conforman al lector porque “toda verdad es una verdad contextualizada” (p. 35). En esta línea, el promover la lectura literaria desde el propio mundo y perspectiva de los sujetos, da lugar a que los sujetos construyeran el sentido, no solo desde su propio ser, sino que surge un proceso de alteridad al reconocer al otro por medio de la literatura (Melich, 2003). Pues como se evidencio a lo largo de los resultados, uno de los principales elementos fue la identificación del sujeto, es decir del mismo lector, con aspectos presentes en la obra, hecho que permite la transformación o al menos un diálogo constante con la ética personal. No obstante, al hacer abordar otros puntos de vista literarios que permita la enajenación del lector para vivir con el otro y que el otro viva con él, es decir en un compromiso de otredad, se promulgaría el entendimiento y sensibilidad hacia otros contextos y formas de ser en el mundo que distan de los propios puntos de vista. Hecho que facilita la formación de sujetos críticos con capacidad de considerar diferentes perspectivas al analizar la complejidad de la esencia humana.

Reflexionando sobre otro aspecto, la estrategia de círculo de lectura posibilita la formación de los estudiantes en cuanto a su educación lingüística y, más específico la competencia comunicativa. Pues como lo expone Lomas (2014) “es esencial la enseñanza de un *saber hacer cosas con las palabras* con intenciones diversas en las situaciones reales de comunicación en las que las personas negocian los significados” (p. 38). A este aspecto, la disposición de los estudiantes antes de la lectura puede contribuir a que se generen preguntas, situaciones y exploración de conocimientos referente a el uso de la lengua en un contexto específico. Así mismo, el tiempo de lectura literaria hace que los estudiantes se expongan a diversas situaciones de índole comunicativo gracias a las historias que se lean, lo cual da lugar a que se perciban los elementos lingüísticos que pertenecen o no a los escenarios de comunicación reflejados en las obras literarias. Finalmente, el último momento que es la respuesta ante el acto de leer, brinda un escenario óptimo para que a través de la propuesta se incluyan construcciones lingüísticas, ya de tipo oral o escrito que aborden unas diversas situaciones comunicativas que ofrezcan maneras para compartir, la comprensión e interpretación, impresiones y asociaciones de los elementos expuestos en una obra literaria.

Siguiendo esta línea de la competencia comunicativa, es pertinente hacer énfasis en la competencia oral. Pues como es evidente en contextos educativos, se percibe una barrera invisible ante la expresión oral de los educandos, provocando desconfianza y rechazo hacia la comunicación de sus perspectivas de manera hablada. En este marco, hay que tener presente los avances en torno al aprendizaje de la oralidad planteados por Guadalupe Jover (2014, citado en lomas 2014), pues como ella sustenta, hay un cambio al “pasar de una enseñanza de la literatura de corte transmisivo a una educación literaria que trata de convertir la clase en una auténtica comunidad de interpretación” (p. 73). Así, a partir de los enunciados de las participantes frente a

lo que significó el proyecto, el ambiente de lectura provocado por la propuesta didáctica permitió ver que algunas estudiantes que antes no se sentían cómodas por compartir sus ideas de manera verbal, se motivaron a expresarse sin temor, lo cual terminó en un escenario en el cual las sujetas escuchaban y eran escuchadas. Hecho que refleja así otros factores que influyen en el aprendizaje de la oralidad, como la escucha activa y la creación de un entorno democrático en el que sus participantes respetan y comparten sus opiniones (Jover, 2014).

Continuando con las dimensiones que subyacen y complementan el proyecto en cuestión. Resulta relevante mencionar el aprendizaje significativo. Pues siguiendo la perspectiva de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), la manera como fueron presentados los contenidos en la fase de disposición, al igual que el accionar pedagógico en las fases de lectura y respuesta buscaron que las estudiantes fueran cocreadoras del conocimiento, es decir que, al presentárseles conceptos tratados en las obras literarias, cada estudiante fue receptor de dichos elementos, ya que “La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (p 48). De tal modo, al hacer uso de su bagaje cultural y experiencias de vida para confrontar los textos literarios en un proceso de comprensión; la disposición a la lectura generó un entorno que se alejaba de la idea repetitiva de entender una obra como objeto a recibir y replicar. Además, la respuesta consolida este aprendizaje en vista de que las relaciones hechas durante toda la experiencia literaria permitieron emerger nuevos significados propuestos por cada estudiante desde lo conocido en relación con lo nuevo. Por lo tanto, la estrategia de círculo de lectura se correlaciona con este tipo de aprendizaje en su sentido de que “el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos

son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo” (p48)

En definitiva, lo propuesto durante el proyecto y la manera como fue abordado no solo en la guía del maestro sino principalmente en lo que refiere a las estudiantes implicadas, da partida para que broten otras alas de sentido que contribuya a la formación de sujetos que lean literatura, pues son ellos los directamente beneficiados al presentárseles experiencias de lectura literaria diferentes a las conocidas tradicionalmente. Por consiguiente, dichas perspectivas nuevas de sentido pueden explorar otros elementos que incidan favorablemente en la educación literaria de los nuevos lectores.

5. Conclusiones

Esta experiencia de investigación desde las prácticas incidió profundamente en mi proceso de aprendizaje como maestro en formación y en mi posterior transición al aula como profesional. También aprendí a apreciar las complejidades del acto pedagógico centrado en la experiencia lectora individual, entendida como un diálogo entre el estudio del texto —sus dimensiones estéticas y artísticas— y la recepción activa por parte de los lectores, quien completa los vacíos de la obra, construye significados y expresa sus interpretaciones.

A pesar de que este camino pueda parecer que ya ha sido recorrido, fue, en realidad, mi propio viaje como maestro. Hubiera deseado explorar este sendero por más tiempo; sin embargo, a pesar de trabajar solo con cuatro cuentos, la estrategia implementada trascendió el activismo pedagógico superficial para enfocarse, de manera genuina y reflexiva, en la construcción de sentido.

La implementación del círculo de lectura se consolidó como una estrategia pedagógica efectiva varias dimensiones. En primer lugar, esta fomentó el desarrollo de hábitos lectores atentos a los valores morales del texto y la condición humana, es decir, al aspecto eminentemente estético de la obra, ya que la dinámica participativa y reflexiva impulsó en los estudiantes un acercamiento más frecuente y voluntario a los textos literarios desde el disfrute y lo que significa para cada lector una lectura. Durante las sesiones, las participantes manifestaron que esta experiencia les permitió encontrar mayor sentido a sus lecturas, estableciendo conexiones más profundas con los textos y descubriendo en ellos enseñanzas aplicables a sus vidas.

Este resultado adquiere especial relevancia, pues el lector pasa de ser un recipiente para estar en primer plano viviendo la experiencia literaria y dotando de sentido los textos literarios, apropiándose de la lectura como un acto que permite vivir su vida y la ajena, todo esto desde su propio significado personal. El círculo de lectura, al validar estas interpretaciones individuales— en la fase de respuesta—, no solo fortaleció la competencia literaria, sino que reivindicó la lectura como acto de libertad y construcción identitaria. Del mismo modo, permitió el fortalecimiento de la interpretación, pues las participantes no solo analizaron los contenidos explícitos de los cuentos, sino que avanzaron hacia una lectura crítica, reconociendo símbolos, relaciones intertextuales y perspectivas culturales.

Por otro lado, el círculo de lectura enriqueció el diálogo literario al interior del aula de clases, transformando la lectura de un acto individual en una experiencia colectiva. Lo cual indica que la creación de también pasa por proceso intersubjetivos, socializados dentro de una comunidad de lectura. A través del debate guiado, las estudiantes contrastaron sus interpretaciones, cuestionaron supuestos y descubrieron nuevas cubiertas de significados, lo cual amplió su comprensión de las obras. Este proceso no solo mejoró sus habilidades comunicativas,

ya que también promovió la construcción colaborativa de conocimiento, donde cada aporte enriqueció la visión grupal sobre los textos.

Finalmente, la estrategia demostró que, más allá de la adquisición de habilidades literarias, se generó un espacio de encuentro democrático y creativo. Al priorizar la voz de los lectores y validar sus interpretaciones, se fomentó un sentido de pertenencia y motivación hacia la lectura. De tal modo, el círculo se reveló como una herramienta académica y como escenario para la formación de lectores autónomos, críticos y, sobre todo, apasionados por la literatura.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá, S. d. (2019). *Estratificación socioeconómica*. Obtenido de Secretaría Distrital de Planeación: <https://www.sdp.gov.co/gestion-estudios-estrategicos/estratificacion/estratificacion-por-localidad>
- Álvarez, A., Porras, E., Gómez, J., Mejía, M. R., Unda, M. d., & Pabón, R. (2000). Caja de herramientas para . *Expedición Pedagógica Nacional: Preparando el equipaje*, 39-59.
- Alvarez, C., & Vejo, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, 68, 110-122.
- Antonio, D. m. (2019). Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual. *Tejuelo*, 29, 105-130.
- Ausbel, D., Novak, J., & Henesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognositivo*. México: Editorial Trillas.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dovstoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernabé Sanchez, G. (2020). *El proceso lector desde la intertextualidad: Propuestas y desafíos del texto literario*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10757/653696>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., . . . Vilá, U. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (L. M. S.A., Ed.) Madrid.
- Bogotá, A. M. (2020). *educacionbogota.com*. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/21_boletin_caracterizaci%C3%B3n_sector_educativo_Bogot%C3%A1_2020.pdf

- Bortoni-Ricardo, S. A. (2008). *O professor pesquisador: introdução à* . Parábola.
- Cáceres, G. P. (2022). La competencia literaria desde la biblioteca escolar. *Enunciación*, 67-79.
- Cerrillo, P. (2016). *El lector Literario*. Fondo de cultura Económica.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Deossa, Q., & Gloria. (2023). La Literatura Comparada como Método Didáctico para la Formación del Lector Literario. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 8376-8398.
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- García, A. (2014). *Fomento de la competencia literaria a través de tertulias dialógicas y poesía - Navarra [Tesis de pregrado, Universidad de Navarra]*. Repositorio digital. Obtenido de <https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/16046>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: Literatura en segundo grado*. (TAURUS, Ed.) Madrid.
- González Cuartas, L. V. (2017). *El desinterés lector y la constitución del deseo, 2017 [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]*. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3185>
- Halliday, M. A. (1988). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social de lenguaje y del significado*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Iser, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid, España: TAURUS.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas e investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Lomas, C. (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. (C. Lomas, Ed.) México: Octaedro.
- Martínez González, D. A. (2024). *La experiencia estética para el desarrollo de la competencia literaria, 2024 [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20446>
- Mèlich, J.-C. (2003). La sabiduría de lo incierto. *Educación*, 33-45.
- Monterroso, A. (1996). La mosca que soñaba que era un águila. En A. Monterroso, *La oveja negra* (pág. 19). México: Joaquín Mortiz.
- Nacional, M. d. (s.f.). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Obtenido de colombiaaprende.edu.co.
- Nacional, M. d. (s.f.). *Estándares Básicos de Competencias*. Obtenido de mineducación.gov.co.
- Nariño, C. L. (2022). *Proyecto Educativo Institucional*. Obtenido de redacademia.edu.co.
- Ortega, C. (2022). *Investigación-acción: Qué es, etapas y ejemplos*. Obtenido de Question pro: <https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-accion/>
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. (E. Uniandes, Ed.) Bogotá: Universidad de los Andes.
- Rey Arandía, K. V. (2023). *Fortalecimiento de la competencia literaria a través de una estrategia transmedia, 2023 [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]*.

Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/19352>

Rodriguez, R. M. (1991). La unidades didácticas y el aprendizaje del profesor. *Signos*, 2(3), 4-13.

Rosenblat, L. (2002). *La literatura como exploración*. México : Fondo de Cultura Económica.

Rosenblatt, L. (1996). EL MODELO TRANSACCIONAL: La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en Contexto*, 1.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Garó.

Trujillo Ararat, L. K. (2020). *Literatura infantil e interpretación literaria : una propuesta didáctica basada en la lectura literaria, 2020 [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]*. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12095>

Vargas Beal, X. (2011). *¿Como hacer investigación cualitativa?* ETXETA.

Zuleta, E. (2017). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ministerio de Cultura : Biblioteca Nacional de Colombia,.

6. Anexos

Anexo A: Prueba diagnóstica.

Prueba diagnóstica

1. Lee atentamente en siguiente cuento corto.

La mosca que soñaba que era un águila, Augusto Monterroso.

Había una vez una Mosca que todas las noches soñaba que era un Águila y que se encontraba volando por los Alpes y por los Andes.

En los primeros momentos esto la volvía loca de felicidad; pero pasado un tiempo le causaba una sensación de angustia, pues hallaba las alas demasiado grandes, el cuerpo demasiado pesado, el pico demasiado duro y las garras demasiado fuertes; bueno, que todo ese gran aparato le impedía posarse a gusto sobre los ricos pasteles o sobre las inmundicias humanas, así como sufrir a conciencia dándose topes contra los vidrios de su cuarto.

En realidad no quería andar en las grandes alturas o en los espacios libres, ni mucho menos.

Pero cuando volvía en sí lamentaba con toda el alma no ser un Águila para remontar montañas, y se sentía tristísima de ser una Mosca, y por eso volaba tanto, y estaba tan inquieta, y daba tantas vueltas, hasta que lentamente, por la noche, volvía a poner las sienes en la almohada.

2. Teniendo en cuenta la lectura responde las siguientes preguntas:

A. ¿Cómo se sentía la mosca cuando se convertía en un águila?

a. Aburrída y frustrada
b. Cansada y triste
 c. Feliz y angustiada
d. Asustada y feliz

B. ¿En qué momentos podía la mosca convertirse en águila?

cuando estaba soñando

C. ¿Por qué la mosca se sentía triste al darse cuenta de que no era un águila?

Por no podía posarse en los pasteles dulces y las inmundicias humanas

D. ¿Qué le impedía a la mosca posarse sobre los pasteles?

a. Sus patas de mosca
 b. Todo el cuerpo de águila
c. El pico de águila
d. Sus alas de mosca

E. ¿Qué quiere decir la expresión "las inmundicias humanas"?

lo que antaño es son las cosas humanas y la mierda

F. ¿Por qué consideras que la mosca quiere volver a soñar que es un águila, a pesar de que se siente angustiada cuando sueña?

la mosca se puede sentir insignificante y con el águila se podía sentir valerosa y tomar imperio

G. ¿Por qué crees que la mosca se convierte en un águila y no en otro animal?

la mosca nunca le tomaron importancia pero la águila le tienen mucho más miedo

H. ¿Cómo crees que se sentirá la mosca la próxima vez que sueñe?

Talvez se podría emocionar por volver a soñar se puede volver a angustiarse o ponerse feliz

I. ¿Qué consejo le darías a la mosca cuando se siente angustiada o cuando lamenta no ser un águila?

le diría que se sintiera feliz por que es un sueño que ella quería

J. ¿Alguna vez te has sentido como el personaje de la mosca?

si algunas veces cuando algo no me sale bien


K. ¿Qué importancia tienen los sueños en tu vida?

que a veces te puedes sentir feliz por sensación buena

L. ¿Te gustó el cuento corto? Sí No

¿Por qué?

Puede ser significado por con nosotros



Anexo B: Encuesta sociología de la lectura

1. ¿En qué barrio vives?
zona Nuevo Recreo

2. ¿Qué te gusta leer?
 Sí No

3. ¿Dónde obtienes los libros que lees?
de internet o de tiendas o biblioteca

4. ¿En qué lugar te gusta leer?
 - En el colegio
 - En tu casa
 - En la biblioteca
 - En el parque

5. ¿Cuántas horas dedicas a la lectura de literatura?
 - 0 horas
 - 1 hora diaria
 - 2 horas a la semana
 - 3 horas a la semana
 - 4 horas a la semana
 - 5 o más horas a la semana

6. ¿Vives cerca de una biblioteca?
 Sí No

7. ¿Cada cuánto vas a la biblioteca?
 - 0 veces a la semana
 - 1 vez a la semana
 - 2 veces a la semana
 - 3 veces a la semana
 - 4 veces a la semana
 - 5 o más veces a la semana

8. ¿Tienes libros en tu casa?
 Sí No

9. ¿Alguien de tu familia tiene el hábito de leer?
 Sí No

10. ¿Cuál es tu libro/cuento/poema/favorito?
comic de KNY

11. ¿Qué tipo de historias son las que más te gustan?
 - Terror
 - Romance
 - Misterio
 - Ciencia ficción
 - Fantasía
 - Aventura
 - Otro

12. ¿Por qué crees que es importante leer literatura?
para fortalecer el tema de la escritura, lectura, etc.

13. ¿Te sientes identificada con algún elemento literario como tema, personajes o lugares de las historias que lees?
 Sí No

14. ¿Sientes que cuando lees tienes dificultades para entender la obra?
 Sí No

15. ¿Te gustan las lecturas que te asignan en el colegio?
 Sí No
 ¿Por qué?
por que son divertidas y entretenidas

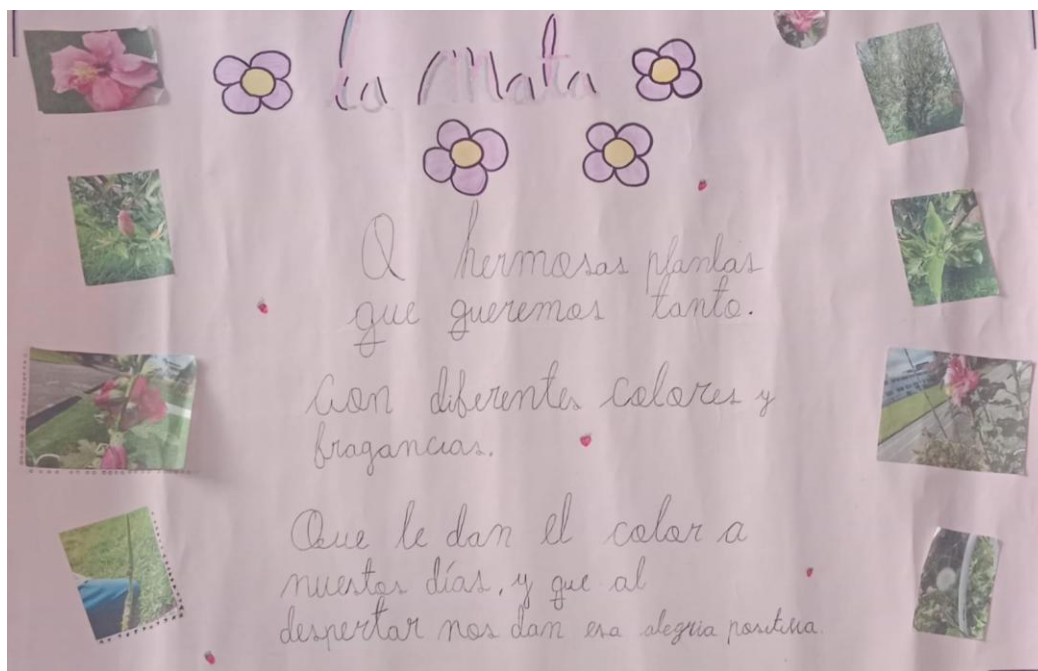
Anexo C: Matriz de decisiones Vester

Qué grado de causa de 0 a 3 TIENE X PROBLEMA SOBRE X PROBLEMA											ACTIVOS
PROBLEMAS		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8		
P1	Se trabaja principalmente la literalidad del texto literario		3	3	3	3	3	2	2		19
P2	No hay un espacio para la comprensión del texto literario	3		3	3	3	2	1	0		15
P3	No se trabaja la apreciación estética del texto literario	3	3		3	3	1	2	1		16
P4	No hay apropiación del discurso literario por parte de los estudiantes	3	2	2		2	1	1	2		13
P5	No hay un espacio para la interpretación personal del texto	3	3	3	3		3	1	0		16
P6	No se tiene en cuenta el proceso de intertextualidad	2	2	1	3	2		1	0		11
P7	No hay un proceso de retroalimentación sobre la lectura de los textos literarios	3	3	2	3	1	1		0		13
P8	Los textos trabajados tienen un grado de dificultad bajo	2	1	1	0	0	0	0			4
PASIVOS		19	17	15	19	14	11	8	5		

Anexo E: Panal de la pereza



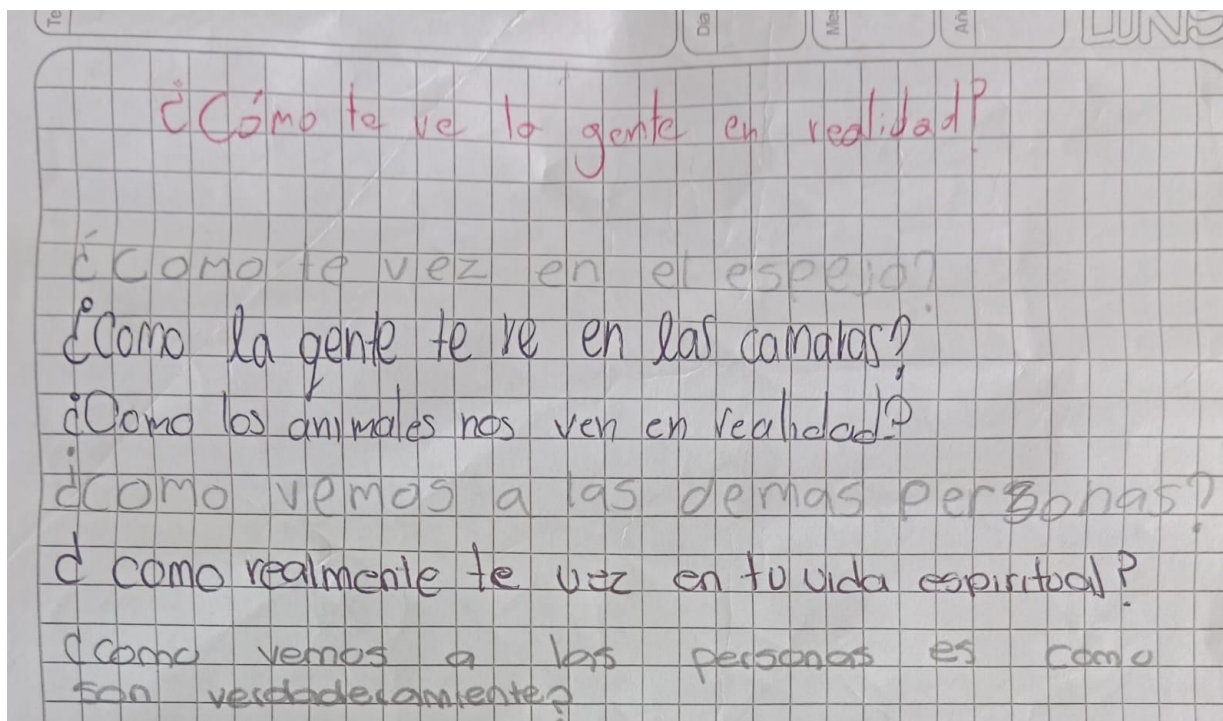
Anexo G: Cartelera cuento “La mata”



Anexo H: Pinturas realizadas por las estudiantes



Anexo I: "Preguntas infinitas"



Anexo J: Taller

1. ¿Qué quiere decir el siguiente fragmento del texto "Declinaba el verano, y comprendí que el libro era monstruoso... Sentí que era un objeto de pesadilla, una cosa obscena que infamaba y corrompía la realidad"?

Que el libro daba mala sensación porque es algo que no era normal y a parte era como un libro pero eso le daba como malas vibras y era algo psicológicamente según lo narraban.

2. ¿Por qué consideras que el hombre escocés quería vender el libro, a pesar de ser un libro único?

Por que el libro portaba una maldición que le daba a su portador y creo que tambien queria de suerte por que para miedo algo así, que el libro del libro se repitiera.

3. ¿Qué tipos de secretos crees que puede contener el libro de arena?

Como secretos que se podría destruir a lo que hay muchos de secretos así como quien se como se hizo el mundo, haber cosas para que empezaran terminadas o cosas de los seres humanos.

4. ¿Qué sensaciones, emociones o imágenes te transmitió el libro? ¿por qué?

Casi no me tranquilizo nada, hay de repente por el misterio por que lo pasado está al libro, también me atravesó en partes por que es interesante.

5. ¿Qué crees que pasará con el libro de arena después de haberlo escondido en la biblioteca?

Que después lo tomará otra persona o lo compartirán continuando su ciclo de posesión, o también lo pedirán de ser en la biblioteca para siempre, o podrían verlo en forma en Amazon.

6. ¿Quién crees que creó el libro de arena y cuál era su propósito?

Lo creo el mismo que lo estaba vendiendo, no necesito buscar a alguien que siempre lo lleva, también era pasar su posesión a varias personas, que el libro fuera cada vez más popular.

7. ¿Por qué crees que el protagonista se obsesionó con el libro de arena?

Por que era un libro con páginas infinitas y era extraño, y por que nadie en el mundo lo poseía, también era extraño y el quería averiguar por que quería averiguar por que era infinito y que es algo que es imposible y quería una respuesta de la creación.

Anexo K: Formato de diario de campo

Diario de campo 1 (Número de unidad didáctica)	
Fecha	
Actividades desarrolladas	1. Actividad introductoria a la lectura que explora los conocimientos previos de las estudiantes para que empiecen a relacionar sobre los elementos abordados en el texto literario. 2. Lectura colaborativa del cuento "La abeja haragana" de Horacio Quiroga.
Desarrollo de la sesión	Se pidió a las estudiantes formar grupos de 3 para hacer un dibujo y explorar las relaciones que contribuyan en la posterior lectura. La gran mayoría de participantes (alrededor del 87%) se encontraban interesadas la actividad, ya que buscaron realizar su dibujo de la mejor poniendo gran cantidad de detalles a estos mismos, Además realizaban preguntas para solucionar dudas constantemente como "¿profe ya puedo poner mi insecto?", "¿podemos hacer este insecto?", "¿puedo cambiar el bicho que elegí?", "Profe, ¿Podemos dibujar una araña?". A partir de este ejercicio se da la palabra para que expongan las razones de su elección, en este momento hubo una gran variedad de explicaciones; entre estas resaltan aquellas en las que se exponen experiencias vividas, creencias atribuidas o conocimiento acerca de cierto insecto. Luego de la socialización, se dio respuesta a la pregunta ¿qué insecto es el más trabajador?, las estudiantes dieron gran variedad de respuestas respecto a lo que ellas consideraban es el insecto más trabajador (Las preguntas previas a la lectura motivan a las estudiantes, más si estas les permiten expresar aquello que piensan y creen). Como acto seguido a la pregunta anterior se continuó con la pregunta ¿Cuál es el insecto más perezoso?, igualmente se vio una alta participación y gran disposición respecto al compartir sus respuestas. Posterior a la actividad introductoria tuvo lugar la lectura, en este momento todas las estudiantes estuvieron en silencio y atentas mientras sus compañeras leían el fragmento que les había correspondido, esto para conocer todo el avance de la historia. Para finalizar la sesión se asignaron 3 preguntas relacionadas al texto leído, esto con motivo de que las estudiantes piensen y reflexionen sobre el texto leído; 1. ¿Qué sensaciones percibes cuando

	tienes pereza?, 2. ¿Por qué crees que la abeja era perezosa? 3. ¿Por qué crees que la culebra le dio importancia a la promesa que le hizo a la abeja?
Interpretación	A Partir de esta primera medicación pedagógica, es posible constatar que las estudiantes tienen una recepción positiva hacia los cuentos, de igual manera se puede evidenciar que hay interés hacia las diferentes actividades propuestas en relación con el texto a trabajar, ya que muchas estudiantes levantaban su mano con la intención de expresar sus respuestas. Finalmente, hay que mencionar que cada una de las participantes estuvieron dispuestas a compartir sus opiniones frente a las visiones de mundo, las cuales estuvieron influenciadas por experiencias y creencias. De tal modo, las visiones de mundo de las participantes pueden contribuir a enriquecer la comprensión e interpretación de los textos literarios, debido a que las participantes realizan diversas asociaciones basadas en su bagaje cultural y experiencias; lo cual les permite estar motivadas a participar y compartir tanto sus ideas como sus pensamientos, lo cual fomenta un entorno agradable para la lectura.

Anexo L: Formato de autorización de datos personales y de menores de edad

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Ministerio de Educación</small>	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD <small>Resolución 767 de 18 de junio 2018</small>		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
 Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUIP No. _____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

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

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

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

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

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

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

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).