

LEYENDO ARTE URBANO Y LITERATURA: COMPRENSIÓN CRÍTICA E
INTERTEXTUAL

SEBASTIÁN DANILO VALERO LESMES

ASESOR

MAGDA PATRICIA BOGOTÁ BARRERA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

BOGOTÁ

2019

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

RESUMEN EJECUTIVO

La siguiente propuesta investigativa tiene como objetivo contribuir a las prácticas de una lectura mediada por la experiencia estética y la comprensión crítica del texto literario, haciendo posible un ejercicio paralelo entre el arte urbano y literatura que, en conjunto, logran ampliar la percepción que el estudiante construya de la dimensión de la realidad abordada. Limitar el concepto de texto a lo estrictamente escrito es una práctica común en el aula de lengua materna y literatura, y es por ello por lo que esta investigación se enfoca en brindarle espacios a otro tipo de textos, además del literario, para alcanzar una comprensión crítica de la realidad, a su vez formando lectores agudos, que no sólo codifiquen e interpreten, sino que también infieran y cuestionen.

Palabras clave: Experiencia estética, interpretación, comprensión crítica, arte urbano, intertextualidad.

ABSTRACT

The following research project has a main objective that is contributing to the practice of reading mediated by an aesthetic experience and critic comprehension of a literary text, making possible a parallel exercise between urban art and literary text. These two elements widen the student's perception about his own reality. Restricting the concept of text to what is strictly written is a common mistake inside the mother tongue and literature classroom, and that is why this study focuses on providing reading of different kinds of texts, besides the literary one, to achieve a critic comprehension of reality, educating sharp readers at the same time, students that not only decode and understand, but also students that infer and question their environment.

Keywords: Aesthetic experience, interpretation, critic comprehension, urban art, intertextuality.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación por competencias</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 104	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LEYENDO ARTE URBANO Y LITERATURA: COMPRENSIÓN CRÍTICA E INTERTEXTUAL.
Autor(es)	Valero Lesmes, Sebastián Danilo
Director	Bogotá Barrera, Magda Patricia
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 95 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Experiencia estética; Interpretación; Pensamiento crítico; Intertextualidad.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado presentado a continuación tiene como objetivo principal evidenciar la incidencia de la lectura de arte urbano en la construcción de una experiencia estética y de comprensión crítica, lo anterior mediado por un diario de lectura desarrollado por los estudiantes a lo largo de la intervención. Para dicho propósito se plantearon 3 momentos (sensibilización, desarrollo y aplicación), ligados en términos de apropiación y aplicación de los contenidos propuestos.</p>

La fuente principal que sustenta el presente estudio es el documento que expone una serie de lineamientos curriculares respecto a la enseñanza de literatura, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2006). De la misma manera, planteamientos propuestos por Larrosa (2003), Jauss (1972) y Gadamer (2006), delimitan los tres momentos de la experiencia estética contemplados en el documento. Por otro lado, Eco (1996), Lipman (1986) y Cassany (2006) definen los aspectos relacionados con interpretación y pensamiento crítico, mientras que Genette (1982) y Silva (1987) soportan los conceptos ligados a la intertextualidad entre graffiti y texto literario.

Ahora bien, al ser ésta una investigación de tipo acción (Colmenares, 2008), se llevó a cabo una observación en curso 904 de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, con la finalidad de presentar una propuesta pedagógica contemplada desde la unidad didáctica, la cual fue dividida en tres momentos ya explícitos al inicio de la descripción. En el primer momento los estudiantes crearon conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos, que fueron introducidos por el docente respecto al arte urbano. En el segundo momento, se delimitó el amplio campo del graffiti y el estencil con la comparación entre la escena artística de Bogotá y algunas ciudades de Europa a través de la novela “El francotirador paciente”, de Arturo Pérez-Reverte (2013). En el último momento, se propuso un análisis crítico de la realidad local a partir de casos, en las cuales el arte urbano, específicamente el graffiti, ha sido tema polémico en la ciudad de Bogotá.

3. Fuentes

- Barthes, R. (2005), *S/Z*, traducción española de Nicolás Rosa, Madrid, Siglo XXI. En Cuesta J. y Jiménez J. (Eds.), *Teorías literarias del siglo XX, Madrid* (450-460). Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Colmenares E. et al (mayo, 2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*, 27(14), 99-114.
- Diaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Recuperado de.
- Eco, U. (1993). *LECTOR IN FABULA: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U (1989). *Cuernos, cascots, zapatos: Algunas hipótesis sobre tres tipos de abducción*. En *El signo de los tres. Dupin, Colmes, Peirce* (p. 241-264). Barcelona, Lumen.
- ENDMM (2010). *Proyecto Educativo Institucional Escuela Normal María Montessori*. Bogotá: ENDMM

- Gadamer, H-G (2001). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. Literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. España: Ediciones Paidós.
- Jauss, H. (1981). *Estética de la comunicación y recepción literaria. Punto de vista*. Recuperado de <https://socioculturarubinich.files.wordpress.com/2014/05/12.pdf>
- Larrosa. J. (2003). *Literatura experiencia y formación*. En Goldin, D. (Ed) *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación, Nueva edición revisada y aumentada* (pp. 25-55). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (1991). *Los criterios: guías del pensamiento crítico*. En *Pensamiento complejo y educación* (p. 186-201). Madrid, Ediciones de la Torre.
- MEN. (mayo, 2006). *Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de [mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co): http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Pérez-Reverte, A. (2013). *El francotirador paciente*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la lengua y la argumentación escrita*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Ricoeur, P (2006). *¿Qué es el texto?* En *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo T. (marzo, 2008). El estarcido o arte del estencil un hacking visual. Una mirada a la escena colombiana. Parte III. Recuperado de <http://www.revista.escaner.cl/node/861>
- Ramírez S. (2008). *Mecanismos elementales del relato policiaco en un cuento de María Elena Bermúdez*. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/104/10411360002>
- Silva, A. (1987). *Punto de vista ciudadano: focalización visual y puesta en escena del graffiti*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Imprenta patriótica.
- Zapatero y Escribá (20011). *LA NOVELA NEGRA MEDITERRÁNEA*:
- *CRIMEN, PLACER, DESENCANTO Y MEMORIA, Pliegos de Yuste*, (14), 45-54.

4. Contenidos

El siguiente proyecto tiene inicio con la contextualización de la situación problema que se identificó durante el semestre de observación del curso 904 de la Escuela Normal Superior María Montessori. Teniendo en cuenta lo anterior, se planteó una pregunta de investigación y objetivos general y específicos con la finalidad de generar un impacto en la población. Concerniente al marco teórico, se tuvieron en cuenta tres conceptos claves: experiencia estética, interpretación e intertextualidad. Después de este capítulo, se describe el diseño metodológico de la investigación, sustentado en la investigación acción, desde el punto de vista cualitativo, por lo que después de este apartado se encuentra la matriz categorial, junto con las técnicas e instrumentos de recolección de datos. Para terminar, se presenta el análisis del proceso llevado a cabo, además de las conclusiones y recomendaciones del estudio realizado.

5. Metodología

La metodología que rige el proyecto de investigación está mediada por la investigación acción y triangulación de datos, es por eso por lo que se diseñó una intervención pedagógica dividida en tres momentos, a partir de la situación problema encontrada en la observación de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. Dentro de los instrumentos de recolección se evidencian diarios de campo, entrevista estructurada, prueba diagnóstica, diario de lectura y grabaciones.

6. Conclusiones

- La lectura intertextual propició una constante construcción y deconstrucción de posturas y formas de pensar en los estudiantes, por eso la inclusión de los conceptos del goce estético como *contemplación, configuración y transformación*. En este sentido, la experiencia estética se hizo permanente durante el proceso de intervención pedagógica. La lectura paralela de dos tipos de textos es la que enriquece su interpretación y fomenta que el estudiante tome una postura crítica sólida frente a éstos.
- Un proyecto investigativo de carácter pedagógico está sujeto a la aparición de categorías emergentes, en este caso la conversación, debido a que la lectura de textos distintos en paralelo fomentó la participación oral de los estudiantes; surgieron discursos sustentados por argumentos sólidos respecto a aspectos que tanto el graffiti y estencil como el texto literario, discuten acerca de realidades sociales, políticas y culturales.

Elaborado por:	Valero Lesmes, Sebastián Danilo		
Revisado por:	Bogotá Barrera, Magda Patricia.		
Fecha de elaboración del Resumen:	7	06	2019

Tabla de contenido

1.	Capítulo 1	10
1.1	Planteamiento del problema	10
1.1.1	Contextualización de la localidad: Antonio Nariño	10
1.1.2	Contextualización Institución	11
1.1.3	Caracterización de la población.....	13
1.1.4	Diagnóstico	15
1.1.5	Descripción del problema.....	17
1.1.6	Justificación del problema.....	19
1.1.7	Pregunta de investigación y objetivos	21
2.	Capítulo II.....	23
2.1	Antecedentes	23
2.2	Referente teórico	27
2.2.1	¿Qué es el texto?	27
2.2.2	Un acercamiento a la definición de Literatura.	28
2.2.3	La Novela Negra contemporánea:	29
2.2.4	Hacia una caracterización de la experiencia estética del lector.....	31
2.2.5	El papel del lector desde las perspectivas inferencial y crítica.	33
2.1.6	Conexiones intertextuales: El arte urbano como catalizador para la lectura del texto literario escrito.	41
3.	Capítulo III.....	43
3.1	Marco metodológico	43
3.1.1	Enfoque metodológico	43
3.1.2	Unidad de análisis: matriz categorial.....	45
3.1.3	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	46
3.1.4	Consideraciones éticas de la investigación	46
3.1.5	Propuesta de intervención pedagógica:	47
3.1.6	<i>Momento de sensibilización: Un acercamiento al arte urbano: graffiti y estencil desde la experiencia estética (actividades de apertura).</i>	47
3.1.7	<i>Momento de desarrollo: El desarrollo de una lectura intertextual de la novela y el arte urbano (actividades de desarrollo).</i>	48

3.1.8	Momento de aplicación: Interacción crítica con la realidad a partir del arte urbano y el texto literario (actividades de cierre).....	48
3.2	Cronograma	49
4.	Capítulo IV	49
4.1	Organización y análisis de la información.....	49
4.2	Un primer análisis: Diagnóstico	50
4.3	El desarrollo de una experiencia estética.....	53
4.3.1	Contemplación	53
4.3.2	Configuración.	57
4.3.3	Transformación.....	60
4.4	La interpretación mediada por el pensamiento crítico y la intertextualidad.....	63
5.	Capítulo 5	80
5.1	Conclusiones y recomendaciones.....	80
	Referencias	83
	Anexo	86

Lista de figuras

Figura 1.	Esquema intertextualidad.	42
Figura 2.	Extracto de la entrada #01 del diario de lectura de la estudiante #18.	54
Figura 3.	Extracto de taller final de periodo académico de estudiante #18.	55
Figura 4:	Entrada#04 del diario de lectura de la estudiante #20	56
Figura 5.	Entrada #03 del diario de lectura del estudiante #24.	58
Figura 6.	Entrada #01 del diario de lectura #22	61
Figura 7.	Entrada #5 del diario de lectura del estudiante #7.....	65
Figura 8.	Entrada #3 del diario de lectura del estudiante #19.....	68
Figura 9.	Fragmento de Taller Final Literatura del estudiante #31.	74

Lista de tablas

Tabla 1.	Matriz categorial	46
Tabla 2.	Cronograma de actividades.....	49
Tabla 3.	Resultados de rúbrica nivel de lectura crítico/propositivo.	51
Tabla 4.	Resultados de rúbrica nivel de lectura inferencial.	51
Tabla 5.	Desempeño de los estudiantes iniciando la intervención.	77
Tabla 6.	Desempeño de los estudiantes finalizando la intervención.	79

1. Capítulo 1

1.1 Planteamiento del problema

1.1.1 Contextualización de la localidad Antonio Nariño

La localidad Antonio Nariño (nº 15) limita con las localidades de San Cristóbal, Tunjuelito, Rafael Uribe y Puente Aranda. El territorio de Bogotá, antiguamente la sabana de Bogotá surgió como asentamiento humano gracias a las comunidades muiscas, que poblaron el territorio y bautizaron una de las fuentes hidrográficas que cruza la localidad número 15 con el nombre de Fucha, que hace referencia a los encuentros y rituales de los que participaba la comunidad indígena. Para la época colonial, se establecieron haciendas a ambos lados del río, donde precisamente, una de las casas principales de la hacienda habitada por Antonio Nariño (traductor de los derechos humanos y quien habitó el sector durante el siglo XVIII), es hoy el lugar que ocupa la Escuela Normal Distrital María Montessori (ENDMM).

Por otro lado, actualmente la localidad cuenta con 15 barrios con juntas de acción comunal y una red sociocultural diversa debido a su desarrollo comercial a través de los años. Teniendo esto en cuenta, la alcaldía local ha planeado una serie de intervenciones infraestructurales (aún en desarrollo). Una de ellas es el parque Terrazas del Fucha, que consiste en la remodelación de un territorio ubicado al costado norte de la Normal Distrital María Montessori. Este parque contará con cancha de fútbol 5, sendero ecológico de 300 metros lineales, tres plazoletas de contemplación y descanso, parque especializado para niños, gimnasio

al aire libre, acupuntura urbana y accesos para población en condición de discapacidad (Historia de la localidad Antonio Nariño, s.f).

1.1.2 Contextualización Institución

La ENDMM es una institución cuyo principal objetivo es formar maestros para el grado de preescolar y los ciclos que comprende la básica primaria. Dado al contexto en el que se ve inmersa la escuela, está llamada a intervenir en realidades como el desplazamiento y la marginalidad, así apropiándose de lo que ha rodeado la ciudad por un gran periodo de tiempo. Entonces, el reto de la globalización y neoliberalismo, donde la educación es netamente competitiva y mercantilizada, es un fenómeno que estos docentes en formación tienen como finalidad afrontar.

En este sentido, los valores que orientan la misión educativa de la ENDMM son la calidad (prestigio por los resultados en términos cualitativos), equidad (que implica una idea de justicia adherida al concepto de interculturalidad), actuar en vida social (formar para comprender puntos de vista diversos y actuar en colectivos efectivamente), formación integral (experiencias significativas de los distintos valores humanos) y el espíritu investigativo (que implica experimentación, innovación, y transformación social (ENDMM, 2010, p.3).

Por otro lado, en la postura pedagógica se generan unos ejes transversales relacionados con la ética y estética. La escuela plantea que existe una crisis de valores, por lo tanto, es vital propiciar reflexiones concernientes a la acción pedagógica, sus criterios y consecuencias, además

de los valores implícitos en la que se denomina en el P.E.I de la institución *manera correcta de vivir y sentido de la vida*. En relación con la estética, la institución la concibe como una posibilidad de fomentar experiencias significativas con lenguajes (de carácter visual, oral o escrito) que potencien procesos cognitivos (mediados por el interés) a través de sentimientos, emociones, conceptos y acciones (ENDMM, 2010, p.19)

Con la explicación previa, es necesario precisar la percepción que adopta la escuela de conocer, pensar y aprender. Conocer, implica producir a cambio de transmitir información ya existente; pensar, presupone la toma de decisiones y encadenamiento de acciones de manera autónoma para alcanzar fines colectivos e individuales; aprender, requiere la transformación conductual que permite el afianzamiento de ciertos hábitos y ritmos de trabajo.

Dada la caracterización anterior, se entiende que la misión y visión de la institución son las siguientes:

MISIÓN

La Escuela Normal Superior es una institución formadora de maestros comprometidos con la infancia más desfavorecida de la ciudad, quienes serán jóvenes y adultos libres y autónomos en sus decisiones y por supuesto intelectuales competentes, en un país que anhela construir la paz y un orden social más justo y que contribuye desde donde está, a crear las condiciones que se requieren para lograrla.

De esta forma, la Escuela Normal Superior María Montessori contribuirá a la formación de niño y jóvenes mediante el desarrollo de la educación básica y media con

énfasis en educación artística y enriquecida por los procesos de investigación e interacción social que lleva a cabo la institución (ENDMM, 2010, p.11).

VISIÓN

La Escuela Normal Superior María Montessori será una institución de excelencia en formación, investigación e innovación pedagógica, referida a maestros para la infancia con énfasis en educación artística, y niños y jóvenes que, a través del arte, la ética y la estética, logren una formación comprometida con la vida social.

Como institución de excelencia, la Escuela Normal Superior se caracterizará en el 2020 porque:

- Ha articulado todos los grados y ciclos en un solo proceso
- Se ha constituido en centro de investigación sobre la infancia, la pedagogía y el arte en el Distrito Capital.
- Tiene convenios con universidades y otras escuelas normales.
- Propicia eventos de carácter pedagógico y artístico que vinculan a la comunidad educativa de Bogotá y de las instituciones de la infancia y del arte, para socializar y confrontar sus experiencias (ENDMM, 2010, p.12).

1.1.3 Caracterización de la población

Con la finalidad de contrastar los propósitos pedagógicos de la institución con las prácticas que se desarrollan en el aula, los estudiantes del curso 904 participaron de una encuesta y un

diagnóstico en dos sesiones distintas avaladas por la institución, de modo que se resaltan aspectos como el arte y la lecto-escritura.

En torno al *aspecto cognitivo*, los estudiantes del curso 904 no usan su tiempo para leer o escribir, sino gran parte para chatear (el 67% afirmó chatear más de 2 horas al día) y ver televisión (el 69% lo hace entre 30 minutos y 2 horas al día). Su tiempo para practicar la habilidad de la escritura es de 2 a 3 horas de manera independiente (un 72% afirma escribir fuera de la escuela), sin embargo, pasan más tiempo frente al celular o al televisor (86% y 68% respectivamente).

En el aspecto de los materiales de clase, estos jóvenes se ven atraídos por el lenguaje visual, debido a que más de la mitad del curso (56%) ve vídeos en internet a diario. Así, su tiempo para aprender en internet también es imprescindible mencionar (debido a que es una de las tecnologías de la información y cuenta como un material digital), ya que el 55% del grupo se inclina por aprender navegando en la web de 1 a 3 horas diarias. Entonces, es posible afirmar que un porcentaje considerable de los estudiantes es afín a las TICS y disfruta de ellas. Si bien existen una serie de simpatías, también prevalece la dificultad en actividades como la exposición (65%) y el taller (21%). A pesar de su experiencia con el contenido audiovisual, los estudiantes no afirman sentirse seguros de sí mismos desarrollando un discurso oral.

Por lo que se refiere a las observaciones hechas en el aula, los estudiantes permanecen más atentos y dispuestos para la clase cuando se hace uso de material digital, como se evidencia en uno de los diarios de campo:

La docente presenta un vídeo acerca de los seis usos principales de la coma, donde se brindan ejemplos relacionados con la serie animada Los Simpson, de modo que los estudiantes se mostraron atentos (de forma muy positiva se ve en sus rostros y actitud al

levantar la mano para explicar lo visto o preguntar) a las explicaciones y reían con algunos ejemplos (D.C No 9 - 2018/04/13, líneas 23-27).

De otra parte, *el aspecto cultural* de este curso deja entrever un claro gusto por el cine y el deporte. Un 36% de los estudiantes afirma que asiste a funciones cinematográficas con frecuencia y es una de sus actividades culturales preferidas, en comparación de la visita a la biblioteca, donde solo un 7% afirmó gusto por ello. Un 21% de los estudiantes participan de actividades deportivas, mientras que un 18% canta, danza o toca algún instrumento en su tiempo libre. Esta división de preferencias permite evidenciar la heterogeneidad del curso, así como su valor cultural, debido a que convergen distintos tipos de actividades en una sola aula. Sumado a lo anterior, también es pertinente resaltar que un 86% tiene acceso a un computador con internet en su hogar, lo que facilita el acceso a cualquier tipo de contenido cultural de interés cuando lo requieran. En otra instancia, los diarios de campo también facilitaron la develación de los gustos literarios de los estudiantes, debido a un ejercicio de entrevista, en el cual demuestran su gusto por la literatura juvenil (basada en sagas) y la escritura creativa a través de poemas, cartas de amor y cuentos (D.C No 9 2018/03/02, línea. 19-48).

1.1.4 Diagnóstico

Para el análisis de la encuesta, se realizó un diagnóstico a los estudiantes con la finalidad de identificar las dificultades en torno a comprensión y escritura. Para el proceso de evaluación de preguntas cerradas se usó la pregunta de opción múltiple, evaluando a través de una única respuesta correcta, y para las preguntas abiertas se evaluó por medio de una rúbrica relacionada con tema de la lectura propositiva-argumentativa (ver anexos).

En primera medida, los resultados arrojados gracias a la implementación del diagnóstico permiten identificar que los estudiantes están en plena capacidad de hallar elementos discursivos

literales en el texto, significado de palabras clave, relación lineal de oraciones y explicaciones dadas por el texto. Por otro lado, en cuanto a su habilidad para inferir elementos ocultos a través del contexto, la cultura y sus presaberes, se encuentra que no es deficiente, pero hace falta una profundización y un acercamiento al texto desde este punto de vista, ya que las preguntas N°3 (relacionada con deducción a partir del contexto) y N°4 (relacionada con los presaberes) del diagnóstico (de carácter inferencial) varían en el número de respuestas correctas. Mientras que la pregunta N°3 obtuvo un 70% de respuestas correctas, la pregunta N°4 apenas un 55%. Esto demuestra que, dependiendo del tipo de inferencia requerida, el desciframiento de la respuesta es un proceso de mayor dificultad.

Ahora, respecto al nivel crítico-intertextual de lectura, es donde se reconoce el obstáculo más inquietante. En preguntas N°5, N°6 (estas dos relacionadas con la toma de una postura frente al texto desde lo cotidiano) y N°7 (referente al proponer una solución al problema manifestado en el relato), se revela que la interpretación del texto fue satisfactoria, sin embargo, las habilidades para presentar puntos de vista (teniendo en cuenta el otro) y para proponer soluciones viables a una situación se encuentran en una fase inicial o en progreso, es decir, presenta un punto de vista impreciso e indecisos, así como las recomendaciones para la solución de una situación son superficiales, debido a que los argumentos o la evidencia es superficial.

En resumen, se encontró que entre el 56% y el 90% de los estudiantes respondieron correctamente preguntas relacionadas al nivel literal e inferencial de la lectura, sin embargo, cuando se les requirió exponer puntos de vista y soluciones a ciertas problemáticas presentadas dentro del texto, se encontró que el 66% no comparte un punto de vista con su respectiva justificación de manera adecuada, sino que se encuentra en una fase inicial, donde brinda su opinión pero no tiene un razonamiento que la respalde, y 77% en relación a los estudiantes que

tienen dificultades para aportar soluciones a un problema propuesto por medio de la lectura. En este caso, los estudiantes debían persuadir y presentar su opinión, empero, al persuadir solamente optaron por refutar sin incluir un por qué y, cuando lo hicieron, sus argumentos no fueron sustentados por razones sólidas.

1.1.5 Descripción del problema

Teniendo en cuenta los instrumentos de recolección de datos empleados tales como, el diario de campo, la encuesta, la entrevista y el diagnóstico (ver anexos), es posible delimitar la situación que más atención requiere en el curso. Para lo anterior, se tienen en cuenta los niveles de lectura establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2011) en el *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Tales niveles son literal, inferencial y crítico-intertextual respectivamente.

Dado este fenómeno en el aula de clase, a través de las observaciones y la entrevista con la docente fue posible constatar la información del diagnóstico. En algunas observaciones, las clases fueron dedicadas a la apropiación de conceptos relacionados al resumen, entre ellos parafrasear, por lo que, para empezar este nuevo aprendizaje, la docente pregunta a sus estudiantes la definición de este último concepto y se evidencia que: “Los estudiantes no tienen la capacidad de sustentar sus explicaciones frente a un concepto en específico, solamente presentan su definición sin argumentar por qué es correcta con respecto a las de sus compañeros” (D.C No 5 2018/03/14, línea. 39-44).

En este orden de ideas, la docente manifiesta la misma preocupación cuando se le cuestiona acerca de las fortalezas y debilidades del curso, afirmando la dificultad en torno a:

(...) la construcción de hipótesis a partir de la información contenida en los mismos (textos), también se observa desde la lectura dificultad para hacer

inferencias, relaciones y tomar posición crítica frente a lo leído (Elsa Ramírez, comunicación personal, 04 de abril, 2018).

En cuanto al tiempo dedicado a la lectura, se establece que no existe un hábito de lectura del texto literario propiamente; el tiempo que pasan viendo televisión, vídeos en internet o chateando es superior al tiempo de lectura a diario, que normalmente se da en la escuela, o por tareas académicas hechas en casa que lo requieren. También es claro que un 53% del grupo prefiere material audiovisual en la clase por encima de un 23% que prefiere el texto de literatura. Sin embargo, no quiere decir que el uso de estas tecnologías impacte negativamente la vida de los estudiantes, más bien, es pertinente para crear puentes entre las dinámicas digitales de lectura y las dinámicas literarias de lectura. Hay que afirmar que un estudiante que pasa más tiempo frente al chat, navegando en la red con vídeos o chats es un lector con dificultades es algo discutible, porque la misma escuela es la que se ha encargado de realzar ciertos discursos (Borges, Rulfo etc) por encima de otros (cómic, manga, chats, mundo de los deportes, videojuegos, etc). Este contraste puede ser notorio comparando los continentes occidentales con los orientales. Mientras en occidente se marginalizan los textos multimodal digitales, en Japón son una herramienta para el aprendizaje extracurricular (Cassany, 2011, p.113).

A su vez, es necesario replantear el concepto de texto literario para incrementar el hábito de lectura y lograr formar lectores críticos, llevando al estudiante más allá del goce o del gusto por el texto (mediado por sus reacciones, sentimientos y sensaciones), a un nivel donde pueda generar relaciones intertextuales entre distintas manifestaciones artísticas (priorizando la literaria), con la finalidad de enriquecer su interpretación en un diálogo que deviene con los diversos textos del campo literario. Dicho diálogo oscila entre la competencia del lector (presaberes acerca del mundo que el lector posee) y el tipo de competencia que un texto, como

mecanismo perezoso, requiere para ser leído; entonces, los textos más provechosos para desarrollar un lector modelo (el que es construido por el autor en términos interpretativos), que no piensa en lo que el autor quiso decir, sino lo que el texto como mecanismo pretende transmitir (Eco, 1993, p.91).

1.1.6 Justificación del problema.

La educación literaria es un tema concurrente en investigaciones de los últimos años, ya sea que apunten a propiciar experiencias estéticas, producción de textos con intenciones literarias, alcanzar un nivel de lectura o analizar la literatura desde un punto de vista sociocrítico. Teniendo en cuenta dichos enfoques investigativos, es posible encontrar algo en común, el fomento del hábito de lectura, de un lector autónomo que no acuda al texto literario por una obligación de carácter académico, sino que lo haga para descubrir y a su vez descubrirse en términos de pensamiento (¿qué pienso yo y que piensa el otro?) y conocimiento (¿qué sé y qué desconozco?).

Es así como, desde el punto de vista del P.E.I de la institución (2010), el concepto de estética puede entenderse como “el análisis de los signos estéticos icónicos que se constituyen en vehículos de la comunicación” (2010, p.19). Por tanto, es posible articular esta propuesta de investigación con lo planteado por la institución, debido a que la experiencia estética desde el texto literario genera el diálogo entre el autor y quien interpreta, entonces, existe allí un proceso de comunicación. Leer literatura no sólo implica reconocer cualidades estéticas, también requiere la aceptación de una realidad patente a la que se hace referencia, y a través de la cual el lector llega a un consenso de interpretación con lo que plantea el autor. De este modo, los estudiantes tienen un espacio para reflexionar y entender la obra literaria como un ente de cambio a nivel individual y colectivo propiciado por la experiencia estética.

Por otro lado, la literatura contribuye al desarrollo de competencia interpretativa. Si bien es evidente que los estudiantes tienen dificultades en el nivel inferencial, en el nivel crítico es aún más evidente. El texto literario no solamente permite un goce estético al estudiante, también le permite comprender (qué se dice), interpretar (con qué intención se dice), cuestionar, indagar y debatir (por qué se dice). El estudiante puede reconstruir sus conocimientos acerca de un suceso en particular, los textos literarios son como un testigo que comparte realidades con el lector y, dichas realidades son interpretadas de manera única, así como también cuestiona lo que narrador comparte y a su vez entabla conversaciones con sus compañeros. Por lo tanto, la apropiación de la obra literaria facilita procesos de interacción, del estudiante con el texto, sus pares y el docente. Una obra literaria representa realidades que, a través de un uso estético de la lengua, permitiendo ser considerada como producto cultural creativo que deber ser implementado en el aula. Con una exposición significativa a la obra literaria, el estudiante logra realizar hipótesis de interpretación (competencia argumentación), inducir y deducir (competencia interpretativa).

En cuanto al aporte de nuevos conocimientos en educación, se resalta la posibilidad de que los estudiantes, a su vez que interpretan un texto, desde una postura dialógica, también alcancen un goce estético y estén en capacidad de materializar su comprensión del texto escrito, mediada por la intertextualidad, que genera una visión más amplia del universo literario.

Dado lo anterior, esta propuesta pretende ir más allá de alcanzar la interpretación, llevando al estudiante a tomarse el tiempo de reflexionar sobre dicha interpretación y dar cuenta de ella por medio de la producción textual. Así, el texto artístico(arte urbano en esta propuesta) deja de ser un objeto del cual el estudiante es espectador, sino que puede atribuirle un código y descifrarlo, generando conexiones con el texto literario, que ya no se limita a leerse como preparación para pruebas estandarizadas de lectura, sino que convierte en una experiencia

enriquecedora de carácter crítico y dialógico, no sólo entre el estudiante y el texto leído, sino también de transformación de este último y los discursos a su alrededor a través de la escritura, además de la evocación de las diversas manifestaciones artísticas que se generan en el proceso lector.

1.1.7 Pregunta de investigación y objetivos

¿Cómo la lectura del arte urbano permite la construcción de una experiencia estética y de una comprensión crítica del texto literario basada en el diario de lectura?

Objetivo general

1. Evidenciar la incidencia de la lectura del arte urbano en la construcción de una experiencia estética y comprensión crítica basada en el diario de lectura.

Objetivos específicos

1. Delimitar las necesidades educativas de los estudiantes en relación con sus prácticas de lectura literaria.
2. Diseñar una secuencia didáctica que permita a los estudiantes apropiarse de sus interpretaciones por medio del diario de lectura.
3. Realizar una intervención basada en la lectura intertextual para construir experiencias de estéticas y de comprensión crítica.
4. Caracterizar el impacto de la propuesta pedagógica en el desarrollo de lectores que construyan experiencias estéticas y de comprensión crítica.

Objetivos pedagógicos:

- 1.** Fomentar la experiencia estética en el aula como pilar fundamental de la lectura literaria.
- 2.** Propiciar un ambiente en el cual los estudiantes dialoguen con las intertextualidades que parten del arte urbano hacia el texto literario escrito.

2. Capítulo II

2.1 Antecedentes

Una gran variedad de investigaciones son las que se han realizado a nivel local, nacional e internacional en torno a la literatura desde una perspectiva estética. Para este proceso de investigación se realizó una consulta de tesis, tanto de pregrado como de maestría y formación doctoral, para así, identificar las preocupaciones que surgieron en cada uno de estos niveles académicos respecto a la lectura de textos literarios. En total, fue una revisión de 4 documentos (2 locales, 1 nacional y 1 internacional) que permitieron la construcción de los antecedentes, enriqueciendo y orientando la propuesta de investigación. De esta manera, los temas principales que orientó la búsqueda de antecedentes fueron la experiencia estética, intertextualidad e interpretación.

Una investigación significativa para esta propuesta, que se construyó en la Universidad Pedagógica Nacional con el título *De la experiencia estética la interpretación de la obra artístico-literaria* es la de Marín (2015), la cual plantea la experiencia estética como una posibilidad para desarrollar procesos de interpretación. Estos procesos son mediados por los diálogos intertextuales entre las artes plásticas y literatura.

A lo largo del documento, Marín explica que la experiencia estética y la interpretación son elementos que están enlazados, ya que cuando el estudiante manifiesta algunas reacciones como el asombro, el llanto, el reír, entre otros, reflexiona sobre ello, con la posibilidad de comprender, reconocer, asimilar e interpretar; sabe que el texto literario puede transformar la realidad a su manera, al igual que él puede hacerlo a través de su diálogo único con el texto. Por lo anterior, se destaca la utilidad de este documento para centrar los conceptos incluidos en el

marco teórico, considerando que las habilidades de lectura se potencian de una manera adecuada a través de la relación entre dos tipos de textos totalmente distintos en su codificación y decodificación, pero que posibilita al estudiante una forma ampliar su visión del entorno.

También en la Universidad Pedagógica Nacional, el trabajo *Narrativas experimentales: del placer de leer a la escritura creativa*, Aramendez (2017), el cual plantea el acercamiento a las narrativas literarias experimentales (específicamente caligramas, palíndromos, bolas de nieve, etc) como una estrategia para promover la escritura creativa en estudiantes de 10°. Para dicha propuesta, la investigadora tuvo referentes relacionados a la estética de la recepción como Iser (1987), Jauss. (1986) y Sánchez (1995), autores que le permitieron estructurar una serie de indicadores de logro coherentes que se pretendía, fueran alcanzados por los estudiantes una vez terminada la intervención. Tales indicadores establecen que el texto es un ente de transformación, por lo que los estudiantes pueden dar cuenta de manera explícita de emociones y reacciones suscitadas en el proceso de lectura, así como un primer significado que los textos a los que se acerca el estudiante pueden tener, que luego se profundizan a través la producción textual, permeada esta última por técnicas de la narrativa experimental.

Respecto a propuestas nacionales, se destaca una reflexión de la Universidad Nacional de Colombia, con el título de *Estética e intertextualidad de la literatura una invitación a reconocer la voz del lector en el aula*, en la cual Romero (2010) sustenta que es necesario reconocer la voz del lector en el aula. Afirma que el lector no debe ser abrumado por una amplia secuencia de instrucciones para interpretar el texto, debido a que el autor ha dejado un sin fin de cabos sueltos, sino que el texto tiene una coherencia interna, y la tarea del lector es dominar dicha coherencia y así asumir la actualización del texto literario, teniendo en cuenta su carácter infinito y cambiante, en otras palabras, atar los cabos sueltos que dejó el autor, con la finalidad de generar diversas

interpretaciones. De esta manera, las rutas de lectura se construyen no mediante una fórmula mágica sino a partir de las sensibilidades frente a una realidad vital determinada.

De esta manera, la autora expone que obras canónicas de la literatura como *El extraño caso de Dr. Jekyll y Mr. Hyde* han sentado las bases para la manifestación de distintos textos (visuales, audiovisuales y literarios) como cómics de Marvel que crean un villano con el nombre de Mr. Hyde, al igual que un capítulo de *Piolín y el gato Silvestre*, donde Piolín toma la pócima de Mr. Hyde y se convierte en un monstruo que quiere destruir al gato. Estas muestras hacen alusión no sólo a la obra literaria, sino a la reinención del sentido mismo de la dicotomía humana entre el bien y el mal.

En cuanto a investigaciones internacionales, la investigación de la Universidad Internacional de La Rioja (Bilbao) hecha por Aguirre (2014), con el título de *Planteamiento de la intertextualidad como recurso didáctico en la formación literaria de lectores competentes y reflexivos en segundo de bachillerato*, donde resalta la importancia del intertexto lector, es decir, la competencia literaria que permite a los estudiantes reconocer las conexiones objetivas que existen entre textos. Por eso se consideran tres componentes fundamentales con respecto a esta competencia: los presaberes literarios (lingüísticos, metaliterarios, pragmáticos, etc), estrategias de lectura (que permitan evidenciar el tipo de relación entre el hipertexto y el hipotexto), además de la interpretación personal (autónoma y significativa) que los estudiantes pueden alcanzar de acuerdo con el sentido de la transformación o transición intertextual entre un texto y otro. De esta manera, a partir de los componentes del intertexto lector, el investigador plantea una intervención que consta de talleres basados en preguntas guiadas sobre un hipertexto y sus diversos tipos de relación con una serie de hipotextos seleccionados. De este modo, el

documento de Aguirre (2014) permitió orientar la manera de planear las sesiones de trabajo en el aula, estableciendo conexiones entre el arte urbano y el texto literario escrito.

Según las perspectivas aquí expuestas, es claro que prevalecen estrategias didácticas como el taller, y sólo en uno de los trabajos se hace uso de la secuencia didáctica, por lo que se pretende abordar la investigación desde tal estrategia. Si bien las investigaciones fueron muy valiosas para orientar el proyecto, es necesario reflexionar sobre éstas para transformar las futuras prácticas en el aula.

En otro aspecto, los referentes teóricos que componen cada una de estas propuestas apuntan a una percepción similar de experiencia estética (como un proceso dialógico), que es tangible y puede ser objeto de medición, así como el impacto de la intertextualidad en el desarrollo de una educación literaria, debido a que los ejercicios no se limitan a lectura paralela de dos tipos de textos distintos en términos del código, sino que se articulan en cada una de las sesiones de trabajo para determinar el impacto de otros sistemas simbólicos (arte urbano) en la comprensión del texto literario.

Tomando como referente las categorías de análisis expuestas en un capítulo posterior, los diversos antecedentes investigados contribuyeron a generar una propuesta didáctico-pedagógica basada en la importancia de la voz del lector (la cual reconstruye y actualiza el texto) en la interpretación de textos literarios, quien construye el universo compuesto de cabos que el autor ha dejado sueltos a propósito, resaltando el reconocimiento del texto como una confluencia de dos narrativas, que el estudiante concibe de dos maneras, por separado y en conjunto, para alcanzar una interpretación a nivel inferencial y sobre todo, crítico. A pesar de lo anterior, la interpretación no sólo se limita al aspecto crítico, sino también a la generación de una

experiencia estética (que enriquece la forma de abordar el texto literario), promovida por medio del texto lingüístico (novela) y el texto visual (arte urbano).

2.1 Referente teórico

2.1.1 ¿Qué es el texto?

El concepto de texto en este proyecto será abordado desde la perspectiva de Roland Barthes (2005), en aras de no limitar la concepción a los discursos escritos, sino a los diferentes tipos de códigos que pueden componer un texto (y que pueden interpretarse desde una perspectiva de la narrativa), como se explicará en este apartado. Lo anterior se debe a que la propuesta de investigación está enfocada en implementar dos tipos de textos en el aula, el literario y el artístico (desde la perspectiva urbana del término). De manera que, la relación que mantienen estos dos textos es de una diferencia marcada en cuanto al código que se usa para transmitir al receptor una idea, que puede ir cargada de una ideología o pensamiento subjetivo del autor, posteriormente implicando una reflexión por parte del lector, contrastando el pensamiento plasmado en la obra con el propio.

Respecto al texto, Barthes (2005) argumenta que el texto puede considerarse como cualquier expresión legible, y con este último término se describe que dicha creación es legible siempre que pueda interpretarse, lo que supone de igual manera una construcción de significados, omitiendo la necesidad de organizar la obra o categorizarla desde límites que llevan al extremo la objetividad. En este sentido, se puede acceder a él “a través de múltiples entradas, sin que ninguna de ellas pueda ser declarada con toda seguridad la principal” (Barthes, 2005, p.3). En consecuencia, este producto se determina como un mecanismo plural (escrito, gráfico, auditivo o audiovisual). Que el texto sea un ente plural incluye que se le connote. Por ende, otra característica de éste es que pueda atribuírsele un significado no desde el diccionario o los

organismos oficiales que rigen la lengua (denotar) sino desde la relación del lector con la presentación secuencial de signos y su aglomeración de espacios que refieren a textos exteriores al leído (Barthes, 2005, p.5).

2.1.2 Un acercamiento a la definición de Literatura.

Desde los formalistas rusos, a través de uno de los primeros acercamientos a la teoría literaria, se ha intentado definir la palabra literatura, referenciando la imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma (Larrosa, 2003), empero, también existe una acepción a la literatura como un tipo de texto que el lector consume por mero placer, sin un fin práctico, o también como la manipulación del lenguaje puede generar una desautomatización del mismo, creando una expresión diferenciada del uso cotidiano de la lengua (Eagleton, 1988).

Frente a las anteriores formas de definir la literatura, la adoptada para este trabajo tiene que ver con el *uso específico del lenguaje*. El argumento de un texto, en términos de los formalistas rusos, hace uso de una serie de recursos para mantener la atención del lector, y es precisamente ello lo que da origen a lo que puede denominarse como literario. Dichos recursos y uso específico de la lengua dependen directamente de la época en que se presenten los textos ante un grupo social específico. Con lo anterior, para que un texto se denomine o no como literatura, éste se somete a la evaluación y juicio mediados por costumbres y creencias del tiempo en que surge. En este sentido, un texto comienza a ser literatura cuando puede ser leído de manera poética. Como afirma Eagleton (1988) a través de un ejemplo:

Si estudio detenidamente el horario-itinerario ferrocarrilero, no para averiguar qué conexión puedo hacer, sino para estimularme a hacer consideraciones de carácter

general sobre la velocidad y la complejidad de la vida moderna, podría decirse que lo estoy leyendo como literatura (p.9).

Si bien todo texto tiene una finalidad práctica y puntual, también puede atribuírsele una manera poética de leerlo. En este sentido, quién define qué texto es o no literatura es lo que el ser humano “hace y no su ser fijo de las cosas” (Eagleton, 1988, p.80). En este sentido, se entiende a la literatura como un conjunto de textos o producciones artísticas que están permeados por “convencionalismos estético-culturales” (Mendoza, 2008 p.3), reflejo de la transformación y preocupaciones diacrónicas de un grupo cultural, y a su vez, son producciones que se apropian de recursos del sistema lingüístico según estructuras de géneros también diacrónicos.

2.1.3 La Novela Negra contemporánea:

Es claro que la anterior definición de literatura tiene como enfoque el uso específico de recursos lingüísticos en pro de atrapar al lector en una lectura fluida y de interés, teniendo en cuenta el grupo social al cual va dirigida, por eso la Novela Negra encaja en esta definición, teniendo en cuenta que los enigmas concernientes al ser humano que se presentan allí varían notablemente según el tiempo en que se escriben estas novelas. Así, se encuentra un marcado cambio entre Doyle (1887) y Pérez-Reverte (2013).

Para hablar de Novela Negra, es pertinente mencionar primero la Novela Policiaca, que surge en Europa, principalmente en Gran Bretaña y Francia, en el primer país con Doyle, y la creación del conocido personaje Sherlock Holmes, mientras que, en Francia, Gastón Leroux se dedicó a la creación de personajes que, al igual que hace Holmes, pretenden, mediante razonamiento deductivo y observación, llegar a la resolución de un enigma de tipo criminal. Este es el principal aporte de dichos autores frente a lo que hoy se denomina Novela Negra, la cual se

vale de algunos de los elementos de la de tipo policial, pero se distingue de ésta en unos rasgos particulares.

A propósito del término, éste se ha establecido a lo largo de los años como un sinónimo de novela policiaca, sin embargo, la Novela Negra, no es de un carácter dicotómico, es decir, no plantea la división de policías y criminales, o detectives y posibles culpables, por el contrario, se resalta su carácter social y humanista, es decir, el personaje “trasciende lo profesional para dar paso a lo afectivo, lo sentimental y lo doméstico, como en su conocimiento de las interioridades del ser humano y de los entornos sociales al servicio de la resolución de los casos a los que ha de enfrentarse” (Zapatero y Escribá, 2012, p.47). Con lo anterior, la palabra *casos* no se refiere propiamente a crímenes como asesinatos, robos o cualquier otro tipo de delito, sino que hace referencia a algún tipo de enigma que aqueje al personaje principal, que no en todos los casos (como sí sucede en la novela policiaca), es un detective. Entonces, la palabra enigma puede ser relacionada con una persecución, una búsqueda, en otras palabras, la resolución de un conflicto o situación que en un inicio se presenta desde la perspectiva de aparente incertidumbre e imposibilidad de su conclusión.

En este orden de ideas, el razonamiento deductivo, junto con la investigación, “son el elemento estructurador” de todo relato negro (Roas, 2005: 1, como se cita en Ramírez, 2008). Siendo la investigación el eje (rodeada por entornos sociales, políticos y culturales específicos del momento cronológico de la narración), la estructura o patrón de relato que mejor se adecua a lo que se ha planteado aquí con respecto a la novela es la siguiente, dada por Mandel (1986, como se cita en Ramírez 2008):

1. El problema.
2. La solución inicial.

3. La complicación.
4. El periodo de confusión.
5. La luz esclarecedora.
6. La solución final.

Sustentando lo anterior, la elección de la novela para llevar a cabo la intervención pedagógica, *El francotirador paciente* (Pérez-Reverte, 2013), es la más adecuada no sólo porque cumpla con la estructura que Ramírez (2008) argumenta, sino porque propicia una experiencia estética a medida que la lectura avanza, ya que que toca un tema inmediato a la realidad de los estudiantes del curso 904: el arte urbano; Bogotá es una ciudad que, desde callejones hasta calles y carreras principales, está permeada por la influencia y pensamiento crítico de diversos artistas nacionales e internacionales, esto quiere decir que los estudiantes están constantemente leyendo textos, no necesariamente lingüísticos, sino también gráficos y con unas gráficas lingüísticas limitadas. Este tipo de manifestaciones urbanas son vistas por los estudiantes como un canal de expresión donde contemplan un texto que habla sobre su realidad inmediata, les deja una idea, y por último les permite interiorizar esa idea (de nivel cultural, social o político), para tomar una postura crítica frente a ella; lo que a continuación se denomina como experiencia estética.

2.1.4 Hacia una caracterización de la experiencia estética del lector.

Para abordar el concepto de experiencia estética, fue necesario realizar una revisión de tres autores cuyos estudios teóricos han aportado de manera significativa a la teoría estética de la recepción del texto literario, tales como Jauss (1972), Larrosa (2003) y Gadamer (2006). Del diálogo entre estos expertos, surgen una serie de categorías que fueron adaptadas por el investigador, con la finalidad de evitar la fragmentación de cada uno de los aportes teóricos considerados por estos autores. Con lo anterior, para entender el concepto de experiencia

estética, en el marco del texto que propone Barthes (2005), se plantean 3 categorías que corresponden a *contemplación*, *configuración* y *transformación*.

Respecto a la *contemplación*, es una primera categoría que revela al lector como un sujeto que pretende acercarse al texto literario desde una postura que Jauss (1972) concibe como *mediación*. Cuando el lector adopta este comportamiento es consciente que la lectura es un proceso donde los conocimientos científicos o factuales chocan con la libertad subjetiva del individuo para que se logre, una reacción de tipo sensorial o emocional, que es lo que Gadamer (2006) percibe como la *comunicabilidad*, es decir, cuando el lector se enfrenta al texto, admite que una serie “debe dejarse decir algo” (p.15), y ese algo es el que transmite emociones o sensaciones. De este modo, la lectura es un proceso de sensibilización no sólo frente al texto, sino también frente a la realidad a la que refiere, donde el lector se encuentra *en el mundo como en casa* (Jauss, 1972, p.60), cuando se priva de toda experiencia exterior y asume el texto como una percepción de la realidad particular.

Por otro lado, la *configuración* refiere a la construcción de significado del texto, lo que implica renovación de la percepción que se tiene de las cosas en el entorno que rodea al lector. Larrosa (2006) expone que la lectura del texto en la modernidad se ha enfocado en acumular conocimientos o como “un pasatiempo de evasión del mundo real” (p.96). Así que, es necesario que se conciba el texto, desde un enfoque de diálogo. Dicho de esa manera, el texto es un mecanismo que posibilita una relación de escucha con el texto (contraria a la de apropiación de éste), por lo que se hace referencia al concepto subyacente de experiencia, leer literatura es una experiencia de escucha que alcanza al lector y le hace oír lo que no quiere oír e invade su *zona de confort*. A saber, el texto literario brinda la posibilidad al lector de crear conocimiento, *padece* y *reacciona* frente al texto de manera que se va conformando la integridad del individuo (p.97). En

otras palabras, la configuración no es más que un ejercicio de liberación del saber previo para dejarse afectar por uno nuevo.

En este orden de ideas, la última categoría hace referencia al concepto de *transformación*. Si bien en los conceptos anteriores el lector reconoce y en un segundo momento se deja afectar por el texto, en este último momento neutraliza el placer que alcanza en los objetos trágicos, va más allá de la mera identificación con lo que el texto pretende transmitir, entonces, el objetivo del espectador, en términos de Jauss (1972), es captar y darse cuenta de la identificación y anularla éticamente luego del asombro. Así, la anulación tiene como consecuencia que el individuo que se ve en el proceso de lectura reflexione sobre “(...) el fin ideológico de la obra respecto a los intereses vitales de la sociedad” (p.76). Dicha reflexión está mediada por lo que Gadamer (2006) argumenta acerca del consenso que se genera entre autor y lector: “El que comprende y lo comprendido median y transitan circularmente, y reclaman una universalidad” (p.20), es decir, se producen acuerdos que reconocen la alteridad, de manera que el componente de la reflexión es la alteridad, sin ella no hay verdad o interpretación por parte del lector.

2.1.5 El papel del lector desde las perspectivas inferencial y crítica.

Si bien la presente propuesta de investigación apunta a que los estudiantes alcancen una comprensión del texto literario, este proceso no supone solamente una comprensión de goce instantáneo o de alcance de conocimientos (Larrosa, 2003, p.98). La lectura, desde una perspectiva más concreta, no solamente forma al sujeto en términos externos de sumar conocimientos; permite desarrollar una actitud de indagar o escudriñar en el texto, no sólo su contenido, sino también la apuesta de tipo crítico que su autor hace, por lo tanto, este apartado

procura esclarecer lo que concierne al concepto de comprensión inferencial y crítica, desde Eco (1996) y Cassany (2006) respectivamente.

En primera medida, para Eco (1996) el acto de interpretar tiene como fundamento admitir que el texto es un mecanismo perezoso. El texto se distingue de otro tipo de expresiones debido a su complejidad, porque incluye elementos *no dichos*, elementos que deben actualizarse en la etapa de actualización de contenido. Con esta etapa, Eco (1996) se refiere a que el texto es un mecanismo diacrónico, es decir, su interpretación varía según la época en que se aborde la lectura desde sus distintos grupos sociales. Cuando un autor escribe un texto, no piensa solamente en un individuo al que llegará ese texto, sino a una gran audiencia, con pareceres y percepciones del mundo en común, por ende, se requiere de ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector para que el texto funcione; “La competencia del destinatario no coincide necesariamente con la del emisor” (p.77).

Complementando esta línea del texto como un mecanismo perezoso, Eco (1996) establece que el autor, deja una serie de espacios en blanco a propósito: al ser un objeto de carácter “económico” (p.65), que se vale del sentido que pretenda darle el destinatario. Es por eso por lo que el texto debe tener en cuenta las máximas conversacionales: de cantidad (contribuir lo suficiente para lo que requiera la situación), de cualidad (no hacer juicios de lo que no se sabe o no se tiene pruebas), de relación (pertinencia a lo que se dialoga), de estilo (ser claro y breve, evitando la ambigüedad). Generar un texto incluye tener en cuenta las estrategias o movimientos del receptor a la hora de interpretarlo. Como en la guerra, el autor debe prever los movimientos de su adversario (pero en este caso busca que gane su adversario, no que pierda), reconociendo que puede cooperar con el texto de la manera que el emisor lo prevea, además de

moverse en términos interpretativos, al igual que se ha movido el escritor de manera creadora y generativa (p.79).

Teniendo en cuenta esta caracterización del texto, Eco (1996) afirma que el autor se puede manifestar como: “Un estilo reconocible, idiolecto textual, de época histórica o corpus, papel actancial, quien escribe el texto y se representa a sí mismo, o como aparición ilocutoria, quien denuncia”. Entonces, la tarea del intérprete es atribuir al autor alguna de estos perfiles, con el objetivo de agudizar su construcción de significado del texto. En este proceso de perfilar un autor modelo (aquel que construye la identidad de su lector modelo, que a su vez es un ideal de interprete para el texto), el lector modelo también se cualifica, de manera que se desarrolla una competencia a nivel de lengua, no sólo en términos gramaticales, por el contrario, lo que se destaca aquí del lector es su enciclopedia cultural (convenciones dadas por su entorno y condiciones sociales, políticas y económicas) que ha generado a partir de su lengua, así como las interpretaciones previas que posea acerca de algunos otros textos.

2.1.5.1 El ejercicio de la abducción en la interpretación textual según Eco.

Si bien el texto se convierte en un mecanismo perezoso, el cual el lector debe poner en funcionamiento, también es cierto que el lector debe, además de conversar con el texto, desentrañarlo en términos de que es un universo completamente aparte de la realidad directa que lo rodea, lo cual no quiere decir que no mantengan una relación causa-efecto. Así, el texto se convierte en un universo separado pero que representa gradualmente una realidad o imaginario, el cual es compartido por el autor; entonces, la tarea del lector es tomar una posición interpretativa frente a dicho paradigma, con la finalidad de comprender sus reglas y así mismo,

alcanzar una experiencia de hipótesis-corroboración, que es la base de la interpretación entre el nivel inferencial y crítico de lectura.

Por lo anterior, es necesario en la lectura de textos, una serie de elementos que se derivan de un único concepto: abducción. Con abducción, Eco (1989) se refiere al proceso de realizar inferencias explicativas, para luego analizarlas y contrastarlas con los hechos, de manera tal que sea posible llegar a establecer una regla.

En concordancia con las aclaraciones anteriores, Eco (1989) distingue cuatro tipos de abducción: hipercodificada, hipocodificada, creativa y meta-abducción.

La abducción hipercodificada no es más que el reconocimiento o identificación de una regla/s que el ser humano sobreentiende en determinados contextos; normalmente, tales reglas hacen referencia a verdades o fenómenos adoptados por grandes comunidades de pensamiento. La identificación y asimilación de una serie de huellas repartidas en la dimensión externa del ser humano es lo que caracteriza esta clase de abducción.

Luego está la abducción hipocodificada, que hace referencia a la selección de un *topic* textual (p.284), el cual abarca una serie de reglas a su alrededor, dichas reglas permitirán discriminar datos textuales que al inicio parecen inconexos al lector, pero con el análisis de los mismos a través de las reglas que rodean el *topic* textual, es evidente que el lector está en la capacidad de seleccionar entre una vasta enciclopedia semiótica, unos datos concretos, que pueden ser concretos o no, lo cual se verifica con las meta-abducciones.

Hasta este punto, el lector es capaz de reconocer y seleccionar reglas a su alrededor, de modo que el siguiente paso es decidir si lo delineado en el primer nivel de abducción se encuentra en concordancia con la experiencia real y directa. Entonces, se trata de validar si la regla es adecuada para explicar los resultados de una situación.

Por último, se entiende que la abducción creativa está relacionada con la creatividad del individuo lector, en este caso, la ley se crea (a cambio de hacer abducciones hiper e hipocodificadas) y se accede inmediatamente al proceso de meta-abducción, comprobando dichas hipótesis que nacen de la consideración de un universo de reglas muy específico y limitado (tal es el caso de las aventuras del detective Sherlock Holmes, quien normalmente opta por las explicaciones y aplicación de reglas más inesperadas para resolver los crímenes, reglas que surgen de la creatividad en su razonamiento y no la adaptación a una serie de reglas aceptadas por una gran comunidad).

En este orden de ideas, la propuesta diseñada por Eco (1989) alrededor de las abducciones está evidentemente vinculada con los niveles de lectura propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2006). La abducción hipercodificada es par a la lectura literal, en la medida que se reconocen unas reglas existentes o explícitas en la realidad, al igual que se recupera y decodifica información en el nivel literal. La abducción hipocodificada conecta con la lectura inferencial en cuanto se prefiere ciertos elementos del contexto (a elección del lector) para realizar una serie de hipótesis alrededor de la intención o *topic* del texto. Y, la meta-abducción está relacionada con la lectura crítica, ya que, en ambos casos, se realiza una evaluación, tanto de la hipótesis elaborada y sus implicaciones, como de la relación entre el texto y los supuestos (que adoptan una posición a favor o que refuta) del lector.

2.1.5.2 Implicaciones del papel crítico del lector: Pensamiento crítico y sus criterios.

Para definir lo que Lipman (1988) comprende como pensamiento crítico, se debe analizar cómo se forman los lectores en el aula. Para ello, se aclara que cualquier tipo de conocimiento no se posee, sino que se *aplica a la práctica*, lo que lleva a considerar maneras de

percibir el entorno. Ese orden es en el cual se conforman los juicios, que no son más que determinaciones de pensamiento, habla, acción o creación. Los juicios conllevan a una delimitación específica del conocimiento, es decir, son guiados por una serie de criterios, por autocorrección y por una sensibilidad ante el contexto.

Dados los elementos anteriores, es evidente que la delimitación del conocimiento parte de unos criterios que, en primera medida, no son más que aspectos del pensamiento crítico que fundamentan, estructuran, defienden y convencen acerca de algún corpus de conocimiento. Así, los criterios se definen como razones, y éstas son instrumentos de clasificación y evaluación que permiten lograr o fallar en el alcance de aceptabilidad pública alrededor de un grupo o comunidad de conocimiento determinada. En este orden de ideas, Lipman (1988) manifiesta que “a través de la lógica podemos ampliar nuestro pensamiento y que, mediante razones como los criterios, podemos justificarlo y defenderlo” (p.115). La capacidad de los estudiantes para ampliar su pensamiento depende entonces de la habilidad para identificar y delimitar razones que sean rápidamente aceptadas o asumidas como verdaderas dentro de un grupo de conocimiento.

Por otro lado, se entiende que el pensamiento del ser humano es autocorrectivo, es decir, que parte de unas estrategias metacognitivas para rectificar debilidades y errores en los propios procesos. Si bien en las comunidades de conocimiento los miembros se corrigen entre sí, teniendo en cuenta criterios particulares, una actitud propia del individuo de pensamiento crítico, es que aplique estas dinámicas de comunidad a su propio pensamiento.

Es así como el pensamiento crítico se caracteriza por ser sensible al contexto; como un ensayista revisa su estilo, que no es mecánico, sino que depende el contexto en que se escriba dicho texto, así mismo un individuo de pensamiento crítico reconoce *circunstancias excepcionales o irregulares* (Ej: Analizar la veracidad de una afirmación sin considerar el

contexto en el que se establece), *anotaciones fuera de contexto* (Ej: Construir analogías que no aplican para todos los campos de conocimiento) o evidencias insuficientes (Ej: Sobregeneralizar un hecho sin investigar las razones que lo rodean).

Después de discriminar estos tres elementos que componen el pensamiento crítico, es pertinente centrarse en el primero de ellos, que involucra a los criterios. Lipman (1988) pretende transmitir que los criterios deben ser usados para cualquier ámbito de la vida humana en términos de reconocerlos como guías. Por tanto, un criterio, por ejemplo, permite valorar la manera en que un estudiante es evaluado, para así determinar la pertinencia de dicha evaluación. En esta orientación que facilitan los criterios, se entiende que la ignorancia sobre los mismos solamente produce la “servidumbre cognitiva” (p.186).

Siendo los criterios guías para la determinación de una situación en vela de discusión, se distinguen unos metacriterios comunes en el pensamiento crítico que, construyen a los criterios:

- a. **Relevancia:** Se entiende que un criterio es relevante cuando tiene estrecha relación con la cuestión que se está investigando y si es apropiado al contexto en el cual se realizan juicios, es decir, si la jurisdicción bajo la cual se rige es exclusiva del contexto (Ej: La escuadra es útil para medir terreno, pero no la calidad de un poema).
- b. **Confiabilidad:** La confiabilidad depende de la historia que tenga el criterio, así como su cantidad de éxitos obtenidos en términos de las consecuencias deseadas (Ej: Se vota por un político porque ha demostrado con acciones su buen proceder en favor de la sociedad de manera equitativa), de esta manera, implica cualquier testimonio que la humanidad pueda ofrecer.

- c. **Fuerza:** El grado por el cual un criterio puede llevar a la realización de un juicio sobre una materia (Ej: Preferencia del uso de autoridad de una fuente para confirmar veracidad de un juicio; “Es bueno porque a él le gusta”).

Los metacriterios que se mencionan no son absolutos ni los únicos, solamente se consideran como los más usados en prácticas racionales de la cotidianidad.

Con lo expuesto hasta ahora, se entiende que hay una relación latente entre el concepto de criterio y juicio. Los juicios son orientados por los criterios, sin embargo, hay un elemento en medio de estos dos, que es la *relación*. Mientras que los criterios son parte del aparato metodológico del campo de conocimiento (uso de un tipo de razón dependiendo del campo de conocimiento en cuestión), las relaciones son directamente los elementos con los cuales se emiten los juicios:

- **Causa-efecto (Criterio):** Es la causa de, es el resultado de, ello nos lleva a, ello supone (relación).
- **Medios-fines (Criterio):** Está diseñado para, tiene la intención de, sirve para, está hecho para (relación).
- **Los valores (Criterio):** Es mejor que, es superior a, vale más que, es más barato que, no es mejor que (relación).
- **Hechos:** Los juicios dependen de los hechos porque estos son el eje de los acontecimientos (Ej: Se juzga el optar por un camino u otro para llegar a un destino dependiendo de hechos como el tráfico, los medios de transporte disponibles, etc).

2.1.6 Conexiones intertextuales: El arte urbano como catalizador para la lectura del texto literario escrito.

La presente propuesta de investigación está ligada a un ejercicio intertextual, cuyo punto de partida es el texto artístico urbano (el graffiti) para realizar una lectura de texto literario. Con la tarea de reconocer las conexiones entre ambos tipos de texto, fue necesaria una revisión teórica del campo de la intertextualidad, tomando como referentes a Genette (1962) y Silva (1987). Los dos autores se afilian a una serie de planteamientos desde la semiótica y la teoría del texto, lo que facilita un diálogo entre postulados y genera un concepto integral de la intertextualidad en el marco de la lectura literaria como finalidad en el aula.

Para comenzar, es Genette (1962) uno de los teóricos que introduce este concepto de intertextualidad, pero antes de llegar allí, propone la transtextualidad, que es concebida como un sistema general de organización de las diversas relaciones que mantienen los textos, aclarando este punto, entiende la intertextualidad como la presencia de un texto en otros. A su vez, esta relación de intertextualidad permite catalogar a los textos como hipertextuales e hipotextuales. Los primeros hacen referencia a los textos nuevos o que surgen de un hipotexto, dicho de otra manera: “Puede que A no esté explícito en B, pero B no tiene posibilidad de existir sin ser inspirado por A” (Genette, 1962, p.14). De este modo, podría decirse que cualquier texto creado por el hombre supone una relación intertextual, sin embargo, el lector caería en un ejercicio hermenéutico, llevando el aspecto subjetivo al extremo, por lo tanto, se tiene como supuesto que un texto tiene conexiones con otro desde una perspectiva contractual, de un acuerdo oficial entre lectores que hallan relaciones de manera objetiva.

En virtud de esta postura teórica, es pertinente seleccionar uno de los tipos intertextuales para oficializar la relación entre el arte urbano y el texto literario en este caso, que se trata de un

acuerdo metatextual, debido a que el graffiti, como manifestación de diversas corrientes sociales, es plasmada en la obra literaria a manera de comentario, es un texto acerca del arte urbano, es decir, que pretende resaltar su esencia como una manifestación de tipo ideológico en el contexto de una comunidad de valores morales, legales y sociales determinados.

En aras de concretar el concepto de intertextualidad dado por Genette (1962), esta investigación también adopta la postura de Fernández (2001, citado en Guerrero, 2013), quien establece una clasificación tipológica de la intertextualidad entre no verbal y verbal, ésta última que se divide en externa e interna, la primera tipología referente el hecho de vincular textos de diversos autores, por lo cual se reconocen los conceptos de endoliteratura (cita o alusión) y exoliteratura (texto no literario, frases hechas o voces sin rostro), por otro lado, la interna tiene que ver con la relación de textos de un mismo autor, y esta tipología se hace tangible por medio de cita, alusión y reescritura. De acuerdo con estas distinciones, se presenta el siguiente esquema tomado del texto de Guerrero (2013):

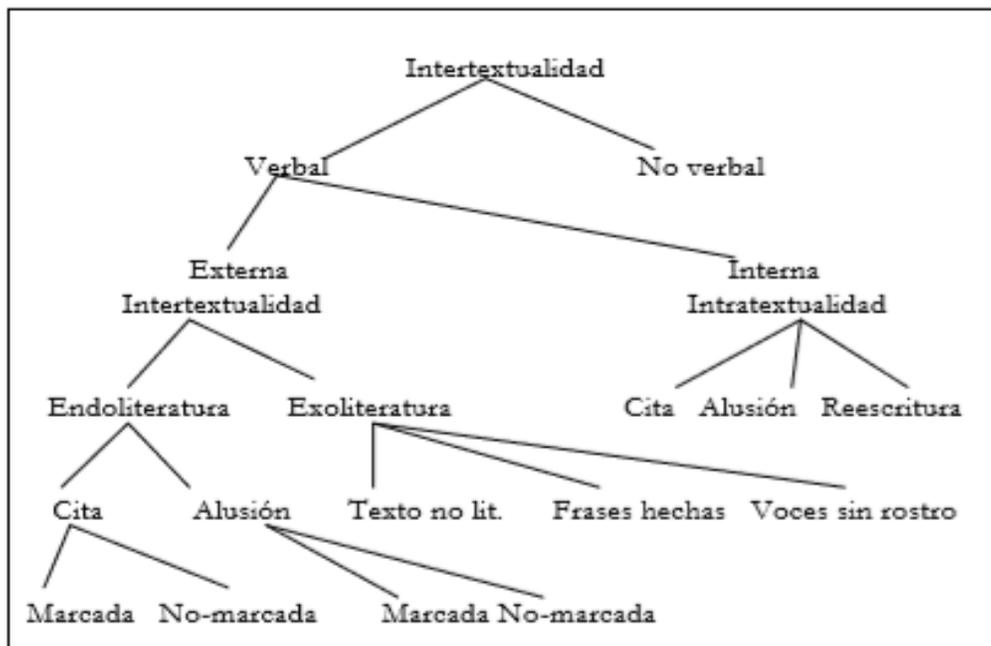


Figura 1. Esquema intertextualidad.

En otro lugar, el texto urbano, conocido como graffiti, ha sido estudiado detalladamente por Silva (1987), quien caracteriza sus valencias, que son en términos concretos las propiedades que caracterizan esa escritura gráfica, y que, sugieren una serie de imperativos (connotaciones). El graffiti se puede entender como un producto que surge del “anhelo de nuevos órdenes sociales, posee opciones para ser comprendido como arte y literatura, como expresión y comunicación, (...) con la privilegiada condición de tratarse de una escritura diseñada colectivamente”. Entonces, las valencias que caracterizan al graffiti son marginalidad (incompatibilidad del mensaje con las leyes morales, legales y sociales; connota comunicación), anonimato (enmascaramiento de la identidad para representar una organización; connota ideología), espontaneidad (deseo de expresar reflejado en el trazado, connota perfil psicológico del artista), escenicidad (lugar, diseño y colores que crean un mensaje; connota esteticidad), velocidad (vigilancia del lugar; connota ahorro de tiempo) y fugacidad (la garantía nula de permanencia; connota una dinámica social tácita).

3 Capítulo III

3.1 Marco metodológico

3.1.1 Enfoque metodológico

Se optó por la investigación-acción pedagógica. Este término hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para contribuir al sistema educativo y social en el contexto de una comunidad específica. Existen diversas definiciones de investigación-acción, sin embargo, esta propuesta adopta la establecida por Colmenares (2008):

La investigación-acción explora los actos educativos tal y como ocurre en los escenarios naturales dentro y fuera del aula (en la institución educativa

en general); éstos pueden ser actos pedagógicos, administrativos, de gestión, de acción comunitaria, entre otros; se trata no solo de comprender una situación problemática en donde estén implicados los actores sociales educativos (docentes, estudiantes, representantes, entre otros), sino de implementar respuestas prácticas o acciones que permitan mejorar y modificar tal situación, y registrar y sistematizar toda la información posible que sobre el cambio se esté observando (Colmenares, 2008, n.27, p.105).

Revisando la definición anterior, se concluye que este tipo de investigación posee diversas de características:

- Ser participativa: las personas se esfuerzan con el fin de mejorar sus propias prácticas.
- Seguir una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Ser colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crear comunidades autocríticas: personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

Considerando tales características, lo que se pretende con este trabajo de investigación es proporcionar ambientes adecuados dentro del aula para contribuir a la lectura de interpretación significativa del texto literario, incorporando la experiencia estética y la intertextualidad. Esta alternativa está guiada por una actitud investigativa crítica y colaborativa, con la cual se reconocen ciertas problemáticas y a su vez, se proponen unas soluciones particulares, de las cuales los estudiantes participarán activamente debido al grado de inmersión que se hace necesario para llevar a cabo el proceso investigativo.

3.1.2 Unidad de análisis: matriz categorial

Para realizar la siguiente matriz categorial, fue necesario establecer la unidad de análisis, que es la comprensión crítica; para lograr una articulación de la experiencia estética, interpretación e intertextualidad, es necesario considerar la comprensión crítica como un componente transversal.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	INSTRUMENTO	FUENTE
Experiencia estética	<i>Contemplación, configuración y transformación.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Contempla la obra de arte como una representación de una dimensión de la realidad, texto que trasciende del observar y alcanzar una verdad preexistente y se enfoca en dialogar con el autor y su versión de la realidad. ● Configura el texto como una obra de arte que construye un significado a partir la perspectiva del autor y no de intención de imitación perfecta de la realidad. ● Transforma su percepción mediada por las ideologías propuestas en el texto. 	Secuencia didáctica (Momento 1, 2 y 3)	<ul style="list-style-type: none"> ● Hans Robert Jauss (1972) ● Jorge Larrosa (2003) ● Hans Georg Gadamer (2006)
Interpretación	<i>Reconstrucción, actualización y cooperación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Es consciente del rol lector que el autor de los textos espera que desempeñe. ● Identifica las intenciones del arte urbano y el texto literario. ● Establece una relación de diálogo entre el texto literario y el arte urbano que transforma su percepción de la realidad. ● Analiza y contrasta inferencias explicativas (abducciones) con la finalidad de establecer parámetros de comprensión textual. ● Acude a sus conocimientos previos para construir una interpretación, actualizando vacíos de los textos. 	Secuencia didáctica (Momento 1, 2 y 3)	<ul style="list-style-type: none"> ● Umberto Eco (1996).
	<i>Criticidad.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Asume que el texto representa valores, actitudes, opiniones y una ideología, además de que influye el lector en términos de estos elementos. ● Asimila y aplica criterios básicos del pensamiento crítico para generar una opinión. ● Construye su postura ideológica desde la opinión de acuerdo con los puntos de acuerdo y desacuerdo a nivel cultural, histórico, político y social. 	Secuencia didáctica (Momento 1, 2 y 3)	<ul style="list-style-type: none"> ● Matthew Lipman (1988).
Intertextualidad	<i>Transtextualidad, hipotexto, hipertexto,</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce el texto como una confluencia de dos narrativas diferentes. ● Determina la relación de semejanza y diferencia entre el arte urbano y el texto literario. ● Establece cuál es la percepción que el texto literario construye respecto al arte urbano. 	Secuencia didáctica (Momento 1, 2 y 3)	<ul style="list-style-type: none"> ● Gerard Genette (1982) ● Armand Silva (1987).

	<i>metatext</i> <i>o,</i> <i>grafiti.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Analiza los elementos del arte urbano presentes en el texto literario para alcanzar una comprensión crítica de este último. 		
--	---	---	--	--

Tabla 1. Matriz categorial

3.1.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos que fueron implementados para la organización y clasificación de la información en el proceso de investigación fueron: diario de campo, entrevista, encuesta y diagnóstico del campo de conocimiento. Estos instrumentos proporcionaron una información minuciosa y pertinente acerca de la población para luego articular una caracterización y análisis de características cognitivas, socioafectivas y culturales de la misma. En este orden de ideas, la aplicación de la prueba diagnóstica determinó fortalezas y debilidades en el área de literatura (usando rúbricas de evaluación cualitativa), y así, complementando lo que se encontró en los diarios de campo y respectiva entrevista con la docente, donde se narran algunas dinámicas respecto al desarrollo del área de literatura, con el fin de proponer una intervención por parte del investigador.

3.1.4 Consideraciones éticas de la investigación

La población participante en este proyecto está conformada por 36 estudiantes del curso 904 de la Escuela Normal Distrital María Montessori. Para el tratamiento de la información recolectada, la cual se obtuvo a través de una encuesta, un diagnóstico, una entrevista y diarios de campo, se consideró la protección de la identidad de los estudiantes, y por ello, a lo largo de la investigación sus identidades se mantuvieron ocultas usando referentes para cada uno, tales como E1, E2 (sucesivamente) y Es (Estudiantes). De igual forma, los estudiantes recibieron un consentimiento informado donde sus acudientes firmaron y accedieron a la participación, a la presencia en el aula de un investigador, la intervención y uso de información de la investigación

llevada a cabo por el mismo, todo en el marco de la atención a una situación crítica que necesitaba atención en el área de literatura y lengua materna.

3.1.5 Propuesta de intervención pedagógica:

La propuesta investigativa apunta a una intervención desde la metodología de la secuencia didáctica, y en este caso, se adopta la caracterización hecha por Díaz (2003), quien manifiesta que:

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa (p.4).

Partiendo de la afirmación anterior, es claro que la secuencia didáctica es una manera de acercar a los objetos de conocimiento de los estudiantes por medio de un trabajo cooperativo, que incluye espacios de aprendizaje distintos, la selección y adaptación de información relevante con respecto a las necesidades del contexto. Además de dichos elementos, en la secuencia didáctica también se considera que las actividades y su respectiva evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa), ya que, reevaluar no sólo reforma la práctica docente, sino que reconoce necesidades y confirma la evolución de los estudiantes a lo largo de un proceso de aprendizaje.

3.1.6 Momento de sensibilización: Un acercamiento al arte urbano: graffiti y estencil desde la experiencia estética (actividades de apertura).

Debido a que el objetivo de esta propuesta es generar una interacción entre el arte urbano y el texto literario, es pertinente que se introduzca a la clase todo lo que caracteriza al graffiti y al estencil desde una perspectiva panorámica, fomentando conexiones de conocimientos previos de los estudiantes acerca de estas manifestaciones con lo expuesto en las sesiones de clase. Aquí se concibe al arte urbano como posibilitador de la construcción de una primera experiencia, de carácter estético, que se contemplan y configuran, transformando la percepción ideológica del estudiante acerca de su realidad más cercana. Se empieza lectura de la novela de Arturo Pérez-Reverte (2013), *El francotirador paciente*.

3.1.7 Momento de desarrollo: El desarrollo de una lectura intertextual de la novela y el arte urbano (actividades de desarrollo).

Luego del primer momento, se delimita el amplio campo del graffiti y el stencil con la comparación entre la escena artística de Bogotá y algunas ciudades de Europa a través de la novela *El francotirador paciente*, de Arturo Pérez-Reverte (2013). De este modo, se concibe tanto al arte urbano como a la novela como textos viables para la construcción de una experiencia de interpretación y comprensión crítica del texto.

3.1.8 Momento de aplicación: Interacción crítica con la realidad a partir del arte urbano y el texto literario (actividades de cierre).

Como último momento, se propone un análisis crítico de la realidad a partir de casos en los cuales el arte urbano, específicamente el graffiti, ha sido tema polémico en la ciudad de Bogotá. De acuerdo a la lectura hecha en el momento dos principalmente, y en parte del número tres, se mantiene la propuesta de las entradas en el diario de lectura, pero en este caso, guiadas hacia una comprensión crítica del entorno del estudiante, a través de preguntas motivadoras que surgen de la interacción en clase entre pares y con el docente.

3.2 Cronograma

S E S I O N	FECHA	SE M N A	FA S E	Preguntas problemáticas
1	24 agosto 2018	1	1	¿Qué es el graffiti y cuál es su función social?
2	31 agosto 2018	2	2	¿Qué es el graffiti y cuál es su función social?
3	7 septiembre 2018	3	2	¿Qué es el estencil y cuál es su función social?
4	14 septiembre 2018	4	2	¿Qué relación existe entre el texto literario y el arte urbano?
5	21 septiembre 2018	5	2	¿Qué relación existe entre el texto literario y el arte urbano?
6	28 septiembre 2018	6	2	¿Qué relación existe entre el texto literario y el arte urbano?
N/A	5 octubre 2018	7	3	Semana de receso
7	12 octubre 2018	8	3	¿Qué relación existe entre el texto literario y el arte urbano?
8	19 octubre 2018	9	3	¿De qué manera los componentes del texto (literario y urbano) amplían mi percepción de la realidad?
9	26 octubre 2018	10	3	¿De qué manera los componentes del texto (literario y urbano) amplían mi percepción de la realidad?
10	2 noviembre 2018	11	3	¿De qué manera los componentes del texto (literario y urbano) amplían mi percepción de la realidad?

Tabla 2. Cronograma de actividades.

4 Capítulo IV

4.1 Organización y análisis de la información

Este apartado expone el análisis de los datos que arrojó la investigación antes, durante y después del proceso de intervención. Según Cisterna (2005), la triangulación de un proceso investigativo depende netamente de “una forma de abordar, estudiar, analizar y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, donde la validez y confiabilidad del conocimiento descansa en última instancia en el rigor del investigador” (p.62). En este sentido, la

construcción del conocimiento permanece intersubjetiva, dejando a un lado la separación que se establece en investigaciones técnicas, donde se reduce el concepto de objetividad a las relaciones cuantitativas entre los datos obtenidos. A pesar de dicha aclaración, el presente trabajo investigativo hace uso de herramientas cuantitativas para complementar la objetividad de la información recogida a lo largo del proceso.

4.2 Un primer análisis: Diagnóstico

Estipulado en los primeros apartados de este documento, se realizó un diagnóstico que obedece al proceso investigativo, en aras de contribuir a la contextualización y delimitación de una problemática en torno al abordaje y percepción de la literatura en el curso 904. Dicho diagnóstico contó con preguntas correspondientes a los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico/propositivo (MEN, 2006), teniendo como *corpus* de análisis uno de los cuentos cortos escritos por Gabriel García Márquez, *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*. Contó con ocho preguntas, dos concernientes al aspecto literal, tres al inferencial y tres al crítico/propositivo. Los niveles de mayor dificultad para los estudiantes fueron los inferencial y crítico propositivo, como se expone en la siguiente gráfica:

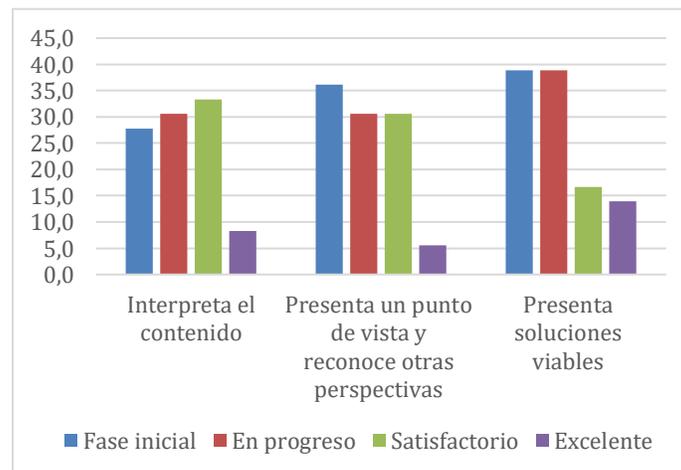


Tabla 3. Resultados de rúbrica nivel de lectura crítico/propositivo.

Estos resultados demuestran que, en su mayoría (los datos se cuantifican a través de porcentajes), los estudiantes se encuentran en una fase inicial o en progreso con respecto a la presentación de puntos de vista, soluciones y reconocimiento de otras opiniones, que corresponde a la lectura y pensamiento crítico/propositivo. Por otro lado, es necesario remarcar la preocupación de la docente titular del curso, que se expuso en el apartado que describe el problema, en el cual hace énfasis en la carencia de una competencia para formular hipótesis a

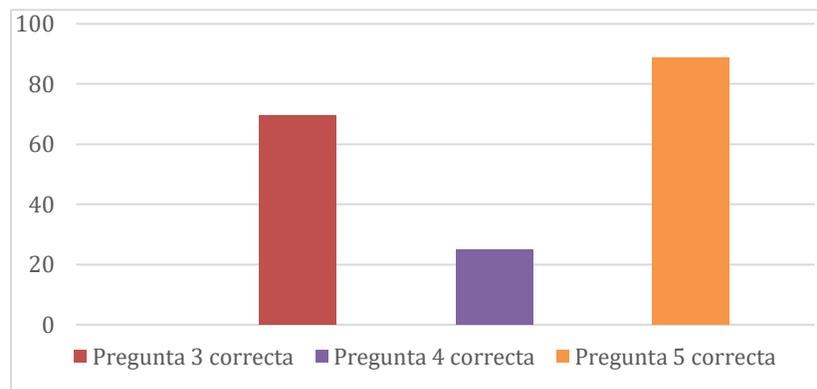


Tabla 4. Resultados de rúbrica nivel de lectura inferencial.

través de inferencias que surgen en la construcción que implica la interpretación textual por parte del estudiante. El diagnóstico arrojó los siguientes resultados en cuanto a lectura inferencial:

Como es posible apreciar en la gráfica 2, a pesar del alto porcentaje de estudiantes que respondieron las preguntas 3 y 4 a nivel inferencial, se presente una leve falencia en este nivel, teniendo como referente el bajo porcentaje de estudiantes que respondieron de manera correcta la pregunta número 4, la cual estaba relacionada con elementos implícitos o que debían ser deducidos a partir de la lectura del texto. En otras palabras, el foco de atención de la investigación estuvo en cómo aportar al aspecto crítico/propositivo de la lectura, sin dejar de considerar el inferencial.

Teniendo en cuenta el foco de la investigación, el proceso de intervención se planteó con la finalidad de cumplir a cabalidad una metodología relacionada con la estrategia denominada como secuencia didáctica, de manera que el docente siempre proporcionará la posibilidad para recuperar el conocimiento compartido con los estudiantes a lo largo del proceso, haciendo conexiones con situaciones de contexto real, de manera que fuese significativa la experiencia de los estudiantes. Así como se estableció en páginas anteriores, la secuencia es un ordenamiento de actividades, ligadas una a la siguiente en términos del campo de conocimiento que se pretende abarcar y los contextos cercanos a los estudiantes (Díaz, 2003), donde se propician actividades diversas, que en el caso de esta propuesta investigativa, oscilan entre el diario de lectura, el taller, la conversación (como categoría emergente); y, como se evidenciará en páginas posteriores, unas tienen un mayor impacto que otras respecto a los objetivos fijados por el investigador.

Es por lo anterior, que se optó por tomar el diario de lectura como uno de los instrumentos de trabajo para los estudiantes; este texto (al que se agregan entradas periódicamente) funciona como un registro de las reacciones que las obras literarias, artísticas (vídeos y grafitis) causan en los estudiantes. Tales pensamientos se reflejan en lo escrito por los estudiantes, no con un criterio al azar, sino que el maestro brinda pautas de lectura, fijarse en detalles particulares y tener en cuenta elementos de campos de conocimiento trabajados previamente.

Con el diario de lectura se podía evidenciar su apropiación de los conceptos y evolución en lo que a la experiencia estética y el pensamiento crítico respecta, sin embargo, es crucial elucidar que no sólo este instrumento formó parte de lo necesario para consolidar un análisis, sino que apareció una categoría emergente a la que se le denominó *diálogo/conversación*. Dicha

categoría permitió extraer fragmentos de grabaciones hechas por el docente cuando surgían contraposición de opiniones y juicios entre las estudiantes mediadas por el maestro.

El cambio en la implementación de la intervención también se debió a imprevistos en cuanto a la distribución de sesiones asignadas al docente a cargo de la investigación, fuese por razón de actividades extracurriculares, movilizaciones docentes o reuniones con padres. En consecuencia, de las 10 sesiones estipuladas en el cronograma anexado en páginas previas, se llevaron a cabo nueve, teniendo presente que en algunas de estas sesiones no fue posible usar el tiempo completo del bloque horario debido a los mismos imprevistos ya referenciados.

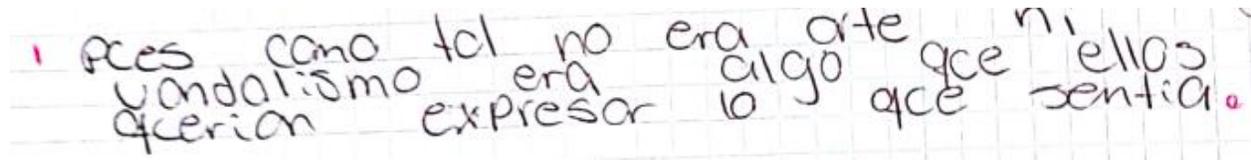
4.3 El desarrollo de una experiencia estética

Como concepto transversal en la investigación, la experiencia estética es el punto de partida en cuanto era lo principal a generar en los estudiantes, al mismo tiempo que propiciar en ellos habilidades de interpretación críticas-propositivas e intertextuales. Así, esta categoría fue dividida en una serie de tres subcategorías, fundamentadas en la interpretación de los autores expuestos en la matriz categorial: *contemplación*, *configuración* y *transformación* (Gadamer, 2006; Jauss, 1972; Larrosa, 2003). Para comprobar la apropiación de dichos conceptos fue crucial recolectar cada uno de los insumos dados en la praxis, tales como grabaciones, diarios de lectura de los estudiantes, diarios de campo y talleres.

4.3.1 Contemplación

En primera medida, el concepto de *contemplación* se relaciona con el siguiente indicador: *Contempla la obra de arte como una representación de una dimensión de la realidad, texto que trasciende del observar y alcanzar una verdad preexistente y se enfoca en dialogar con el autor y su versión de la realidad.* El texto es un mecanismo que promueve en el lector una sensibilización, frente a una percepción subjetiva que éste último mantiene de la realidad. El

texto pretende chocar o discutir con esa visión de la realidad del lector (Gadamer, 2006). Esto puede evidenciarse a través de las entradas que los estudiantes realizaban en su diario de lectura paulatinamente, conforme avanzaban en el ejercicio lector de la novela *El francotirador paciente*, de Arturo Pérez-Reverte (2013). Es pertinente entonces demostrar el cambio que surgió en los estudiantes mediante las diferentes sesiones implementadas por el docente. Un primer diario de lectura tiene esta respuesta respecto a su opinión de la eterna discusión del graffiti entre arte y vandalismo, basada en un documental que cuenta la historia del graffiti en Estados Unidos:



Pues como tal no era arte que ellos querían vandalismo era expresor lo que sentía

Figura 2. Extracto de la entrada #01 del diario de lectura de la estudiante #18.

La respuesta anterior demuestra que, para las primeras sesiones, los estudiantes entendían que el graffiti era una forma de expresión artística, pero no era claro por qué lo concebían de esa manera, es decir, no hubo una relación lo suficientemente estrecha entre el documental (texto audiovisual) y el estudiante (lector) para dictaminar que hubo un diálogo y cuya representación es la respuesta anterior, que se muestra general, sin una intención clara de dialogar con el documental abordado en clase, que no quiere decir que la estudiante haya permanecido en ese mismo punto luego de experimentar las siguientes sesiones de clase como se rectifica en el siguiente párrafo.

Si se realiza una comparación con otras intervenciones realizadas por la misma estudiante, pero en estancias más avanzadas de la intervención pedagógica, es evidente lo que dichos extractos representan con respecto a la evolución de los estudiantes en términos de una experiencia estética, interpretación y lectura intertextual, como es el caso del siguiente fragmento:

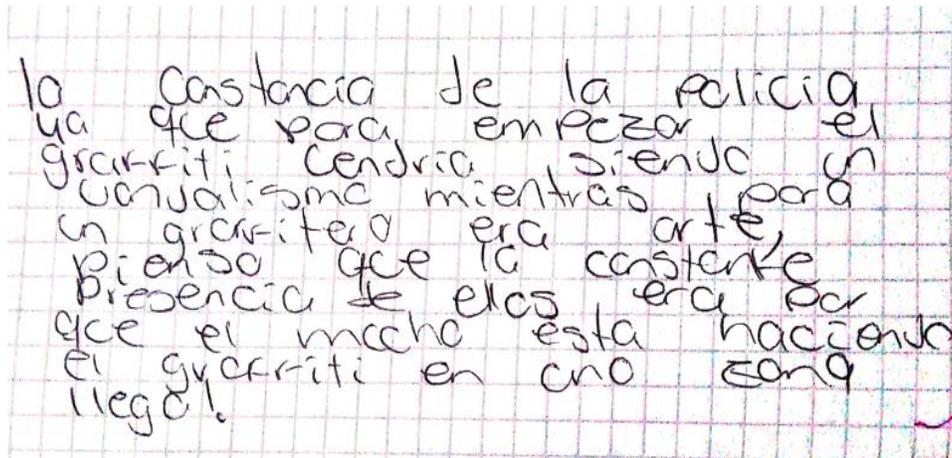


Figura 3. Extracto de taller final de periodo académico de estudiante #18.

Con este fragmento, se corrobora que la estudiante pasa de una opinión sin fundamento, a la interpretación de los sucesos de un cuento leído en clase como una representación de lo que sucede en su contexto inmediato, afirmando que de un lado de la sociedad (las fuerzas policiales), el graffiti es vandalismo porque se mantiene como un concepto de contaminación visual, mientras que, para quienes practican este arte, es una manera de comunicarse, de hacer arte, ya que el cuento tiene como argumento la situación de dos artistas urbanos, hombre y mujer, que se comunican a través de sus intervenciones, siendo uno de ellos capturado y aprehendido por la fuerza policial, las cuales representan la represión de la libre expresión con respecto a diversas manifestaciones artísticas.

Siguiendo el hilo anterior, la contextualización dada por el docente en torno al graffiti con diversas actividades (revisión de documentales, cortometrajes, presentaciones Power Point) en conjunto con la lectura de la novela, facilitó que los estudiantes se acercaran a la percepción de la obra de arte como una manifestación particular de la realidad, así como lo afirmó el estudiante #27, “Vandalismo es cuando no nos buscan transmitir ningún mensaje, ni estético ni social o de política, pero si sí quieren transmitir algo así, es arte.” (D.C No 7A 2018/10/04, línea. 55-60). Este fragmento es tomado de sesiones posteriores, donde se retoma la discusión

arte/vandalismo, y se constata que los estudiantes tienen los conocimientos pertinentes para articular respuestas que den cuenta de concebir al texto (desde la perspectiva del marco teórico planteado que lo expone como cualquier expresión legible, que varía según el código en que se transmite) urbano como una manifestación particular de la realidad (Barthes, 2005, p24). En entradas posteriores del diario de lectura, los estudiantes como la E20 manifiestan por qué determinados fragmentos de la obra literaria que ellos seleccionaron fueron de vital importancia para la interpretación que hacen del texto:

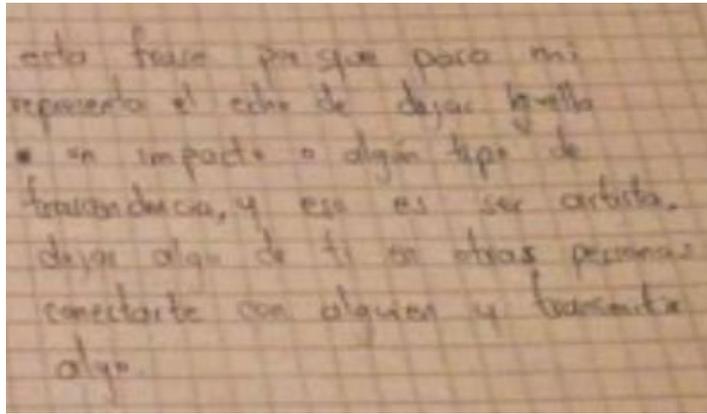


Figura 4: Entrada#04 del diario de lectura de la estudiante #20

Transcribiendo esta imagen, el estudiante manifiesta que: “esta frase porque para mí representa el echo de dejar guella, un impacto o algún tipo de trascendencia, y eso es ser artista, dejar algo de ti en otras personas, conectarte con alguien y transmitir algo” (Figura 4: Entrada#04 del diario de lectura de la estudiante #20)¹.

La imagen anterior rectifica que los estudiantes fueron capaces de identificar no sólo el texto urbano, sino el literario como entes de transmisión de una percepción particular de la realidad, la cual puede causarles un impacto en la que vive a diario cada uno de ellos.

¹ Los errores de ortografía y de redacción que se aprecian en los fragmentos se mantienen en la transcripción, por fidelidad al documento original.

Complementando dicha afirmación, los estudiantes no solamente plasmaron este reconocimiento de ambos textos por medio del código escrito; la conversación con base en la novela fomentó la expresión de este tipo de relaciones:

P: E13 ¿por qué Sniper es un líder?

E13: Porque tenía la ideología de llevar un mensaje a las calles sobre distintos asuntos que sucedían en Europa, como el caso de Italia, donde criticaba la celebración de San Valentín porque se trataba solo de plata. (Grabación #05, sesión de clase #09, 2018/10/21).²

A partir de este fragmento de la conversación entre pares y docente, es posible ratificar la manera en que el curso 904 pensaba la literatura como el relato de una realidad cercana al mundo que, al mundo del lector, en este ejemplo, del graffiti como una expresión artística y social crítica. De esta manera, la intervención pedagógica permitió desarrollar los objetivos de la investigación, desde un primer momento de lo que se concibe como experiencia estética, por lo que las siguientes dos subcategorías son las que requieren un análisis en los mismos términos de este apartado.

4.3.2 Configuración.

Para analizar el concepto de configuración, es necesario tomar distintos momentos de la intervención desde su relación con el indicador propuesto: *Configura el texto como una obra de arte que construye un significado a partir la perspectiva del autor y no de intención de imitación perfecta de la realidad.* Cuando el estudiante decide abordar el texto literario o urbano, asume que el autor tiene como objetivo transmitir una visión particular de la realidad, creando un universo nuevo, teniendo como referente la realidad misma. A través de las entradas en los diversos diarios de lectura y las conversaciones en el marco de la lectura de la novela, fue posible

² P: Profesor, E: Estudiante. Para fines prácticos de la investigación, se decidió enumerar a los estudiantes, de manera que fuera posible diferenciar cada una de las intervenciones hechas por ellos en medio de actividades que implicasen un discurso oral.

determinar que no sólo a través del medio escrito, sino también del oral, los estudiantes progresaron desde el inicio de la intervención, hasta las sesiones finales con respecto al indicador propuesto.

Una primera mirada a las entradas del diario de lectura de una parte de los estudiantes permitió registrar que, desde el inicio, existió goce estético desde el momento en que opinaban sobre fragmentos del texto, cuyo contenido llamó su atención. Este goce hace referencia a lo que Jauss (1972) denomina como encontrar el mundo como en casa, es decir, percibe al texto como una representación de una realidad próxima, lo que genera interés y disposición a dejarse contar algo por el texto, lo que posteriormente favorece el proceso de comprensión. Es el caso de la E24, quien tanto en su diario de lectura, como en el discurso oral (a través de la conversación con el docente y pares) es coherente en cuanto analiza una frase como una representación de un momento concreto de la realidad que la rodea:

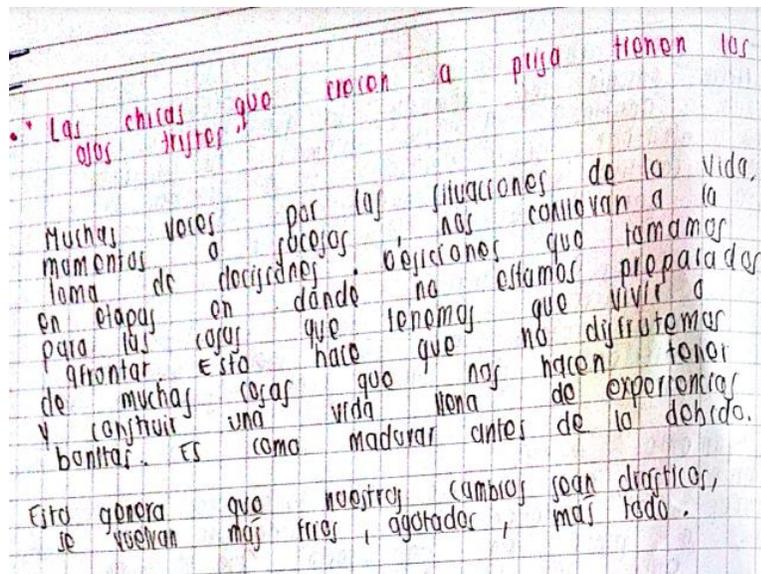


Figura 5. Entrada #03 del diario de lectura del estudiante #24.

Transcribiendo lo escrito por la estudiante, expresa que el fragmento que escogió es: “Las chicas que crecen a prisa tienen los ojos tristes”. Sobre ello, afirma que: “Muchas veces por las situaciones de la vida, momentos o sucesos, nos conllevan a la toma de decisiones, decisiones

que tomamos en etapas donde no estamos preparados para las cosas que tenemos que vivir, al afrontar esto hace que no disfrutemos de muchas cosas que nos hacen tener y construir una vida llena de experiencias bonitas, es como madurar antes de lo debido. Esto genera que nuestros cambios sean drásticos, se vuelvan más fríos, agotados, más todo”.

Como se puede apreciar en la figura anterior, la estudiante expone que el graffiti presentado en la obra literaria posee un significado relacionado con situaciones de una realidad conocida por ella. Argumenta que existen situaciones de la vida en las que no se está preparado para abordar una etapa, y eso genera que los seres humanos construyan un esquema de pensamiento maduro a muy temprana edad. Ahora bien, el docente decidió analizar este mismo graffiti en una sesión posterior a la realización de la entrada en mención (2018/08/23-2018/08/30). Cuando se llevó a cabo dicha actividad, el diálogo se presentó de la siguiente manera:

P: Ficha número uno, “las chicas que crecen aprisa tienen los ojos tristes”.

E24: Esa frase quiere decir que hay niñas que crecen muy rápido, no viven su infancia como deberían, que vivan etapas que deberían vivir más adelante, que maduren por sí mismas.

P: ¿Otra persona que quiera intervenir?

E31: Creo que más que las niñas maduren por sí mismas, esto se refiere a situaciones que las hacen madurar, situaciones que no son adecuadas para la edad de ellas.

P: *Estudiante E7 levantó su mano para intervenir* Sí, E7, dime:

E7: Pues yo pienso que se refiere más a los momentos en que ellas se saltan una etapa, y después se dan cuenta y sienten que perdieron una parte de sí mismas (Grabación #01, sesión de clase #04, 2018/08/30).

En este caso, se pone de manifiesto que el maestro organizó momentos de conversación teniendo en cuenta las reflexiones observadas en los diversos diarios de lectura, permitiendo a

los estudiantes producir discursos orales en torno al arte urbano visto desde el foco del autor de la novela y el contraste con sus reacciones u opiniones construidas. En otras palabras, se compararon visiones de la realidad para llegar a una interpretación final (*reconstruyendo, analizando y cooperando*, según lo expuesto en la matriz categorial) de cada una de las situaciones cruciales del hilo argumental de la obra, trascendiendo el goce estético en sus tres etapas presentadas desde la matriz categorial.

En efecto, este apartado demuestra la competencia del estudiante para identificar la representación que realiza el autor de la realidad, a través de inferencias dadas por los tipos de abducción hipercodificada, hipocodificada y creativa, es decir, los estudiantes se mantienen en un proceso de reconocimiento, selección de información y creación de hipótesis.

4.3.3 Transformación

Luego del proceso de reconocimiento del texto y su intención desde la perspectiva del autor, lo pertinente es dar cuenta de lo que fue el proceso de transformación fomentado en los estudiantes a través del abordaje del texto urbano y literario, es por eso por lo que se tiene en cuenta el siguiente indicador: *Transforma su percepción mediada por las ideologías propuestas en el texto*. Si bien los textos con los que se relacionaron los estudiantes estaban permeados por una ideología determinada frente al graffiti como expresión artística, las dos primeras sesiones fueron complejas en cuanto gran parte del grupo no podía delimitar cómo el graffiti podría considerarse como un canal artístico para transmitir diversos mensajes. En la práctica de las actividades propuestas, una fracción del grupo de estudiantes demostró que el concepto de graffiti no había sido claro en las primeras sesiones, por lo que se presentaban entradas en el diario de lectura como las siguientes, donde se entendía el graffiti como vandálico por ser ilegal, pero a la vez arte, sin haber interiorizado por qué se le llama arte, pero sí por qué se le llama vandalismo:

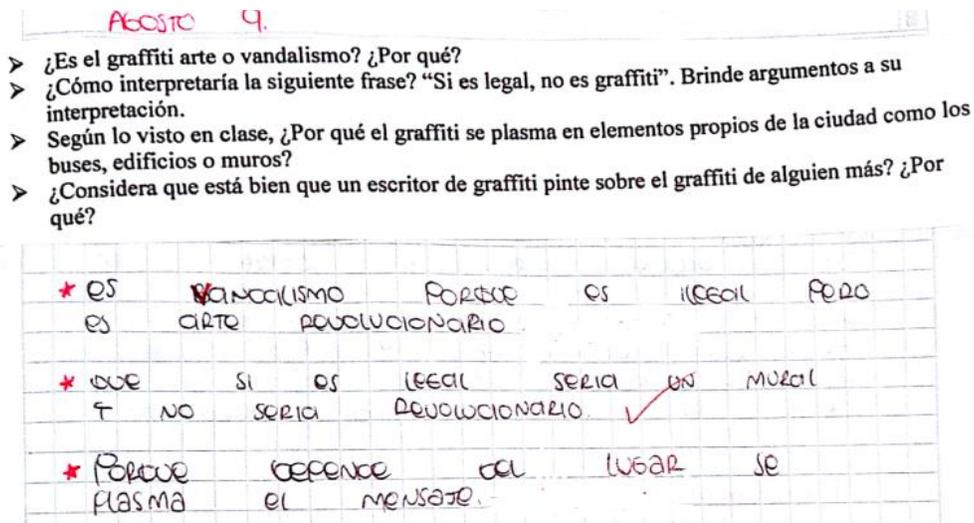


Figura 6. Entrada #01 del diario de lectura #22

La estudiante #22, tanto en la primera como en las demás preguntas, expone por medio de sus respuestas que no fueron concretas para ella las preguntas, o simplemente no poseía los elementos claves en su repertorio de conocimientos previos para responderlas. De esta manera, se entiende que el diálogo entablado por esta estudiante con el texto, no fue provechoso, en la medida que no existió un reconocimiento de su rol como lector frente a los vídeos y textos cortos hasta allí abordados (cabe aclarar que solamente se había abordado un documental relacionado al arte urbano y graffiti, y ningún capítulo de la novela de Pérez-Reverte, 2013), por ende, la selección de la información fue limitada y su transformación también, llegando al resultado de encontrarse en la situación de no alcanzar un goce estético.

Como se ratifica en este caso, la estudiante, si bien entiende que el graffiti es arte, no se encuentra en la disposición de argumentar o dar una razón por la cual se conciba de tal manera dicho conocimiento brindado a través de textos audiovisuales. En otras palabras, no existe una relación explícita entre el texto y sus conocimientos previos respecto a la realidad que la rodea. Con lo anterior, se entiende que la experiencia estética se ve indiscutiblemente ligada al proceso

interpretativo y crítico que implica el ejercicio lector, de modo que no son procesos separados, sino que se convierten en ejes transversales de la experiencia de lectura artística y literaria.

Por otro lado, las actividades también revelaban a los estudiantes con la capacidad de generar réplicas orales acordes a una transformación que experimentaban mientras abordaban el texto literario, habiendo abordado en sesiones anteriores textos audiovisuales, tales como documentales y cortometrajes sobre arte urbano y graffiti. Los siguientes dos casos reproducen lo dicho anteriormente, donde el primero, hace referencia a unas respuestas frente a comentarios despectivos de ciertos usuarios en la plataforma Youtube, acerca de un grupo de escritores de graffiti con el nombre de “Team Destructo”:

E26: “No me parece que digan eso, porque ellos lo hacen notar / llaman la atención / pero digamos // ellos (los que comentan) piensan que solo lo hacen por rayar una pared y ya, pero la verdad es que ellos (los que pintan graffiti), siempre dejan un mensaje.

P: ¿Sí, E31?

E31: Pues sí, hay gente que hace graffiti y que está llevando un mensaje que / así no sea entendible, se está dando. No me parece que esté malo lo que hace el Team destructo, pero no todo el graffiti tiene un mensaje para la sociedad en general, sino tal vez para el mismo graffitero o para otros escritores de graffiti.

P: Y en el caso del vídeo... ¿Hace referencia a lo vandálico o a lo revolucionario?

E26: Revolucionario.

P: ¿Por qué?

E18: Porque pintaban los vagones del metro y en ellos había mensajes políticos / como dirigidos a los políticos y su corrupción, como el caso del graffiti de Peña Nieto, el de: FUERA PEÑA NIETO (Grabación #03, sesión de clase #05, 2018/08/30).

El corto-documental intenta demostrar la manera en que viven los artistas de graffiti, distinguiendo las dinámicas que llevan a cabo para poder hacer intervenciones en sitios visibles, en el sentido de que sus obras sean detalladas por gran parte de la población en Ciudad De México. Para esta sesión, los estudiantes ya habían abordado hasta el capítulo cuatro de la novela de Pérez-Reverte, entonces su interpretación acerca del documento fue pertinente en tanto que defendieron la ideología del arte como un mecanismo de revolución o cambio, un artefacto para la denuncia y el reclamo social, sin dejar a un lado el graffiti que tiene como finalidad la exaltación de su propio estilo, en otras palabras, el arte por sí mismo.

Por otro lado, este ejercicio literario permitió a los estudiantes liberarse de su saber previo en torno a una realidad social del arte urbano como símbolo o estandarte del vandalismo; el texto literario invadió su *zona de confort*, para hacerle oír todo lo contrario a los convencionalismos culturales que normalmente perciben a diario de su entorno directo. La situación avanzó de tal manera que fue provechoso para los estudiantes el hecho de relacionarse con el texto, ser invadidos por la ideología de este último, la cual indujo el cambio en términos de pensamiento crítico, debido a que, según las tres etapas de la experiencia estética como una totalidad, la reflexión es un proceso que involucra el concepto de alteridad, reconocer la ideología del autor, abrazarla y tomar una posición ética, individual y subjetiva respecto a ella.

4.4 La interpretación mediada por el pensamiento crítico y la intertextualidad.

En la regulación del proceso de escritura de los estudiantes, fue necesario adoptar un constructo sobre la evaluación, por lo que Díaz y Barriga (2002) contribuyen apropiadamente a este trabajo investigativo. Se asume la evaluación desde el punto de vista formativo, es decir, con un enfoque en el proceso, más que en el resultado, por lo que el docente planteó una serie de

actividades con la finalidad de remediar los obstáculos epistemológicos mientras avanzaba en la intervención pedagógica.

Desde este razonamiento, se le brinda prioridad al error, no para sancionarlo, sino para incluirlo de manera positiva en la sesión de clase, demostrando al estudiante que éste último hace parte de su proceso de formación. Para esta concepción evaluativa, existen tres tipos de regulaciones usadas en mayor y menor medida durante la intervención: interactiva (en medio de la sesión a través de preguntas y respuestas), retroactiva (a través de la repetición de actividades) y proactiva (planeación de actividades futuras al abordaje de los conocimientos; para superar obstáculos y consolidar aprendizajes). En esta investigación se realizaron procesos de regulación interactiva por medio de las conversaciones entre docente y estudiantes, retroactiva a través de repetición de ejercicios hechos previamente en clases y por supuesto proactiva, a través de un taller final (de nivelación, basado en la propuesta curricular de la institución) referenciado más adelante, que pretendió superar obstáculos propios de la interpretación y el pensamiento crítico.

En el apartado anterior se abordó el tema de la experiencia estética, pero ello no supone que la referencia a esta categoría termine allí. Para este trabajo investigativo, la experiencia estética se convirtió en el punto de partida para alcanzar una interpretación, tanto de los textos producto del arte urbano, como del texto literario abordado. Dicha interpretación está demarcada por una serie de indicadores pedagógicos, considerados uno a uno a lo largo de este apartado, incluyendo aquellos relacionados con el pensamiento crítico, que a su vez se ven indudablemente vinculados a la intertextualidad a lo largo del proceso lector, cuya evolución en el estudiante fue manifiesta de principio a fin de la intervención.

Uno de los primeros indicadores asociados a la interpretación tiene que ver con el rol lector: *Es consciente del rol lector que el autor de los textos espera que desempeñe*. En algunas muestras de actividades realizadas en el diario de lectura, es visible que los estudiantes aún se encuentran en nivel el cual demuestra que no identificaron intención del autor con respecto a su obra, por lo tanto, no identifica con claridad la ideología tras el texto. Es el caso del E7, quien sabe que los grafitis que pinta uno de los personajes principales en la novela tienen un sentido, pero no logra identificar de un modo concreto que es lo que el autor plantea allí desde sus razones sólidas y subjetivas:

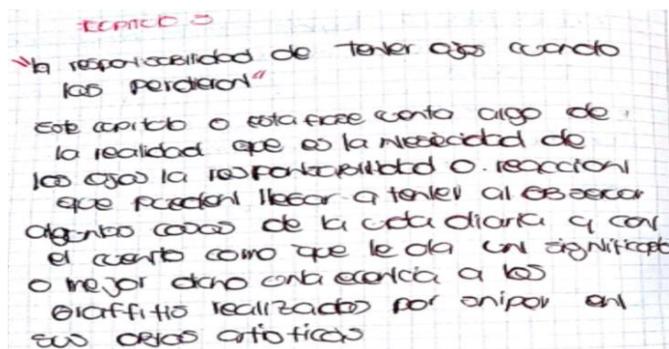


Figura 7. Entrada #5 del diario de lectura del estudiante #7.

Si bien el estudiante reconoce que los grafitis hechos por *Sniper* (uno de los personajes principales de la novela) tienen sentido, no logra explicar con precisión cuál es el sentido del graffiti que seleccionó en este caso.

En contraste a lo anterior, en los ejercicios de conversación con el docente y los pares, en medio de la lectura de fragmentos de la novela, aparece una descripción en la que el personaje principal habla acerca de un accidente que tuvo en medio de una investigación. Así, los estudiantes se concientizan acerca de cuál es su rol como lectores en la interpretación textual, es decir, determinan que deben hacer una serie de inferencias para poder reconocer por qué la protagonista sufrió ese accidente, que luego interpretaron como lo que realmente era, un atentado:

P: Sabemos está Lex y otra persona, mojados por la nieve y heridos, recostados bajo la fachada de una tienda que aún estaba cerrada.

E22: Es que ahí Lex está preguntando cuál va a ser la siguiente movida en Verona, y Zomo le responde que ya es mañana y abre una mochila, algo así.

P: ¡Entonces ya sabemos con quién estaba Lex!

E22: ¿Zomo?

P: Sí, Zomo, entonces sabemos que Johanna le consiguió a Lex un encuentro con Zomo en el coliseo, pero, ¿realmente ella a quién esperaba?

E24: A Sniper.

E6: Sí, lo que supongo que lo que pasó en el final del capítulo es que Lex sale de donde estaba con Zomo, y llega a la Piazza Erbe, que ahí la mencionan, donde ve un montón de policías capturando graffiteros, y lo que yo entiendo leyendo los fragmentos // lo que concluyo, es que todos esos graffiteros estaban cubriendo a Sniper para que pintara en ese lugar la frase *Vomito sobre vuestro sucio corazón*.

P: ¿Por qué creen que Sniper escribió eso allí?

E20: San Valentín es un día donde la gente compra cosas caras para su pareja, es un gasto de plata, en mi opinión, innecesario. Tal vez estaba haciendo eso, como decir / como es estúpido que estén celebrando San Valentín así, cuando pueden celebrar sin tener que gastar y darle la plata a todos los monopolios y empresas que controlan el consumo de las personas // o algo así. (Grabación #01, sesión de clase #04, 2018/08/30).

Ahora bien, en cuanto al segundo indicador, se determina que el estudiante: *Establece una relación de diálogo entre el texto literario y el arte urbano que transforma su percepción de la realidad*. Sucedió con algunos indicadores que los estudiantes empezaron en un punto básico, donde no se cumplían dichos logros a cabalidad, pero también surgieron otros, como el mencionado, cuyo alcance fue mucho más sencillo para los estudiantes, dado que tenían ejemplos muy concretos en la obra literaria, los cuales permitían crear dicho diálogo con los contenidos abordados en sesiones previas respecto a la esencia del graffiti y el arte urbano. En este ejemplo, el estudiante señala la diferencia entre Italia y Portugal respecto a la aceptación del

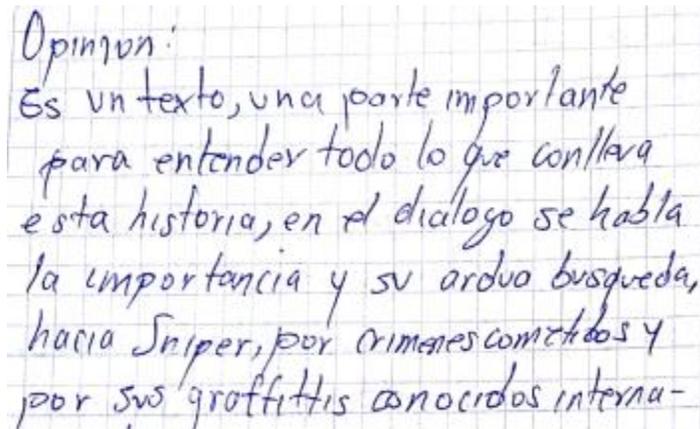
graffiti como arte urbano (debido a que el texto literario las muestra como polos opuestos, siendo Italia el país donde la vida e integridad del artista de graffiti peligran a causa de la represión de las fuerzas públicas, y por su parte, Portugal, la tierra donde se acoge y se le brindan espacios propicios al artista), así que, empieza un diálogo entre lo planteado en el texto literario y sus conocimientos previos de graffiti abordados en clase.

P: ¿Qué diferencia encuentran en una ciudad como Lisboa y las que se mencionan de Italia?

E32: Que digamos en Lisboa, se había hecho una especie de acuerdo en el cual los graffiteros podían pintar en ciertos lugares con la finalidad de que no plasmaran sus graffitis en lugares “sagrados de la ciudad”, y que / a pesar de eso, habían graffiteros que preferían seguir pintando en otros lugares de la ciudad, seguir en la ilegalidad. (Grabación #02, sesión de clase #05, 2018/09/06).

Avanzando al siguiente indicador, se tuvo en cuenta el hecho de que el estudiante (como se aclaró en el apartado que trata la experiencia estética) reconozca y seleccione una información que posee una serie de reglas establecidas implícitamente por el autor, para que pueda formular una hipótesis coherente, con la finalidad de alcanzar una interpretación del mismo carácter.

Por lo tanto, el indicador determina que el estudiante: *Analiza y contrasta inferencias explicativas (abducciones) con la finalidad de establecer parámetros de comprensión textual.* Es así como los casos similares a los del estudiante #19 se presentan, donde se explica porque es importante un fragmento de la novela para entender la trama, pero no las intenciones de esta:



Opinion:
Es un texto, una parte importante
para entender todo lo que conlleva
esta historia, en el dialogo se habla
la importancia y su ardua busqueda,
hacia Sniper, por crímenes cometidos y
por sus graffiti conocidos interna-

Figura 8. Entrada #3 del diario de lectura del estudiante #19.

La actividad explicada por el docente consistía en seleccionar un fragmento del primer capítulo de la obra a preferencia individual, con la finalidad de que los estudiantes sustentaran la importancia de este para la interpretación de la obra, diferente de lo que es la trama, como es visible en la matriz categorial, ya que el docente brindó suma importancia a la transformación del pensamiento a través del texto literario. Por lo que se aprecia en la ilustración 6, al inicio de la intervención, una parte de los estudiantes aún presentan dificultades para comprender que hay una interpretación posible en la obra del autor, es decir, reconocen que hay una interpretación posible, pero no la confirman con un referente de la realidad para hacerla válida.

Del lado contrario, en las actividades cuya dominancia la ocupaba el diálogo entre pares y el docente fue evidente la evolución del alcance de este indicador. Para una de las actividades previstas, el docente hace referencia a la *Doncella de Verona*, escultura ubicada en la *Casa de Romeo y Julieta en Italia*, utilizando una serie de imágenes tomadas de internet, con las cuales, realiza un ejercicio intertextual. Los estudiantes identifican lugares propios de las ciudades donde se ubica la obra espacialmente, para que luego mencionen durante qué eventos del relato

aparecen de acuerdo con las imágenes que el docente presenta. Para lo anterior, se desarrolla la lectura de la novela por medio de fragmentos adecuadamente clasificados, repartidos por parejas y en el orden cronológico del relato, con la finalidad de que los estudiantes narren lo que sucede en los diferentes fragmentos, y quienes poseen el siguiente, puedan continuar con la reconstrucción de la historia (sucesivamente de un primer fragmento, a un dieciseisavo):

P: En conclusión, ¿creen ustedes que Sniper es un líder?

E20: No, el nunca buscó serlo, simplemente sus intervenciones lo convirtieron en uno, la gente empezó a seguirlo y pues, el amigo // el muchacho este que era amigo de Daniel dijo que a Sniper nunca le pasaba eso de ser líder por la mente, él no quería como ese / ese papel, sino que él hizo su arte y fue tan bueno, que la gente se sintió inspirada de alguna manera.

P: Sí, aquí.

E25: Pues, yo pienso que él es un vándalo más porque en sí, él fue adquiriendo poco a poco llamando la atención de la gente, pero en sí quería transmitir un mensaje como cualquier otro graffitero.

P: ¿Tres?

E7: Yo creo que no es un líder, sino un vándalo.

P: ¿Por qué?

E7: Pues porque él siempre hacía sus pinturas o sus graffitis, pero para él y no para la sociedad, es decir, no para guiar a otros graffiteros en su camino, es decir, era como criterio de cada persona si lo hacía o no lo hacía.

E21: Primero, no es un líder social porque dejó que alguien se muriera (Daniel), cumpliendo sus intervenciones, y porque está invadiendo espacio público (Grabación #04, sesión de clase #08, 2018/10/25).

Con este fragmento, tomado de la conversación dada con los estudiantes, es claro que identifican lo que posiblemente el autor pretendía con el personaje de Sniper, demostrar que en el contexto del graffiti y el arte urbano no se incitaba al vandalismo de primera mano, más bien era un artista que inspiró involuntariamente a las intervenciones artísticas extraordinarias, pero no

alienaba a ningún otro artista para que realizara este tipo de acciones. Esta misma conversación representa la variedad de hipótesis y conclusiones que se generan al respecto, y a su vez, como los estudiantes las sustentaron con hechos que se presentaron dentro del mismo hilo argumentativo del relato.

Hasta este momento, es claro que todos los indicadores respecto al eje de la interpretación se cumplieron en su mayoría, sobre todo desde las actividades implicando un discurso oral más que escrito. Es por ello por lo que el siguiente indicador solamente fue posible evidenciarse desde el diálogo y la conversación, ejercicio que, como se aclaró al inicio del análisis de cada una de las categorías, apareció como categoría emergente en medio de la intervención docente. De tal manera que el indicador especifica que el estudiante: *Acude a sus conocimientos previos para construir una interpretación, actualizando vacíos de los textos.* Dicha afirmación se cumplió en diferentes sesiones de clase, sin embargo, quedó el registro de un fragmento del momento en el que los estudiantes dan cuenta de su apropiación de los conocimientos relacionados al campo del arte urbano y sus derivados, el cual tomaron como una base epistemológica para su interpretación literaria, cuando el docente pregunta por el significado de un graffiti icónico en el universo de la novela de Pérez-Reverte:

P: “Las ratas no bailan claqué” / ¿qué quiere decir esto?

E31: Pues usted nos había dicho que el claqué es como el tap y...

P: Bueno, otra persona.

E21: Pues que los graffiteros bailan *breakdance* normalmente, entonces no bailan claqué.

P: No exactamente.

E31: Ah, profe, ya sé, los graffiteros son las ratas, y que como ratas no pueden hacer arte más allá de lo que es el graffiti, no pueden hacer arte formal.

P: Falta algo más, tú alzaste la mano E20, continua por favor.

E20: Yo creo que se refiere más que todo a un baile que es sincronizado y en grupo, y ellos, los graffiteros, nunca están en grupo // y también el punto que decía E31, el arte no se toma como un arte así súper prestigioso, sino como algo vandálico. (Grabación #03, sesión de clase #07, 2018/10/18).

Lo que prueba el fragmento anterior no es solamente la apropiación de un grupo de conocimientos por parte de los estudiantes, es decir, no solamente recuerdan y comprenden dicho conocimiento, sino que trasladan los saberes a otro campo o universo, que en esta sesión es el literario. Esta extrapolación de conceptos es lo que se concibe como la lectura intertextual, debido a que los estudiantes evidenciaron la información de que los graffiteros son considerados seres marginales en la sociedad a través de cortometrajes, documentales y actividades/talleres de reconocimiento conceptual a través de presentaciones y explicaciones brindadas por el docente.

Retomando la información anterior, es clara la manifestación de una lectura intertextual entre lo literario, el arte urbano y toda aquella producción audiovisual generada con la finalidad de exhibir al graffiti como una práctica de reflexión social. Dicho esto, es pertinente introducir cada uno de los indicadores que comprometieron al aspecto crítico de la lectura, como es el caso del primero: *Asume que el texto representa valores, actitudes, opiniones y una ideología, además de que influye el lector en términos de estos elementos.* Del anterior indicador se resalta que es transversal, por ende, está asociado a la *transformación* en la experiencia estética y a la *reconstrucción* en la interpretación. En el curso de la intervención pedagógica, los estudiantes pasaron de concebir el texto como un artefacto para acumular información, a un ente que facilita el diálogo entre posturas ideológicas, dejándose contar algo y transformar sus maneras de pensar respecto a un asunto relativo a su realidad inmediata.

Por otro lado, dentro del mismo componente crítico, surgió un caso en el que la estudiante hace una precisión sobre uno de los elementos sobre los cuales el autor hace énfasis en torno al graffiti como arte urbano: es una manifestación artística donde prevalecen los hombres y, cuando una mujer intenta entrar en el gremio, la situación se torna compleja para ella, porque implícitamente la superioridad del hombre sobre la mujer en cuanto al graffiti se hace latente, en la obra pocas veces se mencionan mujeres escritoras, y cuando se hace, no se resaltan sus más grandes cualidades, sino sus problemas para sobresalir, por lo tanto, el indicador a reconocer en este caso, establece que: *Analiza los elementos a los que el autor otorga más importancia.* En este orden de pensamiento, el fragmento tomado de un diálogo en clase es el siguiente:

P: ¿Quieres contarnos algo acerca del capítulo 3, E20?

E21: Pues algo que asociaban mucho con las gemelas, es que, pues // era la letra estilo burbuja, el tipo de graffiti que ellas hacían, es decir, el estilo que tenían dejaba ver que eran mujeres, y después pues lo cambiaron por eso, porque como decía que el graffiti era solo para hombres, querían sobresalir sin que las estuvieran juzgando. (Grabación #04, sesión de clase #08, 2018/10/25).

Respecto a esta misma grabación, no sólo es posible clasificar indicadores de corte crítico, sino también intertextual, debido a que la estudiante reconoce elementos propios del graffiti como movimiento artístico, en esta ocasión, se trata del tipo de letra usada por las gemelas, personajes de la obra, quienes utilizan el estilo *burbuja (bubble style)*, y por eso se discriminan sus grafitis, ya que se asume que por usar esa letra, son mujeres y neófitas en el gremio de este tipo de arte. Con esta información aclarada, el indicador a destacar afirma que el estudiante: *Analiza los elementos del arte urbano presentes en el texto literario para alcanzar una comprensión crítica de este último.*

Para complementar la información anterior, es necesario revisar el último indicador respecto al pensamiento crítico, el cual corresponde a que el estudiante: *Asimila y aplica relaciones y criterios básicos del pensamiento crítico para generar una opinión*. Los criterios se hacen expresos en la matriz categorial de este documento, por lo que, en este análisis se tomarán en cuenta los mismos con la finalidad de determinar la gradualidad en que los estudiantes lograron apropiarse de estos elementos.

Como se ha podido evidenciar a lo largo de este y el anterior apartado, en momentos iniciales de la intervención, los estudiantes manifestaban dificultades para sustentar por qué los fragmentos que seleccionaban y plasmaban en sus diarios de lectura eran importantes para la interpretación, sin embargo, dicho bache en el proceso se redujo a algunos estudiantes (exactamente el 15% de 38 estudiantes), quienes en un último taller evaluativo del proceso, no lograron o no trabajaron según los objetivos propuestos para la actividad, osea, corroborar el grado que alcanzaron en cuanto a la apropiación de los conocimientos abordados durante todas las sesiones.

Así pues, se tiene como muestra una de las respuestas a un apartado de dicho taller, donde se requiere que el estudiante aplique los criterios de pensamiento crítico abordados en clase para sustentar una opinión sobre los hechos presentados en el relato *Graffiti* de Julio Cortázar. Esta narración detalla la vida de dos artistas clandestinos, quienes se comunican por medio de sus obras en la calle, hasta que uno de ellos es capturado por las fuerzas militares en medio de una intervención artística, entonces se plantea la siguiente pregunta a los estudiantes:

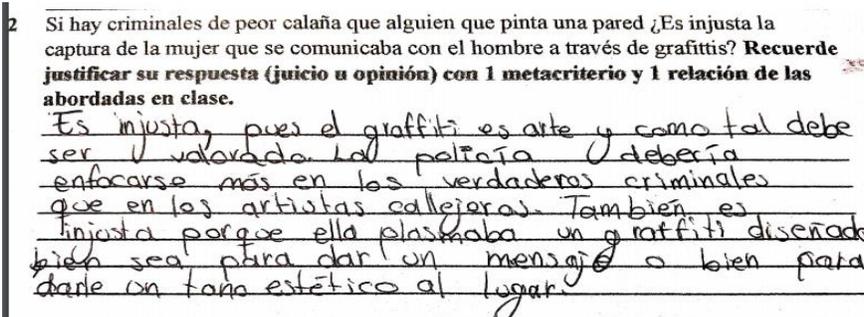


Figura 9. Fragmento de Taller Final Literatura del estudiante #31.

Como se puede apreciar en la ilustración 8, el estudiante hace uso de una relación y un criterio como se requiere para resolver la pregunta, de manera que defiende el hecho de que las fuerzas armadas deberían concentrar sus esfuerzos en criminales y no artistas (criterio de relevancia), argumentando que el artista protesta con un mensaje o simplemente embellece la ciudad. Aquí prevalece una relación de valores; el artista pretende persuadir, no hacer daño, por lo tanto, el estudiante reitera que no es justo que se les capture de esa manera como a cualquier otro criminal, porque tal acción carece de valores éticos.

Con el objeto de concluir este apartado, es indispensable finalizar la reflexión en torno al carácter intertextual de esta intervención, con un primer indicador que invita al estudiante a comparar ambas formas textuales, la gráfica y la lingüística, ya que: *Establece cuál es la percepción que el texto literario construye respecto al arte urbano*. Dicho indicador remite a las intervenciones orales hechas por los estudiantes en una de las conversaciones mantenidas con el docente y sus compañeros, en la cual se logra parcialmente indicador, y es el docente, quién debe intervenir de manera más detallada para asegurar la comprensión de los estudiantes en relación con lo que propone el texto lingüístico sobre el literario:

P: ¿Quién tiene ésta (refiriéndose a la imagen de la Calle Lagasca con Alcalá)? Quiero que presten mucha atención a estas imágenes, porque sirven para que se hagan una idea de cómo es la arquitectura en Madrid y cómo el personaje principal se mueve por allí.

P: Ahora, ¿quién tiene alguna de estas imágenes (obras de arte mencionadas en la obra literaria)? Estas imágenes aparecen mientras Mauricio y Lex discuten sobre el trabajo acerca de Sniper, ¿qué creen que significa la presencia de estas obras?

E35: Porque se quiere mostrar que mientras ellos hablan del trabajo de Sniper, hay obras alrededor, ósea, como que resaltar que el graffiti, así sea ilegal, también cuenta como arte.

E31: Se deja ver que Mauricio ya estaba organizando todo y que el graffiti empieza a considerarse arte urbano // ya se estaba incluyendo en alguna faceta del arte.

P: Bien, pero presten atención a esto: en el libro el narrador, osea Lex, nos dice que Mauricio siempre la mira por encima del hombro, que tiene mucho poder, que es el quién le pagará a ella / y precisamente en esos momentos, se mencionan las obras artísticas formales del arte moderno, las que tienen en las imágenes. Entonces, allí se marca la diferencia, aquí está el graffiti, y del otro lado está el arte moderno, aún prevalece el desprecio por este arte (Grabación #05, sesión de clase #09, 2018/10/21).

Con el extracto de la conversación anterior, es claro que los estudiantes #31 y #35 entienden que el autor de la obra literaria muestra el graffiti desde una perspectiva artística y no vandálica, como lo reflejan algunos de los personajes dentro de dicho universo literario, tildando el graffiti de acto vandálico y peligroso para quienes lo practican. También se distingue que en medio de esta circunstancia también el estudiante es capaz de concebir al texto como un mecanismo ideológico, justo cuando afirma que el graffiti se empieza a encajar dentro de la categoría de arte urbano, y que, por ende, tiene lugar en alguna de las facetas del arte. En otras palabras, el estudiante compara el universo literario con el graffiti en su contexto directo, concluyendo que se hacen acuerdos tácitos y el graffiti empieza a surgir como corriente artística.

En el hilo de la intertextualidad, un último indicador está ligado al hecho de que el estudiante pueda distinguir manifestaciones textuales, por lo que: *Determina la relación de semejanza y diferencia entre el arte urbano y el texto literario*. Si bien los estudiantes reconocen que el texto literario es lingüístico y el urbano es gráfico, no hay registro puntual en el que los estudiantes trasciendan esta dimensión. Sin embargo, los estudiantes son competentes en cuanto distinguen el graffiti de otras manifestaciones artísticas de tipo gráfico, como se puede apreciar en la siguiente conversación:

P: ¿Qué es lo que más se resalta del graffiti hasta el capítulo que hemos leído?

E20: Están diciendo que es demasiado fácil confundir lo que es el graffiti con alguna otra forma de arte, ¿por qué?, porque sí / porque la gente sabe que un graffiti tiene las mismas bases del arte legal como el muralismo, la cosa es que el graffiti tiene un carácter un poco más agresivo y demandante / digamos, en un mural no están reclamando por algo en lo que no se está de acuerdo, en cambio el graffiti tiene como esa trascendencia.

P: Bueno, aquí dice: “transgresor, callejero y clandestino” (en el tablero), eso resume lo que acabas de decir: ¿transgresor por qué?

E12: Porque viola las leyes.

P: Bien, ¿Clandestino por qué?

E17: Porque no ponen su nombre real. (Grabación #05, sesión de clase #09, 2018/10/21).

A este punto del apartado en cuestión, se ha logrado abordar cada uno de los indicadores de logro que componen la matriz categorial y, por lo tanto, sustentan la intervención pedagógica que se llevó a cabo en la institución. Como se evidencia en el apartado de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el uso de una rúbrica de evaluación generada por el docente (ver anexos) permitió la adecuada evaluación, tanto para la reestructuración de la práctica docente (formativa), como para valorar a los estudiantes en términos cuantitativos

(sumativa). Dicha rúbrica se aplicó para cada trabajo realizado por cada uno de los estudiantes, de manera que ésta fue el medio para obtener la valoración cualitativa.

Ahora bien, la intervención, como se esclareció en párrafos anteriores, constaba de tres momentos, no con el fin de fragmentar, sino por el contrario, brindar una secuencialidad que relacionara los conceptos a trabajar de una manera holística. En otras palabras, se dividió el proceso en tres periodos temporales, sin que ello significara que en el tercer momento no se siguiesen desarrollando aspectos del primer y segundo momento, o que viceversa, se desarrollaran aspectos del tercer momento en el primero y segundo. Por lo anterior, teniendo en cuenta las valoraciones cuantitativas como resultado de la aplicación de la rúbrica ya mencionada, al inicio de la intervención, se generó un gráfico para determinar el carácter crítico de la situación con relación a la evolución de los estudiantes y su aprehensión de los conceptos establecidos:

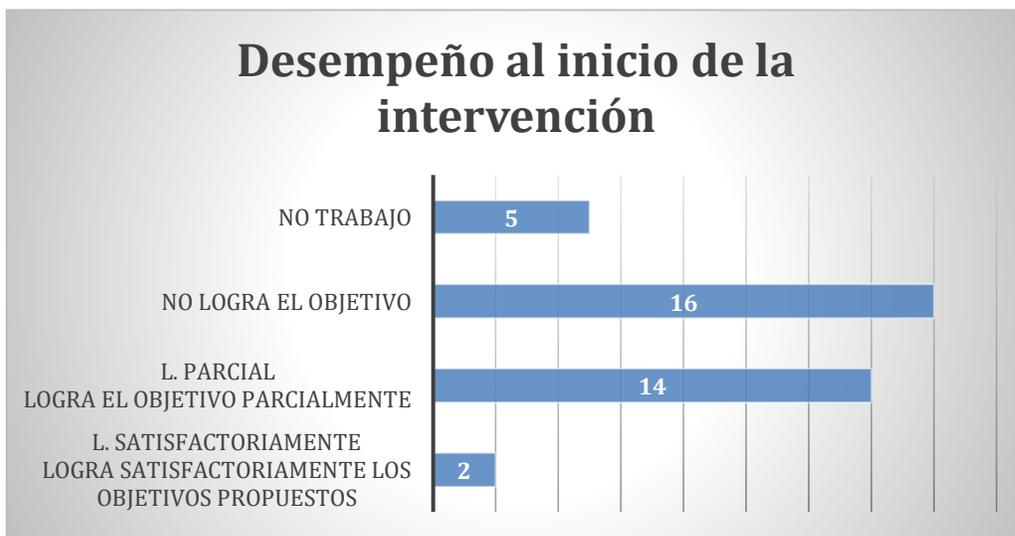


Tabla 5. Desempeño de los estudiantes iniciando la intervención.

Como es posible apreciar en la tabla anterior, era clara la dificultad que los estudiantes presentaban para apropiarse los conocimientos abordados en la clase, los cuales fueron evaluados desde las diversas entradas del diario de lectura, requeridas por el docente en fechas acordadas con los estudiantes. Según los tres momentos señalados de orientar la intervención, el primero hace referencia a una familiarización de los estudiantes con los nuevos conceptos que se introducen paulatinamente en la clase a través de audiovisuales y textos escritos, así como muestras de arte urbano. El segundo momento se convierte en una experimentación y aprehensión de los conocimientos relacionados con el arte urbano a través de la lectura de la novela de Pérez-Reverte (2013).

A pesar de que los dos momentos anteriores incluían la ordenada asignación de entradas al diario de lectura, lo más oportuno para el tercer momento fue adherirse a la categoría emergente de la conversación, es decir, que las preguntas motivadoras para generar discusión entre la posición del estudiante y el autor, se generaran en un ámbito mayoritariamente oral. También, a causa de tiempo, solamente fue viable realizar un taller escrito, en el cual los estudiantes tuvieron la oportunidad de responder a estas preguntas abiertas o motivadoras, como se ejemplificó en la tabla 5, que hace parte del taller referido.

Ahora bien, teniendo en cuenta la última actividad relacionada con la creación narrativa por parte de los estudiantes, los resultados de tal ejercicio verifican la evolución y transformación de los estudiantes en cuanto a la apropiación del texto literario y el arte urbano desde el ejercicio intertextual de relacionar ambos conceptos (teniendo como punto de referencia los indicadores de logro manifestados en la matriz categorial). El objetivo de este ejercicio era tomar los conceptos abordados durante todo el proceso con el docente para contar una historia acerca de un artista urbano en la ciudad de Bogotá, por lo tanto, los estudiantes construían un personaje que se movía por la ciudad haciendo graffiti con un propósito específico. El resultado del ejercicio se exhibe en la siguiente gráfica:

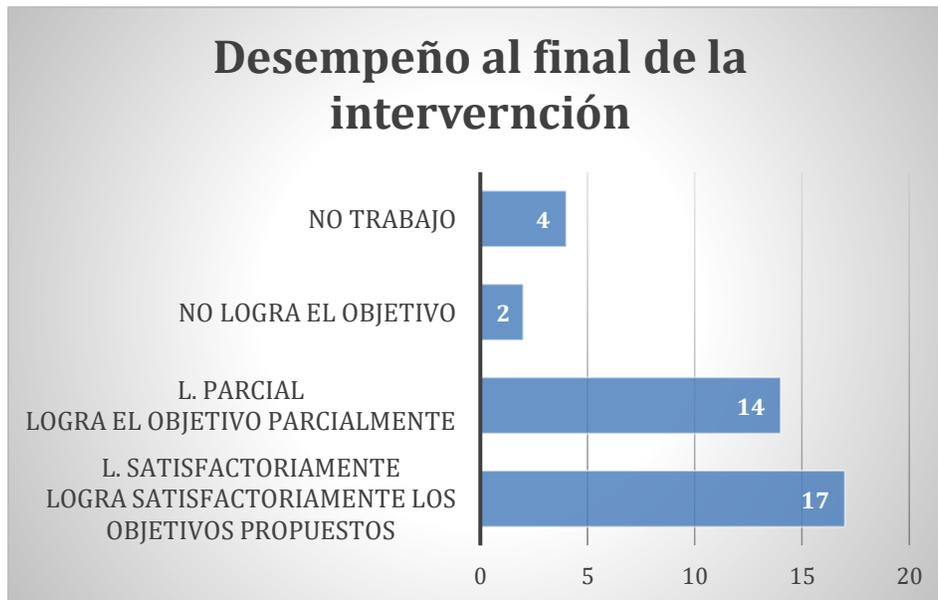


Tabla 6. Desempeño de los estudiantes finalizando la intervención.

Si bien no todos los estudiantes evolucionaron de manera uniforme, la tabla revela un avance considerable respecto al diagnóstico y, sobre todo, al inicio de la intervención, cuya comparación es más relevante, puesto que ya había ocurrido la intervención del docente investigador, a diferencia del diagnóstico, donde se corroboraban los conocimientos de cada uno de los estudiantes, que habían sido adquiridos en el acompañamiento de otros docentes a lo largo de sus años escolares. En este sentido, la literatura y el arte urbano crearon un puente para que el

estudiante generará y afianzará conocimientos específicos en ambos campos, desde una perspectiva estética y de comprensión textual.

5 Capítulo 5

5.1 Conclusiones y recomendaciones

Valorando el objetivo general de este ejercicio investigativo, se entiende que la lectura de textos literarios se ve favorecida en cuanto se aborde con la lectura paralela de otro tipo de textos, como el arte urbano en este proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con el proceso que implica la comprensión, y que, por medio de la exploración comprensiva y crítica de diversas manifestaciones artísticas, fue posible enmarcar una visión ideológica de una de las tantas dimensiones de realidad (social, política, económica, cultural) desde un punto de vista lógico y sustentado por razones, y que por supuesto, siempre fue contextualizado al entorno directo de los estudiantes.

Por otro lado, en lo que respecta a la articulación de toda la propuesta investigativa y pedagógica, lo más sensato es aclarar que se trata de un camino no marcado, de cambios sobre la marcha. Si bien en el presente documento se planean elementos como un cronograma, las estrategias a usar, es en los primeros encuentros de la intervención que el docente determina los cambios que son necesarios para el completo aprovechamiento de la propuesta en el aula, porque la estrategia puede ser acertada, sin embargo, como ocurrió en este proceso, pese a que se pretendía trabajar el diario de lectura primariamente para determinar la comprensión intertextual de los estudiantes, se generó una categoría de análisis emergente, la cual complementaba la información analizada por el investigador en los diarios de lectura.

De la misma manera, la categoría emergente de la conversación permitió al lector llevar su interpretación a ejercicios de producción oral, donde se evidenciaban los tres componentes de la experiencia estética (*contemplación, configuración y transformación*). Los estudiantes encontraron en la conversación un espacio seguro para comentar sus opiniones, pensamientos, para reflexionar y comunicar a otros de manera inmediata lo que tenían para decir sobre el texto y la ideología de su autor. Tomando como punto de referencia las últimas dos gráficas, esta contraposición de ideas potenció la participación y apropiación de los conceptos concebidos en las diferentes sesiones de clase.

Por otro lado, los indicadores de logro que se establecieron dentro de la matriz categorial determinan el cumplimiento de la propuesta, es por eso que la aparición de una categoría emergente no obstaculizó la evolución del proyecto, sino que fomentó el cumplimiento de cada uno de estos indicadores, en la medida de que los discursos articulados por los estudiantes daban cuenta de la transformación a nivel estético y crítico que sufrieron a medida que sus conocimientos eran reforzados por la lectura del texto literario, en conjunto con los documentales, entrevistas a artistas y la interpretación de obras de arte urbano y su intención social. En este sentido, aun cuando no se cumplieron todos los indicadores a cabalidad, lo esencial fue generar una experiencia estética desde una lectura intertextual que contextualizara a los estudiantes sobre la obra literaria y, por lo tanto, sobre su realidad.

A partir de lo anterior, es claro que la lectura de carácter intertextual se plantea como una estrategia para revitalizar las dinámicas de acercamiento al texto literario en las aulas del país. Los estudiantes están cambiando sus maneras de moverse por el mundo, de interpretarlo; el arte urbano es una de esas manifestaciones que le permite al joven actual, resignificarse y ser notado por la sociedad, entonces, novelas como la de Pérez-Reverte, permiten realizar lecturas

multimodal sin necesidad de que el texto tenga tal adaptación, porque dicha adaptación puede ser generada por el docente, en este caso a través de la exposición de sus estudiantes al arte urbano.

Como recomendación a futuros proyectos en esta línea de conocimiento, existen variadas posibilidades de acercar al estudiante a un texto literario y llevarlo por los senderos de una experiencia estética, por ejemplo, no sólo acudiendo a lectura de otro tipo de textos como el graffiti o estencil en este caso, sino fomentando en los estudiantes la creatividad para que asuman el rol de un artista y puedan desarrollar este tipo de prácticas (no sólo interpretarlas), con debidos permisos y talleres acompañados de expertos en el campo; esto, acompañado de las lecturas con el docente, deshace imaginarios erróneos de su realidad inmediata.

Por último, la presente propuesta investigativa propició un cambio en la concepción de literatura de los estudiantes; la literatura ya no es una herramienta para la ortografía, la comprensión textual, o incluso para la redacción, sino que permitió cuestionar su entorno a través de las diferentes manifestaciones artísticas escritas y gráficas, y tal cuestionamiento parte principalmente de, en primera medida, una comprensión crítica, y tuvo como producto una escritura y discurso oral autónomos (académico y crítico) acerca de aquello que les inquieta de su contexto.

Referencias

- Barthes, R. (2005), *S/Z*, traducción española de Nicolás Rosa, Madrid, Siglo XXI. En Cuesta J. y Jiménez J. (Eds.), *Teorías literarias del siglo XX, Madrid (450-460)*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, Anagrama
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Colmenares E. et al (mayo, 2008). *LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas*, 27(14), 99-114.
- Diaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Recuperado de.
- Eco, U. (1993). *LECTOR IN FABULA: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U (1989). *Cuernos, cascos, zapatos: Algunas hipótesis sobre tres tipos de abducción*. En *El signo de los tres. Dupin, Colmes, Peirce* (p. 241-264). Barcelona, Lumen.
- ENDMM (2010). *Proyecto Educativo Institucional Escuela Normal María Montessori*. Bogotá: ENDMM
- Gadamer, H-G (2001). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. Literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. España: Ediciones Paidós.
- Jauss, H. (1981). *Estética de la comunicación y recepción literaria. Punto de vista*. Recuperado de <https://socioculturarubinich.files.wordpress.com/2014/05/12.pdf>

- Larrosa, J. (2003). *Literatura experiencia y formación*. En Goldin, D. (Ed) *La experiencia de la lectura, Estudios sobre literatura y formación, Nueva edición revisada y aumentada* (pp. 25-55). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipman, M. (1991). *Los criterios: guías del pensamiento crítico*. En *Pensamiento complejo y educación* (p. 186-201). Madrid, Ediciones de la Torre.
- MEN. (mayo, 2006). *Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Recuperado de [mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co): http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Pérez-Reverte, A. (2013). *El francotirador paciente*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Ramírez, R. (2010). *Didácticas de la lengua y la argumentación escrita*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Ricoeur, P (2006). *¿Qué es el texto?* En *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo T. (marzo, 2008). El estarcido o arte del esténcil un hacking visual. Una mirada a la escena colombiana. Parte III. Recuperado de <http://www.revista.escaner.cl/node/861>
- Ruiz, M. (2012). *GÉNESIS Y DESARROLLO DE LA NOVELA POLICÍACA COMO GÉNERO LITERARIO (Y III)*. *Docta Ignorancia Digital*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3763100> .
- Ramírez S. (2008). *Mecanismos elementales del relato policiaco en un cuento de María Elena Bermúdez*. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/104/10411360002>
- Silva, A. (1987). *Punto de vista ciudadano: focalización visual y puesta en escena del graffiti*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Imprenta patriótica.

- Zapatero y Escribá (20011). *LA NOVELA NEGRA MEDITERRÁNEA*:
- *CRIMEN, PLACER*,

Anexo

• **Anexo#01:**

Diario de campo #01

Docente a cargo del espacio académico: Magda Bogotá.

Hora: 8:35 am

Hora de cierre: 10:10 am

Curso: 904

Institución: Escuela Normal Superior María Montessori

Fecha: 23 de Febrero de 2018.

Observador: Sebastián D. Valero Lesmes

Docente titular: Elsa Ramírez

Diario de Campo #01

N°	Narración	Reflexión pedagógica	Categorización
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35	<p>Son exactamente las 8:35 de la mañana cuando la clase comienza realmente. En el horario escolar, la clase está estipulada para iniciar a las 8:20 de la mañana, pero el cambio de clases suele tardar de 10 a 15 minutos. De esta manera, la docente empieza la clase presentando el orden del día y explicando a su vez las implicaciones de cada sección de la clase:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Asistencia: Si alguien ha llegado tarde, la docente abre la puerta después de llamar lista. 2. Entrevista: Esta es una actividad que hace parte de los talleres trabajados por la docente; esta es su metodología para el proyecto conocido como LEO, en el cual los estudiantes asisten dos veces por semana a la clase de lengua castellana, pero siempre en función de mejorar procesos de lecto-escritura. Para esta sesión, los estudiantes comparten sus experiencias del proceso de lecto-escritura desde la infancia, un estudiante 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La docente valora el orden y el respeto, por lo que solo permite hablar a quién levanta la mano y pide la palabra. Esto deja mucho qué comentar sobre las características de los alumnos, quienes nunca en esta primera sesión le han faltado el respeto a la docente verbalmente. Siempre que quieren dirigirse a ella levantan la mano. Es claro que varios estudiantes, en su afán de comunicar respuestas, hablan sin levantar la mano, pero la docente enfatiza el hecho de pedir la palabra. 2. Los estudiantes trabajan el taller: La docente hace uso del taller para reflexionar sobre los conceptos que presenta en la clase, en este caso, el de <i>entrevista</i> y <i>generalización</i>. En la 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ética de la comunicación. 2. Evaluación formativa. 3. Ejercicios de deducción. 4. Preconceptos.

<p>36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92</p>	<p>entrevista a otro alrededor de los procesos que vivió en su infancia para aprender a leer y escribir, así como lo que recuerda haber leído en dicha época.</p> <p>3. Socialización de la entrevista: La docente introduce a la clase el concepto de <i>generalización</i> y hace claridad de que luego los estudiantes tendrán que diligenciar una ficha de escucha basada en las respuestas de la entrevista de todos los estudiantes del grupo.</p> <p>4. Tarea: La maestra siempre conecta contenidos de una clase con la siguiente para evitar la pérdida del hilo cognitivo conductor de la clase, así que hace énfasis en que la siguiente los estudiantes deben traer resaltador y diccionario, además de fotocopiar plan académico del proceso lector, que es donde se describen contenidos, objetivos y expectativa de resultados del proyecto a realizar durante el año escolar.</p> <p>Para empezar la docente aclara a los estudiantes que, para realizar la entrevista, deben trabajar en parejas. Un estudiante es el entrevistador y otro el entrevistado; Empiezan realizando las preguntas relacionadas a lo explicado en el punto número dos (2.). Los alumnos en ningún momento desvían su atención de la entrevista que realizan porque se sienten realmente en el rol de un entrevistador que desea investigar un tema de interés. En estos momentos la docente se sienta en su escritorio a revisar cuadernos de algunos estudiantes, finalmente los entrega y siempre mantiene una</p>	<p>guía de talleres no sólo están contenidas la lista de actividades, sino que también están las definiciones de los conceptos trabajados, para que los estudiantes vuelvan una y otra vez a consultar el documento si surgen dudas.</p> <p>3. Los estudiantes cumplen sus tareas con ayuda del conductismo en algunos casos, como se pudo evidenciar en la instrucción que la maestra da al final de clase, argumentando que, si el estudiante no cumple con el trabajo previsto para la siguiente sesión, se verá reflejado en una nota deficiente.</p> <p>4. Los estudiantes aprovechan el trájín del cambio de clase, para tomarse mucho tiempo entrando al salón, malgastando los minutos que podrían ser valiosos para el inicio de la clase y, por tanto, el desarrollo de actividades previstas.</p> <p>5. La maestra sí tiene en cuenta instrumentos de evaluación como la pregunta. Los estudiantes siempre dan cuenta de su entendimiento respondiendo a cada una de las preguntas de la docente después de presentar determinado concepto.</p> <p>6. Los estudiantes reaccionan de manera positiva a dinámicas cortas que permitan</p>	
---	--	--	--

<p>93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118</p>	<p>relación distanciada comunicando que han hecho muy bien su trabajo o que deberían mejorar en algunos aspectos.</p> <p>Pasada la media hora, son las 9:30 am y los estudiantes escuchan atentamente las instrucciones para la continuación de la clase. A pesar de que cada nuevo discurso de la docente contiene una instrucción, algunos estudiantes no la entienden porque hablan mientras la docente explica la actividad o están distraídos en algunos casos. La docente conoce muy bien a su grupo, así que alza la voz para llamar su atención y acoplar el grupo. La instrucción entonces consta de la división del salón de clases en dos grupos, los entrevistadores y los entrevistados, ambos grupos de frente uno al otro. Los entrevistados usarán la escucha para <i>generalizar</i> y encontrar cuál es la definición en común del curso 904 para los conceptos de leer, escuchar y hablar. Para lo anterior, usaron una <i>ficha de escucha</i> diseñada por la docente con la finalidad de organizar las generalizaciones para cada concepto. En la columna izquierda están las preguntas y en la derecha deben escribir la respuesta más común entre el grupo. Habiendo esclarecido esto, la docente da pie para la reflexión acerca del concepto de <i>generalización</i>. Un estudiante participa y dice que generalizar es “tomar el punto de vista de un grupo de personas y hacerlo universal. Juntar situaciones parecidas” (estudiante #?? Repitente hombre). La docente hace uso del mecanismo de pregunta para evaluar: “¿Entonces qué es generalizar?” A pesar del esfuerzo de la docente, los estudiantes aún no han entendido, entonces les plantea un pequeño ejercicio, le pregunta a cada uno de los hombres cuál es su equipo de fútbol favorito de la liga colombiana y las mujeres deben responder cuál es el equipo con mayor hinchada, escuchando las respuestas de cada uno de los hombres. Luego de ello realiza el mismo ejercicio, pero ahora los hombres deben generalizar el promedio de edad de las mujeres de 904, escuchando de voz de cada una la edad que tiene. Pregunta si entendieron y lo</p>	<p>relacionar su contexto directo con el proceso cognitivo que se está llevando a cabo en el salón; el caso en que se pudo evidenciar lo anterior es cuando la docente pregunta por los equipos favoritos de los hombres y pide a las estudiantes <i>generalizar</i>.</p> <p>Los estudiantes lograron comprender el concepto de <i>generalización</i> no sólo por la explicación de la docente, sino también por los ejemplos, la dinámica corta, y el contenido de la guía. Todos estos elementos conforman una estructura mental en el estudiante a la que puede acudir a través del recuerdo de lo significativo en la sesión de clase, es decir, lo que llamó su atención y puede recordar sin gran dificultad.</p>	
---	---	---	--

<p>constata con dos preguntas, “¿seguros? ¿no hay dudas? Listo, sigamos”.</p> <p>Algunos estudiantes se muestran dispersos con respecto a la actividad, aunque no es una gran mayoría. Gran parte de los entrevistados reportan haber leído clásicos infantiles como caperucita roja o los tres cerditos. Su aprendizaje de lectura lo relacionan con la repetición y la conocida cartilla nacho, entonces se realiza la generalización de cómo los estudiantes aprendieron a leer: A través del acompañamiento de sus padres y la conocida cartilla nacho o coquito en la escuela y en cuánto a la experiencia de lectura se encontró en su mayoría cuentos infantiles, empero, los estudiantes no lograban reconocer qué eran esos cuentos, hasta que la docente les dijo: “sí, muchos de ustedes leyeron caperucita roja o los tres cerditos, pero, ¿cómo se llama eso?, hay un <i>campo semántico</i> para todo ese tipo de textos”. Entonces una estudiante responde: “cuentos infantiles, profe” (estudiante ##?? mujer), a lo que la docente asiente con aprobación. Algunos estudiantes no entendieron muy bien la pregunta referente a los libros leídos en la infancia, gustan de literatura contemporánea basada en sagas fantásticas (Maze Runner, Los juegos del hambre, etc) de moda entre los jóvenes. La maestra mantiene la misma dinámica con cada pregunta, y si nota algún indicio de distracción comenta un chiste para captar la atención de los estudiantes de nuevo, tal como: “Chicos, nos vamos, a la segunda pregunta (del taller que se está realizando).”</p> <p>Termina la sesión con la última pregunta de la tabla y los estudiantes recuerdan que deben traer un trabajo relacionado con <i>oralidad</i>, la docente quiere asegurarse de que lo traigan, por lo que afirma que, si no lo llevan la siguiente clase, la nota será 1.0. La siguiente clase terminará la socialización. Son las 10:19 y los estudiantes guardan sus útiles escolares para aprovechar su tiempo de recreo.</p>		
--	--	--

- **Anexo #02:**

Diagnóstico.

Prueba de diagnóstico de comprensión lectora

Nombre:

Lea atentamente el siguiente cuento:

Algo muy grave va a suceder en este pueblo

Gabriel García Márquez

Imagínese usted un pueblo muy pequeño donde hay una señora vieja que tiene dos hijos, uno de 17 y una hija de 14. Está sirviéndoles el desayuno y tiene una expresión de preocupación. Los hijos le preguntan qué le pasa y ella les responde:

-No sé, pero he amanecido con el presentimiento de que algo muy grave va a sucederle a este pueblo.

Ellos se ríen de la madre. Dicen que esos son presentimientos de vieja, cosas que pasan. El hijo se va a jugar al billar, y en el momento en que va a tirar una carambola sencillísima, el otro jugador le dice:

-Te apuesto un peso a que no la haces.

Todos se ríen. Él se ríe. Tira la carambola y no la hace. Paga su peso y todos le preguntan qué pasó, si era una carambola sencilla. Contesta:

-Es cierto, pero me ha quedado la preocupación de una cosa que me dijo mi madre esta mañana sobre algo grave que va a suceder a este pueblo.

Todos se ríen de él, y el que se ha ganado su peso regresa a su casa, donde está con su mamá o una nieta o en fin, cualquier pariente. Feliz con su peso, dice:

-Le gané este peso a Dámaso en la forma más sencilla porque es un tonto.

-¿Y por qué es un tonto

-Hombre, porque no pudo hacer una carambola sencillísima estorbado con la idea de que su mamá amaneció hoy con la idea de que algo muy grave va a suceder en este pueblo.

Entonces le dice su madre:

-No te burles de los presentimientos de los viejos porque a veces salen.

La pariente lo oye y va a comprar carne. Ella le dice al carnicero:

-Véndame una libra de carne -y en el momento que se la están cortando, agrega-: Mejor véndame dos, porque andan diciendo que algo grave va a pasar y lo mejor es estar preparado.

El carnicero despacha su carne y cuando llega otra señora a comprar una libra de carne, le dice:

-Lleve dos porque hasta aquí llega la gente diciendo que algo muy grave va a pasar, y se están preparando y comprando cosas.

Entonces la vieja responde:

-Tengo varios hijos, mire, mejor deme cuatro libras.

Se lleva las cuatro libras; y para no hacer largo el cuento, diré que el carnicero en media hora agota la carne, mata otra vaca, se vende toda y se va esparciendo el rumor. Llega el momento en que todo el mundo, en el pueblo, está esperando que pase algo. Se paralizan las actividades y de pronto, a las dos de la tarde, hace calor como siempre. Alguien dice:

-¿Se ha dado cuenta del calor que está haciendo?

-¡Pero si en este pueblo siempre ha hecho calor!

(Tanto calor que era un pueblo donde los músicos tenían instrumentos remendados con brea y tocaban siempre a la sombra porque si tocaban al sol se les caían a pedazos.)

-Sin embargo -dice uno-, a esta hora nunca ha hecho tanto calor.

-Pero a las dos de la tarde es cuando hay más calor.

-Sí, pero no tanto calor como ahora.

Al pueblo desierto, a la plaza desierta, baja de pronto un pajarito y se corre la voz:

-Hay un pajarito en la plaza.

Y viene todo el mundo, espantado, a ver el pajarito.

-Pero señores, siempre ha habido pajaritos que bajan.

-Sí, pero nunca a esta hora.

Llega un momento de tal tensión para los habitantes del pueblo, que todos están desesperados por irse y no tienen el valor de hacerlo.

-Yo sí soy muy macho -grita uno-. Yo me voy.

Agarra sus muebles, sus hijos, sus animales, los mete en una carreta y atraviesa la calle central donde está el pobre pueblo viéndolo. Hasta el momento en que dicen:

-Si este se atreve, pues nosotros también nos vamos.

Y empiezan a dismantelar literalmente el pueblo. Se llevan las cosas, los animales, todo.

Y uno de los últimos que abandona el pueblo, dice:

-Que no venga la desgracia a caer sobre lo que queda de nuestra casa -y entonces la incendia y otros incendian también sus casas.

Huyen en un tremendo y verdadero pánico, como en un éxodo de guerra, y en medio de ellos va la señora que tuvo el presagio, clamando:

-Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca.

FIN

Ahora responde las siguientes preguntas en base al texto:

1. **¿Cuáles son los dos sucesos ordinarios interpretan como extraordinarios los asustados habitantes del pueblo?**
 - a. El insoportable calor y que el carnicero vendiera todo
 - b. Que el joven no hiciera la carambola y el insoportable calor.
 - c. Que un hombre abandonara el pueblo y que el carnicero vendiera todo.
 - d. El insoportable calor y que un pajarito bajara a la plaza.

2. **Si la carambola era sencilla de lograr, ¿por qué el joven falló en el intento?**
 - a. Porque carece de habilidad en el billar.
 - b. Porque estaba enfermo.
 - c. Lo que le dijo su madre lo había desconcertado.
 - d. Porque el joven con quien apostó hizo trampa.
3. **¿Cuál fue la consecuencia más grave que tuvo la corazonada de la señora con quien se inicia el relato?**
 - a. Que el joven perdiera dinero en el billar.
 - b. Que el joven que ganó el peso se burlara de ella.
 - c. El calor insoportable que asedió al pueblo.
 - d. La destrucción del pueblo por parte de sus habitantes.

4. **Al final del relato, la señora quien tuvo el presagio afirma: “Yo dije que algo muy grave iba a pasar, y me dijeron que estaba loca.” Esto lo hace:**
 - a. En tono irónico porque sólo era un presagio.
 - b. Asombrada por la veracidad de su predicción.
 - c. Convencida de que siempre tuvo razón
 - d. Disgustada porque la creyeron loca.

5. **Según lo que comparte el narrador en el relato, ¿cuál es el principal mensaje a transmitir?**
 - a. Los presagios siempre se cumplen.
 - b. No es bueno apostar dinero en juegos como el billar.
 - c. Los presagios son subjetivos, pero pueden causar graves consecuencias.
 - d. Las personas son maliciosas cuando envejecen, por eso promueven los presagios.

6. **¿Cree usted que una corazonada como la que tuvo la señora del relato perjudicaría a personas en la vida real? Justifique su respuesta en las siguientes líneas.**

-
7. **Si los presagios provienen solamente de pensamientos o sentimientos personales, ¿Por qué hoy día personas a nuestro alrededor creen en ellos? Justifique su respuesta en las siguientes líneas.**
-
-

8. ¿Con qué afirmación/es convencería a los habitantes del pueblo de no creer en los presagios? Escriba al menos una.

- a. _____
 b. _____

• Anexo #03:

Rúbrica de evaluación

Crterios	Excelente (5 puntos)	Satisfactorio (4 puntos)	Regular (3 puntos)	Debe mejorar (1.5 puntos)	Puntos obtenidos
Reconocimiento del arte urbano.	Contempla la obra de arte como una representación de una dimensión de la realidad, texto que trasciende del observar y alcanzar una verdad preexistente y se enfoca en dialogar con el autor y su versión de la realidad, comunicando emociones y sensaciones de reacción.	Contempla la obra de arte como una representación de una dimensión de la realidad, interpretando lo que el autor quiere decir, pero sin comentar la experiencia.	Entiende que la obra de arte es una representación de la realidad, sin embargo, no entiende lo que el autor quiere decir con su obra, por lo tanto, se pierde la posibilidad de una experiencia estética.	Entiende que está al frente de una obra de arte pero no está seguro de su carácter representativo.	
Contemplación del arte urbano.	Configura la obra de arte como objeto que construye un significado a partir la perspectiva del autor y no de intención de imitación perfecta de la realidad.	Articula la obra de arte con una interpretación de la realidad que es del autor, pero aún busca aspectos perfectos de la dimensión de realidad reflejados en la obra.	Vagamente comprende que hay una interpretación posible en la obra del autor, pero no confirma el referente de la realidad para dicha interpretación.	Entiende el arte solamente como una mezcla de colores y trazos para acudir a los sentidos de quien la percibe.	

Percepción de la realidad	Transforma su percepción mediada por la ideología propuesta en la obra de arte.	Comprende la ideología que se encuentra oculta tras la intención de la obra de arte, pero no toma una posición frente a ella.	Vagamente comprende que el autor tuvo una intención con la obra, por lo tanto, no identifica con claridad la ideología tras la obra.	No considera que exista un propósito o intención ideológica detrás del texto.	
Ejemplos/Citas	Utiliza dibujos, gráficos, diagramas, citas o recortes para enfatizar el aprendizaje acerca de un aspecto del tema.	No le da mayor relevancia a la ejemplificación del tema, solamente la referencia como tal y no la usa para reflejar su aprendizaje.	Aunque incluye ejemplificación, no están relacionados con el tema.	No hace uso de dibujos, gráficos, diagramas, recortes para enfatizar el aprendizaje del tema.	
Apropiación de aprendizaje	Utiliza los conceptos relativos al tema cuando expone ideas, conclusiones y recomendaciones.	Utiliza solamente algunos conceptos con los que logra relacionar las ideas del tema.	Hace uso de otros conceptos y por eso no logra relacionar las ideas que expone, ni concluir y recomendar.	Nunca utiliza los conceptos para exponer sus ideas, conclusiones y recomendaciones.	
Total puntos obtenidos					

- **Anexo #04:**

Diario de lectura: Estudiante #24

Esténcil

Plantilla
Iluminación
Sombreado
Identidad
Arte Urbano
Juzgado por todos
Cautado / timbre
El límite es la calle



Es una forma de arte urbano que se ayuda de una plantilla que la hace la fuente de una forma.

Lo caracteriza
lenguaje gráfico

- > El esténcil transmite mensajes contestatarios, entonces, ¿Por qué no hacerlo solamente en redes sociales?, sin la necesidad de escribir en las calles.
- > ¿Qué transmite un mensaje más revolucionario? ¿El graffiti o el esténcil? ¿Por qué?
- > Si hiciera un esténcil, ¿De qué sería?, ¿una situación social o un sentimiento con relación a su diario vivir? Escoja una de las dos opciones y luego describa verbalmente cómo sería ese esténcil (color, frase, forma y signos que representarían la situación social o el sentimiento).

30

1) En la calle es más fácil que en la virtualización, ya que existe mucha gente que transita por allí. ✓

2) El graffiti ya que desde sus inicios su intención ha sido hacerse notar y transmitir un mensaje más revolucionario. → Al revés.

3) La haría de una situación social, la realizaría con colores demarcados que permitan llamar la atención de sus visualizadores. Pongo: la guerra no se soluciona con más violencia, de una forma grande y mayorista, le pondría unas armas, un niño y un corazón, describe fon

Las chicas que crecen la hija tienen los
los hijos
Muchos votos por las situaciones de la vida.
momentos o procesos que conllevan a la
toma de decisiones. Opciones que llamamos
en etapas en donde no estamos preparados
para las cosas que tenemos que vivir o
enfrentar. Esto hace que no disfrutemos
de muchas cosas que nos hacen tomar
y construir una vida sana de experiencias
bonitas. Es como madurar antes de lo debido. ✓

Esto quiere que nuestros cambios sean drásticos,
se vean más fríos, agotados, más lodo. ✓

capítulo 2

- ¿cuál era vuestra lugar favorito?
- El viaducto. Trabajábamos mucho abajo, en los pilares
de hormigón. Un lugar tranquilo. Una noche se
fue a una museo. Pero a veces se
trabaja desde arriba. La vista y saber
se queda muy impresionado. Creo que era
la mejor. Ocurrió antes de que el viaducto lo
entreciera el Ayuntamiento con paneles de
metalizado para que la gente no saltara. Ya
si nature a gusto te dejan, esas
hijas de puta. ✓

★ Opinión: Podemos apreciar la vida para estar
personal es importante la materia es que otra
se que es la vida. Reñendo lo duro y
difer que es la vida es la clave. ✓

Capítulo 6

Nápoles lo había hecho qj. Nació en una ciudad donde
la palabra calle pyruvalla a Polgio, y donde el
combinaban la delirante, la poeta y la Camorra se
con latas de pintura en la noche, la tención y la
adrenalina habían dojado sus huellas, en quien y la
ante años firmo paredes y hoy era uno de los
nacionalidad italianos; y también el único grafitista de esa
loja alguna del valor la cruz de un balazo
rechido cuando, en plena acción nocturna, Palumbo, que
en aquel tiempo firmaba Jock, había intentado darle
fuga sin dudar la intimidación de un policía que
tenía un rapar de maj, lo que, aunque un dedo
chocaba el buen jurro del jurados de la ley.

Opinión: A muchos de quienes pintan grafitis, les
ha tocado un contacto maj arriesgado en la calle,
enaj situaciones maj complejas que pueden llegar
a poner en riesgo absolutamente su vida e
integridad, al momento de escapar por si ya se
percataren de que estaba pintando un grafiti.

Por otro lado pudimos resaltar que a pesar de la
may dura que nos toque a de los mucher
conflicto y situaciones que se nos presenten, siempre
logra el retencimiento, que se nos presenta, siempre
salvación. llega la esperanza y la

- **Anexo #04**
Taller:

	<p>ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI</p> <p>TALLER DE NIVELACIÓN (4to Periodo)</p> <p>LITERATURA Y GRAFFITI</p> <p>904</p>
---	---

1. A lo largo del semestre, se enfatizó específicamente en la lectura de graffiti, y a su vez, de un texto literario. Por lo anterior, se presentan los dos siguientes ejercicios de aplicación de las temáticas abordadas en la clase:
 - 1.1 Observe atentamente los siguientes dos graffiti, identificando la escuela a la que pertenecen, qué PROPIEDADES se manifiestan en ellos (fugacidad, escenicidad, espontaneidad, velocidad, anonimato y marginalidad), explicando por qué se manifiestan esas PROPIEDADES en ambos graffiti:

#01



#02



1.2 De acuerdo con la lectura de *Graffiti* (además de tener en cuenta todos los vídeos reproducidos durante el semestre), de Julio Cortázar, responda a las siguientes preguntas:

1.2.1 Para usted ¿Qué representa la constante presencia de las fuerzas militares y policiales en la obra? **Recuerde justificar su respuesta (juicio u opinión) con 1 metacriterio y 1 relación de las abordadas en clase.**

1.2.2 Si hay criminales de peor calaña que alguien que pinta una pared ¿Es injusta la captura de la mujer que se comunicaba con el hombre a través de grafittis? **Recuerde justificar su respuesta (juicio u opinión) con 1 metacriterio y 1 relación de las abordadas en clase.**

1.2.3 El fragmento del texto “esto pasa en este país, por eso es necesario seguir jugando”, se refiere a:

- a) La necesidad de mantener relaciones amorosas en tiempos difíciles
- b) Hacer deporte a pesar de la falta de apoyo del gobierno.
- c) El deber de luchar en contra del estado a través de varios mecanismos.
- d) Pasar el tiempo con juegos de mesa para olvidar los problemas.

METACRITERIO

- Son razones GENERALES que sustentan razones más específicas.
- **Relevancia:** Cuando una razón se juzga desde el punto de vista del contexto (No se juzga al grafiti como arte desde una ciencia exacta como la química).
- **Confiabilidad:** Cuando una razón ha tenido éxito por mucho tiempo y se sigue usando (el graffiti es vandalismo porque nunca ha estado en galerías de arte como las pinturas de Picasso).
- **Fuerza:** Cuando algo o alguien de autoridad respalda las razones.

RELACIONES

- Son las que permiten generar un criterio:
- **Causa-efecto:** Es la causa de, es el resultado de, ello nos lleva a, ello supone (relación).
- **Medios-fines:** Está diseñado para, tiene la intención de, sirve para, está hecho para (relación).
- **Los valores:** Es mejor que, es superior a, vale más que, es más barato que, no es mejor que (relación).

- **Ejemplo: Sniper es un asesino (idea u opinión).**

