

Tejiendo redes:

La intertextualidad en el desarrollo de la concepción
performativa de la literatura

*...Pero había un problema: sus padres se llevaban mal, porque
...dos familias de igual nobleza, arrastradas por antiguos
eran los reyes de cada uno de los planetas y estaban en
odios, se entregan a nuevas turbulencias...
guerra. Así que los dos chicos tenían prohibido verse.
...De la raza fatal de estos dos enemigos vino al mundo,
Por eso, ellos tenían que encontrarse a escondidas, cuando
con hado funesto, una pareja amante, cuya infeliz ruina,
sus padres no los vigilaran...
llevara también a la tumba a sus parientes...*

Juan Esteban Rojas Páez
Universidad Pedagógica Nacional

**TEJIENDO REDES: LA INTERTEXTUALIDAD EN EL DESARROLLO DE LA
CONCEPCIÓN PERFORMATIVA DE LA LITERATURA**

JUAN ESTEBAN ROJAS PÁEZ

Código 2014234040

Monografía presentada para optar por el título de Licenciado en Español e Inglés

Asesor

ANDRÉS TARSICIO GUERRA CASTAÑEDA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ D.C.

2019

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

A los profesores del Departamento de Lenguas, por su labor incansable.

A los estudiantes del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento, por su vitalidad y nobleza.

A mis padres y hermano, por su apoyo incondicional.

A los compañeros, con quienes viví muchas experiencias significativas.

A la literatura, por darle sentido a este proyecto.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGICAL SCIENCES</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 100	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Tejiendo redes: La intertextualidad en el desarrollo de la concepción performativa de la literatura.
Autor(es)	Rojas Páez, Juan Esteban.
Director	Guerra Castañeda, Andrés Tarsicio.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 100p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	Intertextualidad, concepción performativa, texto literario.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado se constituye como un proyecto de investigación para desarrollar la concepción performativa de la literatura en estudiantes de secundaria, a partir de la intertextualidad como enfoque. Se concibe la literatura desde lo intertextual debido a las posibilidades que ofrece el abordaje de los textos literarios desde una perspectiva diversa y dialógica. Como propuesta de intervención pedagógica, esta resulta pertinente para dar respuesta a las necesidades inmediatas del curso 602 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento, en el cual se requería una renovación significativa en cuanto a la formación literaria. Este documento presenta toda la fundamentación del proyecto de investigación, desde lo conceptual hasta lo metodológico. Asimismo, se discuten los resultados obtenidos en la intervención pedagógica y se realizan ciertas recomendaciones para el abordaje de la literatura desde una perspectiva intertextual.</p>

3. Fuentes
<p>-Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.) La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción (pp. 47-69). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.</p> <p>-Barthes, R. (1994). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura. Barcelona, España: Paidós.</p>

- Bruner, J. (2004). Realidad mental y mundos posibles. Barcelona, España: Gedisa.
- Casas, J., Repullo, J., Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 31(8), 527-538.
- Cerdeña, H. (1993). Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá, Colombia: El Buho.
- Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 2(4), 8-22.
- Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento. (2016). Plan anual de asignatura: grados sexto y séptimo. Bogotá, Colombia.
- Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento (2017). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá, Colombia.
- Cooper, D. (1999). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, España: Visor.
- Corcoran, B.; Evans, E. (1987). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid, España: Visor/MEC.
- Genette, G. (1989). Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Madrid, España: Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Kristeva, J. (2001). Semiótica, Volumen 1. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Lomas, C.; Osoro, A. (1994). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), pp. 403-422. doi: 10.4067/s0718-09342008000300003.
- Martí, J. (2017). La investigación-acción participativa: Estructura y fases. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, J. (2001). La intertextualidad literaria. Madrid, España: Cátedra.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. En Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Mendoza, A. (2006). El intertexto lector. En M, García (Coord.), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Volumen II – La educación literaria* (pp.93-124). Murcia, España: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Mignolo, W. (1978). Elementos para una teoría del texto literario. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Ramírez, F. y Zwerg, A. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, (20), 91-111.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, España: Deusto.

-Santiago, A., Castillo, M., Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Folios, (26), 27-38.

-Santiago, A., Castillo, M., Mateus, G. (2014). Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá, Colombia: Alejandría.

-Secretaría de Educación Distrital. (2010). Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Tercer Ciclo. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

-Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. Infancia y Aprendizaje, (39-40), pp. 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>

-Solé, I. (2001). Estrategias de lectura. Barcelona, España: Graó.

-Solves, H. (1987). Taller literario: una alternativa de aprendizaje creador. Buenos Aires, Argentina: Plus Ultra.

-Vouillamoz, N. (2000). Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica. Barcelona, España: Paidós.

4. Contenidos

El documento se encuentra dividido en siete capítulos, mencionados a continuación: el primer capítulo se denomina planteamiento del problema, en el cual se presenta la contextualización de la población, el diagnóstico de la situación del lenguaje, la delimitación y justificación del problema y, además, la pregunta y objetivos de investigación. El segundo capítulo, denominado marco teórico, contiene una revisión de distintos antecedentes investigativos y, asimismo, los referentes conceptuales que sustentan el presente trabajo, a saber: la intertextualidad, el texto literario y la concepción performativa de la literatura. El tercer capítulo corresponde al diseño metodológico, el cual se ocupa de definir el enfoque y tipo de investigación, las unidades de análisis, la matriz categorial y, además, las técnicas e instrumentos investigativos. Para el cuarto capítulo se presenta la definición del tipo de propuesta didáctica y la planificación del proceso de intervención.

Con respecto al quinto capítulo, se realiza una descripción detallada de lo acontecido en el proceso de intervención pedagógica; de igual modo, se presenta la organización de la información recolectada y su posterior análisis, de acuerdo con las fases de investigación. Por otro lado, el sexto capítulo contiene los resultados obtenidos a partir de todo el proceso de investigación. Para el séptimo capítulo, se presenta una serie de conclusiones del proceso investigativo; de la misma manera, se realizan recomendaciones para llevar a cabo propuestas de investigación similares a la presente. Por último, en el documento se incluyen la lista de referencias bibliográficas y una compilación de los anexos principales.

5. Metodología

Este trabajo de grado se encuentra inscrito en el enfoque cualitativo, ya que este posibilita una interpretación más profunda de la realidad estudiada, desde lo individual a lo contextual. En cuanto al tipo de investigación, se asume la investigación-acción (IA), debido a que esta facilita un rol activo del docente-investigador, mediante el diálogo y la interacción junto con la población intervenida.

De la misma manera, este proyecto se dividió en tres fases de investigación: la primera consistió en la detección y delimitación del problema de investigación. La segunda fase correspondió a la elaboración de una propuesta de intervención pedagógica. La tercera fase consistió en la implementación y evaluación de la propuesta de intervención pedagógica; asimismo, en esta fase se realizó una retroalimentación, para dar cuenta de todo el proceso desarrollado.

Por otra parte, se asumieron tres técnicas de investigación: la observación participativa, la conversación y la triangulación. Los instrumentos utilizados se clasificaron en tres categorías: instrumentos de recolección, entre los cuales se encuentran los diarios de campo, los talleres literarios, las encuestas y las entrevistas; instrumentos de organización, donde se destaca el diagrama de Gantt; y, por último, instrumentos de análisis, donde el instrumento escogido es la matriz categorial.

6. Conclusiones

A partir del presente trabajo de grado, es posible concluir que la intertextualidad puede ser asumida como enfoque para abordar la literatura en la escuela secundaria, siempre y cuando se considere el desarrollo y fortalecimiento del intertexto lector de los estudiantes. De la misma manera, la intertextualidad contribuye al desarrollo de una concepción performativa de la literatura, permitiendo a los estudiantes avistar la multiplicidad y riqueza de las redes que conforman el texto literario y sus relaciones con otros sistemas simbólicos. Además, la intertextualidad permite develar las narrativas bajo las cuales los estudiantes se piensan a sí mismos.

Por otra parte, es importante valorar los diversos saberes de los estudiantes -de tipo experiencial, práctico y académico-, ya que estos pueden contribuir en gran medida al acercamiento y disfrute de la literatura. Asimismo, resulta vital encontrar espacios alternativos al aula de clase, para desarrollar actividades que se enfoquen en los intereses de los estudiantes.

Elaborado por:	Rojas Páez, Juan Esteban
Revisado por:	Molina Casallas, Lyda

Fecha de elaboración del Resumen:	05	07	2019
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Resumen ejecutivo.....	8
Planteamiento del problema.....	9
Contextualización del problema.....	9
Caracterización del contexto local e institucional	9
Caracterización de la población	11
Diagnóstico de la situación del lenguaje	12
Delimitación del problema.....	16
Justificación del problema	18
Pregunta y objetivos de investigación.....	20
Marco teórico.....	21
Antecedentes de investigación	21
Referentes conceptuales	27
Intertextualidad	27
El texto literario y sus redes	29
Hacia una concepción performativa de la literatura.....	31
Diseño metodológico.....	34
Enfoque y tipo de investigación.....	34
Unidad de análisis y matriz categorial.....	36
Técnicas e instrumentos.....	37
Técnicas de investigación.....	37
Instrumentos	38
Propuesta de intervención	40
Tipo de propuesta didáctica	40
Planificación didáctica	41
Organización y análisis de la información	45
Fase 1	45
Fase 2	58
Fase 3	66
Resultados	78
Conclusiones y recomendaciones	82
Referencias bibliográficas.....	83
Anexos	86

Resumen ejecutivo

El presente proyecto de investigación se constituye como una propuesta didáctica para desarrollar la concepción performativa de la literatura en estudiantes de secundaria, a partir de la intertextualidad como enfoque. Se concibe la literatura desde lo intertextual debido a las posibilidades que ofrece el abordaje de los textos literarios desde una perspectiva diversa y dialógica. Como propuesta de intervención pedagógica, esta resulta pertinente para dar respuesta a las necesidades inmediatas del curso 602 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento, en el cual se requería una renovación significativa en cuanto a la formación literaria. Este documento presenta toda la fundamentación del proyecto de investigación, desde lo conceptual hasta lo metodológico. Asimismo, se discuten los resultados obtenidos en la intervención pedagógica y se realizan ciertas recomendaciones para el abordaje de la literatura desde una perspectiva intertextual.

Planteamiento del problema

Contextualización del problema

Caracterización del contexto local e institucional

La presente propuesta de investigación e intervención se desarrolló en el Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento (IED). Este colegio está ubicado en la localidad de Barrios Unidos de la ciudad de Bogotá, en medio de dos barrios: Los Andes hacia el norte y Río Negro hacia el sur. La zona de Los Andes está constituida por viviendas de estrato cuatro (4) en su mayoría, además de locales comerciales y parques públicos. Hay que resaltar que las calles, las aceras y los parques se encuentran en buen estado, reflejando el cuidado por parte de los residentes, así como la efectiva prestación de servicios por parte de las entidades de recolección de basuras y de mantenimiento de los bienes públicos. Por otro lado, el barrio de Río Negro constituye una de las zonas comerciales más productivas y populares de la localidad. Este barrio está conformado por viviendas de estrato tres (3), además de muchos establecimientos comerciales, dentro de los que destacan las plazas de mercado y los talleres de mecánica automotriz.

Por su parte, el carácter técnico de la institución educativa determina que los aprendizajes sean orientados hacia una proyección directamente laboral, es decir, se educa para trabajar. Esto se evidencia claramente en la definición del PEI: “Calidad educativa para la formación integral y laboral” (Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento, 2017). Esta orientación de la educación hacia el trabajo responde directamente a la necesidad de ampliar el panorama laboral de los estudiantes. En muchas de las familias, los niveles de escolaridad alcanzados no superan la

secundaria o el bachillerato; debido a esto, las opciones laborales se han configurado alrededor de ciertos oficios asalariados e incluso informales. En parte, el progreso social puede ser dado por nuevos oficios, los cuales permitan el acceso al ámbito profesional y la posibilidad de emprendimiento. Asimismo, el colegio ofrece una especialidad en “Contabilización de Operaciones Comerciales y Financieras”, la cual les permite a los estudiantes desempeñarse en distintas labores de contabilidad recién culminan su proceso de bachillerato; esto les ofrece una alternativa de sustentabilidad económica mientras aseguran una estabilidad laboral mayor.

Por supuesto, también se busca que la educación no deje de lado la formación de personas integrales y con valores. Desde el documento del PEI se establece que el modelo pedagógico utilizado es el *socio-constructivismo*, que tiene el objetivo de “formar personas pensantes, críticas y creativas, que se apropien del conocimiento socialmente construido” (Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento, 2017, p.13). A partir de este modelo pedagógico se despliegan una serie de valores para la formación de los estudiantes, dentro de los que destacan la responsabilidad, la creatividad, el respeto y el emprendimiento. Más allá, desde el último cambio de administración en el colegio, se ha establecido que una de las tareas primordiales para mejorar la calidad de la formación es el trabajo de *Pedagogía por Proyectos*. Este cambio supondría una renovación pedagógica que articule los distintos saberes mediante la creación de proyectos transversales. Sin embargo, como afirma la docente de Español y Literatura, Pilar Rojas, este trabajo no trasciende más allá de su planteamiento, debido a que no se han establecido los espacios para consensuar la creación de los posibles proyectos. De esta manera, según comenta la docente, el trabajo pedagógico termina dependiendo casi que exclusivamente de las prácticas de cada docente. Es por esto por lo que el desarrollo de las clases se ha enfocado regularmente en los contenidos y temáticas respectivos de cada disciplina, pero muchas veces no hay una preocupación por la formación integral de los estudiantes.

De todo esto, podría preguntarse si la desconexión entre los planteamientos institucionales y la realidad permite que la formación personal se vea relegada a un segundo plano; sin ir más lejos, se puede afirmar que evidentemente hay una predilección por lo disciplinar sobre lo pedagógico.

Caracterización de la población

El curso seiscientos dos (602) del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento está conformado por treinta y nueve (39) estudiantes que tienen una edad entre once (11) y catorce (14) años. Los núcleos familiares de los estudiantes son numerosos, constituidos por entre tres (3) hasta más de cinco (5) miembros en el hogar. En casi la totalidad de los hogares se encuentran presentes los abuelos (al menos un abuelo), quienes tienen un papel importante en el cuidado de los jóvenes, ya que éstos figuran como acudientes (responsables de los estudiantes) en la institución educativa. De hecho, son otros familiares quienes están registrados como acudientes de los estudiantes, por lo tanto, es evidente que los padres no disponen de mucho tiempo para sus hijos en el transcurso de una semana regular.

Aproximadamente la mitad de los estudiantes vive en la localidad de Barrios Unidos, destacando el barrio de Río Negro, por lo cual se evidencia que los estudiantes pertenecen al contexto inmediato del colegio; la otra mitad vive en la localidad de Suba, destacando el barrio Suba Bilbao. En casi la totalidad de los hogares de los estudiantes, poseen los servicios básicos de vivienda. Más aún, la mayoría de los estudiantes tienen acceso a Internet, por lo cual se les facilita la realización de sus tareas escolares, en cuanto a la búsqueda, la consulta y la recolección de información; asimismo, esta facilidad explica parcialmente el constante uso del celular (redes sociales) y los dispositivos digitales en general.

Además de la navegación en Internet, los estudiantes se dedican a otras actividades. Es destacable la oferta de actividades extracurriculares que es dada por la misma institución educativa, ya que brinda distintas posibilidades de recreación y aprendizaje. De estas actividades, las más concurridas son el baile (más de la mitad de las estudiantes lo practican) y la música; ésta última tiene distintas variaciones, ya que algunos afirman participar de la banda musical del colegio, mientras otros dicen practicar un instrumento en solitario. Sin embargo, actualmente en la institución no existe una actividad extracurricular que esté relacionada con la lectura, la escritura o la literatura.

En cuanto al contexto familiar, la totalidad de estudiantes poseen libros en sus hogares: la mitad de ellos reconoce tener “muchos” y la otra mitad de los estudiantes dice tener “algunos libros”. A pesar de esto, se presenta un problema: cuando se les pregunta por la lectura en el hogar, la mayoría de los estudiantes se refieren únicamente a alguno de sus familiares que acostumbra leer y, contradictoriamente, no se incluyen a ellos mismos en las prácticas lectoras. Además, la lectura es una de las actividades que los estudiantes afirman realizar con menos frecuencia¹. Sin embargo, cuando se les pregunta por las actividades que disfrutan realizar en la clase de Español y Literatura, leer es una de las más escogidas, junto con escuchar y participar (opinar). Este fenómeno puede ser un indicio de que los estudiantes gustan de la lectura, pero no la realizan regularmente, tal vez porque no se les ha acercado significativamente a esta actividad.

Diagnóstico de la situación del lenguaje

Con relación a lo anteriormente tratado, es posible afirmar que los estudiantes están acostumbrados a leer textos literarios para trabajar aspectos específicos de la lengua, tales como la ortografía y la

¹ Esta información surge a partir de las opiniones consignadas en la encuesta de caracterización, aplicada a los estudiantes.

gramática. Estos aspectos son importantes, pero deben articularse con propósitos de aprendizaje que vayan más allá de la especificidad de la lengua. Es por esto por lo que el componente literario de la clase de Español y Literatura resulta muy importante, ya que, como afirma Colomer (1995, p.6), se debe prestar mayor atención a las respuestas socioafectivas, cognitivas y culturales que los estudiantes tienen a partir de la lectura de textos literarios.

En esta sección corresponde hacer una breve descripción del estado de los estudiantes en cuanto a su acercamiento a la literatura. Para esto, se realizó la aplicación de un taller (ver anexo 1) que presentaba el texto *Asesinato en la mansión Logan*², a partir del cual los estudiantes debían responder una serie de preguntas que dieran cuenta de su comprensión e interpretación. Para analizar las respuestas de los estudiantes, se tomaron como base los criterios de acercamiento al texto literario, establecidos por Corcoran y Evans (1987): el primer criterio es la *previsión*, que se refiere a realizar hipótesis respecto al texto y plantearse objetivos para llevar a cabo su lectura. Un segundo criterio es la *participación*, entendida como la identificación del lector con respecto a los personajes y situaciones del texto. El siguiente se denomina *figuración e imaginación*, que consta de la expresión de ideas respecto al desarrollo del texto. El cuarto criterio es la *retrospección*, es decir, la capacidad para reflexionar sobre las situaciones presentadas en el texto. El quinto, se denomina *valoración*, que se refiere a realizar juicios o emitir opiniones respecto a las situaciones presentadas en el texto y sobre el texto mismo. Por último, se encuentra el criterio de *intertextualidad*, que se preocupa por la capacidad del lector para establecer relaciones entre el texto leído y otros textos o producciones artísticas/culturales.

² *Asesinato en la mansión Logan* es un texto ficcional que presenta el crimen de un acaudalado empresario, Patricio Logan, quien es asesinado en su mansión, donde también habitaban algunos familiares y conocidos. La historia se narra a través de los testimonios de los sospechosos, revelando los distintos puntos de vista de la trama.

La mayoría de los estudiantes realizaron hipótesis cercanas a la historia del texto como, por ejemplo: “*yo creo que la historia trata de un misterioso asesino que nadie sabe quién es*”. De la misma manera, la mayoría de los estudiantes establecieron objetivos personales para la lectura del texto, como por ejemplo: “*me gustaría leerlo porque quiero asustarme*”. Asimismo, se evidenció que los estudiantes lograron identificarse con los personajes de la historia, debido a que realizaron descripciones del tipo: “*Marta es una señora que trabaja en la mansión [...] ella es amable y un poco insegura*”.

Sin embargo, en el momento de realizar una interpretación más profunda del texto, la mitad de los estudiantes no lograron retomar efectivamente el contenido de lo leído, lo cual se evidencia en afirmaciones como: “*Marta mató a Logan porque él no quiso casarse con ella [...]*”; en el texto no se sugiere que existan cuestiones pasionales entre los dos personajes mencionados, por lo cual se evidencian distorsiones en la interpretación del estudiante. A pesar de esto, la otra mitad del grupo logró describir las razones por las cuales cada uno de los sospechosos asesinaría al señor Logan.

En cuanto a la retrospectiva, la mayoría de los estudiantes realizó reflexiones pertinentes respecto a las situaciones presentadas en el texto, como por ejemplo: “*me parece malo que exista un asesino, pero me parece interesante porque la policía quiere atraparlo*”. Por otro lado, los estudiantes permanecieron en la tarea de valorar las situaciones presentadas, aunque no llegaron a realizar valoraciones respecto al texto mismo (en cuanto a su forma e intencionalidad). Por último, se esperaba que los estudiantes relacionaran el texto con varios referentes, entre los cuales se encuentran el juego de mesa *Clue*, la serie televisiva *¡Ponte en Onda, Scooby-Doo!*, películas de tipo detectivesco o policíaco, u otras fuentes que trataran temáticas relacionadas. Sin embargo, ninguno de los estudiantes estableció relaciones entre el texto y otros referentes; se limitaron a ofrecer respuestas del tipo: “*no sé/no conozco*”.

Categorías	Indicadores	Estado ³
Previsión	-Plantear objetivos antes de leer el texto literario. -Realizar hipótesis respecto al desarrollo del texto literario.	
Participación	-Identificarse con los personajes del texto literario. -Identificarse con las situaciones presentadas en el desarrollo del texto literario.	
Figuración	-Expresar ideas respecto al texto literario, en cuanto a su desarrollo narrativo.	
Retrospección	-Reflexionar sobre las situaciones e ideas presentadas en el texto literario.	
Valoración	-Realizar juicios sobre las situaciones presentadas en el texto literario. -Realizar juicios sobre el texto mismo.	
Intertextualidad	-Relacionar el texto literario con otros textos o producciones artísticas y culturales.	

Teniendo en cuenta que los estudiantes presentaron un desempeño nulo para el criterio de intertextualidad, se podría plantear una propuesta de intervención que parta de esta necesidad para fortalecer la relación de los estudiantes con la literatura. Sin embargo, surgió una inquietud: cuando se revisaron las encuestas de caracterización (aplicadas previamente al taller diagnóstico), se encontró que los estudiantes consideraban, dentro de sus intereses varios, juegos de mesa, series televisivas y películas del tipo detectivesco o policíaco⁴. Entonces, si los estudiantes tenían conocimiento de los referentes mencionados, ¿por qué no los relacionaron con el texto leído?

Para clarificar esta cuestión, posteriormente, se les preguntó a los estudiantes si conocían los referentes aludidos. La respuesta fue afirmativa: la totalidad de los estudiantes conocían, como mínimo, el juego de mesa *Clue* y la serie televisiva *¡Ponte en Onda, Scooby-Doo!* A partir de esto, se les preguntó a los estudiantes por la relación entre estos referentes y el texto que habían leído (*Asesinato en la mansión Logan*), a lo cual respondieron que no existía relación alguna. Los argumentos que ofrecieron los estudiantes, para justificar su respuesta, giraban en torno a la idea

³ Estados del desempeño de los estudiantes: **SATISFACTORIO** / **ACEPTABLE** / **NO SATISFACTORIO**

⁴ Dos estudiantes referenciaron específicamente al juego *Clue*. Asimismo, una estudiante referenció la serie televisiva de *Scooby-Doo*.

de que el texto literario, la serie televisiva, el juego y las películas, eran producciones totalmente distintas y, por lo tanto, no se podían relacionar entre sí. Esto demuestra que la problemática no es simplemente una incapacidad de los estudiantes para relacionar fuentes diferentes, ni una carencia de referentes en su enciclopedia lectora; tampoco, una cuestión memorística⁵. En realidad, esta imposibilidad para relacionar distintos referentes se debe a una concepción plana y superficial de la literatura, la cual no considera que un texto literario pueda establecer relaciones con otras producciones culturales. Por consiguiente, la propuesta de intervención debería buscar la transformación de esta concepción superficial de la literatura, contribuyendo a la formación de un tipo de lector activo, entendido por Makuc (2008) como un sujeto que “integra los significados del texto con su experiencia y conocimientos” (p.415).

Delimitación del problema

Dado que los estudiantes del curso 602 presentan una concepción superficial de la literatura, es preciso establecer de manera concreta cuáles son las dificultades principales, con el propósito de plantear una propuesta de intervención como respuesta a esta necesidad. La primera dificultad evidente es el acercamiento esporádico a la lectura y, sobre todo, a la literatura. Como se ha mencionado anteriormente, la práctica de la lectura no se fomenta desde los hogares, por lo cual los estudiantes llegan al aula de clase con hábitos de lectura insuficientes. Esto se podría subsanar mediante la implementación de una metodología que apunte a aprovechar el potencial de los textos literarios y, sobre todo, que se preocupe por crear conciencia respecto a la importancia de la literatura.

⁵ Posteriormente al taller diagnóstico, cuando se les preguntó específicamente por los referentes mencionados, la totalidad de los estudiantes afirmó conocerlos. Resulta improbable que ni siquiera un estudiante fuera capaz de recordar alguno de los referentes en el momento de resolver el taller diagnóstico.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante pensar un campo que permita abordar la literatura con el propósito de contribuir a un desarrollo integral de los estudiantes. Es entonces que se propone la intertextualidad como enfoque de la propuesta, ya que a es a partir de la intertextualidad que se puede evidenciar con mayor precisión la diversidad, la complejidad y la riqueza que las redes literarias ofrecen. Además, si los estudiantes tienen dificultades en la identificación de las relaciones entre textos literarios, resulta pertinente abordar la literatura a partir del reconocimiento de estas mismas relaciones intertextuales. Por supuesto, ya que la intertextualidad se ha trabajado más desde la teoría y la crítica literaria, es necesario considerar cuidadosamente las implicaciones que ésta conlleva en el paso hacia el ámbito de la didáctica.

Con relación a lo anterior, se considera que para que los estudiantes tengan posibilidades de reconocer y comprender las relaciones intertextuales, hay que ofrecerles maneras estratégicas y significativas de abordar la literatura. De esta manera, se busca que los estudiantes aborden los textos literarios de manera consciente, preguntándose por aquello que saben y aquello que no, con el objetivo de avanzar cada vez más en el desarrollo de una concepción performativa de la literatura.

Asumiendo la idea de que la literatura se puede abordar de diversas maneras, dependiendo de la situación y la finalidad, es posible partir de la intertextualidad como un enfoque que apunte hacia una aproximación significativa a la literatura. Por supuesto, para comprobar esta idea es necesario pasar por un proceso de construcción, implementación y discusión, el cual es presentado a lo largo del documento. De esta manera, en este proyecto de investigación se plantea analizar los aportes de la intertextualidad en el desarrollo de la concepción performativa de la literatura de los estudiantes del curso 602.

Con el propósito de orientar el devenir de la propuesta investigativa, surge la necesidad de plantearse algunas preguntas que giren en torno a los núcleos principales, delimitados en este apartado. Estas preguntas son las siguientes:

- ¿Cuáles son las prácticas de acercamiento a los textos literarios por parte de los estudiantes?
- ¿Cómo son los procesos de reconocimiento de los estudiantes a partir de la relación entre distintos textos literarios?
- ¿Cuáles son los atributos de la intertextualidad en el desarrollo de una concepción performativa de la literatura?

Justificación del problema

El desarrollo del presente proyecto es pertinente debido a que contribuye de diversas maneras a la generación de conocimiento en el ámbito de la didáctica de la literatura para la escuela secundaria. En cuanto al curso 602 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento, se requiere una renovación desde lo metodológico dentro del aula de clase, que contribuya acertadamente al proceso de aprendizaje de los estudiantes, respecto a la literatura, y teniendo en cuenta sus características socioafectivas, cognitivas y culturales. De esta manera, esta investigación se plantea para facilitar los aprendizajes de los estudiantes desde el trabajo con la intertextualidad, la cual puede contribuir a desarrollar con mayor profundidad la concepción de la literatura existente en el aula de clase. El desarrollo de esta concepción resulta muy importante, ya que aporta a la formación de los estudiantes que, como se ha visto anteriormente, debería proyectarse más allá de los ámbitos técnico y laboral. Particularmente, en el ciclo tercero de formación (grados quinto, sexto y séptimo) la literatura se debe asumir como una alternativa para re-construir la realidad a partir de mundos posibles (SED, 2010); por esto, es evidente que una visión performativa e intertextual de la literatura permitiría que los estudiantes construyan posibilidades de vida cada vez más ricas y diversas.

Por otra parte, la intertextualidad se ha estudiado ampliamente desde distintos puntos teóricos, sin embargo, ésta no se ha explorado satisfactoriamente en lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas o de la literatura. Siguiendo a Bruner (2004), el pensamiento humano puede especificarse en dos modalidades: la *paradigmática*, característica de las formas de conocimiento científico que devienen del razonamiento deductivo; y la *narrativa*, una modalidad de pensamiento que beneficia la observación y la experimentación, desde lo particular a lo general (razonamiento inductivo). A pesar de que estas dos modalidades de pensamiento se presentan en apariencia como opuestas, no son reducibles entre sí; es decir que, se necesita tanto de la una como de la otra. Precisamente, la paradigmática y la narrativa son modalidades complementarias que, como afirma Bruner (2004), ofrecen “modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad” (p.23). Sin embargo, en la escuela regularmente se beneficia el desarrollo de la primera modalidad de pensamiento, la paradigmática, argumentando que ésta resulta más provechosa para la vida del estudiante, en particular para su vida laboral; de esta manera se deja de lado una formación literaria, que propenda por un desarrollo del pensamiento narrativo, igualmente valioso. En este punto, la literatura, desde un enfoque intertextual, contribuye al desarrollo de este pensamiento narrativo, ya que pone en evidencia la importancia de pensar la literatura para la formación integral de los estudiantes.

En el caso del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, se han adelantado algunos trabajos que hacen uso de la intertextualidad para contribuir al desarrollo de distintos procesos de aprendizaje. Sin embargo, la noción de intertextualidad que se ha acuñado tiende a asemejarse más a la de *transmedia*, en el sentido en el que las propuestas generalmente han apuntado a trabajar, en su mayoría, con medios o sistemas de representación distintos al texto

literario⁶. Por lo tanto, se necesita de trabajos teórico-prácticos, como el presente, que estudien los aportes de lo intertextual en la orientación de distintos procesos de aprendizaje como, en este caso, el desarrollo de una concepción performativa de la literatura.

Pregunta y objetivos de investigación

A partir de lo planteado hasta ahora en este documento, se propone la siguiente pregunta de investigación, seguida de los objetivos generales y específicos.

Pregunta de investigación

¿Cómo la intertextualidad contribuye al desarrollo de la concepción performativa de literatura de los estudiantes del curso 602 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento?

Objetivo general

Analizar los aportes de la intertextualidad en el desarrollo de la concepción performativa de literatura de los estudiantes del curso 602 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento.

Objetivos específicos

- Identificar las prácticas de acercamiento a los textos literarios por parte de los estudiantes.
- Caracterizar los procesos de reconocimiento de los estudiantes a partir de la relación entre distintos textos literarios.
- Describir los atributos de la intertextualidad para el desarrollo de una concepción performativa de la literatura.

⁶ Teniendo en cuenta el trabajo de Carlos Alberto Scolari (2013), la noción de transmedia sugiere el desarrollo de una narrativa a partir de distintos medios; bajo esta perspectiva, una de las cuestiones más importantes está constituida por las implicaciones de cada medio para contar una historia. De manera distinta, en la intertextualidad el objeto de estudio está directamente vinculado al texto literario, por lo cual es necesario asumir un marco conceptual que se desprenda del ámbito literario. Esto no quiere decir que en una propuesta bajo un enfoque intertextual no se puedan abordar referentes pertenecientes a otros sistemas artísticos o simbólicos. Sin embargo, este tipo de referentes deben ser abordados principalmente con el propósito de enriquecer los contenidos literarios.

Marco teórico

En este capítulo se encuentra una breve presentación de antecedentes de investigación y, posteriormente, la explicación de los referentes conceptuales que sustentan la investigación.

Antecedentes de investigación

Para abordar el asunto de la intertextualidad y relacionados, se ha asumido un enfoque principalmente funcional, el cual concibe a la lengua como un medio a partir del cual se forman los estudiantes, mediante el establecimiento de fines para la comunicación en sociedad. Sin embargo, como Lomas (1994) lo demuestra, en este proceso la literatura tiene un papel muy importante, ya que no se puede prescindir de ella como un simple instrumento, sino que, por el contrario, ésta debe ser asumida en un papel mediador que abarque la formación del sujeto en el lenguaje. Con esta orientación en mente, es necesario considerar estudios anteriores, los cuales hayan tratado problemáticas similares. En este apartado se presentan a grandes rasgos algunos trabajos, organizados de acuerdo con su cercanía con la presente propuesta. Se encontraron referentes en tres niveles: local, que hace referencia a los trabajos de la Universidad Pedagógica Nacional, en específico el nivel de Pregrado; nacional, donde se presenta un trabajo desarrollado en la Universidad de Nariño; e internacional, correspondiente a los trabajos encontrados en distintas universidades e instituciones educativas de España. En la siguiente tabla se organiza la información referencial de cada uno de los trabajos, resaltando las categorías relacionadas con la presente propuesta.

Año	Ciudad, país	Institución	Autor	Título	Categorías relacionadas
2006	Madrid, España.	Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.	Durañona, Marina; García, Estrella; Hilaire, Estella; Salles, Norma; Vallini, Adelaida.	Textos que dialogan: La intertextualidad como recurso didáctico.	Intertextualidad.
2011	Cuenca, España.	Universidad de Castilla-La Mancha.	Sánchez, Sandra.	Relaciones intertextuales y competencia literaria en la obra narrativa de Fernando Alonso.	Intertextualidad, intertexto lector.
2012	Pasto, Colombia.	Universidad de Nariño.	Arturo, Ángela; Cruz, Paula; Martínez, Jhoana,	La intertextualidad como propuesta didáctica para la producción de textos literarios.	Intertextualidad.
2012	Almería, España.	Universidad de Almería.	Quiles, María.	Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el aula de lengua.	Intertextualidad como enfoque.
2013	Bogotá, Colombia.	Universidad Pedagógica Nacional – Licenciatura en Psicología y Pedagogía.	Pulido, Luz; Rubio, Angelica; Soracipa, Sandra.	Reflexiones y concepciones sobre la literatura infantil: una mirada desde el análisis del libro álbum en el contexto escolar.	Concepción de literatura.
2013	Murcia, España.	Universidad de Murcia.	Vicente-Yagüe, María; Guerrero, Pedro.	Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura.	Intertextualidad.

El primer trabajo mencionado se titula “Textos que dialogan: La intertextualidad como recurso didáctico”. Este trabajo está constituido por un libro publicado, fruto de experiencias que tomaron lugar en la implementación de una propuesta didáctica en la Escuela Normal en Lenguas

Vivas Sofía E. B. de Buenos Aires, con una población de nivel superior. Este libro elaborado por Marina Durañona, Estrella García, Estela Hilaire, Norma Salles y Adelaida Vallini (2006), plantea contribuir al desarrollo de un tipo de lector crítico e intercultural mediante la lectura contrastiva de novelas escritas en Español e Inglés. Según las autoras, este tipo de propuesta contribuye a que los estudiantes generen hipótesis con relación a los valores culturales presentes en las novelas y en sí mismos, un asunto que evidencia parcialmente el desarrollo de la competencia pragmática.

Por otra parte, se encuentra el trabajo denominado “Relaciones intertextuales y competencia literaria en la obra narrativa de Fernando Alonso”. Este trabajo realizado por Sandra Sánchez (2011), perteneciente a la Universidad de Castilla-La Mancha, presenta un análisis de dos obras del autor español Fernando Alonso, las cuales, según la investigadora, pueden ser utilizadas como recursos intertextuales para fomentar un acercamiento didáctico y significativo a la literatura. A pesar de que en este artículo no se presenta una propuesta de aplicación concreta, este trabajo ofrece consideraciones pertinentes para el desarrollo de una propuesta, como la presente, que se enfoque en la creación de conciencia en los estudiantes frente a la riqueza de los textos literarios. Por ejemplo, se argumenta que, en el acercamiento inicial a la literatura, es preciso acudir a referentes provenientes de la tradición popular de los estudiantes (e.g. cuentos, fábulas, canciones, entre otros), ya que esta es una manera de establecer un juego intertextual con los referentes literarios abordados en el aula de clase y, por lo tanto, se transforma en una forma de enriquecer el intertexto lector de los estudiantes. Asimismo, se establece una conexión directa entre las distintas relaciones intertextuales encontradas en los referentes literarios y la posibilidad para desarrollar cuestiones de la competencia literaria, entre estas, el hábito lector.

El siguiente trabajo resaltable se titula “La intertextualidad como propuesta didáctica para la producción de textos literarios”. Este trabajo fue realizado por Ángela Arturo, Paula de la Cruz y Jhoana Martínez (2012), egresadas de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la

Universidad de Nariño. En este trabajo se presenta una propuesta didáctica enfocada en la intertextualidad, con el propósito de motivar y fortalecer los procesos de producción de un grupo de estudiantes de educación secundaria (estudiantes de distintos grados, todos pertenecientes al ciclo cuarto). A pesar de que se parte del texto literario escrito para acercar las relaciones intertextuales los estudiantes, en el desarrollo de la propuesta de intervención se hace uso de formas artísticas distintas para cumplir el mismo fin, entre éstas música e imágenes. Lo anterior posibilita, según las autoras, que los estudiantes puedan expresar sus ideas con mayor facilidad, principalmente, con relación a sus conocimientos y experiencias previas.

Asimismo, se encuentra el trabajo denominado “Entre pinceles y libros: textos para un enfoque intertextual e interdisciplinar en el aula de lengua”. Este trabajo realizado por María Quiles (2012), perteneciente a la Universidad de Almería, presenta una propuesta didáctica que busca demostrar los beneficios de asumir un enfoque intertextual en la adquisición y aprendizaje de lenguas. En este caso, se plantea lo intertextual como una conexión entre dos sistemas artísticos y simbólicos, la pintura y la literatura; de esta manera, se evidencia la importancia de seleccionar referentes lo suficientemente sugerentes para que los estudiantes puedan interactuar con estos y relacionarlos entre sí. Este trabajo ofrece consideraciones pertinentes para asumir el abordaje de las lenguas y la literatura, de manera interdisciplinar; esto conlleva a la idea de que, a pesar de que el texto literario es uno de los recursos más importantes de la clase de lenguas, este puede ser complementado por otras disciplinas, sin necesidad de abandonar un enfoque intertextual. Por otro lado, se realizan recomendaciones para el proceso de evaluación en propuestas de este tipo; al respecto, se afirma que los criterios evaluativos se deben formular de manera formativa y no prescriptiva, ya que, de acuerdo con el desarrollo de las sesiones de clase, la propuesta puede tomar distintas líneas de trabajo en cuanto a las actividades (puede ser que se haga énfasis en las actividades relacionadas con la simbología en la pintura, por ejemplo).

El siguiente trabajo por mencionar se titula “Reflexiones y concepciones sobre la literatura infantil: una mirada desde el análisis del libro álbum en el contexto escolar”. Este trabajo fue realizado por Luz Pulido, Angelica Rubio y Sandra Soracipa (2013), egresadas de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. En este trabajo se presenta un análisis documental que se enfoca en el cuestionamiento de la concepción de la literatura infantil en el contexto escolar, a partir del libro-álbum, como uno de los recursos más utilizados en el acercamiento inicial a la lectura literaria. A pesar de que, como se ha evidenciado, se apunta a una concepción de la literatura infantil, este trabajo ofrece consideraciones importantes respecto al abordaje de la literatura en la escuela. Se rescata el carácter individual de la lectura literaria, ya que, independientemente del discurso literario, la aproximación de los estudiantes hacia la literatura termina siendo una experiencia subjetiva y característica de cada sujeto. Asimismo, se hacen recomendaciones respecto al tipo de textos literarios que se le ofrecen a los estudiantes. En muchos casos, se “infantilizan” los contenidos literarios, con el argumento de que los estudiantes no se encuentran preparados para abordar cierto tipo de texto o temática; por esto, las autoras afirman que un acercamiento significativo al texto literario depende del abordaje que se le dé a este en el aula de clase.

Por último, se encuentra el trabajo titulado “Fundamentación teórica de la intertextualidad literario-musical como línea de investigación e innovación en Didáctica de la Lengua y la Literatura”. Este trabajo realizado por María Vicente-Yagüe y Pedro Guerrero (2013), pertenecientes a la Universidad de Murcia, presenta un análisis de la intertextualidad, asumida como una línea de investigación emergente para la didáctica de las lenguas y la literatura. Sin embargo, se plantea un tipo de intertextualidad en específico, que es la relación entre lo literario y lo musical; de esta manera, se abren nuevas posibilidades para asumir la literatura en un aula de clase interdisciplinar. Más allá, los argumentos consignados en este trabajo pretenden la

consolidación de un modelo didáctico que propenda por este tipo de intertextualidad. Así, las cuestiones educativas que atañen a esta línea investigativa trascienden la enseñanza de la Literatura; es por esto por lo que, la intervención sobre la que se soporta este trabajo se realizó no sólo en aulas de clase de Literatura, sino también de Música. Por lo tanto, se demuestra que la intertextualidad es un concepto operativo, a partir del cual se pueden elaborar propuestas didácticas para disciplinas distintas.

Teniendo en cuenta los estudios anteriores, es posible afirmar que la intertextualidad, en cuanto al ámbito escolar, se ha estudiado principalmente como un recurso didáctico, enfocado al acercamiento a la literatura y a la producción escrita. Asimismo, es posible evidenciar que los avances logrados a partir de este concepto han conllevado a que la intertextualidad trascienda y se considere como un enfoque, del cual se puedan desprender líneas de investigación e incluso modelos didácticos. Es por esto por lo cual es pertinente desarrollar propuestas como la presente, que ahonden en el terreno de la intertextualidad como enfoque para el abordaje de las lenguas y la literatura en la escuela. Con respecto a la concepción de literatura, se evidencia una carencia de estudios que se preocupen por la percepción de los estudiantes (lectores) respecto al proceso literario. Debido a esto, se considera necesario estudiar las implicaciones del desarrollo de una concepción performativa de la literatura, que contribuya a la formación de lectores activos.

Referentes conceptuales

Esta sección se ocupa de la presentación y explicación de los elementos teóricos que sustentan la propuesta investigativa, en específico, la idea del desarrollo de una concepción performativa de la literatura a partir de la intertextualidad. En las siguientes páginas, se encontrará la construcción conceptual, organizada de la siguiente manera: primero, las consideraciones iniciales para asumir un enfoque intertextual; además, se determina a la alusión como elemento esencial en el acercamiento al texto literario. Segundo, se define el concepto de texto literario y se establecen algunas características de los textos que potencian especialmente el pensamiento narrativo. Por último, se presenta la concepción performativa de la literatura y se explica, a través de los conceptos de intertexto discursivo y del lector, por qué la intertextualidad puede contribuir al desarrollo de esta concepción.

Intertextualidad

Cuando se habla de intertextualidad, resulta difícil desconocer los aportes que Bajtín realizó al entendimiento de esta cuestión y, en general, a la crítica literaria. Si bien Bajtín no acuñó el término de “intertextualidad”, se encargó de evidenciar el carácter dialógico de los textos literarios. A partir de esto, fue Julia Kristeva (2001) quien asumió el concepto, afirmando que “[...] todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de *intertextualidad*, y el lenguaje poético se lee, al menos, como *doble*” (p.190). Esto sentó un precedente, para que posteriores estudios se ocuparan de analizar la conformación del texto literario con respecto a las relaciones que establece, con otros textos y con la cultura misma.

Desde entonces, la intertextualidad se ha tratado desde dos perspectivas teóricas distintas (Martínez, 2001): por un lado, los trabajos Genette y Guillén (entre otros) han abogado por una idea selectiva de intertextualidad, que se enfoca en la definición de las relaciones que se dan a partir de la presencia efectiva de textos anteriores en un texto posterior. Por otro lado, la segunda perspectiva, asumida por teóricos como Riffaterre, concibe la intertextualidad como una cualidad de todos los textos, es decir que, cualquier texto tiene el potencial de relacionarse con otros textos y, por lo tanto, depende del lector activar estas relaciones. Sin embargo, como Martínez (2001, p.11) afirma, estas perspectivas no son excluyentes entre sí, ya que ambas dan cuenta, de distintas maneras, del fenómeno de la intertextualidad. Debido a esto, en el presente proyecto se asumieron conceptos pertenecientes a ambas perspectivas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario definir qué se entiende por intertextualidad, además de abordar ciertas consideraciones que pueden ayudar a pensar la intertextualidad como un enfoque para la didáctica de la literatura. Según Martínez (2001), la *intertextualidad* literaria puede ser entendida en primera instancia como “la relación que un texto literario mantiene desde su interior con otros textos, sean éstos literarios o no” (p.45). Por lo tanto, se considera que los textos literarios no solo establecen relaciones con otros textos del mismo tipo; de hecho, también se relacionan con otros sistemas artísticos o simbólicos. Así, la intertextualidad se entiende básicamente como un conjunto de relaciones, explícitas o implícitas, que un texto literario sostiene con otros textos o producciones.

Por otro lado, es importante revisar el tipo de relaciones intertextuales que se consideraron en este proyecto. Para esto, se toma como base un elemento que ha sido fundamental para el entendimiento de la intertextualidad en general: la alusión. Genette (1989) define la *alusión* como “un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al

que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones” (p.10). Ese “otro enunciado” puede pertenecer a la misma obra (texto literario) o, por otra parte, provenir de una fuente distinta. Entendiendo esto, la alusión puede funcionar de distintas maneras: como re-creación, puede imitar o enaltecer un estilo; como transformación (o resignificación), puede cambiar el sentido de un enunciado; como parodia, puede ironizar e incluso criticar el contenido de un texto. Entonces, la alusión, como elemento esencial de la intertextualidad, es una de las formas más básicas de acercamiento a las redes del texto literario, ya que permite avistar las múltiples posibilidades de sentido que se generan en la confrontación de distintas producciones (literarias o no literarias).

El texto literario y sus redes

Comprendiendo que el *texto literario* se encuentra inmerso en las redes de la intertextualidad, para delimitarlo, es pertinente encontrar una definición que sea operativa. Como afirma Mignolo (1978), esta definición debería enfocarse en “las interacciones entre, por un lado, un conjunto de estímulos verbales [discurso] y, por otro, un sistema de valores localizados en los ‘ejecutores’ de este sistema: quienes escriben, quienes leen, quienes interpretan” (p.47). En ese sentido, es posible asumir la definición de Genette (citado en Mendoza Fillola 2006, p.99), quien afirma que “el texto literario está construido como un cruce de textos, un lugar de cambios que obedece a un modelo en particular, el del lenguaje de connotación.”

Cuando un texto literario es referenciado, citado, aludido o parodiado, este sale de su ámbito textual-literario y llega a otro ámbito: el intertextual. En este ámbito nuevo, el texto se convierte en intertexto y adquiere la posibilidad de establecer relaciones con otros textos literarios o con producciones provenientes de otros sistemas artísticos o simbólicos, e.g., artes plásticas, cine, televisión, música, publicidad, etc. Teniendo en cuenta esto, se puede afirmar que “todo texto tiene la posibilidad de convertirse en intertexto” (Martínez, 2001, p.78). Por supuesto, el hecho de que

un texto pueda establecer relaciones con otras producciones artísticas, no lo convierte en literario automáticamente; simplemente, es importante resaltar que aquellas presencias (intertextuales), que provienen de otros sistemas artísticos, pueden ser aprovechadas para enriquecer las producciones literarias y su recepción posterior.

Además de asumir una definición operativa para el texto literario, es importante establecer aquellas características que están directamente relacionadas con el lector. Al respecto, Bruner (2004) afirma que la literatura, en su capacidad narrativa, constituye un acto que potencia y guía la búsqueda de significados dentro de un espectro posible; en otras palabras: la literatura facilita la creación de mundos posibles por parte del lector. En particular, para la educación secundaria, esta creación de mundos posibles resulta muy importante ya que, como se afirma en los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Tercer Ciclo* (2010, p.49), los estudiantes se encuentran en un momento de intercambio de experiencias, a través del cual se comparten distintos valores culturales, sociales, afectivos, etc. Retomando la idea de Bruner (2004, p.37), las características del texto literario que facilitan el potenciamiento del pensamiento narrativo son: *presuposición*, que se refiere a la creación de significados implícitos, en lugar de explícitos, a partir del desarrollo del texto. Segundo, está la *subjeficación*, entendida como la descripción de la realidad narrativa del texto, a través de la “conciencia” de los personajes o situaciones. Y por último, se encuentra la *perspectiva múltiple*, que se define como la visión diversa y simultánea de situaciones presentadas en el texto.

En este punto, ya se ha determinado la noción de texto literario y se han revisado algunas orientaciones respecto a cómo puede ser un enfoque intertextual para la clase de Español y Literatura. Ahora, resulta necesario explicar por qué la intertextualidad contribuye, en teoría, al

desarrollo de una concepción performativa de la literatura; de este asunto se ocupa el siguiente apartado.

Hacia una concepción performativa de la literatura

Con la llegada de la Teoría de la Recepción, las maneras (enfoques) de entender lo literario cambiaron drásticamente, debido a que bajo esta perspectiva, como Vouillamoz (2000) afirma, la literatura se concibe como:

[...] actividad de producción, de recepción y de comunicación, lo que significa que el estudio literario no sólo aborda los procesos de composición, sino que además se abre a los procesos de difusión y percepción de la obra: el lector se convierte así en creador. (p.90)

Además de los estudios literarios, este nuevo paradigma supuso una transformación en la “enseñanza” de la literatura, que hasta el momento estaba orientada por una perspectiva estrictamente historicista, la cual ha dejado poco espacio para la participación de los estudiantes como lectores activos (Mendoza Fillola, 2006, p.97). Entonces, dejando atrás esa perspectiva historicista, la didáctica de la literatura debe considerar al autor del texto⁷, no como una figura sacralizada (cuya palabra es sagrada), sino como una parte importante del proceso literario que, consciente o inconscientemente, asume el acto de la escritura, como Barthes (1994) lo define: “alcanzar, a través de una previa impersonalidad [...] ese punto en el cual sólo el lenguaje actúa, <performa>, y no <yo>” (pp.66-67).

Asimismo, se debe considerar al lector como otra parte fundamental del proceso literario, quien, desde el ámbito de la recepción del texto, debe ser capaz de generar interpretaciones

⁷ Se considera que el texto, como discurso, es capaz de significar independientemente de su parte creadora (autor).

coherentes, a partir de sus experiencias/conocimientos y de las relaciones que se pueden establecer con otras producciones artísticas o de la cultura. Es decir que, solo a partir de las aportaciones del lector, sumadas a las referencias proporcionadas por el texto, se puede construir significado, como Vouillamoz (2000) afirma: “[...] una concepción performativa de la literatura exige, necesariamente, el análisis de las respuestas del receptor [lector]” (p.93). Ahora, si bien el lector evoca sus experiencias o conocimientos propios para construir significado a partir del texto literario, estas informaciones no hacen parte necesariamente del ámbito del texto, como entidad autónoma, sino que en su mayoría hacen parte del ámbito del lector, como entidad individual (cada lector teje su propio intertexto). Teniendo en cuenta esto, se distinguen dos tipos de intertexto o, como los llamaría Genette, de espacios para el cruce de referencias textuales: el intertexto del discurso y el intertexto del lector.

El *intertexto discursivo* (de la obra), como lo denomina Mendoza Fillola (2006), se entiende como el conjunto de presencias intertextuales (referencias, citas, etc.) que ponen en evidencia la relación entre dos o más producciones literarias, artísticas o culturales. Este tipo de intertexto ya se había tratado anteriormente en el presente documento, particularmente en los apartados correspondientes a la intertextualidad y al texto literario; de hecho, ya que hacía falta clarificar la posición del lector en el enfoque intertextual, el concepto que realmente interesa definir en este apartado es el intertexto del lector. Según Mendoza Fillola (2006), el *intertexto lector* se entiende como uno de los componentes de la competencia literaria, el cual “integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios” (p.105). Este último tipo de intertexto resulta de gran importancia para una formación literaria integral, ya que le posibilita al lector el desarrollo de un criterio propio, transformando su concepción de la literatura a partir de acercamientos significativos a ésta. Por

esto, se considera que el intertexto lector “potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural” (Mendoza Fillola, 2006, p.105).

Para que el lector logre relacionar su intertexto propio con el intertexto discursivo, debe llevar a cabo un proceso de lectura adecuado. Solé (2001) hace referencia a un modelo de lectura interactivo, a partir del cual se establece que el uso apropiado de los conocimientos del lector conlleva a interpretaciones más coherentes del texto. En ese sentido, la lectura se entiende en primera instancia como un proceso interactivo entre lector y texto, en el cual se conduce a la comprensión (Solé, 1987, p.3). Por otro lado, Riffaterre (citado en Martínez, 2001) afirma que la intertextualidad es el mecanismo principal de la lectura literaria, la cual “produce, en cambio, la ‘significancia’, resultante de las relaciones de las palabras del texto con sistemas verbales situados fuera del texto” (p.141). De esta manera, se considera que un proceso interactivo de lectura bajo un enfoque intertextual, permite al lector conectar, de manera efectiva, su intertexto propio con el conjunto de relaciones presentes en el intertexto discursivo.



Para concluir este capítulo, se puede afirmar que el abordaje de textos literarios desde un enfoque intertextual puede contribuir en gran medida al desarrollo de una concepción performativa, la cual le permite al lector acercarse a la literatura de manera significativa, mientras teje su propia red de referencias literarias, artísticas y culturales.

Diseño metodológico

Enfoque y tipo de investigación

La elección del enfoque cualitativo se toma a partir de varias consideraciones, siempre teniendo en cuenta el ámbito práctico de la labor docente. Es pertinente orientar el proceso, como señala Ruiz Olabuénaga (2012, p.13), haciendo uso de las herramientas que nos ofrece la investigación cualitativa, que facilitan una interpretación más profunda de la realidad, desde lo individual a lo contextual. Sin duda alguna, las tareas de valorar y evaluar, por parte de un docente, no pueden ser restrictivas ni muy limitadas. Es por esto que, antes que medir cifras o datos, en la aplicación de esta propuesta se busca observar, describir e interpretar los procesos de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de que la esencia de esta investigación es cualitativa, no hay que desdeñar las herramientas de la investigación cuantitativa. Por supuesto, en algunos momentos se acudirá a las estadísticas, con el objetivo de dar cuenta de un asunto concreto, de manera breve y clara.

La siguiente tarea que respecta en este apartado metodológico es la definición del tipo de investigación. En este punto, la investigación-acción (IA) resulta muy útil, principalmente porque existe en ésta, como afirman Anderson y Herr (2007), “una idea de generar conocimientos desde las acciones o intervenciones en instituciones y comunidades” (p.48). De esta manera, desde la IA se despliegan tres condiciones básicas para el desarrollo de la investigación: la posición cercana y activa del docente-investigador, el desarrollo progresivo (por etapas y/o fases) de la propuesta de intervención y, por último, el diálogo e interacción junto con la población intervenida.

Como se ha mencionado, un desarrollo progresivo es fundamental, por lo cual vale la pena explicar, a grandes rasgos, las fases de la investigación. Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010, p.511), existen cuatro grandes fases que constituyen el proceso de la

investigación-acción: la primera se refiere a la detección del problema de investigación; ésta implica una inmersión en el aula de clase, por parte del investigador, para así detectar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes del curso 602, a partir de la observación y la recolección de datos. La segunda fase se remite a la elaboración de un plan de acción, el cual está constituido por los objetivos y actividades planteados en la propuesta de intervención pedagógica. La tercera fase corresponde a la implementación y evaluación del plan de acción; aquí se busca aplicar la propuesta de intervención, para observar y analizar sus implicaciones y efectos. Por último, la cuarta fase es de retroalimentación, en la cual se pretende dar cuenta de todo el proceso desarrollado, presentando tanto los avances logrados, así como los impedimentos de la investigación. Por razones prácticas, en esta propuesta de investigación se integran las fases tres y cuatro, anteriormente expuestas, de manera que la tercera fase corresponde tanto a la implementación del plan de acción (propuesta de intervención) como a la discusión y retroalimentación a partir de este plan.

Unidad de análisis y matriz categorial

Eje	Objetivos	Unidad de análisis	Categorías	Indicadores
Intertextualidad	Identificar las prácticas de acercamiento a los textos literarios.	Acercamiento a los textos literarios.	Alusión (Genette, 1989)	1-Reconocer distintos elementos del texto literario -discursivos, lingüísticos, temáticos, culturales-. 2-Identificar la copresencia de varios textos literarios o producciones artísticas/culturales. 3-Identificar referencias compartidas entre distintos textos literarios o producciones artísticas/culturales. 4-Reconocer intenciones sugeridas en el texto, a partir de matices expresivos y estéticos. 5-Relacionar y comprender situaciones presentadas en el texto, a partir de conceptos literarios. 6-Reconocer cambios de intencionalidad en distintos textos literarios o producciones artísticas/culturales.
	Caracterizar los procesos de reconocimiento a partir de la relación entre distintos textos literarios.	Reconocimiento a partir de textos literarios.	Presuposición	7-Comprender significados implícitos a partir del desarrollo del texto literario. 8-Establecer inferencias narrativas sobre el desarrollo de una historia – personajes, interacciones, mundo-.
			Subjetificación	9-Evocar saberes personales –vivencias, sentimientos, experiencias- para comprender situaciones de la historia. 10-Describir la realidad narrativa a través de la perspectiva de los personajes del texto.
Teoría de la recepción	Describir los atributos de la intertextualidad para el desarrollo de una concepción performativa de la literatura.	Concepción performativa de la literatura.	Intertexto discursivo	11-Reconocer las distintas perspectivas a partir de las cuales se construye la historia –narrador y personajes-. 12-Contrastar las distintas perspectivas presentes en una historia y elaborar una interpretación coherente de acuerdo a éstas.
			Intertexto lector (Mendoza Fillola, 2006)	13-Identificar distintas presencias intertextuales –referencias, citas, recreaciones, etc.-. 14-Apreciar cómo aparecen insertadas las presencias intertextuales en distintos textos literarios y producciones artísticas. 15-Referenciar las distintas presencias intertextuales con respecto a los textos literarios o producciones artísticas de origen. 16-Establecer relaciones entre saberes personales y distintas presencias intertextuales para elaborar interpretaciones más elaboradas y coherentes. 17-Reconocer que la identificación de presencias intertextuales depende de la capacidad del lector y de la riqueza de su intertexto lector. 18-Utilizar distintas presencias intertextuales como puntos de referencia para la expresión literaria propia.

Técnicas e instrumentos

Con respecto a las herramientas investigativas utilizadas en el presente proyecto, es importante mencionar que las técnicas e instrumentos seleccionados se desprenden directamente de la Investigación Acción, ya que, a pesar de que éstas son orientadas principalmente por el investigador, involucran necesariamente la interacción y el diálogo con la población estudiantil. Para la presentación de dichas herramientas, es pertinente comenzar con las técnicas de investigación y luego dar paso a los instrumentos específicos correspondientes.

Técnicas de investigación

La primera técnica utilizada es aquella conocida como *observación participativa*, entendida por Bonilla y Rodríguez (citados en Ramírez y Zwerg, 2012, pp.100-101) como una manera de registrar los comportamientos y acciones de la población seleccionada, en su contexto habitual. La segunda técnica requerida es denominada por Ramírez y Zwerg (2012, p.101) como *conversación*. Mediante esta técnica, como afirma Alonso (citado en Ramírez y Zwerg, 2012, pp.101), se puede extraer información relevante acerca de la población, a partir de un diálogo directo y preparado con un agente perteneciente a dicha población. Una tercera técnica es la *triangulación*, la cual busca asegurar la validez del análisis de la información, mediante la contrastación de diversas fuentes alrededor de la misma unidad de análisis (Cerdeña, 1993, p.50); en este caso, las fuentes son principalmente las categorías teóricas y los datos recolectados a partir de los diferentes instrumentos.

Instrumentos

Con relación a los instrumentos, en este proyecto de investigación se diferencian tres tipos: instrumentos de recolección, instrumentos de organización e instrumentos de análisis. Estos serán explicados a continuación, en el orden correspondiente.

Instrumentos de recolección de la información

El primer instrumento de recolección es el *diario de campo* (ver anexo 2) que, considerando lo afirmado por Ruiz Olabuénaga (2012, p.290), es una especie de registro en el que se consigna toda información -hechos, sentimientos, reflexiones- que pueda contribuir a enriquecer la interpretación de los fenómenos observados en el aula. El siguiente instrumento de este tipo es el *taller literario* (ver anexo 6), entendido como una actividad y un espacio de reflexión que permite orientar las interpretaciones de los estudiantes respecto a los textos literarios, mediante los ejercicios de resolución de preguntas y de escritura. Como afirma Solves (1987), “[...] en el ejercicio de la escritura, [el taller] encuentra y forma lectores maduros porque el lector se forma en situaciones reales de lectura y el taller ofrece un sistema privilegiado de creación y circulación de textos” (p.4). De esta manera, además de contribuir al desarrollo de la propuesta pedagógica, este instrumento sirve en gran medida para llevar un registro escrito de los avances de los estudiantes.

El tercer instrumento de recolección es la *encuesta* (ver anexo 3) que, siguiendo a Ferrando (citado en Casas, Repullo y Donado, 2003, p.527), se utiliza para reunir y analizar información particular y característica, de manera estandarizada. Este instrumento es muy importante en la recolección de datos iniciales, por supuesto, para la caracterización de los estudiantes, ya que permite hacerse a información básica respecto a las condiciones sociales, afectivas, culturales, entre otras. El cuarto y último instrumento de recolección es la *entrevista semiestructurada* (ver anexo 4). De acuerdo a Hernández Sampieri et al. (2010, p.418), este instrumento permite guiar el diálogo

de manera más natural ya que, a pesar de que se parte de preguntas planteadas anteriormente al encuentro, el investigador puede profundizar u omitir asuntos según su criterio; este instrumento debe ser aplicado en el momento de entrevistar a la docente titular del curso, con el objetivo de intercambiar perspectivas en cuanto a los procesos de aprendizaje de los estudiantes y a las metodologías de enseñanza.

Instrumentos de organización de la información

El instrumento utilizado para la organización de toda la información recolectada es el *diagrama de Gantt* (ver anexo 5), definido por Cerda (1993, p.424) como una representación gráfica que sitúa los datos obtenidos con relación al estimado temporal de la investigación. Las unidades temporales pueden establecerse en meses, semanas, días u otras medidas, dependiendo de la frecuencia de las actividades planteadas. Para este caso la unidad base es la semana, ya que las sesiones de intervención se realizaron semanalmente.

Instrumentos de análisis de la información

Para el análisis de la información, el instrumento escogido es la *matriz categorial o de integración*, entendida por Cerda (1993, p.368) como un procedimiento gráfico que permite la integración de distintos elementos de la unidad de análisis, para su posterior interpretación. En este trabajo, los elementos seleccionados, por supuesto, remiten por un lado a las categorías de la teoría y, por otro lado, a la información obtenida en los instrumentos de recolección. Estos elementos se integran a la luz de los objetivos investigativos establecidos, con el fin de presentar un análisis que dé cuenta de un proceso coherente.

Consideraciones éticas

Por último, en lo que respecta a este apartado, es necesario referirse al documento de *consentimiento informado* que fue utilizado en este proyecto de investigación, con el propósito de

desarrollar un proceso de intervención transparente, evitando posibles inconvenientes de tipo legal. Este es un documento breve que explica las consideraciones generales de la investigación, el cual debe ser diligenciado por la población, en este caso, por los responsables legalmente de los menores (acudientes). La diligencia de este documento se entiende como una aceptación directa de las condiciones de la investigación, por lo cual se posibilitó el tratamiento apropiado de los datos obtenidos en la intervención. Cabe aclarar que, para el análisis de la información, no se utilizaron datos de aquellos estudiantes cuyos acudientes no diligenciaron este documento.

Propuesta de intervención

En este capítulo se presenta la propuesta de intervención, en términos de planificación didáctica. Por esto, se determina la unidad didáctica como la forma que debe configurar las actividades requeridas en esta propuesta. Asimismo, se presentan elementos específicos que detallan el proceso de intervención pedagógica.

Tipo de propuesta didáctica

Para dar cuenta de una propuesta de intervención organizada es necesario definir la forma de presentar y abordar las actividades a realizar en la implementación. Para esto, se hace referencia a la noción de *unidad didáctica*, entendida por Santiago, Castillo y Mateus (2014) como “una forma de planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje alrededor de un elemento de contenido” (p.111). En el caso de esta propuesta, se toman como elementos de contenido una serie de intertextos discursivos, tejidos por el docente investigador, tomando como base los géneros literarios. Según los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*, se establece que para los grados sexto y

séptimo se deben abordar los distintos géneros literarios, con el propósito de que los estudiantes sean capaces de reconocerlos y diferenciarlos entre sí (MEN, 2006, p.37). Además de esto, el plan de asignatura del curso está constituido a partir de los estándares mencionados (Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento, 2016, p.1), por lo cual resulta apropiado asumir esta organización, con un sentido de contribuir al desarrollo general de la clase de Español y Literatura del curso 602. De esta manera se piensan tres unidades didácticas, organizadas de la siguiente manera: *Unidad 1: Haciendo Poesía; Unidad 2: Detrás del teatro; Unidad 3: Embarcándose en la aventura.* Además de establecer como núcleo un elemento asociado a contenido, la unidad didáctica configura una serie de elementos adicionales, necesarios en la tarea de planificación. La siguiente sección de este apartado se ocupa de estos elementos.

Planificación didáctica

Los elementos asociados a la planificación están relacionados, o se desprenden, de variables presentes naturalmente en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje (Santiago et al., 2014 p.112). Es por esto por lo que la selección y disposición de estos elementos debe ser estratégica, con relación al contexto inmediato que presenta el aula de clase (en términos de población, tiempo, recursos). Para la configuración de esta propuesta se ha decidido tomar como base los siguientes elementos, propuestos por Santiago, Castillo y Morales (2007, pp.34-35): objetivos, logros e indicadores, contenidos, metodología, recursos y evaluación. A continuación, se explicará brevemente la metodología y la evaluación.

Metodología: “Partir de la literatura para volver a la literatura”

Abordar la literatura desde una perspectiva intertextual, implica que los estudiantes deben acercarse a un variado conjunto de textos literarios, para así poder establecer relaciones con otros textos o producciones artísticas y culturales. Sin embargo, esta no es solamente una cuestión de cantidad de

referentes, sino de la calidad de las relaciones que los estudiantes establecen con estos. Por tanto, la metodología de esta propuesta busca que los estudiantes partan de la lectura de textos literarios (propuestos por el docente) para encontrar sus relaciones con otros referentes. Asimismo, una vez estos referentes han sido encontrados, discutidos e interpretados, se busca que los estudiantes vuelvan a la literatura, mediante la expresión literaria propia. En este ejercicio de expresión literaria, se espera que los estudiantes tejan su propio intertexto lector, a partir de sus interpretaciones de los distintos referentes y de sus propios saberes o experiencias. Para orientar este proceso, se propone tomar como base el *modelo de instrucción directa* planteado por Cooper (1999, pp.59-60), el cual permite desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje gradualmente. Este modelo supone tres componentes flexibles: el primero es la *enseñanza*, en el cual el docente comunica explícitamente cuáles son las posibles relaciones intertextuales entre distintas producciones. El segundo componente es el de *práctica*, en el cual se busca que los estudiantes identifiquen presencias intertextuales, con la ayuda de un acompañamiento cercano (por parte del docente) en el transcurso de las actividades. Por último, el componente de la *aplicación* se refiere al uso de los aprendizajes adquiridos por parte de los estudiantes, a través de la expresión literaria (escritura).

- **Unidad 1: Haciendo Poesía**

El intertexto discursivo de la primera unidad didáctica se construye a partir de poemas contemporáneos de autores latinoamericanos y españoles. A través del concepto literario del “yo poético” se busca que los estudiantes aborden los textos mencionados, en un ejercicio de reflexión sobre sus propias experiencias y sobre las ideas presentadas en los poemas. Las actividades son en su mayoría talleres literarios y, en cuanto a la expresión literaria, la escritura de poemas.

- **Unidad 2: Detrás del teatro**

El intertexto discursivo de la segunda unidad didáctica se construye a partir de guiones teatrales provenientes de dos autoras argentinas y un autor británico. A través de los conceptos literarios de “personajes, interacciones y mundo” se busca que los estudiantes se pregunten por la conformación de una obra de teatro, desde su relación con el texto literario (guión teatral). Las actividades son en su mayoría talleres literarios y, en cuanto a la expresión literaria, la escritura de diálogos teatrales.

- **Unidad 3: Embarcándose en la aventura**

El intertexto discursivo de la tercera unidad didáctica se construye a partir de cuentos cortos y fragmentos de novelas pertenecientes a los subgéneros de fantasía, ciencia ficción y aventuras. A través del concepto literario del “viaje del héroe” se busca que los estudiantes identifiquen la estructura narrativa que subyace a la mayoría de las historias que pertenecen a este tipo de literatura. Además, se busca que los estudiantes se pregunten por sus propias narrativas y como estas se vinculan, a través de la intertextualidad, con la cultura. Las actividades son en su mayoría talleres literarios y, en cuanto a la expresión literaria, la escritura de cuentos cortos.

Evaluación

La propuesta de intervención se acoge al *modelo de evaluación de lectura* propuesto por Solé (2001, p.144), el cual presenta tres tipos de evaluación: la *evaluación inicial*, desarrollada principalmente a través de los diagnósticos y primeros talleres, la cual busca dar cuenta de los conocimientos previos de los estudiantes respecto a los textos literarios y a la intertextualidad. Como segunda, la *evaluación sumativa*, cuya funcionalidad primordial es la de ofrecer, al final del proceso, un estimado de los aprendizajes de los estudiantes. Y tercera, la *evaluación formativa*, que notifica el estado del proceso a medida se desarrolla, por lo cual permite realizar cambios, reorganizar y reorientar las acciones.

Ahora, para culminar este apartado es pertinente ejemplificar algunos elementos de la planificación didáctica mediante el esquema de la primera unidad.

UNIDAD DIDÁCTICA I: “Haciendo poesía”

1. Tema: Género lírico – Presencias intertextuales en la poesía.

2. Duración: 6 sesiones de una hora y media cada una.

3. Objetivo: Reconocer prácticas de acercamiento a los poemas, por parte propia y de mis compañeros.

4. Indicadores

- Reconocer distintos elementos del texto literario -discursivos, lingüísticos, temáticos, culturales-.
- Identificar la copresencia de varios textos literarios o producciones artísticas/culturales.
- Identificar referencias compartidas entre distintos textos literarios o producciones artísticas/culturales.
- Reconocer intenciones sugeridas en el texto, a partir de matices expresivos y estéticos.
- Relacionar y comprender situaciones presentadas en el texto, a partir de conceptos literarios.
- Reconocer cambios de intencionalidad en distintos textos literarios o producciones artísticas/culturales.

5. Contenidos:

-Constituyentes del género lírico:

- Yo poético – aspecto físico/aspecto psicológico.
- Hablante, objeto, motivo.
- Recursos literarios – metáforas, comparaciones, símiles.
- Estrofas, versos y rimas.

6. Metodología:

6.1 Profesor:

- Presentación del género lírico y temas relacionados.
- Explicación detallada de los contenidos.

6.2 Profesor-estudiantes:

- Talleres de preguntas generales.
- Repaso de los contenidos estudiados.
- Discusión de poemas.
- Ejercicios de identificación.

6.3 Estudiantes:

- Lectura independiente de poemas.
- Talleres de preguntas específicas.
- Ejercicios de escritura.

7. Recursos:

- Fotocopias de lecturas y talleres, hojas blancas, lápiz, colores, marcadores, tablero, portafolio (proporcionado por el docente investigador).

8. Evaluación:

8.1 Evaluación a estudiantes:

- Evaluación inicial (taller).
- Evaluación sumativa (suma de talleres).
- Evaluación formativa (valoración del cumplimiento del proceso).

Organización y análisis de la información

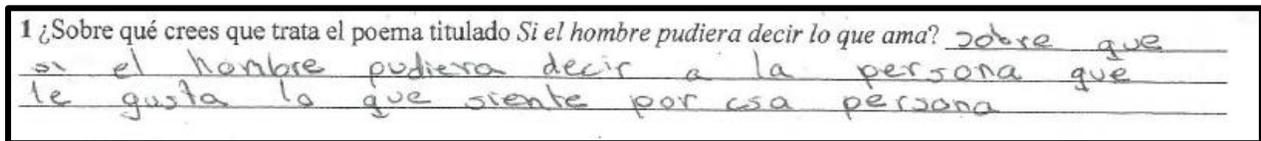
El desarrollo de este capítulo corresponde a la organización y análisis de la información recogida a partir de los diferentes instrumentos, explicados en el capítulo sobre el diseño metodológico. La técnica de investigación primordial que orienta el proceso de organización y análisis es la triangulación (Cerdeña, 1993), mediante la cual se contrastaron las distintas fuentes de información con el propósito de construir interpretaciones más profundas en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a partir de las unidades de análisis y las categorías seleccionadas. Por otra parte, los instrumentos utilizados para esta tarea son el diagrama de Gantt (organización), el cual permitió una visualización cómoda de la información recogida, de esta manera facilitando la lectura y el manejo de esta información y, por otro lado, la matriz categorial (análisis), que permitió la relación y contraste de la información obtenida.

Fase 1

La primera fase de investigación giró en torno a la unidad de análisis de acercamiento al texto literario, ya que, como objetivo de investigación se buscaba identificar las maneras en que los estudiantes se acercaban a la literatura. Es entonces que se evidenció cómo el acercamiento inicial a los textos literarios, por parte de los estudiantes, se genera a partir de la identificación, como un reconocimiento desde la experiencia personal; esta identificación se encuentra presente a lo largo de su aproximación general a la literatura. Además, la aparición de preconceptos sobre el texto y de referencias intertextuales, amplía el panorama de lo que se piensa que debería ser el acercamiento de los estudiantes frente a los textos literarios.

Un mismo tema, diferentes perspectivas

A partir de los primeros talleres literarios, se buscaba que los estudiantes ofrecieran interpretaciones personales respecto a los poemas. Para esto, se les realizaron preguntas antes y después de leer los textos, tomando como referentes los títulos de los poemas, los temas presentados y las posibles relaciones con otros textos o relatos. Se evidenció una dificultad recurrente, ya que los estudiantes tendían a referirse a los poemas a partir de la explicación literal de su título o, en algunos casos, teniendo en cuenta únicamente situaciones presentadas en otros contextos, como series de televisión, películas o su cotidianidad, dejando de lado el contenido de los poemas (indicador investigativo 1).



1 ¿Sobre qué crees que trata el poema titulado *Si el hombre pudiera decir lo que ama?* Sobre que si el hombre pudiera decir a la persona que le gusta la que siente por esa persona

Ilustración 1: Explicación literal a partir del título del poema.

Un ejemplo de esto es el ejercicio propuesto para la lectura del poema *Crimen en el Barrio*, del escritor argentino Joaquín Giannuzzi. Primero, se presentó en clase la canción *Criminal*, interpretada por el cantante Ozuna, ya que este tipo de música constituye un lugar importante dentro de la cotidianidad de los estudiantes⁸. Luego, se realizó una breve presentación del autor del poema, seguida de la lectura de este último. Posteriormente, se les pidió a los estudiantes que identificaran el tema central del poema a partir de la temática de la canción. Sin mucha dificultad, los estudiantes relacionaron el poema y la canción, a partir del concepto de “crimen”, como se evidencia en la siguiente afirmación: “*pues la relación es que ambos tratan sobre crímenes que pasan*”. Sin

⁸ Esta información se recoge a partir de las encuestas de caracterización. Es importante aclarar que, discursivamente, no existe una relación intertextual entre la canción de Ozuna y el poema de Giannuzzi. La presentación de esta canción se realizó con el propósito de alentar a los estudiantes en el desarrollo de la actividad. Asimismo, se buscaba crear conciencia respecto a la idea de que un mismo tema o concepto puede ser tratado desde distintas perspectivas.

embargo, cuando se les preguntó por sus interpretaciones respecto al contenido del poema, la mayoría de los estudiantes ofrecieron únicamente opiniones referidas a la canción. Al parecer, los estudiantes no repararon en el hecho de que estas dos producciones (canción y poema) son totalmente distintas y, asimismo, tratan el concepto de “crimen” desde diferentes perspectivas: por un lado, la canción habla del criminal como de un sujeto “conquistador de mujeres”; por otro lado, el poema presenta ciertas reflexiones a partir de un crimen pasional cometido en un matrimonio. Esta dificultad para diferenciar ambas perspectivas, refleja un cruce de realidades narrativas (entre la canción y el poema) en la interpretación de los estudiantes, donde prevaleció la realidad de la canción, en parte, porque ésta permanece dentro de sus intereses cercanos. Después de hacer las aclaraciones respectivas, los estudiantes parecieron entender que la canción y el poema, a pesar de que tratan un mismo tema, presentan un significado distinto. Sin embargo, la dificultad se mantuvo, ya que, cuando se les pidió a los estudiantes que describieran al personaje del esposo (del poema), realizaron afirmaciones del tipo: “*es un seductor/le gusta andar con mujeres*”, donde se evidencian características que evidentemente provienen del personaje de la canción *Criminal*.

Otra cuestión resaltable es la aparición de preconceptos en el acercamiento a los poemas leídos. Por ejemplo, a partir de la lectura del poema *Si el hombre pudiera decir lo que ama*, se les preguntó a los estudiantes si encontraban algún tipo de semejanza con otros poemas o relatos que hayan leído con anterioridad. Como respuesta, los estudiantes afirmaron que el poema presentado se parecía a otros poemas debido a que este “*habla de amor*”. Cuando se les pidió referenciar puntualmente aquellos poemas que, según su opinión, se parecían al poema leído, los estudiantes afirmaron no recordar los poemas puntualmente; simplemente “*se parecen porque hablan de amor*”. Esta particularidad evidencia la aparición de un preconcepto que los estudiantes tienen sobre la poesía en general y es que, como ellos mismos afirman, “*los poemas tienen en común que*

todos tratan sobre el amor que se tiene por una persona que a uno le gusta” (amor pasional). En la siguiente imagen se evidencia la percepción de una estudiante, respecto a esta cuestión; cuando se le preguntó por poemas o relatos semejantes a *Si el hombre pudiera decir lo que ama*, la estudiante referenció el poema *Amor Eterno*, de Gustavo Adolfo Bécquer⁹.

¿Este poema se parece a otros poemas o relatos que hayas leído? ¿cuáles?	SI. Amor eterno
¿Por qué se parecen?	Por que tambien hablan del amor; del amor hacia otra person y

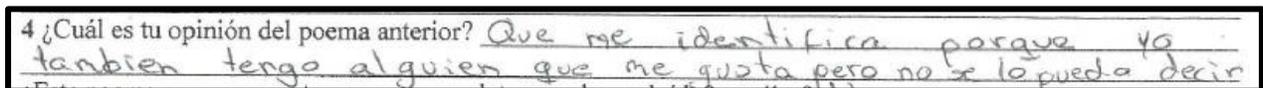
Ilustración 2: Preconcepto del amor en la poesía.

Este preconcepto del amor en la poesía se confrontó rápidamente, en el momento en que los estudiantes recordaron el poema leído en la primera sesión, *Crimen en el Barrio* (Giannuzzi), el cual presenta un tema distinto al amor pasional. De esta manera, los estudiantes evidenciaron que, si bien el amor pasional es un tema recurrente en la poesía, no todos los poemas tratan sobre este tema y, por lo tanto, como una estudiante afirmó: “*la poesía es más que hablar de amor*”.

A partir de este cambio en la perspectiva de los estudiantes, se evidenciaron avances en su capacidad para identificarse con los personajes y con algunas situaciones presentadas en los diferentes poemas. Retomando el poema de *Si el hombre pudiera decir lo que ama*, la idea de amor presentada en este texto permitió que la totalidad de los estudiantes se cuestionaran por su propia concepción del amor. Es por esto por lo que se abrió el espacio para discutir, de manera muy general, acerca de sus experiencias previas con relación al amor. En estas discusiones, los estudiantes ofrecieron reflexiones del tipo: “*todos tienen una idea diferente del amor, porque todos han tenido experiencias diferentes*”. Esto resulta muy importante para el proyecto de investigación,

⁹ A pesar del preconcepto evidenciado, la razón ofrecida por la estudiante es parcialmente válida, ya que, a diferencia de *Si el hombre pudiera decir lo que ama*, en el poema de Bécquer efectivamente se sugiere cierta connotación de amor pasional.

ya que se evidencia que los estudiantes empiezan a ser conscientes de que la literatura, en este caso la poesía, posibilita discusiones de este tipo, más allá de los contenidos académicos o disciplinares. Asimismo, recordando la categoría de alusión (Genette, 1989), los estudiantes empiezan a ser conscientes de que un mismo tema puede ser tratado desde distintas perspectivas, a partir de los textos literarios y de la experiencia cotidiana.



4 ¿Cuál es tu opinión del poema anterior? Que me identifica porque yo también tengo alguien que me gusta pero no se lo puedo decir

Ilustración 3: Reflexión de un estudiante a partir de su identificación con el poema.

Un texto, muchos textos

Resulta interesante el hecho de que, en varias oportunidades, la mayoría de los estudiantes referenciaron *El caballero de la armadura oxidada*¹⁰, para explicar situaciones presentadas en los poemas leídos (indicador investigativo 2). Asimismo, los estudiantes utilizaron estas referencias para hacer reflexiones personales, asociadas principalmente a valores, tales como el “respeto” y la “honestidad”; por ejemplo: “no hay que esconder sentimientos”. Evidentemente, estas reflexiones personales se encuentran relacionadas con el mensaje explícito que este texto sugiere. Lo particular es que los estudiantes establecieron este texto como punto de referencia para abordar la lectura de algunos poemas leídos en los talleres literarios.

¹⁰ Este texto fue leído anteriormente por los estudiantes, en las sesiones orientadas por la docente titular de la clase de Español y Literatura.

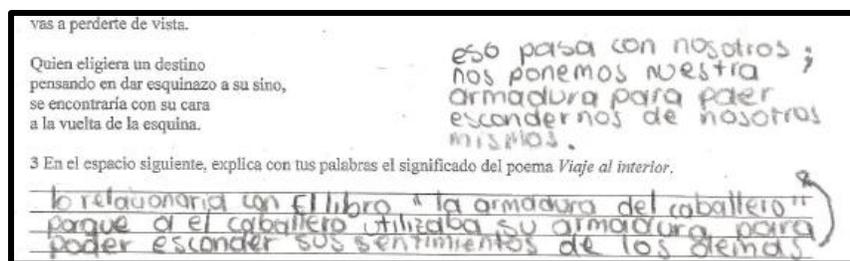


Ilustración 4: Relación establecida entre poema y un texto leído anteriormente.

En momentos de trabajar sobre preguntas relacionadas al contenido específico de los poemas, algunos estudiantes respondieron únicamente mediante la descripción literal de situaciones presentadas en el texto. Un ejemplo de esto es la descripción que realizó una estudiante a partir del poema *Posible autorretrato*, escrito por Raúl Vacas. En el ejercicio, se le pidió a la estudiante que explicara con sus palabras el significado del poema; sin embargo, la estudiante respondió dando cuenta de la situación problemática que expresa la mujer (hablante), sin ofrecer una interpretación más elaborada de este poema.

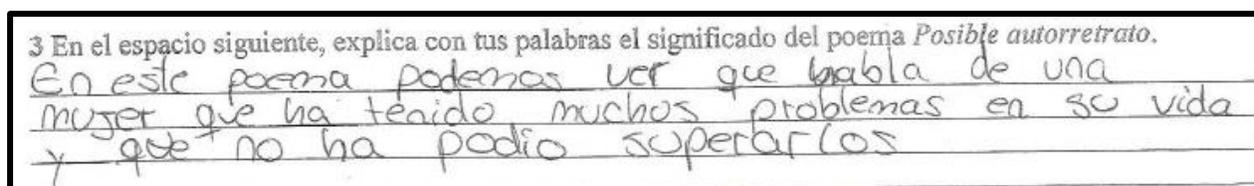


Ilustración 5: Interpretación literal a partir de situación presentada en el poema.

A pesar de esta dificultad, se evidenciaron avances respecto a la identificación de referencias compartidas entre textos literarios y producciones culturales (indicador investigativo 3). Por ejemplo, en el momento de la lectura del poema *Posible autorretrato*, los estudiantes demostraron gran interés por saber quién es *Farala*¹¹, una mujer presentada en el texto. En el poema se afirma: “Está bien, os lo debo, lo siento, lo confieso:/aludiendo a un anuncio, no soy como

¹¹ *Farala* es una marca de perfumes que transmitió comerciales de televisión, bastante reconocidos durante la década de 1980. En estos comerciales se presentaba a *Farala*, un personaje que constituía el perfil de la mujer “divina/elegante/sonriente/juvenil”.

Farala”. En realidad, *Farala* es un personaje que proviene de un comercial publicitario; la mujer (hablante) del poema *Posible autorretrato* alude a este personaje con el propósito de confrontar el tipo de mujer que es *Farala* y, por lo tanto, de liberarse de las presiones sociales que le son ejercidas por parte de su familia, amigos y conocidos. Cuando a los estudiantes les fue presentado el comercial publicitario de *Farala*, se mostraron bastante impresionados, porque reconocieron la forma irónica y tajante con que la mujer (hablante) rechazó el “ser como Farala” (indicador investigativo 6/7). Como una estudiante afirmó: “*la mujer [hablante] fue muy sarcástica y un poco grosera, pero me gustó porque ella no quiere ser como Farala y su familia no tiene por qué obligarla a ser como ella*”. De la misma manera, a partir de este poema, la mayoría de los estudiantes demostraron empezar a ser conscientes respecto al hecho de que un texto literario se construye a partir de otros textos o producciones culturales (indicador investigativo 14), como un estudiante afirmó: “*me pareció muy chévere ese poema porque hablaba de un comercial de televisión [...] como si el señor que lo escribió se inspirara en ese comercial y luego escribiera el poema*”.

Mi interpretación del texto es válida, siempre y cuando...

Como se ha evidenciado anteriormente, a raíz de la lectura del poema *Si el hombre pudiera decir lo que ama*, escrito por Luis Cernuda, la mayoría de los estudiantes le otorgó a la idea de amor presentada en el poema, un sentido de responsabilidad (sentido que no se sugiere directamente en el texto). Es así como varias respuestas de los estudiantes, respecto al significado del poema y a la opinión propia, se encargaron de expresar ideas en torno a por qué se debe amar a los otros: “*tenemos que amar a los demás/es importante que cada persona se sienta amada*”. De manera un poco distinta, la idea de amor expresada en el poema, gira en torno a la posibilidad de las personas para expresarse frente a otros (expresar sentimientos, ideas, etc.), sin incurrir en connotaciones

directamente de responsabilidad). A pesar de que estas reflexiones suscitadas por el poema son completamente válidas, teniendo en cuenta sus interpretaciones personales, dejan entrever que su acercamiento al texto literario está principalmente mediado por un discurso de valores.



My opinion of the poem is that we have to look at others.

Ilustración 6: Opinión a partir de la reflexión personal.

Sin embargo, se evidenciaron ciertos avances, en contraste a las primeras sesiones: cuando los estudiantes reflexionaron sobre los poemas leídos, retomaron situaciones presentadas en los poemas mismos. Ya no sucede que, para referirse a los textos, los estudiantes se limiten a hablar de sus experiencias personales o de otros contextos; por el contrario, las discusiones empiezan a girar en torno a situaciones directamente presentadas en los poemas. Para el caso del poema *Viaje al interior*, escrito por Óscar Bartolomé Poy, los estudiantes discutieron acerca de la importancia de “*buscar nuestro verdadero yo*”, partiendo de la interpelación que el poema establece hacia el lector (indicador investigativo 9). Versos como “Ya casi nadie viaja a su interior” o “pero no hay viaje mejor/que el que se realiza al mismo centro” fueron interpretados por los estudiantes como invitaciones para reflexionar sobre nosotros mismos. A partir de este ejercicio, se evidencia que los estudiantes empiezan a reconocer, de manera consciente, intenciones sugeridas en los textos leídos (indicador investigativo 4). A pesar de lo anterior, surgió una inconformidad en los estudiantes, con respecto a la profundización en los textos abordados; debido al tiempo limitado de las sesiones de clase, muchas de las discusiones que surgían a partir de las lecturas, terminaban sin conclusión. Por esto, los estudiantes expresaron interés en crear un espacio distinto a las sesiones de clase, para dedicarle más tiempo a la lectura y discusión de los textos literarios.

4 ¿Cuál es tu opinión del poema anterior?

que nos está diciendo que deberíamos encontrar a nuestro verdadero yo hacer sea malo

Ilustración 7: Opinión a partir de la reflexión y del contenido del poema.

Un pequeño grillo llamado “yo poético”

El concepto literario del “yo poético” permitió que los estudiantes se situaran en el desarrollo narrativo de los poemas, de la manera en que afirma una estudiante: “como si yo fuera la que lo escribe” (indicador 5). De la misma manera, se evidenciaron avances en la expresión literaria de los estudiantes, cuando fueron incentivados a usar su imaginación para modificar y “reescribir” los poemas.

Vivo sin pensamientos, vivo sin tu mirada vivo como loca, rara y desesperada sueño contigo duermo contigo pero no vivo ni respiro contigo.
A tu lado la vida brilla, el sol resplandece, los pajaros cantan pero sin ti el día es mas oscuro las noches son mas largas no puedo vivir ni dormir sin tu amor y tu mirada

Ilustración 8: Poema de una estudiante, titulado “Para mi yo poético”.



Ilustración 8: "Yo poético" dibujado por un estudiante.

Este concepto del “yo poético” fue presentado a los estudiantes mediante el personaje de *Pepe Grillo*¹², aclarando que, a diferencia de *Pepe Grillo*, el “yo poético” no nos aconseja respecto a “*qué está bien y qué está mal*”; simplemente nos invita a expresar, a través de la expresión literaria, nuestros pensamientos y sentimientos.

Posteriormente, se les pidió a los estudiantes que realizaran un dibujo de su propio “yo poético”, para luego describirlo, teniendo en cuenta los aspectos psicológico (emocional, ideológico, etc.) y físico (rasgos característicos). Los dibujos resultantes fueron bastante variados, ya que los estudiantes asumieron este dibujo como una manera de plasmar sus propios gustos. Sin embargo, hay algunas particularidades en común: los dibujos de los niños se caracterizan por incluir elementos que son asociados con “lo rudo”, entre estos, cortes de cabello militar, accesorios metálicos, musculaturas exageradas; también son destacables la inclusión de elementos asociados a los deportes o a la música como espectáculo, entre los cuales destacan los balones de fútbol y los micrófonos “*de cantante*”. Por otro lado, los dibujos de las niñas se caracterizan por la inclusión de elementos asociados a la naturaleza, como árboles, plantas, el agua, entre otros; también es resaltable la particularidad de utilizar colores de tonalidades pastel para armonizar su vestimenta.

¹² *Pepe Grillo* es un pequeño grillo que simboliza la conciencia de *Pinocho*, en la película de Walt Disney, la cual es una adaptación de *Las aventuras de Pinocho*, escrito por Carlo Collodi.

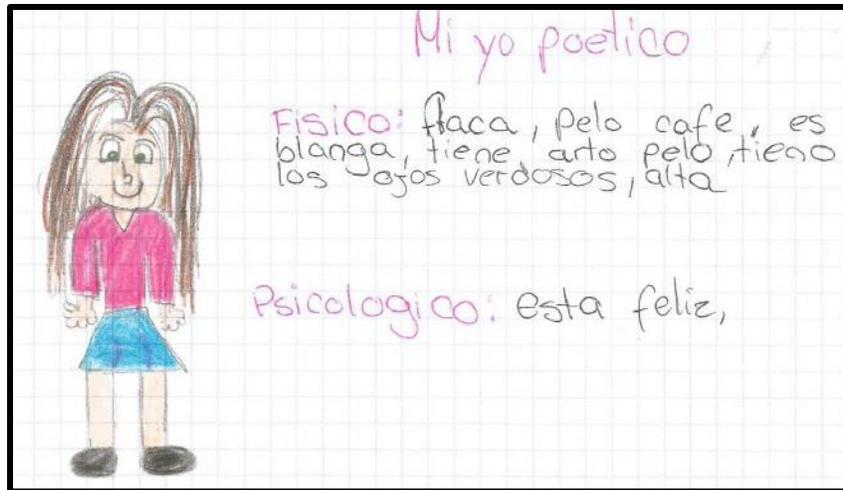
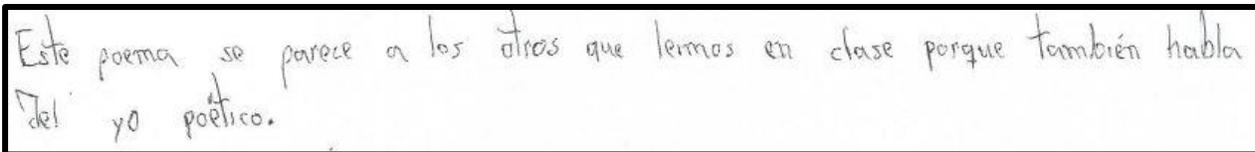


Ilustración 9: "Yo poético" dibujado por una estudiante.

Algunos estudiantes referenciaron poemas leídos en las primeras sesiones, para relacionar o explicar situaciones en otros textos, leídos posteriormente. Lo más destacable de este asunto es que estas referencias se llevaron a cabo para discutir contenidos tratados en la clase, entre los cuales se encuentra el “yo poético”, es decir que, entre otras cosas, estas referencias trascienden la mera reflexión personal. Asimismo, algunos estudiantes se cuestionaron por “¿quién es el que se expresa [habla] en el poema, el autor o el hablante?”, hecho que evidencia la importancia del concepto del “yo poético” en el avistamiento (por parte de los estudiantes) de los límites entre la ficción y la realidad, establecidos a partir del juego de connotaciones que proporciona la literatura (Genette, 1989). De esta manera, se demuestra que, a pesar de que la vía de acercamiento al texto por parte de los estudiantes es la identificación, también se empieza a generar un acercamiento por la parte de los conceptos literarios.

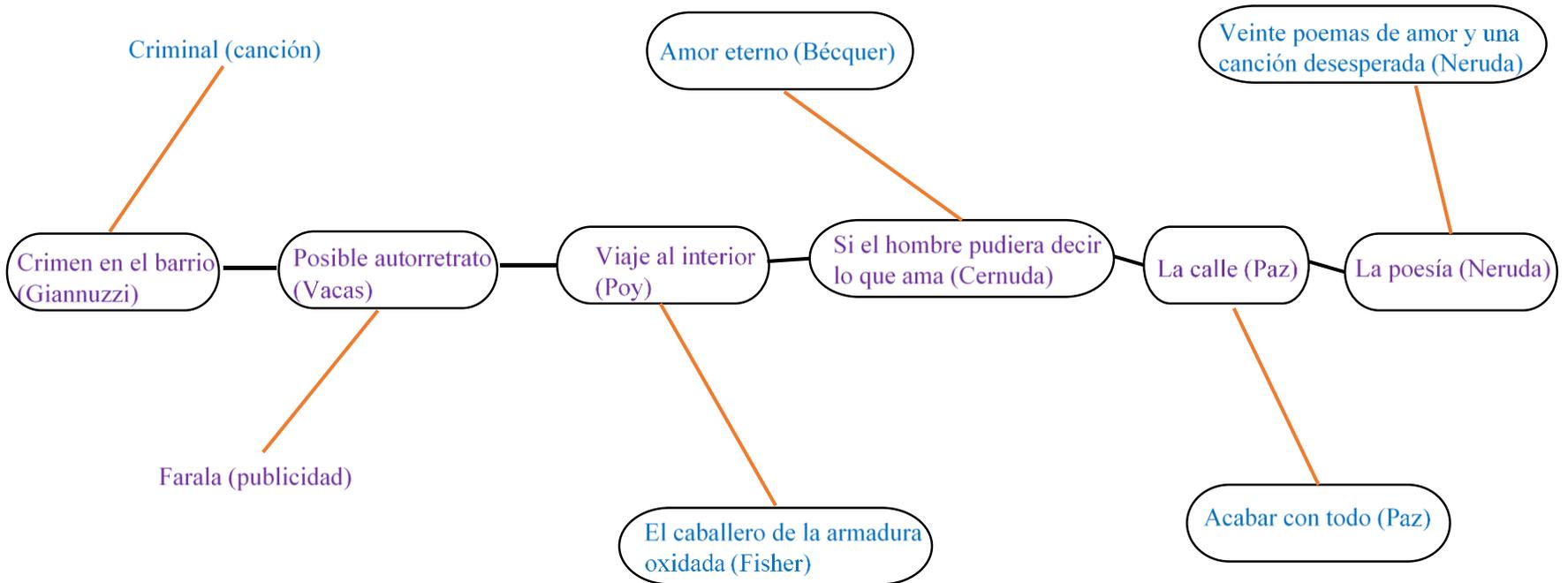


Este poema se parece a los otros que lemos en clase porque también habla del yo poético.

Ilustración 10: Relación entre poemas a partir de concepto del "yo poético".

En la siguiente gráfica, se encuentra una construcción del intertexto lector de los estudiantes para la primera fase de investigación. En esta, se evidencia el encuentro de relaciones intertextuales por parte de los estudiantes, quiénes fueron orientados directamente por el docente investigador. Es de resaltar que los estudiantes relacionaron los poemas encontrados, principalmente referenciando a los autores.

Intertexto lector - Fase 1



Referentes propuestos por el docente: 7
 Referentes encontrados por los estudiantes: 5

Texto literario

Relación intertextual

Fase 2

La segunda fase de investigación giró en torno a la unidad de análisis de reconocimiento a partir de las relaciones entre textos literarios, ya que, como objetivo de investigación se buscaba caracterizar los procesos mediante los cuales los estudiantes se reconocieran a sí mismos y a sus compañeros, a partir de situaciones que propiciara la literatura. Los textos leídos en esta fase corresponden al género dramático, en su mayoría, guiones de obras de teatro. Por esto mismo, los talleres literarios se realizaron para trabajar conceptos relacionados al teatro y a las características literarias que este género presenta. Es entonces que se evidenció cómo la concepción de los estudiantes, respecto al teatro, se encuentra mediada principalmente por lo visual y material, desconociendo la importancia del texto literario en este género. Sin embargo, el descubrimiento del texto (guion literario) en el teatro contribuyó a que los estudiantes comprendieran que una historia se puede narrar desde distintas perspectivas.

Concepción visual del teatro

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los grandes avances de la primera fase de investigación fue delimitar la identificación personal, con situaciones o personajes, como la gran vía mediante la cual los estudiantes logran acercarse a los textos literarios. Asimismo, no sobra recordar que dentro de los elementos que más llaman la atención a los estudiantes, se encuentran aquellos referidos a los rasgos físicos de los personajes y, en el caso de las situaciones, aquellos elementos que denotan acciones exageradas (explosiones, crímenes, etc.) o profundas (amar, olvidar, pensar, etc.). Una evidencia de esto son los dibujos realizados por los estudiantes, que resaltan de manera satisfactoria la mayoría de estos elementos; de hecho, los dibujos constituyen la actividad en que la totalidad de los estudiantes ha demostrado identificarse con los textos leídos.

A partir de esto, es posible preguntarse si existe una incidencia de la cultura visual sobre los elementos que permiten a los estudiantes identificarse con los textos literarios y, si es el caso, corresponde desentrañar cómo se configura esta incidencia.

En los primeros talleres de esta fase, se trabajó a partir de conceptos característicos del género dramático, ya que se buscaba identificar la concepción que los estudiantes tenían respecto a este género y, en particular, a las obras de teatro. Por esto, se les pidió en varias ocasiones que definieran el concepto “obra de teatro”, a lo cual los estudiantes respondieron con definiciones que señalaban principalmente el carácter visual-material de una representación teatral.

Para mí una obra de teatro es un texto o cuento representado de manera visual.

Ilustración 11: Definición de obra de teatro, por parte de estudiante.

Estas ideas de los estudiantes, con relación a la representación teatral, demuestran que existe una concepción primeramente visual, por lo menos de las obras de teatro. No es coincidencia que cuando se les pregunta por las características más importantes en una obra de teatro, la mayoría de los estudiantes incluye elementos como: telón, vestuario, disfraces, entre otros.

2 ¿Cuáles elementos o características posee una obra de teatro? Haz una lista y menciona ejemplos

Elementos	Ejemplos
Reflectores	por ejemplo protagonizar un
Cameras	Musical, obra, cuento, historias
Escenarios	Fabula, mita, Show y haci
Vestuarios	
Disfraces	Tambien pueden protagonizar
Cortinas	un per conaje o historias de
Historias	la vida real
Musica	
Instrumentos	

Ilustración 12: -Características del teatro, según un estudiante.

Esto es entendible, ya que la idea común que se tiene de las obras de teatro, por lo menos en el aula de clase, es la de la representación teatral, que toma lugar en un escenario concreto y requiere de recursos materiales para la construcción de la escenografía, vestuario y demás aspectos. Esta idea es completamente válida y acertada para referirse al gran componente visual-material del teatro, sin embargo, no es suficiente; esta idea debe complementarse con una perspectiva más cercana a la literatura, ya que se corre el riesgo de considerar al teatro como algo totalmente distante a lo literario. Un ejemplo de esto son las ideas de algunos estudiantes, quienes consideran que una obra de teatro consiste simplemente en “actuar una película” y, según su criterio, esto no tiene relación con expresiones literarias como los cuentos, las novelas, los poemas, entre otros.

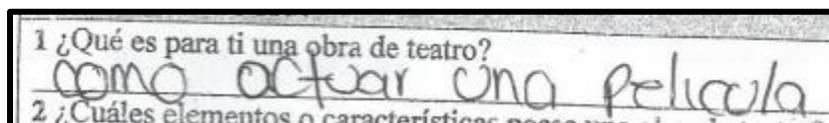


Ilustración 13: -Concepción visual del teatro.

A lo largo de las actividades, la mayoría de los estudiantes empezó a considerar dentro de las obras de teatro, elementos referentes al desarrollo narrativo y a los recursos literarios, tales como: la trama, la presentación de un conflicto, la presencia de diálogos (indicador investigativo 11). Es evidente que vale la pena profundizar en un trabajo que logre darle otra mirada a las obras de teatro, como expresiones que también requieren de un apoyo en el texto escrito (guion), y que también permiten desarrollar una historia mediante ciertos recursos literarios, tal como lo hacen expresiones pertenecientes a otros géneros literarios.

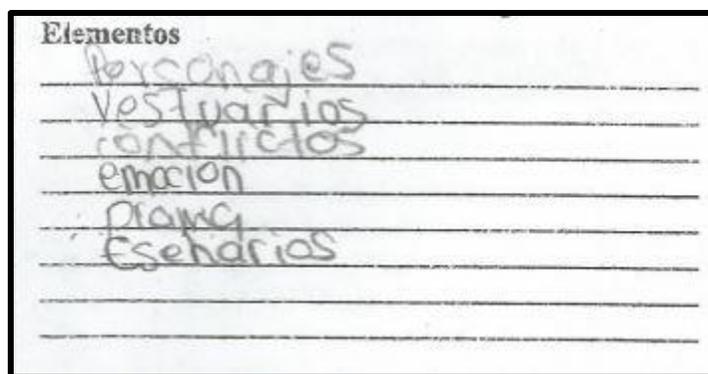


Ilustración 14: Elementos para el teatro, según un estudiante.

Elementos constitutivos del teatro

En los talleres siguientes se buscó trabajar a partir de tres conceptos, referentes a los elementos constitutivos de una obra de teatro: personajes, interacciones y mundo. Primero, se les pidió a los estudiantes que definieran estos conceptos con sus palabras, sin explicaciones previas por parte del docente. A partir de esta actividad, se evidenció que los estudiantes son capaces de definir satisfactoriamente los conceptos de personajes y mundo, pero se les dificulta el concepto de las interacciones (indicador investigativo 8).

Personajes	Interacciones	Mundo
Mi definición: los que hablan y actúan en la obra	Mi definición: como cuando dos o más personajes se encuentran y empiezan a jugar o hablar.	Mi definición: los lugares que mencionan y donde los personajes se encuentran en la obra

Ilustración 15: Elementos constitutivos del teatro.

En gran medida, esta dificultad se debe a que la mayoría de los estudiantes no conocía el término “interacciones” con anterioridad. Por esto, luego de que el docente explicara y ejemplificara cada uno de los conceptos, se requirió que los estudiantes los identificaran a partir de

la lectura de las primeras escenas de la obra *Desde adentro*, escrita por Ester Trozzo. Como resultado, los estudiantes confirmaron su dominio conceptual sobre los personajes y el mundo (indicador investigativo 7); por otro lado, se mantuvo la dificultad para el concepto de interacciones, hasta el punto que algunos estudiantes no identificaron, en la obra presentada, elementos que se relacionaran a este concepto.

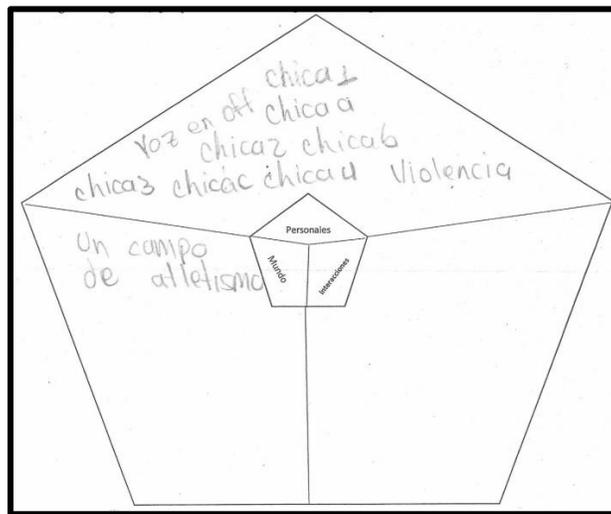


Ilustración 16: -Clasificación de elementos a partir de obra de teatro.

Presuposición y subjetificación

Los estudiantes demostraron avances significativos respecto a los procesos de presuposición y subjetificación. Esto se evidencia principalmente en la descripción de personajes, ya que los estudiantes son capaces de complementar informaciones implícitas en los textos leídos. Además, como ellos mismos lo denominan, son capaces de “ponerse en los zapatos de los personajes” para reflexionar acerca de sus características físicas y psicológicas (indicador investigativo 10).

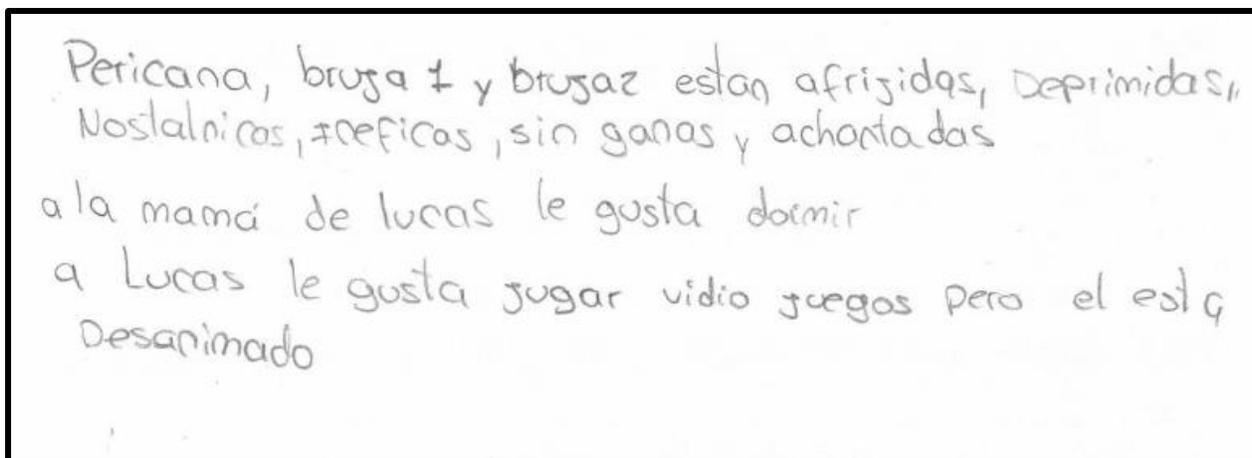


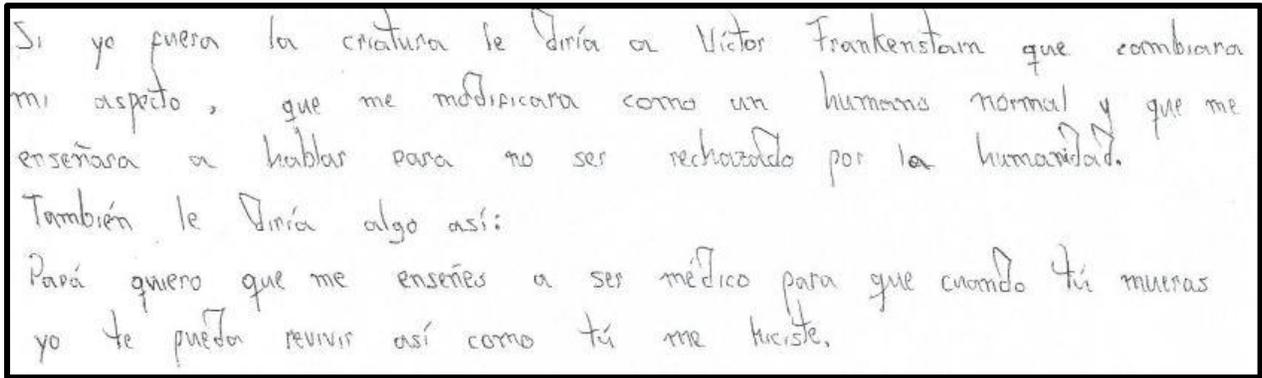
Ilustración 37: - Descripción de personaje.

A pesar de que la dificultad para identificar las interacciones persiste, los estudiantes son capaces de generar diálogos desde la perspectiva de los personajes, es decir, “como si fuera yo el que vive en la obra”. La dificultad principal en este punto es que los estudiantes no logran asumir la perspectiva de aquellos personajes que son disímiles a ellos mismos (los estudiantes), es decir que, únicamente son capaces de expresarse como el personaje cuando este presenta similitudes a su vida cotidiana. Una vez más, prima la identificación como vía al acercamiento al texto literario, por lo cual es importante encontrar maneras para que los estudiantes logren asumir distintas perspectivas sobre las situaciones presentadas en los textos, independientemente de las características de los personajes.

Perspectiva múltiple

En los talleres finales de esta fase, los estudiantes demostraron pequeños avances en el proceso de perspectiva múltiple (indicador investigativo 12), ya que los diálogos que escriben, inspirados en los personajes de historias como *Frankenstein*, evidencian una conciencia sobre el hecho de que cada personaje posee unas características distintas y, por lo tanto, debería expresarse de manera diferente. Sin embargo, falta profundidad en el desarrollo de las situaciones, ya que se presentan

de manera un poco plana. Por otra parte, los estudiantes logran empezar a relacionar historias, a partir de la identificación de sus relaciones intertextuales, es decir, a partir de situaciones, ideas, temáticas, entre otros.

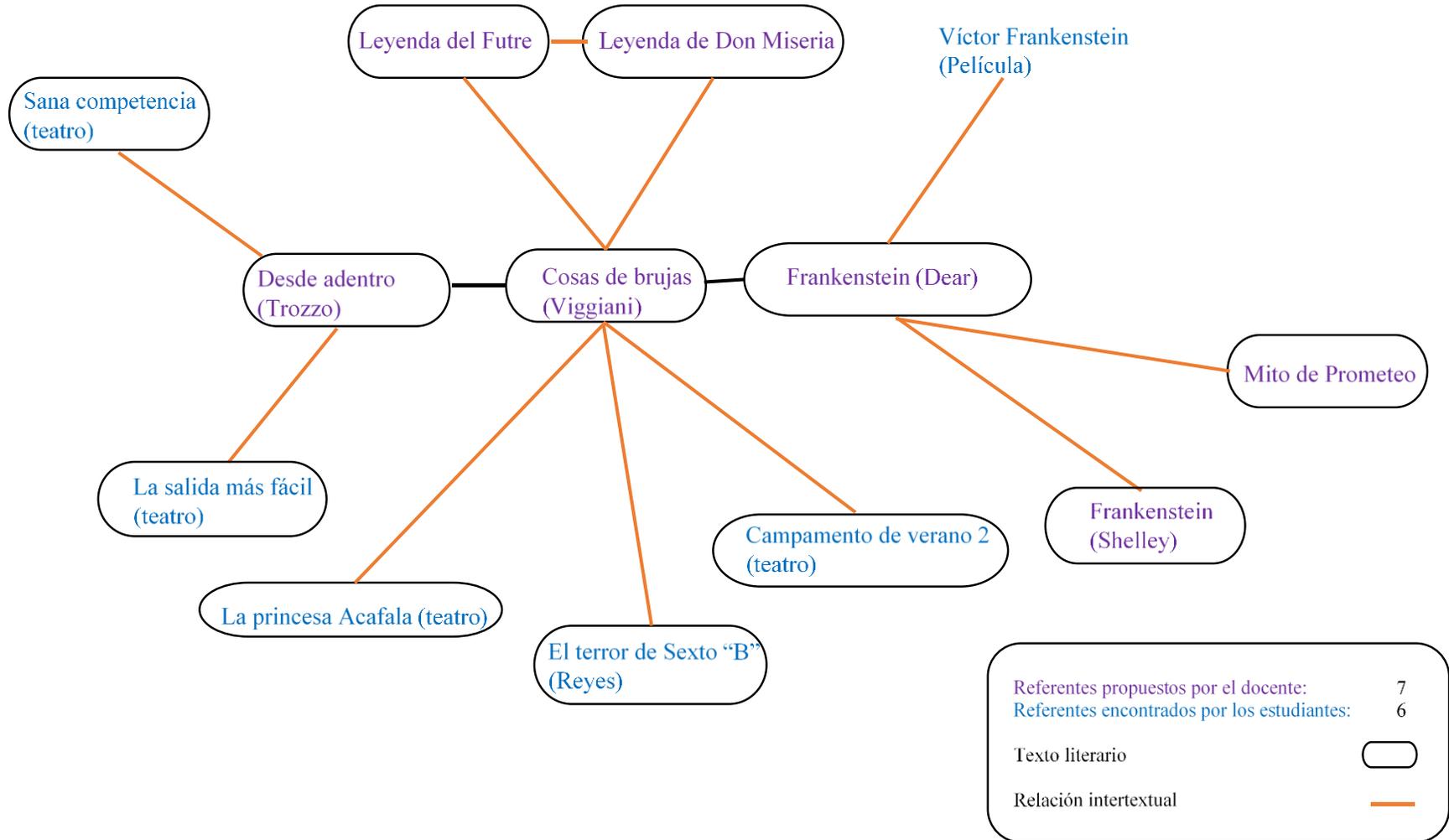


Si yo fuera la criatura le diría a Victor Frankenstein que cambiara mi aspecto, que me modificara como un humano normal y que me enseñara a hablar para no ser rechazado por la humanidad.
También le diría algo así:
Para que me enseñes a ser médico para que cuando tú mueras yo te pueda revivir así como tú me hiciste.

Ilustración 18: - Diálogo escrito por una estudiante.

En la siguiente gráfica, se encuentra una construcción del intertexto lector de los estudiantes para la segunda fase de investigación. En esta, se evidencia el encuentro de relaciones intertextuales por parte de los estudiantes, quienes fueron orientados directamente por el docente investigador. Es de resaltar que los estudiantes encontraron relaciones con obras de teatro distintas a las presentadas en clase, a partir de las temáticas y situaciones.

Intertexto lector - Fase 2



Fase 3

La tercera fase de investigación giró en torno a la unidad de análisis de concepción performativa de la literatura, ya que, como objetivo de investigación se buscaba describir los atributos de la intertextualidad en el desarrollo de esta concepción. Los textos literarios utilizados son en su mayoría cuentos de ciencia ficción y fantasía. Por esto mismo, se decide trabajar a partir de la estructura de “El viaje del héroe” (Joseph Cambell), como base para identificar las principales características de este tipo de literatura y, más allá, para generar producciones literarias propias.

Entre lo fantástico y lo infantil

Los primeros talleres de esta fase buscaban trabajar en torno a la literatura fantástica. Por esto, la primera actividad requería a los estudiantes para definir este tipo de literatura con sus propias palabras; además, se les recomendó tener en cuenta historias fantásticas que hayan leído o visto en el pasado. Si bien los estudiantes referenciaron historias que efectivamente cumplen con las características de este tipo de literatura, e.g., *Harry Potter* (versiones cinematográficas), fue evidente que su idea de lo fantástico se encuentra bastante alejada de la literatura (indicador investigativo 15). En la mayoría de casos, los estudiantes asociaron lo fantástico con lo infantil, ya que se refirieron a este tipo de historias como a “cuentos” que presentan únicamente situaciones pensadas para el “*disfrute de los niños*”.

1 cuando en un cuento trae mucha alegría y Felicidad y cuando los actores cuentan cosas de niños.

2 cuando el cuento trae juegos, rizas, Felicidad, armonía.

Ilustración 19: Sobre literatura fantástica...

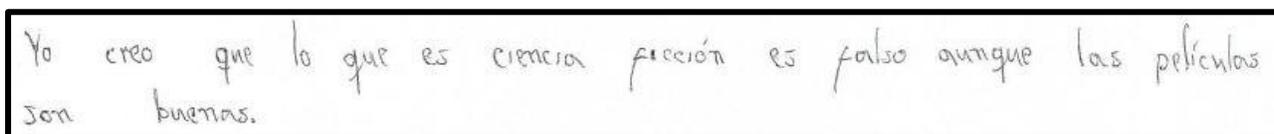
Sin embargo, es importante resaltar que, a partir de las distintas historias referenciadas, los estudiantes identificaron elementos característicos de lo fantástico, tales como la magia, los dragones, las brujas, entre otros. Esto demuestra que los estudiantes poseen bastantes referentes frente a temáticas relacionadas a lo fantástico, a pesar de que estas informaciones no provengan de textos literarios.

-Es la literatura en la que están los dragones y cosas mágicas con brujas y hechizos con animales de la imaginación.

Ilustración 20: Elementos de literatura fantástica, según un estudiante.

Ciencia ficción y la idea de lo posible

La literatura de ciencia ficción constituye el siguiente tema trabajado junto con los estudiantes en esta fase. De manera similar al tema mencionado anteriormente, se les pidió a los estudiantes definir este tipo de literatura a partir de conocimientos previos. En este caso se encontró que la mayoría de los estudiantes asociaron la ciencia ficción con situaciones o personajes “fictis”¹³, como los llaman ellos, que además están totalmente distanciados de la realidad. Incluso, en algunos casos los estudiantes denominan a este tipo de literatura como “falsa” o “irreal” (indicador investigativo 16).



Yo creo que lo que es ciencia ficción es falso aunque las películas son buenas.

Ilustración 21: Opinión sobre la ciencia ficción.

Por otro lado, algunos estudiantes se refirieron a este tipo de literatura como “algo que puede pasar”, resaltando elementos que han visto principalmente en películas, e.g., robots, alienígenas, etc. Estas dos ideas acerca de la ciencia ficción (la ficción como algo irreal y, de manera opuesta, como algo factible), resultan en un debate entre “lo posible” y lo “no posible” en el aula de clase. Es evidente que en los estudiantes prevalece cierto valor de factibilidad asociado al texto literario (y a las producciones artísticas, en general), es decir que, se valora más una obra cuando ésta se mantiene “fiel” a las condiciones de su realidad cotidiana.

¹³ “Ficti” es un término utilizado por los jóvenes colombianos pertenecientes a poblaciones urbanas, derivado de “ficticio” y que tiene una connotación de irreal o incluso de ridículo.

cuando el cuento trae cosas
que de pronto pueden pasar,

Ilustración 22: Sobre la ciencia ficción

- Es la tematica que usan
en peliculas de accion, donde
los personajes hacen cosas
dificiles de creer cosas ficticias
y subreales.

Ilustración 23: Definición de ciencia ficción...

Únicamente dos de los estudiantes resaltaron la idea del futuro, que es una de las características esenciales de la ciencia ficción. A pesar de que estas definiciones no se realizaron de manera muy elaborada, los estudiantes lograron delimitar esta idea del futuro para asociarla directamente con el destino de la humanidad. Justamente es esta connotación de “destino” la que se ve expresada en la mayoría de las obras de ciencia ficción, sean literarias o cinematográficas.

Yo creo que la ciencia ficción se enfoca en el futuro, mostrando
el destino del hombre.

Ilustración 24: Idea del futuro en la ciencia ficción.

Huellas y elementos intertextuales

En las siguientes clases se realizó la lectura de varios cuentos cortos de fantasía y ciencia ficción, tales como *Los nueve mil millones de nombres de Dios*, escrito por Arthur C. Clarke, los cuales fueron utilizados para identificar y explicar las principales características de estos dos tipos de literatura. Sorprendentemente, los estudiantes demostraron poseer, en su intertexto lector, bastante información relacionada a las historias de los textos literarios trabajados, pero que proviene principalmente de películas y series animadas. Esto se evidencia, por ejemplo, en un ejercicio de identificación en que se les pidió a los estudiantes clasificar distintos elementos, pertenecientes a la fantasía o, por otro lado, a la ciencia ficción. En la mayoría de los casos, los estudiantes demostraron poseer referentes a los elementos nombrados; aunque, más interesante aún, a pesar de que los estudiantes desconocían el significado de algunos de los elementos, fueron capaces de clasificarlos apropiadamente a partir de la descripción ofrecida por el docente (indicador investigativo 17).

A hand-drawn table with two columns. The left column is titled 'Literatura Fantástica' and the right column is titled 'Literatura de ciencia ficción'. Each column has a dashed horizontal line separating the top and bottom sections. The elements listed are:

Literatura Fantástica	Literatura de ciencia ficción
1 Duende	1 Guerra biológica
2 Fenix	2 Nave espacial
3 Magia	3 Aliens
4 Hobbit	4 Metropolis destruida
5 Centauro	5 Pandemia
6 Elfo	6 Rayo laser
7 Enano	7 Explosión nuclear
8 Anillo magico	8 Intelecto
9 Gant	
10 Basilisco	1 Soy leyenda
11 Quimera	2 La guerra de los mundos
12 Cancervero	
1 Harry Potter	
2 El señor de los mundos	

Ilustración 25: Clasificación de elementos: Fantasía vs Ficción.

Con respecto al componente de creación literaria, en esta fase se hizo énfasis en la escritura de cuentos de ciencia ficción y fantasía. Como se ha mencionado antes, para este ejercicio se utilizó la estructura del “Viaje del héroe”, propuesta por Joseph Campbell, como una base para que los estudiantes planificaran la escritura de sus cuentos. Este ejercicio resultó bastante significativo, ya que les permitió a los estudiantes develar las narrativas bajo las cuales ellos se piensan a sí mismos. A continuación, se presenta el párrafo introductorio del escrito de una de las estudiantes. Al inicio del ejercicio, la estudiante se planteó escribir un cuento que relatara una historia de amor; este fue el resultado:

Érase una vez una chica que vivía en el planeta verde, donde era muy feliz y alegre. Pero en el planeta vecino, el planeta azul, vivía un chico que era todo lo opuesto a ella; era gruñón y malgeniado. Aunque él era malgeniado, tenía buen corazón y por esto ella se enamoró de él...Pero había un problema: sus padres se llevaban mal, porque eran los reyes de cada uno de los planetas y estaban en guerra. Así que los dos chicos tenían prohibido verse. Por eso, ellos tenían que encontrarse a escondidas, cuando sus padres no los vigilarán...

Si se realiza un ejercicio comparativo, rápidamente puede identificarse que la historia que este cuento conlleva “entre líneas” es semejante a una de las narrativas más reconocidas de la literatura inglesa: *Romeo y Julieta*. Cuando se le preguntó a la estudiante por los posibles referentes que tuvo en cuenta al escribir este cuento, ella mencionó a *Gnomeo y Julieta* (2011), una película animada que presenta de manera caricaturesca la historia creada por Shakespeare. Posteriormente, cuando la estudiante realizó la lectura de un fragmento de la novela de Shakespeare, su perspectiva cambió de cierta manera, ya que fue consciente de que con el cuento que escribió le otorgó un matiz distinto (y bastante personal) a una historia que ya había sido contada siglos atrás, como ella misma afirmó: “*Julieta en el cuento de Shakespeare es más dramática...pero Julieta en la película es más delicada...y pues la chica de mi cuento es como Julieta, aunque es más inocente*”.

Club de lectura

Como respuesta a la inquietud planteada por los estudiantes, con respecto a la profundización en los textos abordados en clase, se gestionó la creación de un Club de lectura. Este espacio alternativo consistió en encuentros semanales, fuera de la jornada escolar, en los cuales se desarrollaban distintas actividades alrededor de la literatura, que estaban guiadas más por el interés de los participantes. Es importante destacar que la asistencia a este espacio era voluntaria, a pesar de que inicialmente se utilizó como incentivo una nota apreciativa. Los participantes de este espacio no eran únicamente estudiantes del curso asignado, sino que, a través de la convocatoria realizada en el colegio, se recibieron estudiantes de otros grados, desde grado sexto hasta grado noveno.



Ilustración 26: Póster del club de lectura, diseñado por el docente practicante, con ayuda de los estudiantes.

En el transcurrir de las sesiones de este club, se evidenció cómo los estudiantes se desempeñaron de manera más autónoma, proponiendo actividades, buscando textos para leer e incluso trabajando en grupo con sus compañeros. Es destacable que, por iniciativa de los estudiantes, se le dio gran importancia a la creación literaria, inspirada en los distintos textos leídos en las sesiones. Ejemplo de esto fueron las historias cortas y los poemas escritos por los estudiantes, a partir de los cuales también se puede identificar la presencia de huellas intertextuales provenientes de otros textos.

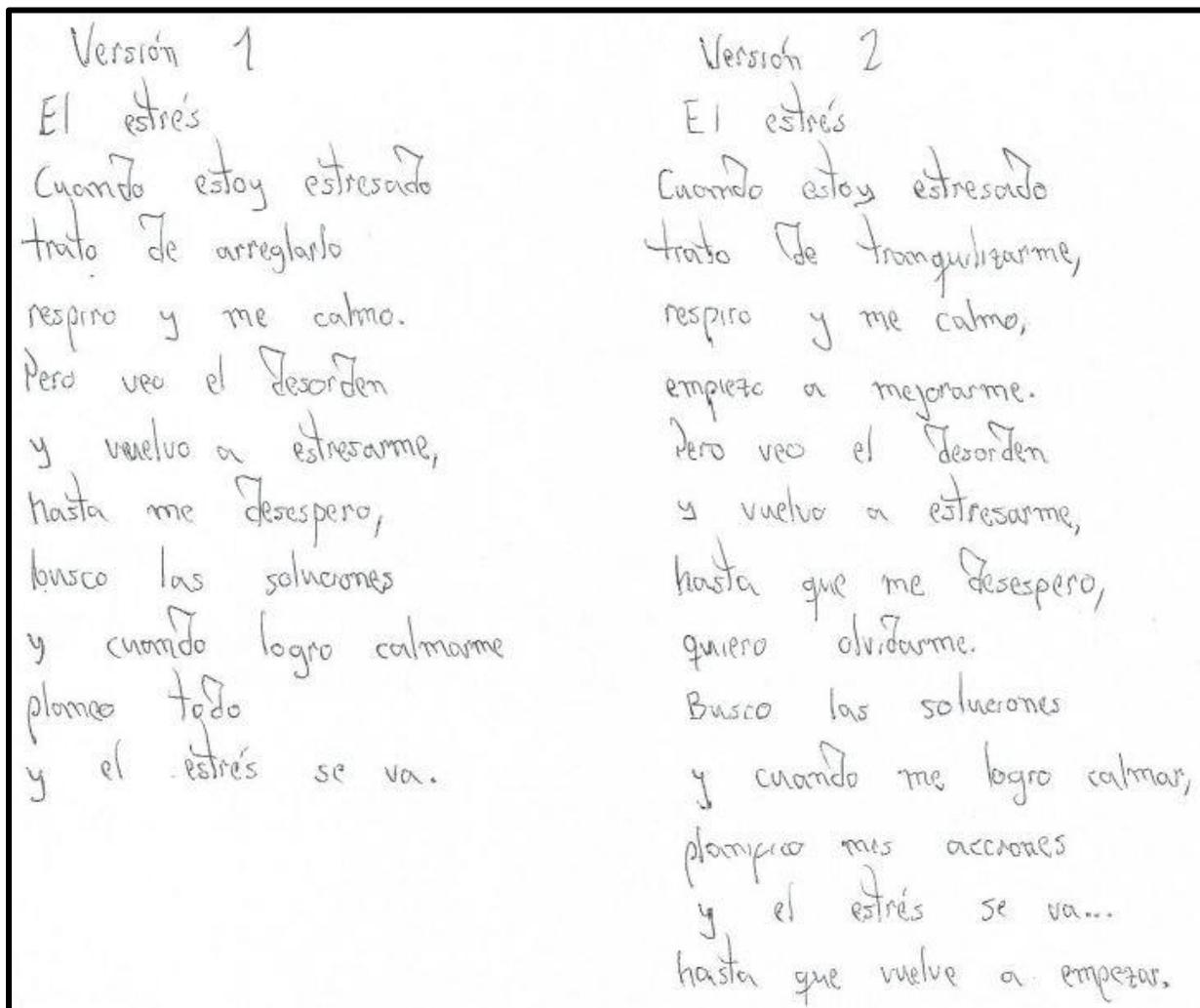


Ilustración 27: Escrito de un estudiante sobre el estrés.

"Saliendo de la cafetería de la escuela, un niño descuidado olvidó su celular sobre una mesa. Instantes después, Lisa llegó a la cafetería y encontró este celular abandonado. No habiendo más estudiantes en el lugar, decidió tomarlo. En ese momento llegó Theila, una de sus compañeras, quien desde lejos vio toda la escena. Theila le dijo -¡qué bonito celular! ¿de quién es?- a lo cual, Lisa respondió con seguridad -es mío, mis papás me lo compraron hace poco- Entonces, Theila le inquirió -¿segura? ¡porque ese celular se parece al que me compraron a mí!-. Lisa se sintió atrapada y decidió confesar -perdón, no sabía que era de tu pertenencia. No debí tomarlo, no era mi propósito engañarte-. Mientras tanto, Theila pensaba para sí misma -¡pero yo sí te quiero engañar!- Lisa, apenas, le entregó el celular a Theila, quien habiendo cumplido su misión se fue. Más tarde, al tratar de deshacerse de la tarjeta de memoria, el celular que le había quitado a la ingenua de Lisa se le cayó al suelo y se destrozó. Un chico que se encontraba cerca a ella, se compadeció y le ayudó a levantarlo, pero ¡oh, sorpresa! este era el mismo chico de la cafetería, dueño del celular...Cruel karma."

LA NOCHE BOCA ARRIBA

CLUB DE LECTURA

PRÓXIMOS ENCUENTROS
SEGUNDO SEMESTRE DE 2019

INVITA
COLEGIO DOMINGO FAUSTINO SARMIENTO
EN ASOCIACIÓN CON
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Ilustración 28: Póster diseñado por los estudiantes, en el cual se aprecia un microrrelato escrito por una estudiante.

Las actividades desarrolladas contribuyeron en gran medida al desempeño de los estudiantes, quienes además demostraron interés por asumir el Club de lectura como un espacio propio¹⁴. Esto se evidencia en los *posters* que se diseñaron con los escritos de los estudiantes, los cuales fueron ubicados en los salones y pasillos de la institución educativa. En el póster anterior se presenta un microrrelato escrito por una de las estudiantes, participante del club. Este escrito fue elaborado a partir de la dinámica de la realidad transformada, presente en varios de los microrrelatos leídos junto con los estudiantes, entre estos, *Historia Verídica* (Cortázar), *Un sueño* (Borges), *La mano* (Gómez De la Serna), *La Muerte en Samarra* (García Márquez) y *El pozo* (Díez). Los estudiantes decidieron denominar a esta dinámica como “expectativa vs realidad”, de manera semejante al formato de un reconocido tipo de *memes*, los cuales son del agrado de los estudiantes. De este modo, los estudiantes asumieron la idea de crear una historia, partiendo de una realidad cotidiana y transformando esa realidad, mediante la inclusión de un elemento sorpresivo. En el póster también puede evidenciarse el nombre designado al Club de lectura: *La noche boca arriba*. Este nombre fue seleccionado por los estudiantes, a raíz de la lectura del cuento de Cortázar que lleva el mismo nombre, ya que, como el cuento, “*el club de lectura trae sorpresas que nosotros no nos esperamos*”.

A manera de producto, se decidió compilar las actividades más destacables, tanto del Club de lectura como de las sesiones de clase, de manera que estas actividades pudieran ser aprovechadas en las clases regulares de los estudiantes. Esta compilación, en forma de libro, fue acompañada por ciertas consideraciones conceptuales, las cuales fundamentan esta propuesta. Este libro fue

¹⁴ Es importante mencionar que, al finalizar la intervención, la dirección de este Club de lectura fue cedida a la practicante que se disponía a comenzar el nuevo proceso de práctica pedagógica. Se espera que este espacio se mantenga para el futuro, de manera que, tanto estudiantes como practicantes y docentes, puedan apropiarse de este y desarrollar muchas más actividades.

consignado en la biblioteca de la institución educativa, de tal forma que pueda ser consultado por los docentes de Español y Literatura de los distintos grados¹⁵.

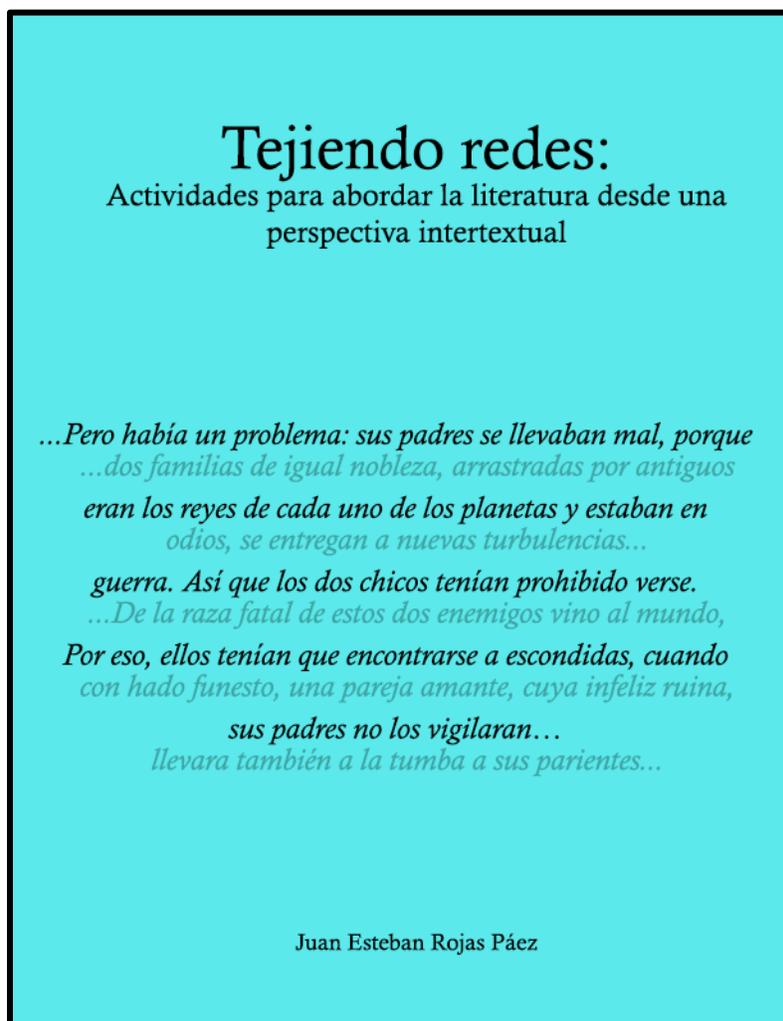


Ilustración 29: Portada del libro, producto final de la práctica pedagógica.

Por otra parte, a partir de los escritos desarrollados por los estudiantes, se encontraron bastantes relaciones intertextuales con historias de la literatura y de la cultura en general; la mayoría de estas relaciones fueron descubiertas por los mismos estudiantes, como se evidencia en la gráfica construida para el intertexto lector de la tercera fase (referentes propuestos por los estudiantes).

¹⁵ Este libro puede ser consultado en línea, a través del siguiente enlace
<https://drive.google.com/file/d/1PzUnYTrJyFUjOHGT1HvVO9S3X87UxoWg/view?usp=sharing>

Resultados

Fase 1

o ¿Cuáles son las prácticas de acercamiento a los textos literarios por parte de los estudiantes?

El acercamiento hacia el texto literario se da principalmente por la vía de la participación, de manera que la interpretación de los estudiantes depende de su capacidad para relacionarse con los personajes o situaciones presentadas. Sin embargo, esto resulta en que la misma interpretación de los estudiantes se limita, por momentos, a identificarse con las situaciones presentadas, interfiriendo con el desarrollo de las demás prácticas de acercamiento al texto. Un elemento clave es la falta de objetivos como práctica de acercamiento, ya que esto resulta en que los estudiantes ofrecen ideas o juicios que no están relacionados con el texto.

De la misma manera, el texto literario parece funcionar como un punto de partida para discusiones sobre asuntos personales y de interés general. A partir de esto, el primer recurso que los estudiantes toman para acercarse al texto, está constituido por situaciones o elementos de su contexto familiar, escolar y cultural inmediato. Esto es evidente en el contraste de ideas que ofrecen: por un lado, sus ideas con relación al desarrollo textual se quedan en un plano superficial, el cual se caracteriza principalmente por la repetición literal de ideas presentadas en el texto leído. Por otro lado, las ideas que generan a partir de su experiencia y conocimientos previos son mucho más ricas y elaboradas.

En algunos casos, los estudiantes comienzan a elaborar ideas directamente relacionadas con el desarrollo textual, principalmente a partir de algunas situaciones presentadas en los textos leídos.

Sin embargo, la selección de estas situaciones aún está dada esencialmente por la relación que los estudiantes pueden establecer entre éstas y su contexto. En este paso hacia lo textual, la referencia constante al medio visual es importante ya que sirve de apoyo para el afianzamiento de los conceptos tratados en clase. A pesar de que persiste la situación en la cual los estudiantes intentan explicar todo el contenido del texto a partir de situaciones escogidas, el "yo poético" sirve de excusa para discutir a partir de conceptos relacionados con el mismo. Además, el "yo poético" sirve para orientar reflexiones más allá de los juicios de valor.

De esta manera, es evidente que la alusión (Genette, 1989) es un elemento que contribuye al acercamiento frente a los textos literarios; asimismo, este acercamiento se da alrededor de la capacidad de los estudiantes para participar en el texto, sin dejar de lado sus experiencias personales. A raíz de este hallazgo, es evidente que el acercamiento al texto literario comienza a desarrollarse por varios caminos. Cuando las experiencias personales ya no son el único punto de reflexión, éstas desempeñan una función mediadora en la interpretación de los estudiantes hacia el texto mismo y hacia otros textos. Por otro lado, se debe mencionar que, en casos selectos, los estudiantes comprenden la importancia de plantearse objetivos para la lectura del texto, ya que esta práctica les permite orientar su lectura. De cualquier manera, la dependencia con las experiencias personales incide claramente en las maneras en que los estudiantes valoran el texto, debido a que las opiniones se quedan en el gusto o disgusto de las situaciones, pero no se comprende que el texto literario puede tener un propósito ulterior.

Fase 2

o ¿Cómo son los procesos de reconocimiento de los estudiantes a partir de la relación entre distintos textos literarios?

Los procesos de reconocimiento de los estudiantes se configuran a partir de la posibilidad de situarse subjetivamente en el desarrollo de una historia. En el curso de estos procesos, resulta clave el medio visual, ya que es mediante este que los estudiantes divisan las alternativas físicas y psicológicas de los distintos personajes. Sin embargo, la representación visual de estos personajes no proviene directamente de la lectura de textos literarios; en contraste, son recursos específicamente audiovisuales, tales como las películas, los que permiten a los estudiantes imaginar, en principio, a los personajes.

A pesar de que esta mediación de lo visual resulta favorable para la inmersión de los estudiantes en el desarrollo textual, también es evidente que genera ciertas distorsiones: por un lado, surge la idea de que los medios visuales (películas, en este caso) se encuentran distanciadas de los textos escritos (textos literarios) y, por lo tanto, es difícil relacionarlos. Por otro lado, cuando tratan de las mismas temáticas (o desarrollan las mismas historias), los estudiantes piensan que el texto escrito es una mera descripción del medio visual. Encontrar y señalar relaciones intertextuales lo suficientemente sugestivas, es un punto clave para despejar estas distorsiones.

Cuando los estudiantes son conscientes de que es posible relacionar los textos escritos con los medios visuales, se le da paso a la posibilidad de imaginar de maneras más variadas, sin dejar de lado el desarrollo narrativo de las historias. Además, los estudiantes demuestran avances en su capacidad para entender una situación a partir de distintas perspectivas.

Fase 3

o ¿Cuáles son los atributos de la intertextualidad para el desarrollo de una concepción performativa de la literatura?

La intertextualidad presenta varios atributos pertinentes para desarrollar una concepción performativa de la literatura: primero, permite despejar imaginarios de los estudiantes, en cuanto al acercamiento a los textos literarios y a otras producciones artísticas o culturales. Cuando estos imaginarios o preconceptos, tales como “*lo fantástico es para niños/la ficción es falsa*”, se ven confrontados por diversos recursos, se transforma la percepción de los estudiantes, a la vez que se genera conciencia sobre las diferentes perspectivas a partir de las cuales puede ser entendida una misma cuestión literaria.

Segundo, permite que los estudiantes descubran presencias intertextuales dentro de sus propias narrativas, a través de la expresión literaria. Cuando los estudiantes reconocen que se encuentran sumergidos en la cultura, se abre la posibilidad para reflexionar sobre la complejidad y riqueza a partir de las cuales se tejen las distintas producciones literarias y artísticas en general. Si bien se requiere de más experiencia para formarse como escritores, los estudiantes empiezan a asumir la escritura como un acto de diálogo, con ellos mismos y con el mundo que los rodea.

Por último, se genera en los estudiantes inquietudes y curiosidades, lo cual puede ser aprovechado para crear espacios alternativos, como el club de lectura, que incentiven la búsqueda de nuevos referentes literarios y artísticos, así como el fortalecimiento de la expresión literaria. Además, los estudiantes empiezan a utilizar saberes adquiridos a través de la experiencia, para enriquecer su perspectiva de historias reconocidas en la cultura.

Conclusiones y recomendaciones

La intertextualidad puede ser asumida como enfoque para abordar la literatura en el curso 602, siempre y cuando se considere el desarrollo y fortalecimiento del intertexto lector, a partir del intertexto discursivo. Si bien no se puede afirmar que, a partir de este proyecto de investigación, se haya consolidado el intertexto lector de los estudiantes, se ha demostrado de manera contundente que transformar la concepción de la literatura en el aula de clase, es el punto de partida para este proceso.

La intertextualidad contribuye al desarrollo de una concepción performativa de la literatura, permitiendo a los estudiantes avistar la multiplicidad y riqueza de las redes que conforman el texto literario y sus relaciones con otros sistemas simbólicos. Además, permite desvelar las narrativas bajo las cuales los estudiantes se piensan a sí mismos, de manera consciente o inconsciente, hecho que puede ser tomado como punto de referencia para el fomento de la expresión literaria en el aula de clase. Es recomendable que el docente se preocupe por encontrar estas narrativas presentes en las historias de los estudiantes y que, posteriormente, genere conciencia sobre éstas, a partir de la discusión y la reflexión.

Es importante valorar los diversos saberes de los estudiantes, de tipo anecdótico, práctico y académico, ya que éstos pueden contribuir en gran medida al acercamiento y disfrute de la literatura. Se ha evidenciado que el acercamiento principal de los estudiantes hacia la literatura, se da por la vía de la identificación, por lo tanto, estos saberes, que en su mayoría proviene de medios audiovisuales, deberían ser reutilizados para conectar el intertexto lector de los estudiantes con la literatura. Asimismo, resulta de vital importancia encontrar espacios alternativos a las dinámicas

de clase, para desarrollar actividades que se enfoquen en los intereses de los estudiantes, ya que esto puede contribuir a un acercamiento más significativo a la literatura.

Referencias bibliográficas

Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-69). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona, España: Paidós.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.

Casas, J., Repullo, J., Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 31(8), 527-538.

Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación: cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia: El Buho.

Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2(4), 8-22.

Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento. (2016). *Plan anual de asignatura: grados sexto y séptimo*. Bogotá, Colombia.

Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá, Colombia.

Cooper, D. (1999). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor.

- Corcoran, B.; Evans, E. (1987). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor/MEC.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, España: Taurus.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Kristeva, J. (2001). *Semiótica, Volumen I*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- Lomas, C.; Osoro, A. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), pp. 403-422. doi: 10.4067/s0718-09342008000300003.
- Martí, J. (2017). *La investigación-acción participativa: Estructura y fases*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, J. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid, España: Cátedra.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. En *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Mendoza, A. (2006). El intertexto lector. En M, García (Coord.), *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado. Volumen II – La educación literaria* (pp.93-124). Murcia, España: Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- Mignolo, W. (1978). *Elementos para una teoría del texto literario*. Barcelona, España: Editorial Crítica.

- Ramírez, F. y Zwerg, A. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, (20), 91-111.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Deusto.
- Santiago, A., Castillo, M., Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, (26), 27-38.
- Santiago, A., Castillo, M., Mateus, G. (2014). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá, Colombia: Alejandría.
- Secretaría de Educación Distrital. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Tercer Ciclo*. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, (39-40), pp. 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Solves, H. (1987). *Taller literario: una alternativa de aprendizaje creador*. Buenos Aires, Argentina: Plus Ultra.
- Vouillamoz, N. (2000). *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Barcelona, España: Paidós.

Anexos

Anexo 1 – Taller diagnóstico de muestra

Lee el siguiente texto sin detenerte. Cuando hayas acabado de leer, voltea la hoja sobre el escritorio y alza la mano.

ASESINATO EN LA MANSIÓN LOGAN

El cuerpo yacía inerte a unos pasos del inmenso escritorio de caoba. Había recibido cinco impactos de bala. Excepto por una silla giratoria volcada sobre la alfombra y unos pocos libros que cayeron del estante principal sobre un taburete de cuero, la habitación no presentaba señales de lucha. En efecto, a las once de la noche del pasado lunes, Patricio Logan, Presidente General del Consorcio Logan y conocido millonario de los círculos sociales de Londres, fue encontrado muerto en el piso de la biblioteca de su casa-quinta, que queda en el condado de Kent. Las siguientes son las declaraciones, hechas a la policía, de las cinco personas que se encontraban en la casa en el momento del horrible crimen. Son ellos: Marta Perl, 45 años, cocinera y sirvienta de la mansión Logan por espacio de 20 años, Percival Blair-Logan, 30 años, sobrino de Patricio Logan y dedicado al comercio de antigüedades, Esteban Prit, 60 años, mayordomo al servicio de la familia Logan por más de 40 años, Pamela Robinson, 28 años, secretaria y asistente personal de Patricio Logan por espacio de 2 años y Clarissa Logan, 25 años, joven segunda esposa de Patricio Logan con antecedentes familiares y profesionales oscuros.

Marta Perl: “Tuve lista la cena alrededor de las 8 de la noche. Se trataba de una comida normal, que se sirve en la mesa del comedor principal. Acompañaban al señor Logan su esposa, Clarissa, su sobrino, Percival, y su, ... ejem ..., secretaria, la señorita Pamela. Durante la cena no ocurrió nada especial, excepto por el hecho de que el señorito Percival entró corriendo de la calle, echó al suelo una mesita auxiliar y casi rompe una lámpara de cristal, reliquia de familia. Después de la cena, lavé los platos y los puse en el mesón de la cocina, organicé la alacena, fui al salón de recepciones y me puse a pulir la madera de los aparadores que rodean las paredes del salón. Estaba en esas cuando escuché disparos provenientes del ala norte de la casa, específicamente, de la biblioteca. Corrí hacia allá. Por el camino me encontré con Esteban, el mayordomo, y ambos entramos al recinto para descubrir al señor Logan, muerto ahí, sobre el piso. Más tarde llegaron los demás.”

Percival Blair: “Vivo con mi tío hace tres meses. Me mudé con él después de la muerte de mi madre, Lady Elizabeth, heredera de la tradición Logan. Esta casa pertenece a la familia, ¿sabe? Esa noche todo fue bastante normal. Llegué un poco tarde a la cena por estar en una reunión de negocios. Comercio con antigüedades y me especializo en tocadores, percheros y cómodas tipo Estuardo, muy de moda últimamente. Después de cenar, conversé un rato con Pamela en la sala de estar y luego subí al ático a buscar objetos antiguos que pudieran restaurarse. Encontré varios interesantes: un baúl de cuero, una porcelana japonesa, una vieja cuna de roble, y un valioso ropero estilo Luis XV. Estaba despejando un rincón en búsqueda de una repisa de nogal, herencia de mi abuela Silvia, cuando escuché claramente unos disparos. Bajé apresuradamente las escaleras, pasé por la sala de estar para buscar a Pamela, vi su libro sobre el sillón, pero ella ya no estaba ahí. Volví mis pasos hacia la biblioteca y me encontré con la chica. Entramos juntos al lugar para encontrarnos con Esteban y Marta, espantados por la visión del cadáver de mi tío... ¡Lamentable pérdida!”

Esteban Prit: “Después de servir la cena, me dirigí al portón posterior de la mansión, frente a la entrada de servicio. Acostumbro pasar allí las noches de verano, sentado en la mecedora, observando el movimiento de las estrellas, o recostado en una banca de madera, con mis pies sobre una butaca pequeña, leyendo novelas históricas. Un poco después de las 10 de la noche, noté movimientos en las habitaciones de la segunda planta, voces femeninas y portazos. La situación no me pareció sospechosa; la familia Logan ha estado tensa últimamente. Problemas económicos...creo. Un poco más tarde, escuché los disparos. Al principio creí que se había caído una vitrina del hall principal, pero después me percaté de la situación y corrí hacia la biblioteca. Por el camino me encontré con Marta, la sirvienta, y los dos entramos al lugar del crimen. De raro, sólo vi la silla giratoria volcada sobre el piso. Es claro que el señor fue tomado por sorpresa.”

Pamela Robinson: “Después de la cena, los esposos Logan se retiraron a su habitación y yo me dirigí a la sala de estar, el lugar más acogedor de esta inmensa y desapacible casa. Tiene dos confortables sofás en cuero, dos viejos sillones de lectura, muy cómodos, y una hermosa mesa de centro exquisitamente adornada. Me serví un trago, tomé un libro de la biblioteca y me acomodé para leer un rato. Más tarde, entró Percival y estuvimos charlando por unos momentos. Estaba nervioso,... como siempre; pero creo que esa noche se encontraba especialmente ansioso. El pobre hombre está lleno de

problemas. Cuando se fue, seguí leyendo mi libro y, un poco después, me retiré a mi habitación. Cuando pasé por el cuarto de los señores escuché voces airadas. Esta familia no es lo que llamaríamos una familia feliz. Me encontraba ya en mi cama tratando de dormir, cuando escuché los disparos. Tomé mi bata levantadora del armario y bajé corriendo hacia el estudio. Me encontré en el hall con Percival y entramos juntos a la habitación. Yo me dediqué a tranquilizar a Marta, que estaba a punto de sufrir un ataque de histeria.”

Clarissa Logan: “Después de comer, subí con mi marido. Allí, Patricio se puso a hablarme sobre sus problemas en la empresa y todo eso que yo no entiendo muy bien y, no sé por qué, de pronto comenzó a echarle toda la culpa de sus problemas a Percival, su sobrino. A mí me cae bien Perci, el pobre perdió a su madre recientemente, pero sólo logré que Patricio se pusiera furioso conmigo y saliera del cuarto dando tremendo portazo, tan fuerte que el vaso de agua que estaba en la mesita de noche se derramó todo sobre la alfombra. Yo me recosté sobre la poltrona cerca de la ventana para tratar de controlar un horrible dolor de cabeza y de repente me quedé dormida. Me desperté al rato, algo confusa y todavía bastante adolorida. Me puse la camisa de dormir y me disponía a cobijarme en la cama cuando sentí esos terribles disparos. Ustedes ya saben lo que pasó después.”

Recordando la lectura

Responde las siguientes preguntas

1. ¿De qué trata la lectura?
2. ¿Quién narra la historia?
3. ¿Cuáles serían las razones de cada sospechoso para asesinar al señor Logan?

Marta Perl:

Percival Blair:

Esteban Pritt:

Pamela Robinson:

Clarissa Logan:

4. ¿Por qué la habitación no presentaba señales de lucha?
5. ¿A qué se refiere Marta Pearl cuando habla de una comida normal? ¿Cómo sería entonces una comida normal en la casa-quinta del señor Logan?
6. ¿Quién o qué es Estuardo?
7. ¿Con quién se encontró Percival Blair antes de entrar a la biblioteca?
8. ¿A qué se refiere Esteban Pritt cuando dice que el señor Logan fue tomado por sorpresa?
9. Escribe un sinónimo para la palabra “desapacible” _____
¿Por qué la casa Logan es desapacible?
10. ¿En qué momento Clarissa Logan baja a la biblioteca?
11. ¿Esta historia es similar a otras historias que hayas conocido? ¿Cuál o cuáles?
(Recuerda libros o cuentos que hayas leído, películas que hayas visto, juegos en los que hayas participado, entre otros).

12. ¿Por qué la historia está organizada en testimonios?

Anexo 2 – Diario de campo de muestra

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Humanidades Departamento de lenguas Proyectos de Investigación en el aula		
Estudiante: Juan Esteban Rojas Páez		Profesor de Proyecto: Tito Pérez
Curso: 602		Profesora encargada: Pilar Rojas
Materia: Español		Tiempo: 1h 15min.
Diario de campo # 3		Fecha de observación: Febrero 27 de 2018
Momento	Experiencia	Reflexión
1 10min	La hora de clase comienza con una toma de retardos. A los estudiantes que llegan tarde se les hace permanecer parados frente al tablero hasta que son nombrados en la lista de estudiantes. También, cuando son nombrados en la lista, se les hace una anotación en la mencionada lista. Uno de los estudiantes posee también una lista de estudiantes y está encargado de llevar cuenta de retardos, llamados de atención, incumplimientos, entre otras cosas.	La primera impresión que tuve cuando ingresé al salón de clase fue la de estar en una especie de juicio. Independientemente de que la puntualidad sea una cuestión menor en cuanto al contenido de la clase, ésta influye en el desarrollo de las actividades planeadas. Si un objetivo es el de aprovechar el tiempo al máximo, no me parece muy conveniente la manera en que se desarrolla esta práctica. Además, hay que señalar que los estudiantes “impuntuales” no se veían muy cómodos en su posición de espera; la expresión de sus caras reflejaba bastante descontento.
2 5 min	Una vez todos los estudiantes se encuentran sentados en sus respectivos puestos, la profesora les pide que saquen la tarea que tenían planeada. La tarea consistía en traer hojas de periódico o folletos/volantes de publicidad. Todos los niños sacan su tarea y la profesora pasa revisando que la hayan traído. Hay una niña que no trajo la tarea debido a que no asistió a la clase pasada. La profesora le llama la atención por “no adelantarse”.	Los periódicos y/o anuncios que los estudiantes trajeron como tarea están relacionados a los núcleos temáticos definidos en el plan de estudios (de la asignatura) como “Medios de comunicación” y “Publicidad”. Hay que observar el uso siguiente de estos elementos para determinar la naturaleza de la sesión de clase presente, sin embargo, teniendo en cuenta la temática de la clase observada anteriormente (la historieta y sus elementos constitutivos) se podría afirmar que hay un intento por cumplir con los contenidos, en el orden establecido desde el plan de estudios.
3 30 min	A partir de la tarea, la profesora plantea un ejercicio en clase. Les pide a los estudiantes sacar su cuaderno y anotar la instrucción de trabajo. El ejercicio consiste en realizar “un esquema de los elementos de la comunicación, identificando cada uno de ellos en el ejemplo que trajo de tarea”. Entonces, la tarea de los estudiantes básicamente es la de seleccionar un mensaje en el periódico/aviso que trajeron e identificar los elementos de la comunicación presentes.	Evidentemente, este ejercicio busca lograr uno de los aprendizajes esperados, que se encuentra establecido en el plan de estudios como “Identifico elementos de la comunicación”. Sin embargo, parece ser que la instrucción del ejercicio no fue formulada explícitamente antes de presentársela a los estudiantes, ya que resulta confusa, en el momento de realizar la tarea. Los pequeños momentos de “recorderis” llevados a cabo por la profesora resultan una buena práctica para el desarrollo de las

	<p>Los estudiantes realizan preguntas a la profesora respecto del ejercicio. La profesora les pregunta a los estudiantes por los elementos de la comunicación vistos la clase anterior.</p> <p>Además, los estudiantes realizan preguntas giran en torno a la constitución del mensaje a analizar: Ellos quieren saber si pueden modificar el mensaje de alguna manera (agregar diálogos, recortar partes del mensaje). La profesora pone en consideración la modificación del mensaje (da a entender que es posible realizarla), pero luego de varias preguntas, afirma que no es posible incluir ni quitar nada de los mensajes: “ni una palabra”.</p>	<p>actividades, ya que permiten que los estudiantes recuerden definitivamente los contenidos vistos en clases anteriores y, además, estén dispuestos a trabajar con éstos.</p> <p>De cualquier manera, la orientación en el desarrollo de la actividad, respecto a las dudas sobre la modificación del mensaje, puede mejorar bastante, ya que las recomendaciones dadas por la profesora resultan contradictorias en algunos casos.</p>
4 29 min	<p>Una vez la mayoría de estudiantes completan el ejercicio, se pasa a socializar las respuestas. A medida los estudiantes van hablando (por turnos y frente al tablero), se discuten algunas de las respuestas dadas.</p> <p>En general, los estudiantes que comparten su análisis identifican la mayoría de los elementos. Sin embargo, resultan confusiones en algunos casos, por ejemplo, varios estudiantes no lograron identificar el código. Otro caso común es la confusión respecto al mensaje, ya que los estudiantes tienden a repetir las palabras de la noticia/aviso analizado, sin identificar claramente la intención de la comunicación.</p>	<p>Debido a las respuestas ofrecidas por los estudiantes, parece ser que se les dificulta identificar algunos elementos del modelo de comunicación presentado (según parece están siguiendo el modelo De Jakobson). Una vez más los estudiantes prefieren (inconscientemente) resaltar los fragmentos que más les llaman la atención, sobre todo respecto al mensaje de la comunicación.</p> <p>Es curioso que en la instrucción del ejercicio se plantee que para la presentación del análisis de los elementos, la presentación debe realizarse mediante un esquema, ya que esto no fue considerado por ninguna de las partes (ni estudiantes, ni profesora) en el momento del desarrollo de la actividad ni en la socialización.</p>
5 1min	<p>La clase finaliza cuando la profesora afirma que continuarán el ejercicio de socialización la próxima clase. Además, la profesora hace que los estudiantes recojan la basura que generaron en el recorte y pegado de las noticias/avisos.</p>	<p>Es importante destacar que en esta sesión la profesora destina más tiempo tanto para el desarrollo de la actividad principal como para la socialización de ésta. También, la interpretación de las noticias/avisos se realiza de manera guiada pero un poco menos restrictiva. Sin embargo, hay que notar que la formulación de instrucciones entorpece un poco el trabajo de orientación y causa confusión en los estudiantes.</p> <p>Hay que fijarse con mayor detalle en los procesos y prácticas de lectura que están desarrollando los estudiantes, ya que esto puede ayudar a explicar situaciones como, por ejemplo, que varios estudiantes no lograran identificar claramente el mensaje de su noticia/aviso.</p>

Anexo 3 – Formato de encuesta

Encuesta para la caracterización de los estudiantes

El objetivo de esta encuesta es reconocer las principales características culturales, sociales y cognitivas de los estudiantes del curso 602 del Colegio Técnico Domingo Faustino Sarmiento IED.

- Nombre: _____ Sexo: Masculino Femenino Edad: _____
- Marca con una X el número de personas que conforman tu núcleo familiar? 1 2 3 4 5 +5
- Selecciona todas las personas que viven en tu casa Madre Padre Hermanos Abuelos Tíos Otros ¿quiénes? _____
- Si tienes hermanos, marca con una x el número de hermanos que tienes: 1 2 3 4 5 +5
Selecciona tu posición en el número de hermanos: Hermano mayor Hermano medio Hermano menor
- Si perteneces a algún tipo de población especial, marca con una X: Desplazado Desmovilizado Indígena Afrodescendiente Otro ¿cuál? _____
- Datos de tus padres y/o acudientes:
Nombre de padre: _____ **Ocupación:** _____
 Grado de escolaridad: Selecciona uno de los siguientes Primaria Bachillerato Profesional (Universidad) Técnico/tecnológico
Nombre de madre: _____ **Ocupación:** _____
 Grado de escolaridad: Selecciona uno de los siguientes Primaria Bachillerato Profesional (Universidad) Técnico/tecnológico
Nombre de acudiente: _____ **Ocupación:** _____
 Grado de escolaridad: Selecciona uno de los siguientes Primaria Bachillerato Profesional (Universidad) Técnico/tecnológico
- ¿En cuál localidad está ubicada tu casa? _____ ¿En cuál barrio vives? _____
- De los siguientes servicios, selecciona cuáles se encuentran en tu casa: Agua Luz Gas Teléfono Internet Televisión por cable
- Marca con una X la frecuencia (el tiempo) con que realizas cada una de las siguientes actividades:

Actividad	Nunca	Algunas veces	Con Frecuencia
Leer			
Ver televisión (series, películas)			
Jugar videojuegos			
Practicar un instrumento musical/cantar			
Usar Internet (redes sociales, videos)			
Practicar deportes			
Bailar			

Dibujar			
Otra, ¿cuál?			

10. Selecciona cuáles de las siguientes actividades realizas en los fines de semana y/o vacaciones: Visitar centros comerciales Ir a cine Ir a parques Ir a ciclovía Ir a teatro
Otras ¿cuáles? _____
11. ¿Asistes a actividades extracurriculares o fuera del colegio? No Sí ¿cuáles? _____
12. ¿Hay libros en tu casa? No Sí ¿cuántos? Pocos Varios Muchos
13. ¿En tu familia les gusta leer? No Sí ¿por qué? _____
14. ¿Qué tipo de libros te gustan? _____
Libro favorito _____
15. ¿Qué tipo de música te gusta? _____
Grupo/cantante favorito _____
16. ¿Qué tipo de películas y/o series te gustan? _____
Película y/o serie favorita _____
17. ¿Cuál es tu materia favorita del colegio? _____
¿Por qué? _____
¿Cuáles actividades te gusta realizar en esa clase? _____
18. ¿Te gusta la clase de Español? No Sí
¿Por qué? _____
19. De las siguientes actividades de la clase de Español, selecciona las que te gusta realizar:
Escuchar Leer Dibujar Escribir Participar (opinar) Exponer Preguntar
Otras ¿cuáles? _____
20. ¿Te gustaría realizar actividades diferentes en la clase de Español? No Sí
¿Cuáles? _____

Anexo 4 – Cuestionario para entrevista

Cuestionario de preguntas para entrevista	
Profesora a ser entrevistada: Pilar Rojas	
Curso: 602	
1. ¿Qué experiencia tiene trabajando con grado sexto o grados dentro del mismo ciclo?	
2. ¿Cómo describe el curso en términos académicos y personales?	
3. ¿Cuáles estrategias de enseñanza utiliza en sus clases?	
4. ¿Qué importancia le da a la participación de los estudiantes en el desarrollo de las distintas actividades?	
5. ¿De qué maneras interactúa con sus estudiantes en el aula de clase?	
6. ¿Cómo se ve reflejado el entorno familiar y socioeconómico en la variedad lingüística de los estudiantes?	
7. ¿Cómo es el proceso evaluativo de las actividades desarrolladas en clase?	
8. ¿Qué importancia le da al error en los procesos de aprendizaje?	
9. ¿Considera que la afectividad contribuye a los procesos de aprendizaje?	
10. ¿Qué importancia le da a la enseñanza de la gramática en la clase de Español?	
11. ¿Qué importancia le da a la interpretación personal de los estudiantes frente a las lecturas realizadas en la clase de Español?	
12. ¿Cómo implementa las TICs para contribuir a la clase de Español?	

13.¿Cuáles cree que son las principales fortalezas y debilidades que presenta el curso?
14.¿Cuáles son las principales dificultades en cuanto a la lectura y escritura?
15.¿Qué acciones se pueden llevar a cabo para resolver dichos problemas?
16.¿Cómo se piensa trabajar lo literario en el curso?
17.¿Qué diferencia encuentra entre la lectura de textos literarios y otros tipos de textos?
18.¿Por qué es importante trabajar el componente literario en este ciclo?
19. ¿Por qué es importante trabajar lo poético en el aula?
20.¿Cómo trabaja lo poético en los cursos de este ciclo?

Anexo 5 – Diagrama de Gantt (fragmento)

Fase	Fecha	Instrumentos	Resultados
Primera	14/08/2018	Taller 1: Cómo reconocer el género lírico	Facilidad para predecir la situación presentada en el poema, a partir del reconocimiento de la canción. Sin embargo, hay una gran dificultad para establecer objetivos de lectura. Asimismo, la mayoría de los estudiantes tienden a identificarse con el personaje "criminal" de la canción. Los estudiantes relacionan al hablante directamente con el autor del poema. Además, tienen dificultades para identificar el objeto de un poema, cuando este no se corresponde con un objeto del mundo físico. Dificultades para reflexionar sobre la situación presentada en el poema y sobre el poema mismo, diferente a la canción, partir de la cual surgió una discusión sobre los personajes "criminales" de la música urbana. Los estudiantes tienen facilidad para emitir juicios sobre la canción, en contraste a la canción, en la cual la totalidad de los estudiantes ofrecieron juicios a partir del gusto.
		Diario de campo	Los estudiantes se identifican y emocionan con la canción "Criminal", diferente de su actitud frente al poema "Crimen en el barrio". Por otro lado, logran expresar ideas factibles respecto al desarrollo del poema, en contraste a la canción.
	21/08/2018	Taller 2: Creando el "yo poético"	La mayoría de estudiantes tiene dificultades para realizar hipótesis a partir del título del poema. Asimismo, algunos de estos estudiantes tienen dificultades para relacionar los poemas anteriormente leídos, a partir del título de los poemas. La totalidad de los estudiantes asocia su concepción de mujer de bien a los valores. Para referirse a situaciones presentes en el poema, la mayoría de los estudiantes ofrece ideas de manera literal, mediante la descripción. Algunos incluyen informaciones que no se encuentran en el texto mismo. Sin embargo, la reflexión aparece cuando los estudiantes identifican al hablante del poema con personas cercanas a su contexto, e.g. sus madres. Una constante es que los estudiantes utilizan solo conceptos del aspecto psicológico para describir personajes, aunque es evidente (en algunos estudiantes) la inclusión de términos ofensivos para describir a la "marge ruda". En ocasiones, los estudiantes responden solo a partir de su opinión, a pesar de que entienden que se les pregunta por situaciones presentadas en el poema.

		Diario de campo	Estudiantes demuestran gran capacidad de reflexión a partir de la relación entre la identificación de situaciones presentadas en el texto y situaciones cercanas a su contexto.
	28/08/2018	Taller 3: Un viaje interior	Algunos estudiantes llegan a conclusiones equívocas debido a la dificultad para preveer el desarrollo del texto. La mayoría de los estudiantes tiene facilidad para asociar personajes con personas de su contexto inmediato; esta es una practica constante. La mayoría de estudiantes tiene dificultades para diferenciar el aspecto físico del aspecto psicológico en el hablante del poema; esto disminuye el desempeño al momento de expresar ideas respecto al desarrollo del poema. Sin embargo, hay una tendencia en la comparación de situaciones presentadas dentro del mismo poema. Por otro lado, algunos estudiantes tienden a reflexionar sobre situaciones selectas del poema; no es común que reflexionen sobre el poema en general. Asimismo, algunos estudiantes tienden a valorar situaciones selectas del poema, pero no el poema en general. Además, varios estudiantes tienden a dar connotaciones negativas de las situaciones que se presentan en el poema.
		Diario de campo	Estudiantes realizan hipótesis pertinentes a partir del título del poema, únicamente mediante la relación de semejanza que establecen con un texto leído en anteriores clases. La ejemplificación mediante medios visuales contribuye a orientar a los estudiantes sobre los aspectos psicológico y físico; sin embargo, cuando este apoyo no está presente, los estudiantes tienden a confundir los aspectos.
	4/09/2018	Taller 4: Y FUE a esa edad...Llegó la poesía	La mayoría de estudiantes se identifican cercanamente con situaciones presentadas en el poema. Además, la mayoría de estudiantes se expresa de su "yo poético" como si estuvieran hablando directamente de ellos mismos. En cuanto a la diferenciación de los aspectos físico y psicológico en su "yo poético", hay dos tendencias: aquellos que los diferencian satisfactoriamente y aquellos que confunden aspectos psicológicos como si fueran físicos. Un aspecto resaltante es que la mayoría de los estudiantes afirma que la poesía es un medio para aprender cosas nuevas, además de expresar sentimientos. Algunos estudiantes afirman que la poesía sirve para hablar de nuestros aspectos físico y psicológico. Es una constante que los estudiantes tomen situaciones particulares del poema para ofrecer opiniones sobre este; se les dificulta abordar el poema en su totalidad.
		Diario de campo	Partir de la creación de sus propios personajes, permite que los estudiantes expresen ideas cercanas al desarrollo del texto, además de ofrecer reflexiones más

			elaboradas. Sin embargo, su desempeño en cuanto a la valoración del texto se limita a expresar gusto o disgusto por la situaciones presentadas en este.
	11/09/2018	Taller 5: Si yo pudiera decir lo que siento	Hay dos tendencias en cuanto a la predicción del poema: la mitad de los estudiantes predice el contenido del poema de manera satisfactoria; la segunda mitad hace una predicción de manera literal, a partir del título, sin profundizar en el posible desarrollo del poema. Se presenta que algunos estudiantes comienzan a evocar cosas de su contexto con el objetivo de explicar sus hipótesis y de construir posibilidades alternativas en el desarrollo del poema. La mayoría de los estudiantes explica el significado del poema de manera literal, a pesar de que comprende (desde la experiencia) la situaciones presentadas. Sin embargo, algunos estudiantes empiezan a profundizar en el significado del poema, a partir de su experiencia y de las situaciones presentadas. La mayoría de los estudiantes discute acerca del amor, a partir de situación presentada en el poema. La mayoría de los estudiantes opina respecto a situaciones selectas del poema, pero no acerca del poema mismo. Sin embargo, algunos estudiantes comienzan a ofrecer opiniones respecto del poema como tal, a partir de la identificación con las situaciones presentadas.

Anexo 6 – Taller literario (fragmento)

Nombre: _____ Fecha: _____

Creando el “yo poético”



1 Observa las imágenes anteriores. ¿Cómo lucen estos dos personajes? Para responder esto, en los espacios de al lado, escribe palabras que ayuden a describir cada una de las dos imágenes.

2 Lee los textos siguientes: El primero corresponde a un poema, mientras que el segundo es una propaganda comercial. ¿Qué opinas de ambos textos?

Posible autorretrato

Escrito por Raúl Vacas (Madrid, 2004)

Yo siempre quise ser una mujer de bien,
ser alguien de provecho, valiente, emprendedora,
mesurada en las fobias, estable en los afectos,
brillante en los estudios, por poner un ejemplo.

Yo siempre quise ser una mujer de bien
y tenerlos a todos felices y contentos,
a mis padres y amigos, a Fulano y Mengano,
a Diestro y a Siniestro...

Pero hay alguien en mí que todo lo estropea,
que tuerce los caminos, equivoca las cosas,
desbarata mis planes, incumple mis promesas.
Alguien que pisa antes que yo sobre mis huellas.

En fin, visto lo visto, ya lo dicen mis padres:
«a este paso, hija mía, no llegarás a nada».
Está bien, os lo debo, lo siento, lo confieso:
aludiendo a un anuncio, no soy como Farala.

Sofiadora, insegura, mitómana, algo vaga,
con vocación de hormiga y verano de cigarra,
contradictoria y harta de conciliar extremos
en mi defensa alego
que siempre quise ser una mujer de bien
pero que en su defecto
soy, en el buen sentido de la palabra, mala.

Anuncio de Farala



La siguiente es la letra de un comercial de la marca de perfumes “Farala”, transmitido durante los años 80s en la televisión española.

Tenemos chica nueva en la oficina
Que se llama Farala y es divina
Es elegante
Independiente
Sonriente
Inteligente
Ama la gente
Es juvenil

*Tenemos el nuevo aroma de la nueva mujer,
se llama Farala y...*

Ella es así.

3 En el espacio siguiente, explica con tus palabras el significado del poema *Posible autorretrato*.

4 ¿Qué quiere decir “ser una mujer de bien” en el poema?

5 ¿Qué es para ti “ser una mujer de bien”?

Nombra ejemplos de “mujeres de bien” que conozcas

6 ¿Quiénes son “Fulano y Mengano...Diestro y Siniestro”?

¿Por qué se mencionan en el poema?

7 ¿Quién es aquel “que tuerce los caminos, equivoca las cosas...”?

¿Por qué esa persona realiza estas acciones?

8 ¿Cómo puede alguien pisar “antes que yo sobre mis huellas”? Describe esta acción mediante un ejemplo

9 ¿Por qué los padres le dicen “a este paso, hija mía, no llegarás a nada”?

¿Qué pensarías o harías si tus padres te dijeran esto?

10 ¿Quién es Farala?

¿Por qué el hablante afirma que no es como “Farala”?

11 ¿Alguna vez has hecho un retrato de ti mismo(a)?

Si es así, describe cómo era ese retrato

12 ¿Por qué crees que el poema se llama “Posible autorretrato”?

13 Lee nuevamente los poemas encontrados en casa, el poema sobre amor y el poema sobre odio. Selecciona aquel que, según tu opinión, se parezca más al poema *Posible autorretrato* y responde las siguientes preguntas:

A Nombre de poema encontrado:

B Autor de este poema:

C Marca con una X: ¿Es este un poema sobre amor ___ u odio ___? ¿Trata sobre otra cosa? ¿Cuál?

D En el espacio siguiente, explica con tus palabras el significado del poema encontrado

E ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias que hay entre el poema *Posible autorretrato* y el poema encontrado?

Semejanzas	Diferencias
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>