



**Literatura infantil e interpretación literaria: una propuesta didáctica
basada en la lectura literaria**

Leidy Katherine Trujillo Ararat

Asesora: Ana Catalina Naranjo

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Licenciatura en español e inglés

Bogotá D.C

2020

Contenido

Contenido	3
Introducción	1
Problema de investigación.....	4
Delimitación del problema de investigación.....	6
Justificación	8
Pregunta problema de investigación.....	10
Objetivos.....	10
General:.....	10
Específicos:	11
Marco teórico.....	11
Bases teóricas	14
La competencia literaria	16
De la comprensión lectora a la interpretación literaria	18
La interpretación literaria y la función educativa de la literatura infantil.....	19
Diseño metodológico.....	24
Unidad de análisis	26
Trabajo de campo	29
Propuesta de intervención pedagógica.....	29
Primera fase: Reconociendo mis gustos literarios	29
Segunda fase: interpretando y actuando.....	31
Tercera fase: Conformando poesías	31
Cronograma.....	33
Análisis de datos:	34
Primera Fase.....	35
Componentes pedagógico-didácticos de las clases de la primera fase	36
Análisis de indicadores de la primera fase	37
Proceso evaluativo de la primera fase	41
Segunda fase:	42
Componentes pedagógico-didácticos de la segunda fase.....	43
Análisis de indicadores de la segunda fase	45
Proceso evaluativo de la segunda fase	48
Tercera fase	49
Componentes pedagógico-didácticos de la tercera fase	51
Análisis de indicadores de la tercera fase.....	52
Proceso evaluativo de la tercera fase	53
Resultados generales	54
Recomendaciones.....	56
Referencias	58
Anexos	61

Introducción

En la presente monografía se pretende trabajar la interpretación literaria dentro del aula de clase del colegio Liceo femenino Mercedes Nariño, salón 501. Al observar las clases de español dentro de la institución, se logró determinar que en el aula no se implementan espacios que den paso a desarrollar la interpretación literaria de las estudiantes; es decir, que no se les posibilita a las estudiantes el trascender las actividades que no convengan al área de español (escritura, ortografía, comprensión de textos). Esta situación causa que al leer textos literarios las estudiantes no tengan oportunidades de trabajar su interpretación y opinión en el aula de clase. Aspecto que las deja a ellas, sus opiniones y experiencias personales de lado, centrándose en aspectos estructurales de los textos que leen y no en ellas mismas como lectoras de literatura.

Esta situación llevó a la necesidad de comprender la manera en la que se puede desarrollar la interpretación literaria dentro del aula de clase. Por ello, se realizó un trabajo de investigación donde se observaron distintas monografías y proyectos que implementaban actividades de interpretación dentro del aula y que contemplaban sus efectos y beneficios en el entorno estudiantil. Dichas investigaciones llevaron a esclarecer que, si hay una necesidad dentro de las aulas de clase colombianas, de trabajar la interpretación en las actividades que giren entorno a la literatura; con el fin de fortalecer las capacidades interpretativas y comprensivas de las estudiantes, hacerlas parte de sus procesos de aprendizaje y aprovechar al máximo todo lo que la literatura puede ofrecerles tanto de manera académica como personal.

Por consiguiente, se estableció que la monografía presentada a continuación se basaría en una secuencia didáctica con tres fases que posibilitaría este cambio dentro de las didácticas aplicadas en el aula de clase al realizar lecturas de textos (principalmente literarios). Dado que uno de los focos centrales en la presente investigación es involucrar a las estudiantes dentro de sus procesos de lectura e interpretación literaria; se determinó que los textos trabajados serían de literatura infantil, debido a su función educativa dentro de las aulas de clase. Dicha función educativa y la necesidad de implementar actividades de interpretación literaria llevaron a generar la siguiente pregunta: ¿de qué manera la lectura de literatura infantil fomenta la interpretación literaria en el aula de las estudiantes del grado 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Para dar paso a la respuesta de esta pregunta, fue necesario establecer unas bases teóricas que dieran cuenta de la forma en la que debe comprenderse la literatura infantil, la lectura literaria, la interpretación literaria y sus relaciones entre sí. Esto con el fin de aprovechar al máximo la secuencia didáctica y realizar actividades significativas para las estudiantes. Por ello, se determinó que estas bases teóricas guiarían los procesos de análisis y planeación; sustentándose en un tipo de investigación que se basara en dar cuenta de las capacidades individuales de las estudiantes, sus procesos de interpretación dentro de las actividades y que posibilitara la interacción mutua con el investigador. Por ello se determinó que se trabajaría la investigación acción cualitativa en la presente monografía.

Gracias a la investigación e implementación del proyecto, la monografía logró tener resultados significativos dentro del aula. Se dieron oportunidades de trabajar la literatura y las estudiantes realizaron procesos de interpretación que daban cuenta de sus personalidades y esencia como seres individuales. Esta monografía logró dar cuenta de que es necesaria una renovación didáctica en torno a la literatura dentro de las aulas de clase; dicha renovación potenciaría y soportaría los procesos de aprendizaje de las estudiantes. Además de apoyar a la idea de que ellas son el centro del proceso de aprendizaje. que su opinión cuenta y que leer textos literarios les permite mantener una conversación entre lo que lee, comprenden e interpretan.

Problema de investigación

Contextualización del problema de investigación

En el presente apartado se habla del problema de investigación generado a partir de observar la manera en la que la literatura es trabajada dentro de las aulas de clase del Liceo Femenino en el área de español. Se considera que es importante comprender las didácticas que giran en torno a cómo se maneja la literatura en el aula, y si se maneja, qué función desempeña en pro del desarrollo de los estudiantes. Con el fin de ofrecer, no solo estrategias para trabajar la literatura con fines pedagógicos para el crecimiento intelectual y personal del estudiante, sino además para comprender la importancia de manejar nuevas estrategias en torno a la literatura dentro del aula de clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, se identifican tres situaciones compartidas y fundamentales, en las aulas de algunas instituciones, que no apoyan al buen desarrollo de didácticas en torno a la literatura, ni posibilitan una relación significativa del estudiante con los textos literarios leídos. Primero, se establece que dentro del aula de clase no se genera una aproximación apropiada a los textos literarios; principalmente a la literatura infantil que es uno de los pilares principales dentro de los procesos de aprendizaje y desarrollo del niño. Teniendo en cuenta que en el aula de clase se utiliza la literatura con el fin de desglosar y analizar su estructura parte por parte. Se considera que la aproximación que tienen los estudiantes con el texto es limitada; dado que el enfoque que se le da a la lectura y análisis del texto se basa en comprender cómo está escrito y no cómo es funcional dentro de la vida del estudiante y que transmite lo leído.

Esta situación nos lleva a determinar que el hecho de que la aproximación a los textos literarios se base en lo estructural y no en lo estético y hermenéutico, lleva a una exclusión de los procesos interpretativos dentro del aula de clase. Esta exclusión de la interpretación se debe a que los textos literarios en el aula se usan con el fin de comprender y estructurar al texto en un punto donde lo literal se vuelve lo principal y lo único analizable. Lo anterior es señalado

por los docentes Mónica Moreno y Edwin Carvajal quienes en su texto "*La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un Kaleidoscopio en Construcción*" (2010) establecen que en Colombia el valorar simplemente a la comprensión lectora en el aula de clase lleva a que el estudiante y sus procesos de interpretación se vean limitados. En otras palabras, no se le ofrece al estudiante un espacio adecuado donde pueda identificarse con los textos literarios de una manera personal y significativa que lo lleve a interpretar los textos literarios a partir de su individualidad.

Todos los problemas planteados anteriormente se relacionan con las metodologías que se imparten en el aula de clase con respecto al trabajo y lectura de los textos literarios. Como se mencionó anteriormente la literatura en el aula es abordada en las clases de español; por lo cual, su enfoque no gira en torno al disfrute e interpretación literario. Por el contrario, se trabaja la comprensión lectora, la enseñanza de la lectura, la escritura y la ortografía.

Todos estos enfoques mencionados generan que la literatura se instrumentalice y que la relación del estudiante con el texto no sea significativa. Esta falta de significación de los textos desaprovecha todo lo que la literatura le ofrece al estudiante, como lo es el resignificar un texto literario para hacerlo significativo en su propia vida, crear experiencias lectoras que apoyan a la creación y proyección de su propio mundo; en otras palabras, crear una experiencia vital con el texto literario.

Si bien, la literatura es parte de algunos procesos de enseñanza dentro del aula de clase. Las didácticas que la incluyen no aprovechan todo lo que la literatura aporta dentro de los procesos de aprendizaje del niño. Por ello, se determina que es necesaria una transformación de las metodologías, los enfoques y los procesos de lectura que se han venido desarrollando desde hace tiempo dentro de las aulas de clase colombianas. Esto se debe a que se ha dado un desaprovechamiento de las funciones de la literatura. Limitando al estudiante y obligándolo comprender e interpretar los textos de manera mecanizada; es decir, basarse en comprender

estructuras de los textos literarios. Por ende, es necesario abandonar esta mecanización y dar paso a nuevas aproximaciones al texto, a la interpretación literaria y a la experiencia vital del estudiante con el texto literario.

Delimitación del problema de investigación

A continuación, se presenta el problema de investigación señalado en el apartado anterior, a partir del contexto de las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño, curso 501. Teniendo en cuenta que nuestros ejes centrales a mejorar son la aproximación que se le ofrece a las estudiantes en torno a los textos literarios, la exclusión de los procesos interpretativos dentro de la lectura literaria y las metodologías que se desarrollan en el aula en torno a la lectura de textos y análisis de estos; se determina que estos ejes serán los mismo a trabajar y reforzar en el siguiente apartado.

Primeramente, es necesario aclarar que al inicio de la presente investigación se realizaron una serie de encuestas para determinar qué relación tienen las estudiantes con la literatura, cómo se trabaja con la literatura en el aula de clase y de qué manera interpretan un texto literario (cuento). Estos recursos investigativos permitieron determinar tres factores principales. Primero, la relación que tienen las estudiantes con los textos literarios que han leído y que leen es muy limitada y no llega más allá de comprender aspectos estructurales o determinar lo que pretendía el autor al escribir el texto literario. Esta información se recopiló a partir de una encuesta abierta (ver anexos 16 y 17) donde se les pregunta a las estudiantes si les gusta leer literatura, cómo se sienten al leer, etc. Esta encuesta permitió determinar que la aproximación o relación que las estudiantes crean con los textos literarios no son favorables para su vida personal; dado que sus respuestas a la pregunta de qué sientes al leer se limitan a tres respuestas principales; “nada”, “no me gusta leer”, “no sé”. Estas respuestas permiten identificar una falencia dentro de la manera en la que se apoyan los procesos de aproximación de las

estudiantes al texto dentro del aula de clase. Esta aproximación no les está permitiendo a las estudiantes sentir, comprender, interpretar, vivir el texto. Por ello no le encuentran alguna clase de utilidad o sentido.

Por consiguiente, se presenta una exclusión de la interpretación literaria en el aula de clase. Esto se debe a que no se realiza una aproximación significativa al texto literario, y tampoco se genera un proceso de interpretación del texto mismo. La razón principal es que no se le permite al estudiante relacionarse con el texto a nivel personal, esta falta de relación personal con el texto limita los procesos de interpretación y solo dan paso a procesos de comprensión. Esta situación se ve evidenciada en el taller literario desarrollado (ver anexo 25), donde se pretendía identificar la manera en la que las estudiantes desarrollan sus procesos de investigación. Como se puede evidenciar, en el taller las estudiantes realizan una actividad de lectura del texto “El Mago y el caldero Saltarín” un texto de JK Rowling (2008) y a partir de lo leído responden una serie de preguntas que giran en torno a interpretar por medio de la opinión. Los resultados del taller permitieron evidenciar que las estudiantes se quedan en una comprensión literal de lo que leen; dado que sus respuestas se limitan a replicar el final del cuento, cuando se les solicita escribir un nuevo final y preguntar qué deben escribir en cuanto al personaje favorito de ellas dentro del cuento. Sin embargo, también se logra evidenciar a partir del taller que las estudiantes pueden expresar sus interpretaciones, solo que la limitación que la escuela les ofrece en torno a la lectura de textos literarios no les permite expresarse libremente.

Por ello se identifica el tercer problema dentro del aula de clase que son las metodologías que se aplican en el aula de español y que contienen textos literarios dentro de sí. Como se puede observar en los diarios de campo (ver anexo 22 y 23) las actividades que se trabajan en el aula de clase se limitan a la lectura en voz alta, los dictados, enseñar a escribir bien, identificar palabras nuevas, y comprender la estructura de los diferentes textos literarios. Estas actividades se dedican a trabajar aspectos literales de los textos; como lo son identificar el

personaje principal y subrayar palabras que empiecen con “p” o con “b”. Considerando que estas son las actividades que las niñas han desarrollado toda su vida escolar, se entiende el porqué de esta limitación de procesos interpretativos dentro del aula. Estas metodologías no les han permitido a las estudiantes generar experiencias vitales con el texto literario que les permitan interpretar y resignificar lo que leen con el fin de hacerlo funcional para la vida y para sí mismas.

En conclusión, se determina que en el curso 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño jornada tarde, no se desarrollan actividades de aproximación significativas al texto literario que le permitan al estudiante generar una relación personal con el texto e interpretarlo. Por ello se expresa que las metodologías que se han venido trabajando no son suficientes y que las estudiantes demuestran la capacidad y el deseo de trabajar los textos a partir de distintas estrategias que vayan más allá de las que trabajan habitualmente (ver anexos 16 y 17). Por ello, se determina que las estudiantes se beneficiarían al generar una renovación de las estrategias que giran en torno a la lectura de textos literarios; con el fin de permitirles ser parte activa de su proceso y vivir los textos más allá de lo estructural.

Justificación

“La lectura por imposición ha dominado la escuela por mucho tiempo. Con esta actitud, los maestros privan a la juventud del descubrimiento, del placer de conocer el mundo a través de las visiones mágicas de la imaginación de los escritores más representativos de todos los países y de todas las épocas.” (Pérez, 2016)

Lo que el profesor Héctor Pérez en la anterior cita, representa es en gran parte la problemática que se evidencia en el aula de clase del curso 501 y es la búsqueda investigativa de la presente monografía. Hay una creencia de que la literatura no es escrita para formar una relación con el lector, sino solo con el autor. Esto aleja el deseo de descubrimiento que los estudiantes tienen al acercarse al texto literario. Descubrimiento que puede darse por medio de

la interpretación literaria y que da como resultado el reconocer diferentes mundos de lo literario, el interpretar desde lo subjetivo y pensar en el texto literario, no como un componente de reglas en relación con la estructura, sino como posibilidad de vivir diferentes experiencias literarias y apropiarse del texto.

Por consiguiente, se determina que en el aula de clase del curso 501 hay una necesidad de renovación en cuestión a la manera en la que se apoyan los procesos de aproximación a los textos literarios que las estudiantes leen. Esta necesidad surge de esta separación que se le da al texto y al lector. En otras palabras, dentro de la lectura de los textos literarios en el aula solo existe el texto y no hay relación alguna con la persona que lee el texto. Este pensamiento limita no sólo las estrategias didácticas que se usan al leer textos literarios, sino que también enjaula a las estudiantes pidiéndoles leer a partir de sí mismas y tener una experiencia vital con el texto literario.

A partir de la necesidad de un nuevo enfoque de aproximación al texto literario, surge una necesidad de posibilitar que la aproximación significativa lleve a una interpretación de lo que se lee. Como se ha mencionado en los anteriores apartados, las estudiantes no tienen espacios donde se les posibilite interpretar; dado que como lo menciona el profesor Héctor Pérez, se le ha impuesto al estudiante la lectura y la manera de leer. Esta limitación se da en torno a crear espacios que solo dan paso a comprensiones literales, que dejan de lado la interpretación literaria. Esta situación no permite que las estudiantes tengan la posibilidad de crear nuevas experiencias literarias, comprender su mundo y crear nuevos mundos a partir de la lectura. Por ello se considera que la creación de estos espacios de interpretación es necesaria y fundamental dentro de los procesos de enseñanza en el aula.

Esto nos lleva a hablar de la función que tienen los tipos de textos literarios que las estudiantes leen en el aula. Teniendo en cuenta que la literatura es escrita no solo para generar placer o emoción al lector, se determina que su función va más allá, pretendiendo ayudar en la

formación del lector. Tanto en la presente monografía como en el aula de clase las estudiantes leen textos de literatura infantil. La literatura infantil está creada no solo para ayudar a los estudiantes a aprender a leer y escribir, sino además para posibilitar espacios donde ellos puedan crear su mundo, comprender al otro, comprenderse a sí mismo, entender sus propias emociones y las de los demás, entre otras. Esta función de la literatura infantil permite esos procesos de identificación y de experiencia vital que se busca desarrollar dentro de los procesos interpretativos. Por ello es fundamental trabajar la literatura infantil a partir de un enfoque interpretativo donde además de comprender los textos las estudiantes experimenten el texto mismo y se vean reflejadas en él.

Por consiguiente, es necesaria una renovación de las metodologías que se trabajan al incluir literatura dentro del aula de clase. Las actividades deben ir más allá de leer el texto y desglosarlo o estructurarlo. Es decir, es necesario incluir lo subjetivo, lo propio, lo vivencial; ya que estas experiencias posibilitan que las estudiantes sean parte de los procesos de lectura e interpretación de los textos y aportan tanto a su crecimiento personal como intelectual.

Pregunta problema de investigación

¿De qué manera la lectura de literatura infantil fomenta la interpretación literaria en el aula de las estudiantes del grado 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Objetivos

General:

- Fomentar la lectura de literatura infantil y la interpretación literaria en el aula de clase como propuesta didáctica en el grado 501 de Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Específicos:

- Desarrollar la pluralidad interpretativa de textos literarios por medio de la interpretación literaria y el desarrollo de la competencia literaria.
- Comprender los efectos del teatro infantil como estrategia didáctica para fomentar la interpretación literaria.
- Potencializar la capacidad interpretativa a partir de la lectura de literatura infantil.

Marco teórico

Antecedentes

A continuación, se presentan estudios de otros autores que han lidiado con la problemática de la presente monografía, y desarrollaron la competencia literaria por medio de la interpretación literaria. Esto con la intención de comprender la importancia de ampliar la competencia literaria y de determinar el diferente enfoque teórico metodológicos que se tuvieron en cuenta en dichas investigaciones.

Los estudios seleccionados son: “*Hacia la formación de la competencia literaria*” del autor Héctor Pérez (2016), “*El desarrollo de competencias literarias en el nivel medio básico*” de los autores Martínez & Pérez (2015) y “*Hermenéutica literaria: tres estrategias para la interpretación de textos narrativos*” del teórico Ardila (2013).

El primer texto mencionado es un artículo llamado “*Hacia la formación de la competencia literaria*”, escrito por el profesor de la Salle, Héctor Pérez Grajales. El artículo se enfoca en hablar de la competencia literaria en el ámbito educativo; centrándose en explicar una propuesta para desarrollar esta competencia en el aula de clase. La propuesta consta de crear un club de lectura con el fin de mejorar la competencia literaria e incentivar el hábito lector.

Se considera que el artículo es pertinente para el presente documento porque se basa en autores como Cerrillos y Chamber; autores que dan un amplio espectro de lo que es la lectura

y lo literario, teniendo en cuenta sus posibles relaciones con el pensamiento crítico y por ende interpretativo. Además, se considera pertinente el texto ya que aborda el concepto de competencia literaria a partir de “ver en la literatura no una acumulación de información: periodos, escuelas, autores, obras, sino como experiencia de lecturas, expresión y desarrollo de la argumentación crítica.” (Pérez,2016) Concepto que se relaciona con el deseo de trabajar la interpretación literaria desde la capacidad crítica del estudiante.

El artículo abarca, además, las competencias poética y comunicativa. Estas competencias no serán centrales en la presente investigación, por tal razón no serán abarcadas. Sin embargo, el artículo aporta a la monografía de manera significativa, ya que permite observar una percepción clara de la importancia de aplicar la competencia literaria en el aula de clase, con el fin de evitar caer en la idea de que la literatura es solo para evaluarse y asignar una nota.

Como se ha evidenciado, la presente monografía pretende trabajar la competencia literaria en el aula de clase; con el fin de mejorar la interpretación literaria dando paso al disfrute literario. Esto teniendo en cuenta que la nota no será lo que movilice la investigación; ya que se busca alejarse de la instrumentalización de la literatura, aportando lo que la competencia literaria ofrece, que es al final y al cabo el disfrute literario.

La segunda investigación, pertenece a Martínez Alberto y Pérez Ana. Licenciados de la Universidad Autónoma del Estado de México. Este antecedente es una tesis publicada en México en el año 2015, llamada “*El desarrollo de competencias literarias en el nivel medio básico*” (2015). La investigación desarrolla la implementación de la competencia literaria en los grados de primaria del colegio Gabriel Ramos Millán. Esto con el fin de mejorar la capacidad interpretativa de los estudiantes, además de incluir su capacidad cognitiva.

Se considera pertinente trabajar la tesis de Martínez Alberto y Pérez Ana debido ya que permite observar cómo la competencia literaria puede ser significativa en el aula de clase. El trabajo se enfocó en la interpretación y análisis del texto” No oyes ladrar los perros” (Rulfo,

1975). actividad que se relaciona con la interpretación literaria directamente y que pretende mejorar la competencia literaria desde ese ámbito. El resultado de la investigación de Martínez y Pérez radica en que los estudiantes lograron mejorar su competencia literaria por medio de la interpretación y el análisis crítico del texto. Análisis que logró determinar que la aplicación de la competencia literaria beneficia a los estudiantes. Sin embargo, la aplicación de esta competencia literaria se complica porque no concuerda con lo que se busca en la academia al educar para las pruebas PISA.

Teniendo en cuenta lo ya mencionado, el trabajo de investigación de Martínez y Pérez se conecta con la presente investigación. Debido a que los escritores de la investigación hacen referencia a teóricos y escritores como Cruzata (2007) y Aguiar (1980). Escritores que hablan directamente de la competencia literaria y de su importancia en el entorno académico. Importancia que se desea resaltar en el presente trabajo con el fin de lograr lo que Martínez y Pérez lograron. Desarrollar la competencia literaria en el aula de clase, con el fin de trabajar la interpretación literaria y el disfrute de los estudiantes.

El último trabajo de investigación abarcado se llama “*Hermenéutica literaria: tres estrategias para la interpretación de textos narrativos*”, fue escrito por Ardila Clemencia, en el año 2016. El trabajo se basa en la lectura de textos de ficción con el fin de desarrollar tres modelos de lectura (literal, adictivo y simbólico). Llevando así al desarrollo de la interpretación literaria y la competencia cognitiva.

En el trabajo se evidencia un taller como propuesta metodológica, que no se aplica y por ende no hay resultados presentables. Esto se debe a que el trabajo es de índole teórico. Sin embargo, se determina que, para la autora, la interpretación puede desarrollarse por medio de las competencias. Competencias que aportan al estudiante herramientas para relacionarse con el texto literario y poder llegar al proceso de resignificación literaria.

Teniendo en cuenta lo dicho, se determina que el trabajo de investigación de Ardila es útil para la presente monografía. Ya que abarca autores que hablan sobre la interpretación literaria, como Eco, Van Dijk y Gauss. Y permite determinar que la interpretación literaria se puede fomentar con el fin de desarrollar la competencia literaria. Por consiguiente, es un aspecto que debe trabajarse en el aula; ya que forma parte de las capacidades que el estudiante desarrolla al leer un texto literario.

Bases teóricas

En el presente apartado se exponen, la educación literaria, la competencia literaria, la interpretación literaria y la función educativa de la literatura infantil como factores fundamentales para la monografía. Dichos aspectos se presentan con el fin de clarificar la conexión dentro de cada concepto. Es decir, dar cuenta de lo que se pretende lograr a partir de implementar la lectura de literatura infantil y la interpretación literaria en el aula.

Por consiguiente, cada aspecto expuesto en el apartado cumple una función significativa, tanto dentro de los procesos de investigación como de los procesos de aplicación y análisis. Por ello, se presentan los conceptos a partir de sus conexiones y funciones como un complemento que soporta la renovación didáctica buscada en esta monografía.

La educación literaria

La enseñanza de la literatura en la mayoría de los contextos escolares se ha comprendido como una serie de actividades de lecto-escritura que ponen en crisis a la relación que el lector genera con el texto literario (Mendoza, 2004). Esta crisis no comprende la posición del lector en el análisis del texto literario y se basa principalmente en la posición del autor y la estructura general del texto. Esta situación es soportada por el licenciado Antonio Mendoza quien

establece que es necesaria una renovación didáctica con lo referente a la enseñanza de la literatura en el aula y a su enfoque metodológico.

“Nos planteamos la necesidad de sistematizar un enfoque y que verdaderamente apunte hacia la formación del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre en la «formación para apreciar la literatura» a partir de la participación del aprendiz/lector” (Mendoza, 2004).

Como lo expone el profesor Mendoza, esta renovación didáctica comprende darle un papel significativo al lector, este es un primer elemento de la educación literaria, ya que comprende no sólo las opiniones autorales y las estructuras literarias; sino, además, que valora las interpretaciones que el lector puede desarrollar al leer textos literarios. Asimismo, se concibe al lector como centro de la educación literaria. Esto quiere decir que las experiencias literarias, las interpretaciones y relaciones personales que el lector realice al leer el texto literario son significativas.

Por consiguiente, se determina que la educación literaria pretende generar cambios metodológicos. Por ello se expone que la comprensión lectora es importante dentro de los procesos de lectura literaria, ya que aportan las bases para poder leer un texto y llegar a interpretarlo. Es decir, que la comprensión lectora es el primer paso para abarcar todos los aspectos que giran en torno al texto literario (experiencias literarias, interpretación literaria, lectura crítica, comprensión de mundo, construcción de la identidad, desarrollo de la opinión, etc.).

Teniendo en cuenta que la educación literaria se centra en el lector, se determina que se debe fomentar la lectura personal, interpretación y valoración que el estudiante desarrolle al realizar sus procesos de lectura de la obra literaria. Hecho que es soportado por el autor al decir que la didáctica de la literatura debe basarse en “aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario.” (Mendoza, 2004).

Por consiguiente, se determina que es necesaria esta renovación didáctica que ofrece la educación literaria expuesta por el autor Antonio Mendoza, dado que posibilita una interacción activa del estudiante dentro de los procesos de lectura, comprensión e interpretación de los textos literarios: esta participación genera que el estudiante se vuelva el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Teniendo en cuenta que esta renovación se considera necesaria, es fundamental fomentarla dentro de, aula de clase, dado que como se menciona en los apartados anteriores, la comprensión lectora se presenta en las aulas de una manera tan unánime y autoritaria que desplaza la idea de comprender al texto literario como un elemento que posibilita la creación de experiencias vitales. Esta falta de experiencias vitales y relaciones significativas con el texto lleva a que el lector (estudiante) sea desplazado a un segundo plano, a pesar de que el proceso de lectura e interpretación sea realizado por él.

La competencia literaria

La competencia literaria es comprendida como un proceso en el cual se desarrollan las capacidades del alumno en torno a la lectura de textos literarios. Estas capacidades incluyen todo el conocimiento, creencias, experiencias y habilidades cognitivas del lector que le permiten apropiarse del texto literario y establecer relaciones entre él y el texto mismo. Dicho concepto es soportado por el profesor Héctor Pérez, el cual define la competencia literaria como:

“El proceso de desarrollo de capacidades y destrezas alcanzadas por el alumno, resultado de la articulación entre sus conocimientos literarios, saberes interculturales, hábitos, actitudes del dominio cognitivo, y habilidades expresivas, comprensivas y emocionales; a través del contacto directo y el disfrute de la obra literaria, para establecer valoraciones y asociaciones de índole literario” (Pérez, 2016).

Esta definición ofrece una visión más clara de lo que pretende la competencia literaria. Qué es, reforzar todas esas habilidades que el estudiante desarrolla y utiliza dentro del aula de

clase al leer un texto literario. A pesar de que la competencia literaria comprenda a la comprensión lectora como uno de sus componentes, se determina que esta comprensión debe ir más allá con de lo estructural con el fin de volverse una interpretación literaria.

La definición del profesor Pérez es complementada por el profesor Antonio Mendoza (2010) quien establece que la competencia literaria desarrolla los siguientes aspectos en el estudiante: la interpretación literaria, la opinión, la imaginación, la intertextualidad, entre otros. Como se puede evidenciar, la competencia literaria desarrolla todas las capacidades del niño al enfrentarse a un texto literario, y las fomenta con el fin de potenciarlas. Por consiguiente, se determina que la competencia literaria aporta una nueva perspectiva de las capacidades que el alumno desarrolla y aplica al leer un texto literario, lo cual se presenta como un camino teórico metodológico, para trabajar la literatura a partir de las capacidades que se sabe que el alumno tiene y que se presentan cada vez que desarrolla procesos de lectura de textos literarios. Situación que a su vez permite que el estudiante tenga diferentes experiencias con el texto literario que le permitan apropiarse de él y relacionarlo con su vida.

Teniendo en cuenta la explicación anterior, cabe aclarar que a pesar de que la competencia literaria comprende una serie de bastos conceptos y competencias dentro de sí, se pretende trabajar únicamente con la interpretación literaria en el presente documento. Dado que esta posibilita desarrollar otros aspectos propios de la competencia literaria como lo son la identificación con el texto, el desarrollo de las emociones a partir de la lectura, el desarrollo de la opinión, entre otros. Además, se considera importante establecer que esta habilidad a desarrollar también posibilita que se rompa con la estructura planteada dentro del aula de clase, posibilitando ir más allá de la comprensión lectora, llegando así a la interpretación literaria y a una aproximación significativa en el texto donde la vivencia y la experiencia sean fundamentales. Es decir, se pretende leer para experimentar y vivir.

De la comprensión lectora a la interpretación literaria

La comprensión lectora es comprendida por Ángel Sanz Moreno como “el entendimiento del significado de un texto y de la intencionalidad del autor al escribirlo por parte de quien lo lee” (Moreno, 2005). Es decir, que el lector comprende el texto y es capaz de identificar la intención autoral al desarrollar dicho proceso de lectura. En otras palabras, la comprensión lectora se enfoca en la intención autoral que puede ser identificada por medio de la lectura de los mismos textos. Sin embargo, la comprensión lectora no posiciona al lector en una perspectiva significativa y analítica; hecho que limita las experiencias lectoras y las interpretaciones que el lector pueda generar durante sus procesos de lectura.

Por su parte, la interpretación literaria es definida como el proceso de leer el texto literario; con el fin de establecer múltiples interpretaciones que entran en el plano de lo subjetivo, y que llevan al lector a aproximarse al texto y resignificarlo a partir de sus propias capacidades cognitivas. “Leer es encontrar sentidos, y encontrar sentidos es designarlos, pero esos sentidos designados son llevados hacia otros nombres; los nombres se llaman, se reúnen y su agrupación exige ser designada de nuevo: designo, nombro, renombro: así pasa el texto: es una nominación en devenir, una aproximación incansable, un trabajo metonímico” (Barthes 1957).

Como lo expresan los autores anteriores, la comprensión lectora y la interpretación literaria, aunque comparten el hecho de ser tipos de interpretación; difieren en sus objetivos. Como se mencionó anteriormente, la comprensión lectora que define el autor Ángel Sanz se basa en comprender al texto literario como un conjunto de intenciones autorales identificables. Por su parte, en la interpretación literaria que define Roland Barthes va más allá de la intención autoral y el análisis estructural del texto literario y establece como objetivo la relación que el lector haga con el texto literario a partir de la lectura de este.

Teniendo en cuenta las dos definiciones anteriores, se comprende la conexión entre la comprensión lectora y la interpretación literaria. Como se mencionó, la comprensión lectora

pretende determinar ese proceso de lectura de un texto literario con el fin de determinar sus aspectos estructurales y comprender la intención autoral. Por su parte, la interpretación literaria se basa en dar sentido al texto literario por medio de la resignificación y la interpretación personal. Esto quiere decir que, para llegar a la interpretación literaria es necesario pasar por la comprensión lectora. Ya que la aproximación a la literatura va desde el análisis de los aspectos estructurales hasta los aspectos subjetivos e interpretativos.

Por consiguiente, se establece que la interpretación literaria exige una renovación didáctica que fomente la opinión, la lectura crítica, la discusión del texto literario, la interpretación literaria; con el fin de ir más allá de lo que la comprensión lectora ofrece y renovar las estrategias didácticas que giran en torno a la lectura literaria en el aula. Lo anterior fomenta que la subjetividad tome un papel importante en el aula de clase y que la competencia literaria de los estudiantes se desarrolle ampliamente desde distintas perspectivas (tanto estructurales, como interpretativas). Aspecto que posibilita la creación de la experiencia vital con el texto y una relación significativo del texto, el lector y la vida misma.

La interpretación literaria y la función educativa de la literatura infantil

La interpretación literaria es comprendida por el teórico Roland Barthes lo siguiente:

“el lector es ese personaje que está en la escena (aunque sea de manera clandestina) y que es el único en oír lo que no oyen todos y cada uno de los interlocutores del diálogo; su escucha es doble (y por tanto virtualmente múltiple). Una “auténtica” lectura loca, y no por inventariar sentidos improbables (“contrasentidos”), no por ser “delirante” sino por preservar la multiplicidad simultánea de los sentidos, de los puntos de vista, de las estructuras, como un amplio espacio que se extendiera fuera de las leyes que proscriben la contradicción” (Barthes, 1975)

Con la cita anterior, se sustenta no solo que la interpretación literaria es un proceso que realiza cada individuo al acercarse al texto literario a partir de su resignificación. Sino que, además, la interpretación literaria comprende una multiplicidad de interpretaciones que son percibidas por el lector y reconsideradas dentro de dicho proceso de interpretación. Teniendo en cuenta lo anterior, se establece que los textos literarios le posibilitan al lector crear experiencias con el texto mismo para identificarse como un ser con una opinión y contemplar el amplio espectro de la opinión y percepción de los otros ante los textos literarios. Al estar en contacto con este diálogo interpretativo el lector crea y recrea su mundo; haciendo al texto un aspecto significativo dentro de sus vivencias personales.

En consecuencia, se hace una relación directa sobre las ventajas que ofrece la interpretación literaria en torno a la función educativa de la literatura infantil. Esto se debe a que la literatura infantil desde primera infancia pretende fomentar las capacidades cognitivas que facilitan el desarrollo de la interpretación literaria poniendo al sujeto o lector como centro del proceso.

Primeramente, cabe aclarar las funciones educativas de la literatura infantil en los estudiantes de edades tempranas. La autora María Teresa Colomer (2017), afirma que la literatura infantil surge a partir de suplir esa serie de necesidades que aparecen en las edades tempranas del ser humano; en la niñez. Estos textos pretenden acoplarse a las experiencias de vida y capacidades del niño según la etapa en la que se encuentren con el fin de no solo atraerlos, sino también apoyar sus procesos de aprendizaje, educarlos sentimentalmente y motivar la imaginación que es tan característica de dicha etapa. Por consiguiente, se determina que tanto Barthes como Colomer pretenden que el lector sea el centro de los procesos de lectura y que la literatura supla esa necesidad de comprender, experimentar y entender el mundo que rodea al niño-lector. Por tal razón, se determina que las necesidades expuestas a partir del problema de investigación de la presente monografía se solventan a partir de la implementación

de la literatura infantil y la interpretación literaria como elementos transversales dentro de los procesos de lectura literaria.

Continuando con la línea anterior, se considera que la literatura infantil fomenta el desarrollo de la sensibilidad y desarrolla el interés de los niños. El escritor Juan Cervera (1982) determina que la literatura infantil es escrita con el fin de suplir las necesidades emocionales y de descubrimiento que los niños expresan como primordiales en sus vidas y en su propio desarrollo. Estas necesidades se ligan a los intereses del niño de comprender el mundo e interpretarlo a partir de su propio contexto y experiencias. Por ende, se comprende que la literatura infantil fomenta esos espacios de interpretación que busca la interpretación literaria a partir del enfoque hacia el sujeto, sus vivencias e individualidades.

Por consiguiente, se establece que la literatura infantil también comprende una función sociocultural ya que como el escritor Mendoza que menciona la literatura infantil permite comprender nuestro mundo a través del mundo de otros:

“La literatura infantil en el plano educativo aporta en varios aspectos: primero, ayuda a al mantenimiento de los valores y referentes de la propia cultura. segundo, enseña valores y referentes de otras culturas. tercero, modela la formación del hábito lector. Cuarto, hace conexiones entre los textos que se leen en el momento y otras producciones literarias diferentes, vinculados entre sí por género o temática” (2008)

Los aspectos mencionados en la cita anterior apoyan la idea que se defiende en el presente texto, que tanto la literatura infantil como la interpretación literaria comprende el hecho de entender diferentes contextos sociales, culturas, hábitos, valores; además, de apoyar en el desarrollo de la creación de un mundo propio y la comprensión del contexto en el que el lector se desenvuelve. Este aspecto apoya la lectura activa del lector y el desarrollo de la comprensión de otros y de sí mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se establece que la función educativa de la literatura infantil permite el desarrollo de los procesos de interpretación literaria; debido a que la literatura

infantil ofrece contextos, vivencias, experiencias, situaciones e historias que le posibilitan al lector una identificación con su propio entorno y consigo mismo. Por ello, hay una conexión directa con la interpretación literaria dado que se pretende poner al lector en el primer lugar de los procesos de lectura posibilitando crear esas vivencias, experiencias, situaciones e historias que le permiten vivir la literatura como entidad formadora y transformadora de la vida misma.

Literatura infantil y teatro: una propuesta didáctica para fomentar la interpretación

Ahora bien, es necesario establecer que en la presente monografía se trabajan actividades basadas en el teatro como una propuesta didáctica que permita fomentar y compartir la interpretación literaria. Teniendo en cuenta que el teatro desde tiempos inmemorables ha sido una manera de expresar una opinión ante una situación, un personaje, un hecho social, entre otros. Se considera que es la manera más apropiada para compartir y evidenciar las interpretaciones que las estudiantes desarrollan. Dado que este permite demostrar emociones, percepciones, hechos y vivencias que el alumno realizó al leer el texto y escenificarlo. Esto es sustentado por la escritora Susana Román quien en su texto *“El Teatro como recurso Didáctico en la Metodología CLIL: un Enfoque Competencial”* (2011) ya que presenta al teatro como un método que posibilita trabajar dentro del aula las emociones, la motivación y la expresión corporal, haciendo al alumno participe activo de su propio proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, se considera que el teatro aporta esa posibilidad de entregar herramientas al alumno para expresar sus interpretaciones desde diferentes perspectivas. además de sentirse motivados a ser partícipe de los procesos de interpretación que desarrolla. Por ello se presenta como una estrategia didáctica eficaz que permite evidenciar de manera activa las interpretaciones de las estudiantes. Llegando más allá del acto de comentar y hablar, para lograr un acto interpretativo a nivel teatral y físico.

Ahora bien, se considera que la estrategia del teatro también apoya a las estudiantes que sienten que la expresión oral y directa de la interpretación es compleja o incluso imposible. Como lo determina Susana Román, el teatro posibilita que la expresión de los sentimientos y percepciones fluyan de manera natural. Aspecto que aporta a los procesos de compartir las interpretaciones literarias y de dar cuenta de dichas interpretaciones a partir de la observación y creación de obras teatrales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se menciona que trabajar el teatro dentro de la literatura infantil con el fin de fomentar la interpretación es un aspecto que rompe con la estructura de hacer al texto un aspecto principal y lleva al estudiante a ser el centro del proceso de aprendizaje. Esta renovación didáctica logra lo que se pretende en los apartados anteriores que es posibilitar espacios donde las estudiantes interpreten textos literarios con el fin de crear nuevas experiencias vitales al acercarse de manera significativa al texto literario.

En conclusión, se determina que los referentes teóricos presentados con anterioridad posibilitan la renovación didáctica pretendida en la presente monografía. La educación literaria permite comprender la necesidad de generar nuevos espacios para la apreciación y lectura de la literatura con el fin de hacerla significativa para el lector; poniéndolo como el centro del proceso lector. Por su parte, la interpretación literaria comprende las capacidades interpretativas que el lector tiene y expresa al relacionarse con el texto literario, las cuales posibilitan una relación personal del lector con el texto. Por consiguiente, se crea una nueva experiencia literaria como parte de dicha renovación. Así, se logra aprovechar significativamente la función educativa de la literatura infantil como soporte de todo este proceso. Logrando espacios nuevos, centrados en el lector y la lectura literaria.

Diseño metodológico

Enfoque metodológico

En el presente apartado se presenta el enfoque metodológico que posibilita el desarrollo de la interpretación literaria en el aula como facilitador de nuevas experiencias literarias y espacios de resignificación y creación de la opinión.

El enfoque de la presente monografía es la investigación acción. Debido a esto se explican sus características para establecer el porqué de su aplicación en la investigación. Esta es definida por el psicólogo Kurt Lewin quien define la investigación acción como una investigación:

“Emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación” (Lewin, 1946).

En otras palabras, la investigación acción comprende un análisis de acciones humanas y hechos sociales que estén sujetos a una problemática y / o interrogantes susceptibles al cambio. Esto quiere decir que el investigador toma una posición interactiva y reflexiva donde se problematiza una situación con el fin de generar una propuesta que solucione o explique dicho fenómeno social.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario aclarar que la investigación acción contiene un proceso establecido con el fin de comprender el fenómeno social que se pretende investigar. Este proceso consta de cinco etapas que el psicólogo Lewin define como: la problematización, el diagnóstico, la propuesta de cambio, aplicación de la propuesta e investigación y evaluación. Durante estos procesos se hace un primer acercamiento con la comunidad investigada con el fin de determinar el problema de investigación y comprender su estado. Esto lleva a que el investigador proponga un proyecto donde se pretenda cambiar esta problemática, el cual será

aplicado y analizado (evaluado) con el fin de determinar si la propuesta cumplió con los objetivos propuestos por el investigador. (Lewin, 1946).

Consiguientemente, se establece que la investigación acción es pertinente ya que posibilita la intervención en el aula de clase. Dicha intervención se basa en la modificación de las didácticas que giran en torno a la literatura. Dicha modificación permite lo que la investigación y acción propone, solventar una problemática a partir de la participación dentro de dicho entorno. Además, comprendiendo que la presente monografía es en torno a la literatura, se determina que la investigación y acción permite no solo una interacción con las estudiantes, sino también una posibilidad de dinamizar las interacciones que los estudiantes tienen con los textos literarios.

Tipo de investigación

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta el tipo de investigación que se implementa en la presente monografía. El tipo de investigación que se aplica es la investigación cualitativa. Esta es comprendida como “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogdán R.1986). A partir de esto, se determina que la investigación cualitativa estudia sujetos dentro de su entorno con el fin de observar su conducta y posibilitar el entendimiento del fenómeno social en el que el sujeto de estudio se encuentra.

Por lo tanto, se determina que el investigador ve a los sujetos de estudio como un todo y no como variables que comprueban una teoría. Esto lleva a que no se busque una verdad absoluta, sino una comprensión de la perspectiva de las personas que son sujeto del estudio. A su vez, el investigador Smith quien dice que la investigación cualitativa “estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones y definiciones situándose en un contexto”. (Smith,1987).

Al considerar lo anterior, se determina que la presente monografía aplica la investigación cualitativa debido a que en la presente se trabaja con las cualidades que tienen las estudiantes al interpretar los textos. Estas cualidades no cuantificables, difieren entre cada estudiante. Y por ello este fenómeno entra dentro de lo particular y cualitativo. Lo importante aquí no son los números sino el sujeto (las estudiantes) y sus procesos de interpretación.

Unidad de análisis

A continuación, se presenta la unidad de análisis del presente estudio. La **interpretación literaria** se encuentra como base principal. La cual se pretende fomentar por medio de **la función educativa de la literatura infantil** y la implementación de actividades a partir del **teatro infantil como propuesta didáctica**. Esto lleva como resultado un desarrollo de la **competencia literaria**; dado que la interpretación literaria aporta a la base principal de la competencia literaria que es la experiencia vital (interpretar para la vida).

Matriz categorial

En la siguiente matriz categorial se presenta la relación entre la pregunta problema de la presente monografía, los objetivos formulados, las categorías y análisis de los resultados obtenidos con los instrumentos. Es necesario mencionar que hay un apartado dedicado a fuentes donde se anexan las referencias utilizadas para trabajar las categorías presentes en la matriz categorial.

Matriz categorial						
Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías	Instrumentos	Recursos- materiales

¿De qué manera la lectura de literatura infantil fomenta la interpretación literaria en el aula de las estudiantes del grado 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?	Fomentar la lectura de literatura infantil y la interpretación literaria en el aula de clase como propuesta didáctica en el grado 501 de Liceo Femenino Mercedes Nariño.	Desarrollar la pluralidad interpretativa de textos literarios por medio de la interpretación literaria y el desarrollo de la competencia literaria.	Interpretación literaria Lectura en voz alta	Actividades de teatro infantil Lectura grupal	Taller literario Encuesta	-Mendoza, A (2010) "La competencia literaria entre competencias". -Silva, A (1980) "La competencia literaria y la competencia lingüística" -Pérez (2016) "Hacia la formación de la competencia literaria" -Barthes, R (1957) "Mitologías" editorial: siglo veintiuno editores. -Davis, M. P. P. (2000). "Fundamentos teóricos básicos de morfología y semántica oracionales. Málaga. Agora." -Eco, Umberto (1995) "Interpretación y Sobreinterpretación" -Mendoza, A (2010) "la competencia literaria entre competencias"
		Comprender los efectos del teatro infantil como estrategia didáctica para fomentar la interpretación literaria.	Interpretación literaria lectura grupal Multiplicidad interpretativa	Actividades de teatro infantil Lectura grupal	Diario de campo Encuestas	-Cervera, J. "La literatura infantil en la educación básica". -Cinca. Madrid, 1984.
		Potencializar la capacidad interpretativa a partir de la lectura de literatura infantil.	Interpretación literaria multiplicidad interpretativa	Actividades de teatro infantil Lectura grupal	Taller literario Encuestas Entrevista	-Luisa Franco (2019) "Invertir en la educación infantil es la mejor estrategia contra el crimen: James Heckman, nobel de Economía" -Cervera, J. "La literatura infantil en la educación básica". -Cinca. Madrid, 1984.

Estrategias metodológicas

Dentro de la presente investigación se implementaron los siguientes instrumentos de investigación:

a. Diario de campo: el diario de campo es un instrumento donde se registran las observaciones del investigador durante su acercamiento al sujeto de estudio. Dentro del diario se encuentran hechos, situaciones y consideraciones del investigador. En otras palabras, el diario de campo permite registrar observaciones y sistematizarlas para facilitar el proceso de análisis. (Restrepo, 2010) Dentro de la presente investigación el diario de campo se aplicó para registrar las

actividades realizadas por las estudiantes del grupo 501 dentro del entorno académico. Esto con el fin de determinar el problema de investigación y comprender la relación de las estudiantes con la literatura.

b. Encuesta: La encuesta se define como un instrumento en donde se presentan preguntas con el fin de adquirir tanto información objetiva como subjetiva del encuestado (Restrepo 2010). Dentro de la presente investigación se aplicaron 3 encuestas, una encuesta cerrada (Con interrogantes de selección múltiple) que recolectó datos sobre el estado socioeconómico de las estudiantes. La encuesta de lectura (abierta); donde se recolectaron datos sobre los hábitos lectores de las estudiantes. La encuesta de tiempo libre y TIC (abierta) donde se evidenciaron las actividades que las estudiantes realizan diariamente y su relación con la tecnología. Estas encuestas se aplicaron con el fin de caracterizar a las estudiantes y su entorno, y soportar lo observado en los diarios de texto con respecto a sus hábitos lectores y actividades diarias en el aula.

c. Entrevista: La entrevista se comprende como un instrumento de investigación donde se habla directamente con los sujetos de estudio y se les formulan interrogantes que permitirán recolectar información útil para la investigación (Restrepo, 2010). La entrevista dentro del presente documento cumple la función de responder interrogantes que se generan y que no pueden ser verificadas en el diario de campo. Estas entrevistas también soportan el problema de investigación y la justificación de la monografía

d. Taller literario: El taller literario según la licenciada Graciela Perriconi es definido como “una experiencia de trabajo colectivo que tiene un fundamento lingüístico-literario y una cierta progresividad en el tratamiento de los temas.” (Perriconi, 2015). Dentro de la investigación se aplicó el taller con el fin de reconocer la capacidad interpretativa de las estudiantes y así determinar la veracidad del problema de investigación y establecer la propuesta de la investigación.

Consideraciones éticas

En la presente investigación se realizaron una serie de procedimientos con el fin de poder realizar la monografía y cuidar la integridad de sus participantes. El primer procedimiento fue solicitar un permiso a la institución educativa con el fin de poder desarrollar la investigación en sus instalaciones y con los estudiantes del grupo 501. Por consiguiente, se llegó a un acuerdo con el director de grupo del curso para poder ingresar al aula y observar las clases que se refieren a español y lecto-escritura. Con el fin de mantener la integridad de los estudiantes, se hizo entrega de un consentimiento creado por la Universidad Pedagógica Nacional, donde se establecen los derechos y obligaciones del padre de familia al aceptar que su hijo participe en la investigación. Dichos consentimientos se entregaron firmados por los padres que aceptaron la intervención. (Anexo 24) Finalmente, se determinó que la información recolectada para la presente monografía será utilizada meramente para el desarrollo de la monografía.

Trabajo de campo

Propuesta de intervención pedagógica

En el presente apartado se expondrá la propuesta de intervención. Por consiguiente, se establecen tres fases, dado que la interpretación literaria se debe fomentar de manera progresiva por su propiedad de desarrollo procesual. Además, se presenta a la literatura infantil como eje fundamental de los procesos de lectura, los cuales se soportan por actividades de teatro infantil; como estrategia didáctica para posibilitar la expresión de las interpretaciones realizadas por las estudiantes. Cabe aclarar que cada clase cuenta con tres momentos donde se desarrollará una sensibilización, un espacio de lectura y una actividad que gire en torno a la interpretación.

Primera fase: Reconociendo mis gustos literarios

Objetivo pedagógico: Reconocer los gustos literarios de las estudiantes a partir de la exploración literaria.

Objetivo didáctico: Permitir un acercamiento a la multiplicidad interpretativa a partir de la lectura en voz alta.

Fechas: de septiembre 04 a septiembre 19 del 2019

La primera fase se basa en la aproximación a los textos literarios y a la multiplicidad interpretativa. Dichos aspectos se presentan a partir de la lectura de reseñas, título de cuentos y selección de material literario. Los cuales se soportan por actividades de discusión y escritura. Estas actividades aportan una visión inicial de lo que son las múltiples interpretaciones, gracias a las discusiones grupales y actividades de escuchar al otro.

Se considera que dicha fase posibilita una renovación didáctica a partir de la creación de espacios donde las estudiantes discuten sobre sus interpretaciones y vislumbran la idea de lo que es la multiplicidad interpretativa. Además, se establece que esta primera fase da un primer acercamiento significativo a lo que es la interpretación literaria y a lo que se comprende como multiplicidad interpretativa. Finalmente, se establece que posibilitar el hecho de que las estudiantes seleccionen los textos a ser leídos les proporciona un papel importante ante sus procesos de lectura literaria y aprendizaje significativo; donde ellas y sus gustos son centro de los procesos y actividades presentadas en la monografía.

Segunda fase: interpretando y actuando.

Objetivo pedagógico: Explorar con las estudiantes la importancia de la multiplicidad interpretativa y la opinión.

Objetivo didáctico: Analizar las múltiples interpretaciones que se presentan en el aula de clase a partir del teatro.

Fechas: de septiembre 26 a noviembre 07 del 201

Dentro de esta fase se presenta a la interpretación literaria por medio de actividades de lectura en voz alta, discusión de cuentos de literatura infantil y desarrollo de puestas en escena de dichos cuentos. Esta aproximación a la lectura y discusión se ve soportada por actividades interpretativas donde las estudiantes tienen espacios para establecer una opinión frente a los textos leídos y reconocer las múltiples interpretaciones de un texto a partir de presentar y observar varias obras de teatro que determinan las interpretaciones que cada grupo tuvo al leerlo. Esta fase se compone de 5 clases donde se desarrollarán actividades de lectura de diferentes cuentos con el fin de dar cuenta de cada interpretación personal que surge a partir de la lectura de los mismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la renovación didáctica que se realiza gira en torno a los siguientes aspectos: posibilitar espacios de lectura en voz alta en el aula, actividades donde se comparta la opinión de cada estudiante en torno a textos literarios, experimentar la lectura de textos literarios a partir del teatro, fomentar la lectura activa en el aula, presentar la idea de la multiplicidad interpretativa y comprender al estudiante como centro del proceso de lectura e interpretación a partir del desarrollo de la opinión personal.

Tercera fase: Conformando poesías

Objetivo pedagógico: Posibilitar espacios de interpretación literaria en el aula para que las estudiantes desarrollen sus capacidades interpretativas a partir de la opinión.

Objetivo didáctico: Demostrar la capacidad interpretativa a partir de compartir la opinión por medio de discusiones y teatro.

Tiempo: de febrero 17 del 2020 a marzo 09 del 2020

La tercera fase consta de 5 clases donde se desarrolla la capacidad de las estudiantes de poner en crisis el texto literario, es decir, expresar algo más allá de lo que el autor establece a partir de la discusión, y desarrollar la lectura crítica y reflexiva en el aula. En esta fase se trabaja poesía infantil que permita el reconocimiento del yo, del otro y que posibilite una puesta en escena para mostrar lo interpretado. Es decir, poemas que pueden ser actuados.

Por ende, se considera que la renovación didáctica que se ofrece en la presente fase es que las estudiantes tienen la posibilidad de discutir sobre lo que leen. Reconocer la multi interpretación y además expresarse a partir del teatro actuando un poema. Acto que hasta el momento ellas no han realizado. Esto genera que las estudiantes están formando sus propios procesos para reforzar sus capacidades interpretativas y que se identifiquen y resignifiquen los textos a partir de la discusión y la actuación.

En el presente cuadro se expone claramente el orden de las fases y lo que se pretende con cada una de ellas:

Fase	Unidad de análisis	Indicadores de logro	Recursos	Textos
Fase 1: Reconociendo mis gustos literarios (3 clases)	-Lectura en voz alta. - Aproximación de multiplicidad	-Las estudiantes hablan de sus maneras de entender y comprender el texto. -Las estudiantes expresan sus gustos literarios a partir de	-Reseñas -Cuadernos -Hojas de papel -Imágenes de los cuentos	“El vendedor de lluvias” por Héctor Hidalgo (2014) “El sombrero de las buenas ideas” por María Victoria Rodríguez (2015) “El reino de las posibilidades”

	interpretativa	las discusiones y escritos en el aula de clase.		por Paige Britt (2015) “La extinción del flojosaurio” por Esteban Cabezas (2014) “El avión más grande del mundo” por Paige Britt (2015)
Fase 2: interpretando y actuando (5 clases)	- Interpretación literaria Multiplicidad interpretativa Lectura en voz alta	-Las estudiantes desarrollan escenificaciones que expresan la interpretación de los textos literarios trabajados. -Las estudiantes reconocen las múltiples interpretaciones de un texto literario a partir de la escenificación teatral.	-Disfraces -Cuentos -Maquillaje -Escenografía (Materiales para crearlos, hojas de papel, colores, marcadores, tijeras, pegamento)	-Cuentos: "El Niño más bueno del mundo y su gato estropajo" por Mauricio Paredes (2010). “La extinción del flojosaurio” por Esteban Cabezas (2014) “El avión más grande del mundo” por Paige Britt (2015)
Fase 3: Conformando poesía (5 clases)	- Interpretación literaria -lectura grupal - multiplicidad interpretativa	-Las estudiantes comprenden su capacidad interpretativa frente a un texto literario. -Las estudiantes reconocen las múltiples interpretaciones y las comparten mediante conversaciones en el aula de clase.	-Disfraces -Poemas -Maquillaje -Escenografía (Materiales para crearlos, hojas de papel, colores, marcadores, tijeras, pegamento)	“Pegasos, lindos pegasos” Antonio Machado (2004) “Mi carita” Gloria Fuentes (2008) “Mi abuela es un hada” Gloria Fuentes (2007)

Cronograma

En el presente apartado, se presenta el cronograma en relación con las fases:

FASES	CLASES Y FECHAS				
	Clase # 1	Clase # 2	Clase # 3	Clase # 4	Clase # 5

Fase 1: Reconociendo mis gustos literarios.	Septiembre 04 del 2019	Septiembre 05 del 2019	Septiembre 19 del 2019	---	---
Fase 2: Interpretando y actuando	Septiembre 26 del 2019	Octubre 03 del 2019	Octubre 17 del 2019	Octubre 24 del 2019	Noviembre 07 el 2019
Fase 3: Conformando poesía	Febrero 17 del 2020	Febrero 24 del 2020	Febrero 28 del 2020	Marzo 02 del 2020	Marzo 09 del 2020

Análisis de datos:

A continuación, se presentan las tres fases aplicadas en la presente monografía con sus respectivos análisis. Cada fase comprende un cuadro que expone sus respectivos indicadores, objetivos pedagógicos y categorías. Además, se presenta un cuadro del corpus literario que fue seleccionado para cada fase en un acuerdo generado entre las estudiantes del Liceo Femenino curso 501 y la investigadora.

Dentro del apartado también se encontrará una descripción detallada de los momentos de cada clase aplicada por fase. También, se analizan los resultados de las actividades aplicadas y se explica el modelo de evaluación que permitió dar cuenta de los procesos interpretativos de las estudiantes.

El análisis se genera a partir de los indicadores de logro establecidos para cada fase. Esto se debe a que cada indicador posibilita dar cuenta de los procesos desarrollados por las estudiantes en las actividades aplicadas. Como lo explica María Eumelia en su texto “Diseño de proyectos en la investigación cualitativa” (2004). El investigador debe realizar un contraste entre su teoría y la realidad con el fin de comprender el fenómeno investigado. Dentro de la investigación los indicadores de logro se comprender cómo los aspectos en base a la teoría que se pretenden

observar y que se contrastan con lo que las estudiantes realizan y expresan durante el desarrollo de las actividades de lectura y exploración literarias.

Primera Fase

En el siguiente cuadro se presenta la primera fase aplicada “Reconociendo mis gustos literarios”. Como se expone en el cuadro la cantidad de clases de la primera fase fueron 3; esto se debe a que la primera fase se concibió como una fase de exploración y aproximación a los textos literarios de literatura infantil (cuentos).

Fase	Objetivo pedagógico	Categoría	Indicadores
Reconociendo mis gustos literarios. Cantidad de clases: 3 Fechas: de septiembre 04 a septiembre 19 del 2019	Reconocer los gustos literarios de las estudiantes a partir de la exploración literaria.	Lectura en voz alta. Aproximación de multiplicidad interpretativa	Las estudiantes hablan de las diferentes maneras de entender y comprender el texto. Las estudiantes expresan los gustos literarios a partir de las discusiones y escritos en el aula de clase.

En el siguiente cuadro se presenta el corpus literario utilizado para la primera fase de la monografía. Este corpus se usó como un acercamiento a los textos de mundos imaginarios; donde todo es posible. Dichos textos presentados posibilitaron actividades donde las estudiantes expresaron sus intereses ante los tipos de textos que les gustaría leer y las temáticas. Además, permitieron la creación de espacios donde las estudiantes compartieron sus interpretaciones ante los títulos y sinopsis de los textos. Es necesario mencionar que los textos expuestos se seleccionaron a partir de actividades desarrolladas por el investigador y las estudiantes al inicio de la primera fase. Esto con el fin de dar cuenta de los intereses y gustos

literarios de las estudiantes que formarían parte de la investigación. Por ello los textos cuentan con temáticas que giran en torno a los gustos del curso 501 del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Corpus literario	
Título- Autor	Tema
Héctor Hidalgo, (2014) “El vendedor de lluvias” - Lom Ediciones	Mundos imaginarios
María Victoria Rodríguez, (2015) “El sombrero de las buenas ideas” -Crececontigo	Mundos imaginarios
Paige Britt, (2015), “El reino de las posibilidades” - Liliput	Mundos imaginarios
Esteban Cabezas- Ministerio de las Culturas, (2014) “La extinción del flojosaurio”- las Artes y el Patrimonio	Mundos imaginarios- Valores familia
Paige Britt, (2015), “El avión más grande del mundo” - Liliput	Mundo imaginarios- valores familia

Componentes pedagógico-didácticos de las clases de la primera fase

Durante todas las fases se estableció una estructura definida del desarrollo de cada clase. Durante la primera fase la estructura constaba de un rompehielos, una actividad de discusión y una etapa de creación. Dicha estructura se implementó con el fin de que las estudiantes se sintieran cómodas al realizar la selección. Además, de posibilitar espacios donde pudieran hablar, comunicarse entre sí y usar su imaginación. Para el desarrollo de las clases se utilizaron

cartulinas con los títulos y las sinopsis, colores, lápices y guías para escribir los cuentos de cada estudiante.

En la etapa de rompehielos se desarrollaron actividades donde las estudiantes observan distintos títulos de libros y los conectaban con una sinopsis. Esta actividad se desarrollaba por medio de la lectura, primeramente, de los títulos, preguntándole a las estudiantes qué percepción tenían del título, qué pasaba por su cabeza al escucharlos y de qué creen que trataría el cuento. Al finalizar la lectura de los títulos se procedía a leer las sinopsis y por medio de votación escoger con qué título creen ellas que iría cada sinopsis, llegando así a mencionar cuáles eran las sinopsis acertadas y cuáles no y preguntar la razón de su selección.

En la etapa de discusión, las estudiantes hablan sobre si consideran los cuentos interesantes o no, qué temas pueden tener en su contenido, cuáles les gustan más y de qué manera cambiarían los títulos de los cuentos y las sinopsis. Llegando así a la última etapa, donde las estudiantes escogían un título y creaban su propio cuento a partir de este, con sus temas favoritos, personajes, escenarios, etc. En el cierre de las clases, algunas estudiantes compartían sus cuentos de manera voluntaria.

Análisis de indicadores de la primera fase

Dentro de la primera fase se establecieron dos indicadores de logro con el fin de dar cuenta de los procesos en el acercamiento a la interpretación de cada estudiante. Los indicadores presentados fueron *“Las estudiantes hablan de sus maneras de entender y comprender el texto”* y *“las estudiantes expresan sus gustos literarios a partir de las discusiones y escritos en el aula de clase”*. Para el análisis de ambos indicadores se tendrán en cuenta el diario de campo no. 10 (ver anexo 30) y el taller de escritura creativa (ver anexo 26).

Durante el desarrollo de las clases de la primera fase las estudiantes realizaron actividades de lectura en voz alta donde comprendían el texto literario con el fin de dar paso a la discusión.

Las lecturas que las estudiantes realizaban se hacían a partir de encontrar distintas sinopsis y títulos pegados en el tablero y relacionarlos entre sí para determinar qué conexión podrían tener o si pertenecían al mismo cuento.

Durante dicho proceso, varias estudiantes exponían que los títulos eran más llamativos que las sinopsis de los cuentos y que a su parecer modificarían su contenido con el fin de hacerlos más interesantes. Dichas expresiones al realizar las lecturas permiten entender la posición en la que las estudiantes se encontraban al leer los textos. Por consiguiente, dichas expresiones dan cuenta de los modos en los que las estudiantes comprendían y reinterpretaban lo que leían a partir de sus gustos personales.

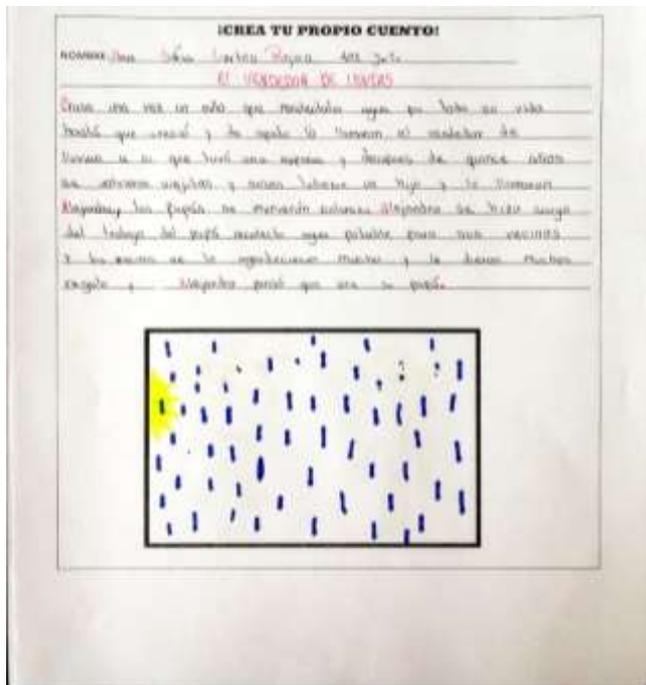
La lectura en voz alta traía consigo actividades de discusión, donde las estudiantes expresaban su opinión u opiniones a partir de lo leído e interpretado. Dichas discusiones se realizaban con todo el curso, las estudiantes voluntariamente levantaban la mano con el fin de seleccionar sus textos favoritos y expresar el porqué de dicha decisión. Un ejemplo claro es lo mencionado por algunas estudiantes sobre el texto “el sombrero de las buenas ideas” (Rodríguez, 2015). Dicho texto llamó su atención dado que consideraban que “un sombrero mágico donde todo es posible sería un tema llamativo para escribir un cuento de magia, además de que la magia es algo que les gustaría ver por ellas mismas”. (ver anexo 30)

Dichas discusiones posibilitaron el comprender la manera en la que las estudiantes veían los textos leídos. Sus opiniones giraban en torno a sus gustos personales, temas que llamaban su atención o experiencias que hayan vivido con un tema relacionado. Estas expresiones posibilitaron el entender los gustos personales de las estudiantes, sus temáticas favoritas y la forma en la que comprendían e interpretaban lo leído. El proceso realizado al relacionar los textos con gustos personales y experiencias vividas posibilitan lo que Barthes (1957) establece como leer para encontrar sentido. Este sentido se liga a relacionar el texto consigo mismo,

hallarle un fin que trascienda el aspecto de solo comprenderlo; y llevarlo a una discusión entre el lector y el texto.

Por otra parte, aparece el taller literario de escritura creativa (ver anexo 26). Dicho anexo posibilita comprender de una manera escrita las interpretaciones que las estudiantes realizaron al leer los distintos textos trabajados. Estos escritos comprenden los gustos personales de las estudiantes, sus formas de ver los textos y sus interpretaciones y reinterpretaciones de estos.

El primer taller mostrado es de una estudiante que escogió el cuento “el vendedor de lluvias”, la estudiante conservó el título y agregó elementos propios de sus gustos personales. Entre los

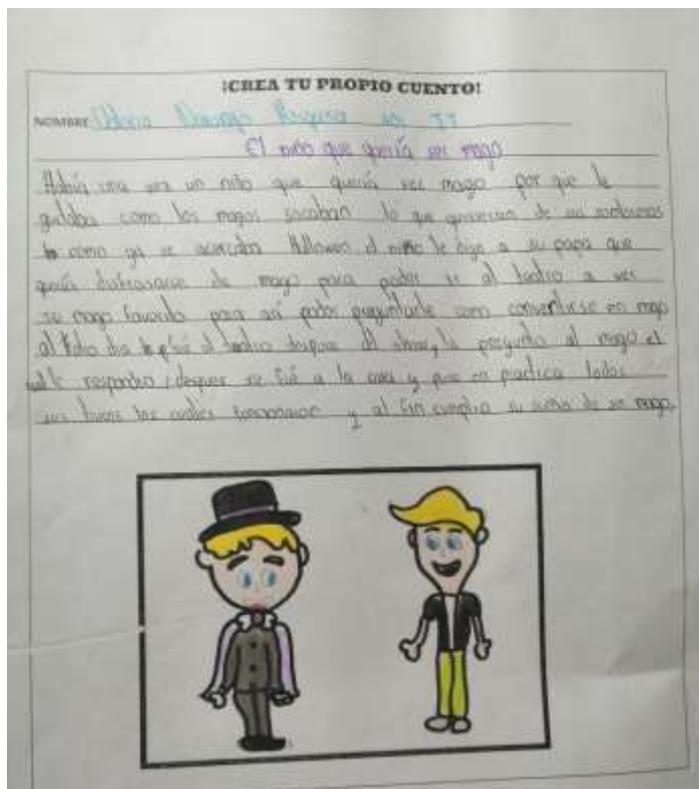


elementos que se pueden observar son: el amor familiar y los valores al ayudar al prójimo. Se considera que en dicho escrito se expresa el valor familiar, dado que la estudiante añade una familia en su historia y establece que el vendedor de lluvia es una persona amable que ayuda a sus vecinos con el fin de parecerse a su padre.

Taller de escritura creativa aplicado

Por otro lado, el segundo taller a analizar es de una estudiante que seleccionó el cuento “el sombrero de las buenas ideas”. En este caso la estudiante creó un nuevo título (El niño mago) y también añadió al cuento elementos propios de sus gustos personales. En este caso giran en

torno al deseo de cumplir los sueños. Esto se evidencia en la historia a partir del transcurso del cuento completo donde un niño atraviesa varias dificultades con el fin de lograr ser un mango.



Ambos textos evidencian las formas de interpretación de las estudiantes a partir de la resignificación que cada una le dio a cada cuento leído. El reescribir el título, recrearlo, reinterpretarlo, al igual que crear de cero una historia a partir de sus propios intereses, y agregar temáticas llamativas para

ellas; dan cuenta de la manera en que las estudiantes interpretan y comprenden los textos literarios leídos. Lo anterior es soportado por Barthes quien menciona que la interpretación “lleva al lector a aproximarse al texto y resignificarlo a partir de sus propias capacidades cognitivas” (1957). Capacidades que comprenden dentro de sí el resignificar los textos literarios a partir del yo (experiencias y gustos personales).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente se considera que las estudiantes expresaron sus modos de interpretar y comprender los textos literarios a partir de actividades de lectura, discusión y escritura. Estas actividades posibilitaron un primer acercamiento de las estudiantes a la interpretación literaria y por ende a la investigación planteada en el presente documento. Además, gracias a los resultados de la primera fase, se logró aplicar una selección de los textos a trabajar durante todas las fases posteriores.

Proceso evaluativo de la primera fase

Durante la primera fase se realizó un proceso de evaluación cualitativo, procesual, dialógico y reflexivo. Es decir, que las evaluaciones constaban de escuchar a las estudiantes y observar su desarrollo dentro de cada clase; viendo este desarrollo como un avance. Además, se considera reflexivo, dado que se analizan estos procesos como una forma de entender la manera en la que se desarrollan los procesos interpretativos de las estudiantes.

Por otra parte, se considera que la evaluación realizada gira entorno a lo dialógico dado que se comprendió el punto de partida de cada estudiante como un ámbito que no es heterogéneo. Es decir que, dentro del desarrollo de las actividades, se lograba reconocer que algunas estudiantes expresaban sus fortalezas de distintas formas en distintos ámbitos; algunas se desenvuelven más en las actividades de lectura, otras en las discusiones y otras en las actividades de escritura. Teniendo en cuenta este proceso, no se establecen etiquetas o notas, al contrario, se evalúan a las estudiantes a partir de lo que dicen, su participación, su proceso de aprendizaje; considerando este proceso distinto en cada una, pero igual de significativo.

En otras palabras, se determina que este modo de evaluación posibilitó comprender la manera en la que las estudiantes refuerzan sus habilidades interpretativas y comprenden la multiplicidad interpretativa en el transcurso de cada clase y cada actividad. Por ende, los aspectos evaluados constan de la participación en clase, el comentar, discutir, disfrutar y compartir el texto literario con otros. Además, la evaluación realizada en esta primera fase replanteó la estructura de la segunda fase; con el fin de apoyar de manera significativa los procesos interpretativos y el desarrollo de las estudiantes dentro de cada actividad planteada.

Segunda fase:

En el siguiente cuadro se presenta la segunda fase aplicada “Interpretando y actuando”. Como se expone en el cuadro la cantidad de clases de la presente fase fueron 5; esto se debe a que esta fase consta de explorar actividades de lectura en voz alta, interpretación, escenificación y discusión con el fin de implementar en el aula de clase el desarrollo de la interpretación literaria y el reconocimiento de la multiplicidad interpretativa.

Fase	Objetivo pedagógico	Categoría	Indicadores
Interpretando y actuando Cantidad de clases: 5 Fechas: de septiembre 26 a noviembre 07 del 2019	Explorar con las estudiantes la importancia de la multiplicidad interpretativa y la opinión	Interpretación literaria Multiplicidad interpretativa Lectura en voz alta	Las estudiantes desarrollan escenificaciones que expresan la interpretación de los textos literarios trabajados. Las estudiantes reconocen las múltiples interpretaciones de un texto literario a partir de la escenificación teatral.

En el siguiente cuadro se presenta el corpus literario utilizado para la segunda fase de la monografía. En este corpus se implementaron los textos seleccionados por las estudiantes en la primera fase. Dichos textos constan de cuentos dado que se reconoció su impacto en la primera fase y en un acuerdo directo con las estudiantes se llegó a la decisión de continuar con este tipo de textos. Por consiguiente, se aprovechan todas las temáticas y funciones que los cuentos infantiles ofrecen para el desarrollo de la segunda fase.

Corpus literario

Título	Tema
Mauricio Paredes, (2010) "El Niño más bueno del mundo y su gato estropajo" -Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Gobierno de Chile	Mundos imaginarios familia valores comedia
Esteban Cabezas, (2014) "La extinción del flojosaurio"- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio	Mundos imaginarios valores familia
Paige Britt, (2015), "El avión más grande del mundo" - Liliput	Mundos imaginarios familia valores

Componentes pedagógico-didácticos de la segunda fase

La estructura de las clases de la segunda fase eran las siguientes: organización de grupos de trabajo, lectura en voz alta, preparación de escenografías, práctica de la obra y presentaciones. Esta estructura se manejó dentro de las 5 clases aplicadas.

Con lo referente a la organización de grupos; al inicio de cada clase las estudiantes escogían los grupos de trabajo para las lecturas y presentación de la obra de teatro (los cuales permanecían intactos hasta la finalización de la actividad. Estos grupos se agrupaban de forma circular en el aula de clase y escogían a un representante para realizar la lectura en voz alta del cuento, el representante no podía leer más de una clase seguida, si se daba el caso de que la selección del lector generaba inconvenientes dentro del grupo, se intervenía y se escogía a otro estudiante. Esto con el fin de incentivar la participación.

Durante el proceso de lectura en voz alta, cada grupo escuchaba a su lector asignado; al finalizar la lectura, las estudiantes tomaban turnos dentro de los grupos para dar su opinión sobre el cuento; qué partes fueron significativas para ellas de manera personal y de qué manera implementar todo a la obra de teatro que presentarían. Cabe aclarar que se ofrecía un apoyo a las estudiantes durante la discusión con el fin de que todas escucharan la multiplicidad interpretativa de sus compañeras y buscaran un punto medio para implementar dicha multiplicidad en una obra de teatro.

Para la etapa de preparación de escenografía y la práctica, se les solicitaba a las estudiantes salir en grupos al patio para definir qué papeles realizarían, de qué manera interpretarían a cada personaje y cada situación. Además de definir qué materiales necesitarían para finalizar su escenografía y expresar claramente lo que pretendían al interpretar dichas situaciones y características de esos personajes. La duración de la planeación podía extenderse, por ello en algunos casos, la presentación de las obras se aplazaba a la siguiente clase.

Durante la presentación de las obras, se solicitaba abrir espacio en el escenario (que en algunos casos era el aula de clase o la tarima del colegio). Y se les pedía a las estudiantes de la audiencia que prestaran atención a las obras para la discusión final. Algunas estudiantes antes de realizar sus presentaciones se disfrazaban o decoraban el escenario. Las obras duraban entre 10 y 20 minutos.

En la última etapa, la etapa de discusión, las estudiantes se sentaban y levantaban la mano de manera voluntaria cuando deseaban hablar sobre las obras de sus compañeras, las diferencias que encontraron entre cada obra, lo que les llamó más la atención o lo que no les gustó. Situación que se ligaba a un proceso de escuchar al otro y en dado caso apoyar o discernir de dichas opiniones.

Análisis de indicadores de la segunda fase

En la segunda fase de investigación se establecieron dos indicadores de logro. Los cuales giran en torno a exponer y compartir interpretaciones a partir del teatro, además de reconocer a la multiplicidad interpretativa en el aula de clase. Ambos indicadores son: *“las estudiantes desarrollan escenificaciones que expresan la interpretación de los textos literarios trabajados”* y *“Las estudiantes reconocen las múltiples interpretaciones de un texto literario a partir de la escenificación teatral”*. Estos indicadores se analizarán a partir del diario de campo número 11 (ver anexo 31) y el diario de campo número 12 (ver anexo 32).

En las clases aplicadas durante la segunda fase de investigación, se realizaron actividades de lectura en voz alta donde las estudiantes se turnaban para leer partes de los textos. Durante las lecturas se escogía a una estudiante de cada fila (voluntarias), para que leyera en representación de su fila. En las primeras dos clases aplicadas, se logró observar que las mismas estudiantes levantaban la mano. Sin embargo, a medida que avanzaban las clases y las actividades, se observaba que más estudiantes deseaban leer en voz alta. Por consiguiente, se encontraron más voluntarias a medida que avanzaba la investigación.

Durante los procesos de lectura, algunas lectoras utilizaban distintas voces o tonos de voz con el fin de llamar la atención o remarcar las actitudes de los personajes. Por su parte, las estudiantes que escuchaban mencionaban o les solicitaban a las lectoras, utilizar tonos de voz más altos o graciosos dependiendo del tipo de texto que se leía. Dichas exigencias dan cuenta no solo de que las estudiantes estaban escuchando la lectura de sus compañeras, sino que además realizan procesos de comprensión e interpretación de los personajes, situaciones y temáticas durante las lecturas.

Al observar que sus compañeras leían de distintas formas y expresaban los textos de maneras variadas. Estas comprendían que cada compañera veía el texto de manera distinta y

por ello solicitaban leer en voz alta también; con el fin de expresar su modo de ver o interpretar el texto.

Al finalizar los procesos de lectura, las estudiantes procedían a formar grupos donde discutían la manera en la que representarían el cuento leído. Establecían las actitudes de los personajes, los diálogos, los escenarios; todos estos aspectos para presentar las obras a partir de sus individualidades y preferencias como grupo (ver anexo 31). Durante las discusiones, las estudiantes hablaban del por qué una estudiante debería representar a un personaje, las razones por las que el personaje debía tener esas actitudes y los cambios que realizarían al cuento con el fin de transmitir el mensaje que buscaban.

Al finalizar la discusión, organización y práctica, se llegó al proceso de presentación de las escenificaciones teatrales. Como se puede observar, los textos seleccionados para las primeras clases fueron “La extinción del Flojosaurio” de Esteban Cabezas y “El avión más grande del mundo” de Paige Britt. Durante las escenificaciones se logra evidenciar que las estudiantes expresaron sus interpretaciones de los textos a partir de los cambios que realizaban en la historia y las actitudes que escogían para cada uno de los personajes.

Con respecto a los cambios que realizaron durante las interpretaciones, se logra observar que en el caso de los grupos 1 y 2 (ver anexo 31), se presentaron cambios significativos a las historias. Cambios muy propios de sus procesos interpretativos. En el caso del primer grupo, las estudiantes seleccionaron la extinción del flojosaurio como base principal de su historia. Sin embargo, agregaron al cuento nuevos personajes: velociraptor, T-Rex, y dos anquilosáuridos. Estos nuevos personajes compartían actitudes similares a las del personaje del cuento original. También, demostraban actitudes propias de ellas mismas, como lo son el gusto por jugar fútbol y pasar el tiempo de descanso con sus amigas. Como se mencionó anteriormente, el hecho de trascender de lo que dice el texto y agregar aspectos propios del

lector al mismo; da cuenta de que las estudiantes realizaron un proceso de interpretación que se expresó a partir de una obra de teatro.

Por otra parte, se presenta al grupo 2, el cual no solo agregó nuevos personajes, sino que tomó aspectos que llamaron su atención de cuentos leídos anteriormente. Cómo se presenta en el diario de campo (ver anexo 31), las estudiantes realizaron una combinación entre los cuentos “La extinción del flojosaurio” y “el avión más grande del mundo” de Paige Britt. dicha combinación, como en el grupo anterior, contenía aspectos de su interés como el amor familiar y la amistad. Como lo menciona Barthes (1975) poner al texto en un diálogo constante entre el lector, sus experiencias y el texto mismo, posibilitan los procesos de interpretación y resignificación de los textos. Al observar que las estudiantes incluyeron sus experiencias personales e intereses, se comprende la existencia de este diálogo y resignificación mencionado anteriormente.

También se presentó el cuento “El niño más bueno del mundo y su gato Estropajo” de Mauricio Paredes (2010). Donde se expuso el cómo las estudiantes crearon y escenificaron la segunda parte del cuento. Dicha creación comprendía mantener aspectos del cuento original con el fin de guardar relación entre ambos. (ver anexo 32).

Durante las clases que giraban en torno a este texto, las estudiantes pudieron evidenciar cómo sus compañeras de clase interpretaron a los personajes principales (Ignacio y Estropajo). Dichas interpretaciones se ligaban a las actitudes de los personajes y la clase de situaciones que creaban según sus actitudes. Cada escenificación constaba de situaciones distintas creadas por cada grupo, por ejemplo: Ignacio arruinando el vestido de novia de su madre, Ignacio lavando los platos con estropajo e Ignacio cocinando y quemando lo preparado. A pesar de que las historias mantienen situaciones distintas, conservan la base principal la cual es la personalidad de Ignacio.

Dicha relación al mantener la personalidad de Ignacio, pero modificar sus actitudes (conociendo personalidad como rasgos o cualidades del personaje y actitudes como la manera en la que se comporta el personaje ante distintas situaciones). Permitió que las estudiantes reconocieran que sus compañeras no solo realizaron un proceso de comprensión del texto literario, sino que llevaron dicha comprensión a una interpretación del mismo personaje, creando así situaciones propias de él a partir de sus experiencias personales. Es decir, su cotidianidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera que las estudiantes reconocieron la multiplicidad interpretativa de los textos expuestos debido al hecho de que lograron discutir y expresar sus modos de ver los textos con sus compañeras de clase. Como lo menciona el autor Roland Barthes (1975) la multiplicidad interpretativa se centra en “preservar la multiplicidad simultánea de los sentidos, de los puntos de vista, de las estructuras, como un amplio espacio que se extendiera fuera de las leyes que proscriben la contradicción”. Al observar que las estudiantes escucharon, comprendieron y discutieron sobre las interpretaciones de sus compañeras; además de aceptarlas como válidas, se determina que se dio paso a la comprensión de la multiplicidad interpretativa.

Proceso evaluativo de la segunda fase

Durante la segunda fase se realizó un proceso de evaluación cualitativo, procesual, dialógico y reflexivo. Este proceso se basó en tener en cuenta las discusiones, escritos, obras y opiniones expresadas por las estudiantes. Observando el proceso de cada estudiante dentro del desarrollo de las actividades y dando paso al diálogo; indagando sobre el porqué de las decisiones que las estudiantes tomaban, el porqué de sus opiniones y de sus selecciones al desarrollar las actividades.

La evaluación dialógica dentro de esta fase constaba de comprender la interacción de las estudiantes dentro de sus grupos, sus comentarios y razones para entregar esos comentarios. Además de dar cuenta que dichas opiniones expresadas en las etapas de discusión se veían reflejados en la etapa de escenificación. Por consiguiente, el proceso evaluativo fue una constante revisión de los procesos realizados por las estudiantes en cada clase a partir del análisis exhaustivo de los diarios de campo. Aspecto que aportó en la comprensión de los procesos interpretativos realizado por las estudiantes, además de dar cuenta de la necesidad de reevaluar las actividades realizadas en la investigación y por consiguiente en la fase número 3.

Además, se tuvo en cuenta cada avance de las estudiantes como un logro significativo dentro de sus procesos de aprendizaje e interpretación; logro que se veía sujetos a un ámbito más grupal que individual al considerar que los trabajos realizados eran en grupo. Aspecto trascendió del análisis de la primera fase; el cual giró en torno a un aspecto personal. Por ello, el observar el proceso realizado por las estudiantes durante cada actividad permitió comprender sus modos de interpretación dentro de la fase, y la manera en la que comprendían a la multiplicidad interpretativa dentro de la lectura de textos literarios en el aula de clase.

Tercera fase

En el siguiente cuadro se presenta la tercera y última fase aplicada “Conformando poesía”. Como se expone en el cuadro la cantidad de clases de la presente fase fueron 5; Durante las clases se realizó el cierre de las actividades anteriores y se planteó la lectura y discusión de poesía infantil para dar cuenta de la interpretación literaria de las estudiantes.

Fase	Objetivo pedagógico	Categoría	Indicadores
------	---------------------	-----------	-------------

Conformando poesía. Cantidad de clases: 5 Fechas: de febrero 17 a marzo 09 del 2020	Posibilitar espacios de interpretación literaria en el aula para que las estudiantes desarrollen sus capacidades interpretativas a partir de la opinión.	Interpretación literaria lectura grupal multiplicidad interpretativa	-Las estudiantes reconocen su capacidad interpretativa frente a un texto literario. -Las estudiantes reconocen las múltiples interpretaciones y las comparten mediante conversaciones en el aula de clase.
--	--	--	---

En el siguiente cuadro se presenta el corpus literario seleccionado para la tercera fase. El corpus presentado a continuación fue seleccionado a partir de las temáticas que las estudiantes implementaron dentro de sus obras de teatro. Al final de la segunda fase se agruparon dichas temáticas y las estudiantes escogieron sus favoritas y el tipo de texto que deseaban seleccionar. Dentro de las opciones se encontraban; cuento, fábula o poesía. Al final las estudiantes seleccionaron poesía dado que deseaban leerla porque en sus aulas de clase no se leía poesía.

Corpus literario	
Título	Tema
Antonio Machado, “Pegasos, lindos pegasos” (2004)	Infancia Recuerdos del pasado
Gloria Fuentes, “Mi carita” (2008)	Mi cuerpo Reconociéndome a mí mismo

Gloria Fuentes, “Mi abuela es un hada” (2007)	Familia Reconociendo a los otros
---	-------------------------------------

Componentes pedagógico-didácticos de la tercera fase

Durante la tercera fase las clases se componían de rompehielos, lectura grupal, discusión, planeación y escenificación teatral. Dicha estructura se mantuvo durante las 5 clases aplicadas en esta fase. Con lo referente al rompehielos, durante el primer momento de la clase, se les mostraban a las estudiantes una serie de imágenes relacionadas con el poema, con el fin de que ellas adivinaran de qué hablaría el poema o en dado caso mencionarlo si lo reconocían.

Al finalizar el rompehielos, se proseguía a realizar la organización de los grupos de trabajo, escogidos por las estudiantes. Al finalizar la organización se implementaba la lectura del poema del día. La lectura grupal se realizaba entre todos, cada estudiante con su texto, siguiendo la lectura, en la mayoría de los casos leyendo al unísono.

al considerar que el texto fue leído y comprendido, se proseguía a discutir aspectos importantes del poema, como lo son metáforas o en algunos casos sus rimas. Al finalizar la discusión estructural, se llegaba a discutir de qué trataba el poema, sí llamó la atención de las estudiantes, cómo se sintieron al leerlo, qué recordaron y cómo se relaciona con ellas mismas.

Seguida de la discusión las estudiantes realizaban un escrito (su propio poema) sobre la temática del poema trabajado; y proseguían a practicar la manera en la que deseaban realizar su escenificación. Al finalizar la planeación y la práctica, se llegaba a la representación de dichos poemas de manera teatral y la explicación de cada estudiante sobre su poema.

Análisis de indicadores de la tercera fase

Con lo referente a la tercera fase; se establecieron dos indicadores de logro que posibilitan reconocer el desarrollo de la interpretación literaria de las estudiantes. El primer indicador presentado es *“Las estudiantes reconocen su capacidad interpretativa frente a un texto literario”* y el segundo indicador es *“Las estudiantes reconocen las múltiples interpretaciones y las comparten mediante conversaciones en el aula de clase”*. Para el análisis de ambos indicadores se tendrán en cuenta una serie de obras de teatro (ver anexo 34) y un taller de escritura creativa (ver anexo 35).

Durante las actividades de lectura en voz alta, las estudiantes se organizaron en pequeños grupos con el fin de leer el poema de forma grupal. Durante los procesos de lectura las estudiantes dentro de los grupos escogían distintas estrategias de lectura. Entre estas se encontraba leer por turnos o escoger a una representante que leyera todo el texto. Durante las lecturas las estudiantes mencionaban qué recuerdos les traía el poema con respecto a sus vidas personales. Al observar que, dentro de los grupos, las estudiantes ya tomaban decisiones sobre los modos de lectura que preferían y compartían con sus compañeras sus opiniones al escuchar los textos, se determina que se encontraban más a gusto con las actividades de lectura e interpretación y daban paso a compartir dicho proceso de manera voluntaria.

Durante la fase de planeación y presentación de las obras, las estudiantes realizaron escritos relacionados con las obras leídas (ver anexo 33). Esto con el fin de utilizar dichos escritos como diálogos dentro de las obras presentadas. En el anexo, las estudiantes realizaron la escritura de un poema corto sobre su juguete favorito del pasado. Dicho poema fue generado luego de la lectura del poema *“Pegasos lindos pegasos”* de Antonio Machado (2004). En ambos escritos se logra observar el cómo las estudiantes comprendieron el texto literario y lo llevaron a un proceso de interpretación personal.

Al tener en cuenta el hecho de que las estudiantes tomaron el texto y crearon algo nuevo a partir de él, se logra comprender lo que el escritor Roland Barthes comprende como proceso de interpretación. Además, al considerar que todos los textos que las estudiantes realizaron fueron escritos a partir de objetos de su pasado y experiencias vividas, se establece que las estudiantes se vieron directamente involucradas dentro de sus procesos de interpretación, volviéndolas el centro de las actividades realizadas.

Además, las estudiantes presentaron pequeñas escenificaciones teatrales (ver anexo 34). Donde actuaban dichos poemas escritos y al final comentaban el porqué de escribir y representar ese poema, esos objetos y esos sentimientos dentro de él. Durante las discusiones, las estudiantes observaban cómo del mismo poema salían varias versiones, varias historias y recuerdos. Situación que posibilitó el acercamiento de las estudiantes a lo que es multiplicidad interpretativa, además de sentirse parte del proceso.

Proceso evaluativo de la tercera fase

Durante la tercera fase se continuó con el proceso de evaluación cualitativo, procesual, dialógico y reflexivo. Dicho proceso evaluativo posibilitó reconocer los procesos de cada estudiante en torno a su desarrollo de la interpretación literaria. Por consiguiente, esta evaluación hizo a las estudiantes partícipes de sus procesos de aprendizaje al lograr identificar por ellas mismas sus capacidades interpretativas ante los textos literarios. También, al escuchar sus opiniones, y el porqué de escribir o exponer lo que escribieron, se logró determinar con más claridad estos procesos entorno a la interpretación de cada estudiante. Y comprender el proceso que cada una realizó durante todo el proyecto.

La evaluación durante la tercera fase posibilitó, no sólo dar cuenta de los procesos que las estudiantes desarrollaron en cada actividad aplicada. Si no, comprender todo el proceso

realizado en la presente monografía. Los resultados permitieron entender que para la presente secuencia didáctica es necesario contar con más tiempo para el desarrollo de las actividades. Esto se debe a que las estudiantes necesitan tiempo para practicar, expresarse y desarrollar las lecturas y obras de teatro. Además de que entre más actividades de interpretación se implementen, más se evidencia el proceso interpretativo de las estudiantes. A pesar de que esta monografía no contó con el tiempo esperado debido a las condiciones del presente año (2020). Se considera que la investigación tuvo un impacto significativo en las aulas de clase del grupo 401.

Impacto que da cuenta de la necesidad evidente de incluir a la interpretación literaria en el aula de clase. Con el fin de escuchar a las estudiantes, sus vidas, experiencias y opiniones. La presente evaluación posibilita entender que realizar dicha modificación de las estrategias aplicadas en el aula de clase en torno a la literatura, necesitan una renovación. Renovación que pondrá a las estudiantes como focos de sus propios procesos de aprendizaje, interpretación y lectura literaria.

Resultados generales

Se determina que, según los resultados presentados anteriormente; la presente monografía logró acercarse a desarrollar actividades de lectura de literatura infantil con el fin de potenciar la interpretación literaria. Como se observó, durante la aplicación y desarrollo de las fases, las estudiantes lograron desarrollar la interpretación literaria a partir de tres aspectos principales.

El primer aspecto fue compartir y expresar los gustos literarios. Teniendo en cuenta que la interpretación literaria comprende al lector como centro de los procesos de lectura. Se considera que haber establecido que la selección de textos para el proyecto se daría al lado de

las estudiantes; permitió que las estudiantes se sintieran centro del proceso y lograran sentirse involucradas en la investigación. Por consiguiente, se logró llamar la atención de las estudiantes durante los procesos de lectura, dado que los textos habían sido seleccionados por ellas mismas y eran textos de su interés personal.

El segundo aspecto se basó en reconocer la multiplicidad interpretativa por medio de compartir las interpretaciones de las estudiantes. Se considera que, durante todas las actividades realizadas en cada fase, las estudiantes tuvieron la posibilidad de compartir sus interpretaciones y escuchar las interpretaciones de sus compañeras con el fin de reconocer y comprender la multiplicidad interpretativa. Teniendo en cuenta que la interpretación literaria comprende la posibilidad de generar múltiples interpretaciones de un texto literario. Se establece que las estudiantes desarrollaron su interpretación literaria al reconocer las interpretaciones de sus compañeras como interpretaciones válidas, permeadas por sus individualidades. Este reconocimiento dio paso a la discusión y comprensión de que los textos pueden interpretarse de muchas maneras y que sus interpretaciones individuales también son válidas.

El tercer aspecto consistió en que las estudiantes comprendieran su capacidad interpretativa. Se determina que las estudiantes en cierta medida lograron reconocer parte de sus capacidades interpretativas durante la investigación. Esto se reconoció al observar que las estudiantes participaban activamente dentro de las actividades de interpretación, compartían su opinión y se expresaban sin el miedo que se encontraba presente en las etapas de observación para el presente proyecto. también, se logró observar que las estudiantes pasaron de hablar solo del texto a hablar de ellas mismas. Cada texto denotaba algo de sus singularidades y ellas lo expresan a partir de sus obras de teatro, escritos y comentarios durante las clases.

Finalmente, se menciona que debido a la situación del presente año (2020) no se obtuvo el tiempo planeado para el desarrollo de las clases de esta monografía, esto causó que la monografía no se completara a cabalidad. Esta situación generó que la última fase fuese trabajada con más rigurosidad en las clases que quedaban con el fin de posibilitar un cierre a la monografía además de aportar el proceso que las estudiantes llevaban desde el inicio del proceso.

A pesar de lo anterior, se considera que se realizaron procesos significativos dentro de los procesos de interpretación de las estudiantes del Liceo Femenino Mercedes Nariño, grado 501. Se logró observar que las estudiantes pasaron de tener miedo a compartir sus interpretaciones, a hablar con sus compañeras de clase sobre lo que les denotaba el texto, cómo se relacionaba con ellas, de sus gustos a partir de sus obras, Entre otros aspectos. Por ello, se establece que, aunque el avance no fue grande, fue un avance que impactó a las estudiantes y su relación con los textos literarios.

Recomendaciones

Se considera que es necesario prestar atención a los siguientes aspectos al aplicar la presente monografía en el aula de clase:

1	Monitorear a los estudiantes durante los procesos de discusión y de planeación de las obras de teatro. Teniendo en cuenta que es un trabajo grupal, se pueden dar casos donde las estudiantes choquen o no trabajen de manera adecuada dentro de los grupos establecidos.
2	Dedicar tiempo en las discusiones de los textos. Cada estudiante tiene su opinión sobre lo que lee. Al escucharlas atentamente es más fácil comprender sus procesos de interpretación, además de dar cuenta de sus gustos, intereses y las temáticas que llaman su atención.
3	Llevar material que pueda ser moldeado para crear las escenografías. Las hojas de papel, colores, pinturas o incluso maquillaje, pueden ser usados siguiendo las ideas creativas de cada estudiante en torno a su escenografía.

4	Dar la oportunidad a las estudiantes de compartir lo leído o escrito. Algunas estudiantes suelen sentir vergüenza al participar en actividades de lectura en voz alta o de teatro. Por ello es necesario tener distintas estrategias que faciliten su participación dentro del aula.
5	Leer con ellas. En algunos casos, la lectura resulta ser una actividad tediosa en el aula. Por ello, es necesario crear estrategias que fomenten su deseo por leer. Entre estas estrategias se encuentran leer a su lado, usando voces, o imágenes. Incluso realizar rompehielos para llamar la atención de las estudiantes al texto.
6	Es necesario comprender que el proceso de implementar la interpretación en el aula debe desligarse de las actividades típicas que se realizan a diario. La renovación de didácticas típicas como el dictado o las planas posibilitará actividades de discusión, descubrimiento y lectura que den paso a la interpretación literaria.
7	Las situaciones en los colegios pueden dificultar los procesos y actividades realizadas en la investigación. Es por ello que hay que tener la mente abierta ante la posibilidad de cambios y reestructuración de las actividades o fases planteadas. Esto con el fin de crear una buena experiencia interpretativa en el aula.

Referencias

- Ardila, C (2013). *“Hermenéutica literaria: tres estrategias para la interpretación de textos narrativos”* Editorial: Universidad del Valle
- Barthes, R (1957) *“Mitologías”* editorial: Címelio Book. Cascaí Portugal
- Barthes, R (1975) *“Sobre la lectura”* Francia. Editorial: *LeFrançais aujourd`hui*.
- Bombini, G. (2008), “La lectura como política educativa”, Editorial: Revista Iberoamericana de educación.
- Cabrera, M (2014). “Lectura Literaria”. Buenos aires, Recuperado de: <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Lectura%20literaria>
- Cassany, D., (1998). *“Enseñar Lengua”*. España. Editorial Graó
- Cervera, J. (1984) *“La literatura infantil en la educación básica”*. -Cíncel. Madrid.
- Cervera, J. (1989). *“Literatura infantil: los límites de la didáctica”* Cíncel Madrid
- Davis, M. P. P. (2000). *“Fundamentos teóricos básicos de morfología y semántica oracionales. Málaga. Agora. “Málaga. Editorial: Agora.*
- Dijk, V (1976). *“Aspectos de una teoría generativa del texto poético”*. En Greimas (ed.), *Ensayos de semiótica y poética*, 240-271. Barcelona: Planeta.
- Eco, Umberto. (1990) *“Semiótica y filosofía del lenguaje”*. Barcelona: Lumen.
- Eco, Umberto (1995) *“Interpretación y Sobre interpretación “Inglaterra. Editorial: Cambridge University Press.*
- Eumelia, Maria (2004). *“Diseño de proyectos en la investigación cualitativa”*. Medellín. MUniversidad EAFIT.
- Mendoza Fillola, A. (2008). *“Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria”*.
- Fuentes, G (2010) poema” *Cómo se dibuja a un niño”*. Colombia. Editorial: *guiainfantil.com*

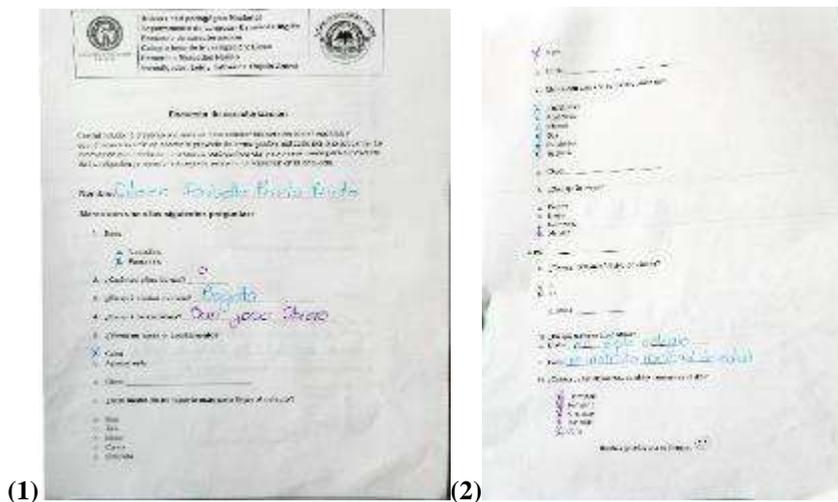
- García, M (2017) *“La concepción estética en la teoría de la literatura de Álvarez Espino y Góngora Fernández. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*
- Gobierno de Navarra (2016) “Artes escénicas”. Navarra. Recuperado de:
<https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57787/ARTESCENICAS.pdf/72f9f067-4886-4813-9de5-4e6990da642a>
- Lewin, K (1946). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En: Salazar, M.C.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño (2006). *“PEI. Institucional” Colombia.*
- Liceo Femenino Mercedes Nariño (2009). *“Agenda escolar”.* Colombia.
- Liceo Femenino Mercedes Nariño (2012). *“Programas y proyectos”.* Colombia. Recuperado de: La página oficial de la institución.
- Lineamientos curriculares (2018). *“Lineamientos para el área de lengua castellana” Colombia. Editorial: Ministerio de educación.*
- Luisa Franco (2019) *“Invertir en la educación infantil es la mejor estrategia contra el crimen: James Heckman, nobel de Economía”- Recuperado del periódico BBC.*
- Martínez, A & Pérez, A (2015). *“El desarrollo de competencias literarias en el nivel medio básico”.* México. Recuperado de:
<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/30832>
- Martínez, M (1999) *“Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación”* 2da.Edición. México. Editorial Trillas
- Mendoza, A (2010) *“la competencia literaria entre competencias” España. Universidad de Barcelona.*
- Mendoza, A (2004) *“La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria” Barcelona. Universidad de Barcelona*

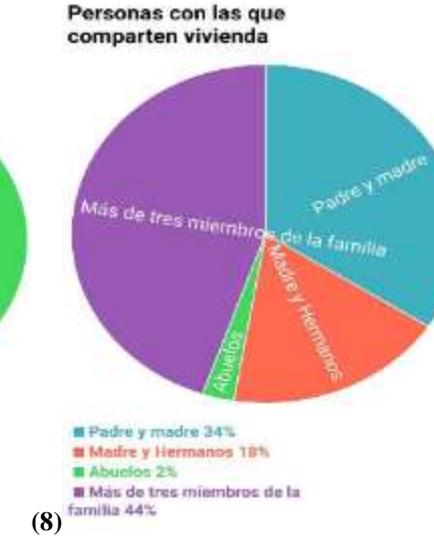
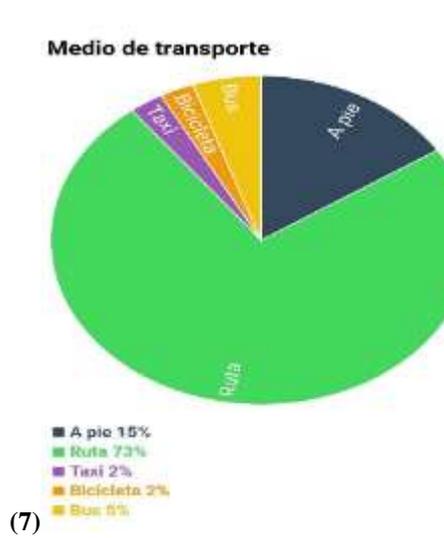
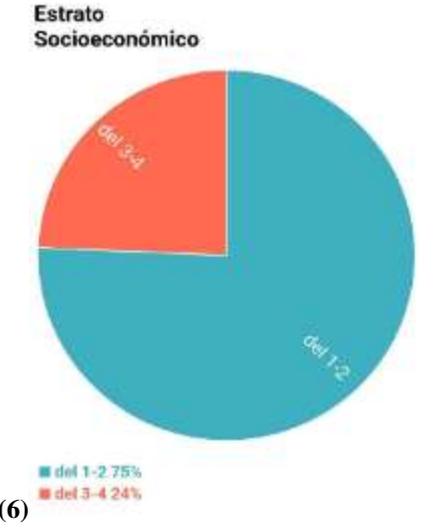
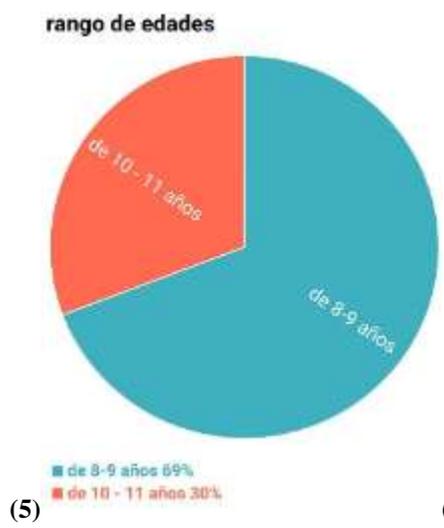
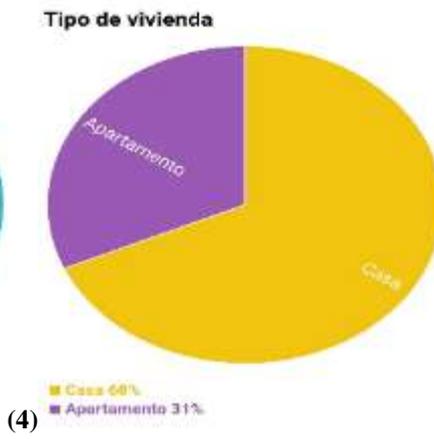
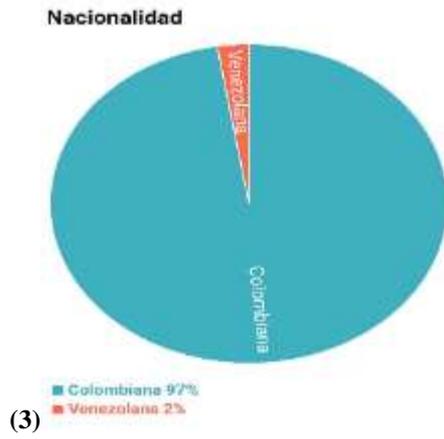
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *“Lineamientos curriculares del área de lengua castellana” Colombia.*
- Niño, A (2000). Poema *“Usted” Colombia.*
- Niño, A (2000). Poema *“El día está lindo” Colombia.*
- Oxford dictionary (2010). *“Definición de interpretación “Inglaterra.”*
- Pérez, H (2016). *“Hacia la formación de la competencia literaria”.* Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado de: <https://www.magisterio.com.co/articulo/hacia-la-formacion-de-la-competencia-literaria>
- Pestalozzi, H (2006) *“Cartas sobre la educación infantil” España. Editorial: Tecnos*
- Perriconi, G (2015) *“Una alternativa de aprendizaje: los talleres literarios “.* Buenos aires Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a8n1/08_01_Perriconi.pdf
- Quesada, Jacqueline (2006). *“Fundamentos teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. En: El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura.”* La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Restrepo, E (2010). *“Técnicas e instrumentos de investigación”.* Medellín. Editorial: Fundación universitario Luis Amigo.
- Román, S (2011). *“El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial”* Almería. Editorial: Universidad de Almería.
- Santiago, A; Castillo, M. & Ruíz, J. (2005). *“Lectura, Metacognición y Evaluación.* Bogotá: Alejandría Libros”. Recuperado de: <https://www.curn.edu.co/lineas/lectura/896-lectura-y-sus-tipos.html>

- Silva, A (1980). “La competencia lingüística y competencia literaria”. España. Editorial: Biblioteca Romántica Hispánica.
- Silvana, S & Dante, P (1999). “El hábito de la lectura”. Lima. recuperado de: file:///C:/Users/leon/Downloads/Dialnet-Hábitos De Lectura-283517.pdf
- Smith M.L (1980). “Publishing Qualitative Research. American Educational Research Journal”, 24 (2), 173-183 Estados Unidos. Editorial: Bera.
- Taylor, S. y R.C. Bogdan (1989). “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Paidós, Barcelona. Editorial: Paidós.
- Toro, E (2017). “24 Señales para descubrir a un alíen”. Antioquia. Editorial: Tragaluz Editores.
- Wilde, O (1988). “El ruiseñor y la Rosa” México. Editorial: Grandes de la literatura.

Anexos

1. Encuesta de caracterización aplicada





2. Encuesta de tiempo libre y tecnologías



(9)

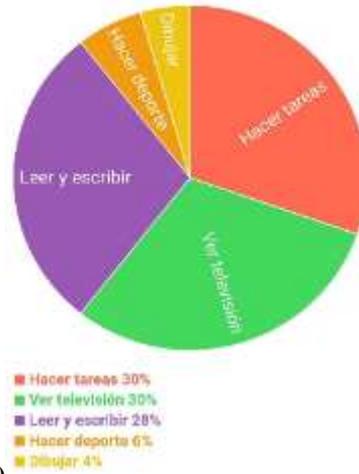


(10)



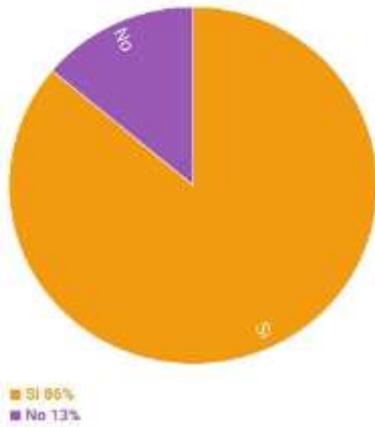
(11)

Actividades de tiempo libre



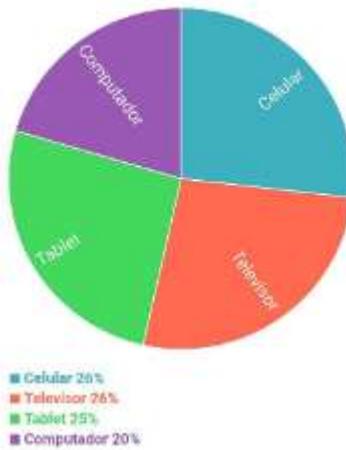
(12)

El interés por trabajar con dispositivos electrónicos en el aula



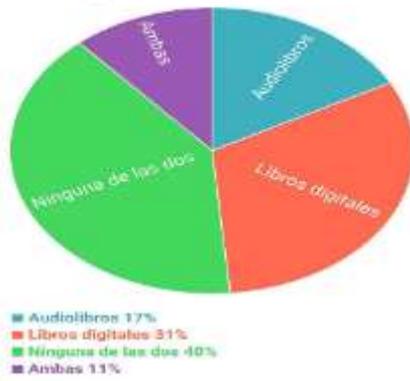
(13)

Dispositivos electrónicos



(14)

Uso de audiolibros o libros digitales



(15)

3. Encuesta abierta




Encuesta abierta

Como parte de un proyecto de investigación sobre el uso de los recursos digitales en el aula, se ha elaborado esta encuesta. El objetivo es conocer el grado de uso de los recursos digitales en el aula y el nivel de conocimiento de los mismos por parte de los docentes. Los datos obtenidos serán utilizados para la elaboración de un informe que será presentado al claustro de profesores.

Responde a las preguntas que aparecen a continuación indicando la opción que mejor se ajuste a tu caso. Marca con una X la respuesta o las respuestas de las preguntas de selección múltiple.

Nombre: Juan Carlos Ruiz Valiente

1. ¿Con qué tipo de recursos digitales trabajas en tu aula? (Marca con una X la opción que mejor se ajuste a tu caso)

Libros digitales por que es más fácil de manejar en el aula y tiene un mundo nuevo

2. ¿Qué nivel de conocimiento tienes de los recursos digitales?

Alto

3. ¿Qué tipo de recursos digitales utilizas en tu aula?

Libros digitales que se encuentran en internet

4. ¿Qué tipo de recursos digitales utilizas en tu aula? (Marca con una X la opción que mejor se ajuste a tu caso)

El recurso del libro que se encuentra en internet que tiene audios y videos

(16)

1. ¿Qué tipo de recursos digitales utilizas en tu aula?

Libros digitales

2. ¿Qué nivel de conocimiento tienes de los recursos digitales?

Alto

3. ¿Qué tipo de recursos digitales utilizas en tu aula?

Libros digitales que se encuentran en internet

4. ¿Qué tipo de recursos digitales utilizas en tu aula? (Marca con una X la opción que mejor se ajuste a tu caso)

El recurso del libro que se encuentra en internet que tiene audios y videos

5. ¿Qué tipo de recursos digitales utilizas en tu aula? (Marca con una X la opción que mejor se ajuste a tu caso)

Libros digitales que se encuentran en internet

6. ¿Qué tipo de recursos digitales utilizas en tu aula? (Marca con una X la opción que mejor se ajuste a tu caso)

Libros digitales que se encuentran en internet

7. ¿Qué tipo de recursos digitales utilizas en tu aula? (Marca con una X la opción que mejor se ajuste a tu caso)

Libros digitales que se encuentran en internet

8. ¿Qué tipo de recursos digitales utilizas en tu aula? (Marca con una X la opción que mejor se ajuste a tu caso)

Libros digitales que se encuentran en internet

9. ¿Qué tipo de recursos digitales utilizas en tu aula? (Marca con una X la opción que mejor se ajuste a tu caso)

Libros digitales que se encuentran en internet

10. ¿Qué tipo de recursos digitales utilizas en tu aula? (Marca con una X la opción que mejor se ajuste a tu caso)

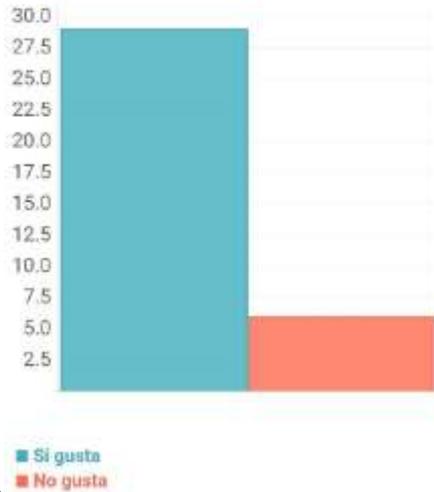
Libros digitales que se encuentran en internet

Muchas gracias por tu tiempo

(17)

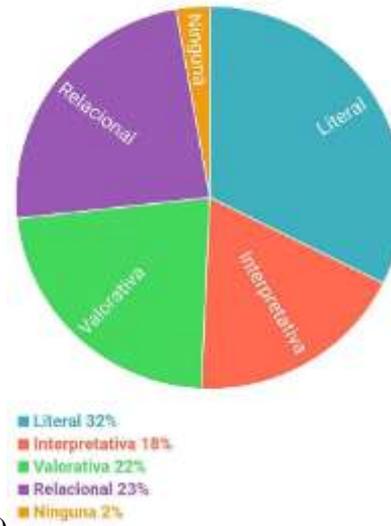
3.1 Gráficas de la encuesta abierta

Gusto por actividades de lectura



(18)

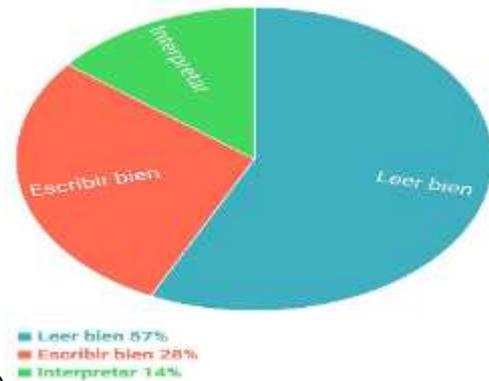
Capacidad interpretativa



(19)

4. Taller de experiencia literaria

La literatura en el aula



(20)

(22)



(21)

Diario de campo # 8

Fecha: 8 mayo 2019

Propósito de la sesión: Observar cómo se desarrolla la interacción social de las estudiantes, interpretación y análisis de textos.

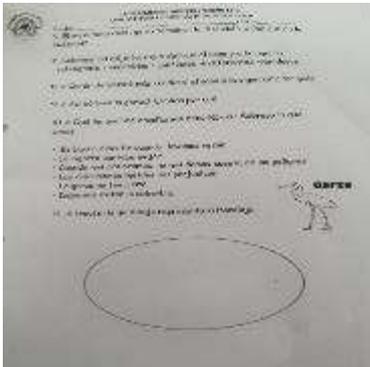
Hora inicio: 3:45 pm

Hora finalización: 5:45pm

a las 4:45 e inicia la clase de religión que es tomada para realizar la clase de español.

Al iniciar se asignó un texto llamado los rivales y el juez, uno de los textos asignados la clase pasada. La idea del taller de lectura era resolver unas preguntas sobre la trama del texto y los personajes.

La mayoría de las estudiantes participan y logran determinar los temas principales del texto, sin embargo, les cuesta determinar lo que es una fábula y una moraleja. Son términos que no pueden definir, y al pedirles que dibujen la moraleja muchas simplemente dibujan a los personajes principales, a continuación, se pone una foto como evidencia de la actividad:



La clase termina con la entrega del taller y las niñas organizando el salón para poder salir del aula de clase.

(23)

Diario de campo #1

4:25- la profesora hace entrega de una guía con el cuento de “El gigante egoísta”.

las niñas leen el cuento en voz alta y en unísono junto con la profesora, haciendo enfoque en la pronunciación y la puntuación del cuento. esa actividad toma 10 minutos, luego las estudiantes responden una serie de preguntas de comprensión de lectura y le otorgan un título propio a la historia.

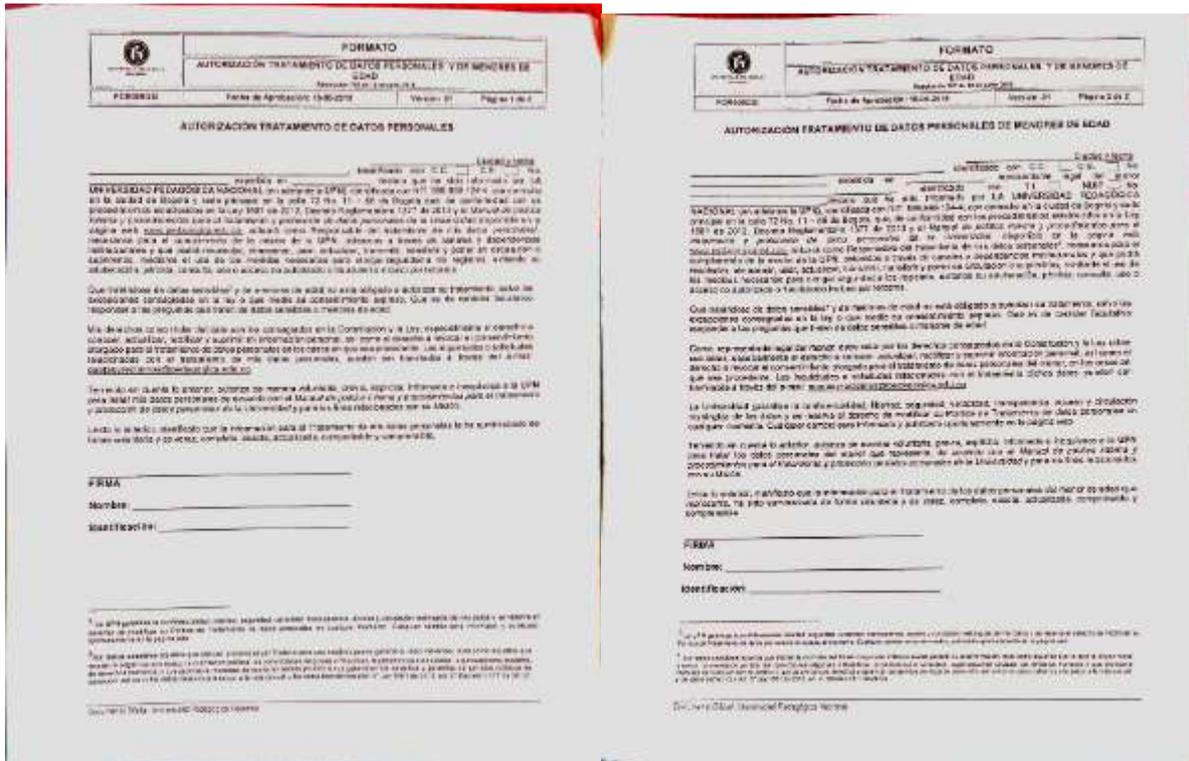
Durante la actividad ellas se preguntan mucho sobre qué respuestas tienen sus compañeras y comparan, también se ve que se acercan mucho a la docente para mostrarle sus respuestas y verificar si efectivamente son correctas.

4:45- Termina la hora de Piensa plus y empieza religión.

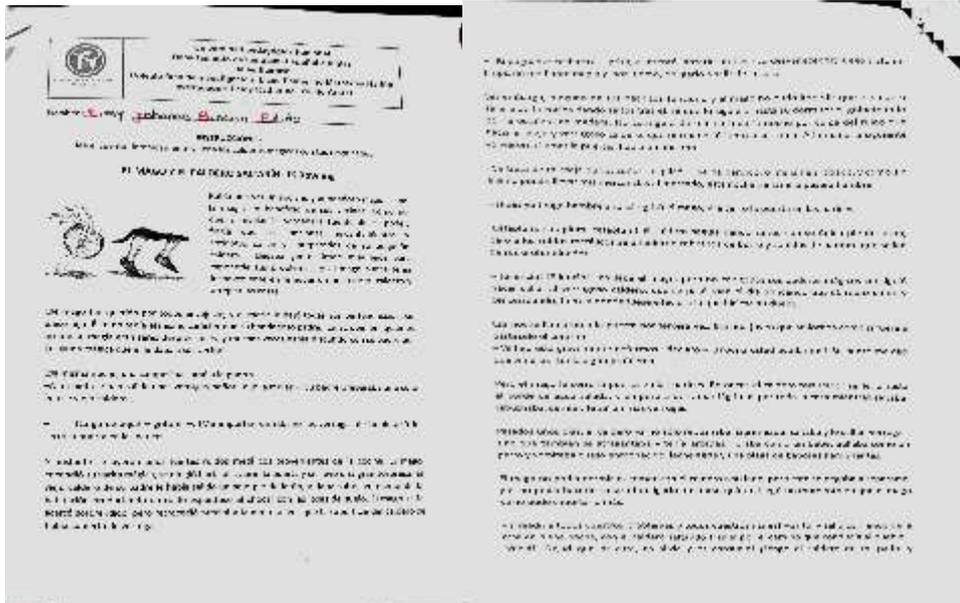
A pesar de haber terminado la hora, la clase sigue la actividad de Piensa plus, las estudiantes aún responden a las preguntas y la profesora pasa puesto por puesto monitoreando el proceso de las alumnas.

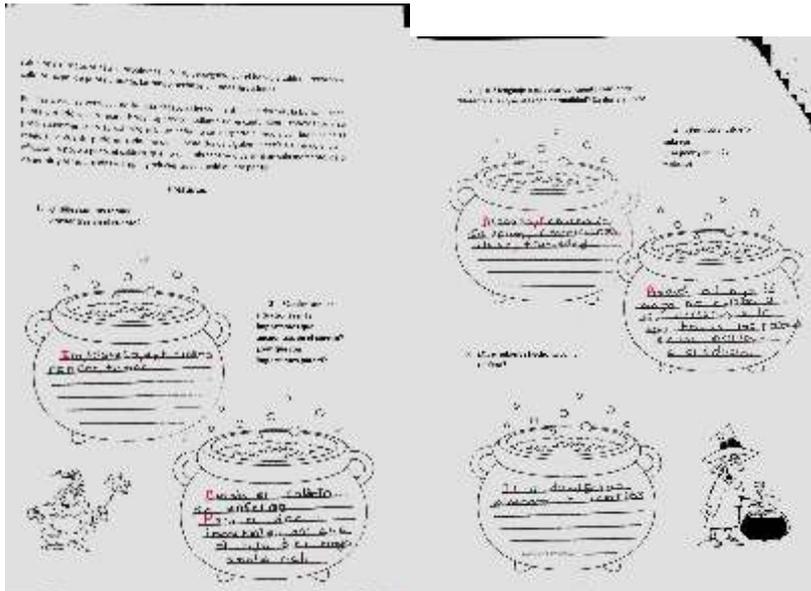
5:00- En voz alta las estudiantes empiezan a responder pregunta por pregunta a medida que la profesora dice el número de cada punto.

(24) Consentimiento informado



(25) Taller literario





(27) Diario de campo

Diario de campo Asistidas No 7

Uno de los grupos se ofrece como voluntario para empezar. Su obra es el avión más grande del mundo mezclado con la extinción del flojosaurio. Las estudiantes llamaron a su historia: El flojo avión. Durante su obra se pudo evidenciar lo siguiente:

1. Los cuentos no fueron mezclados si no fragmentados. Primero mostraron una parte de la extinción del flojosaurio y luego cortaron al avión más grande del mundo.
2. Los personajes eran los mismos de los cuentos. Incluso agregaron bigotes y voz masculina.
3. Todas participaron. Además, en el intercambio de papeles se notaba que las estudiantes cambiaban de actitud. Es decir, cuando la que interpretaba al flojosaurio pasó a ser un constructor, su cambio de actitud y voz se notó completamente.

El grupo presentó por diez minutos y procedió el siguiente grupo voluntario. En este grupo hay un total de 5 estudiantes y ellas agregan papeles extra para que todas participen. Hay un personaje principal llamado Luis, y cuatro personajes secundarios, las hijas de Luis y dos trabajadores. Durante la presentación se pudo observar lo siguiente:

1. Las estudiantes demostraron que practicaron mucho, estaban organizadas y tenían un librero.
2. También pidieron ayuda a una compañera de otro grupo para que narrara el cuento mientras ellas presentaban.
3. Las chicas llevaban sillas y dibujos para representar objetos de la obra.
4. La situación principal del cuento no fue cambiada. Sin embargo, agregaron situaciones alternas para agregar a los nuevos personajes.
5. Los nuevos personajes, por ser hijas de Luis se comportan de una manera parecida a él (mimados, creído, exigentes).

A los 10 minutos el grupo termina la actuación, todos aplauden. Las niñas agregan que no hay que ser como Luis. Que hay que tratar bien a los trabajadores y no ser tan envidioso.

Mientras el grupo que se presentó organiza, el siguiente grupo voluntario se alista para presentar. Este grupo escogió la extinción del flojosaurio; el grupo estaba conformado por 3 estudiantes ya que durante la práctica se dividieron.

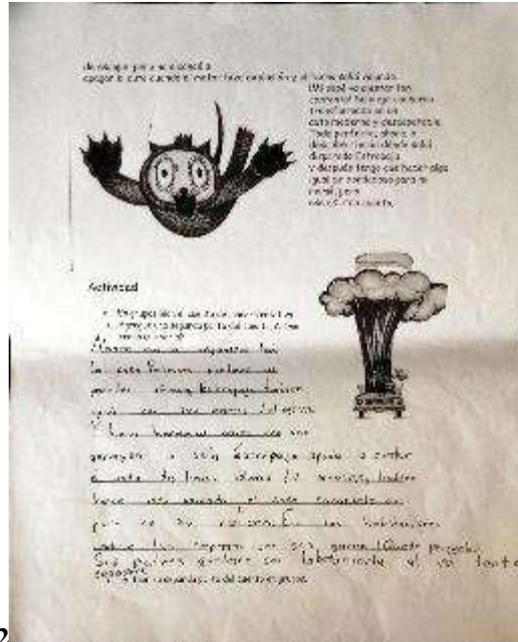
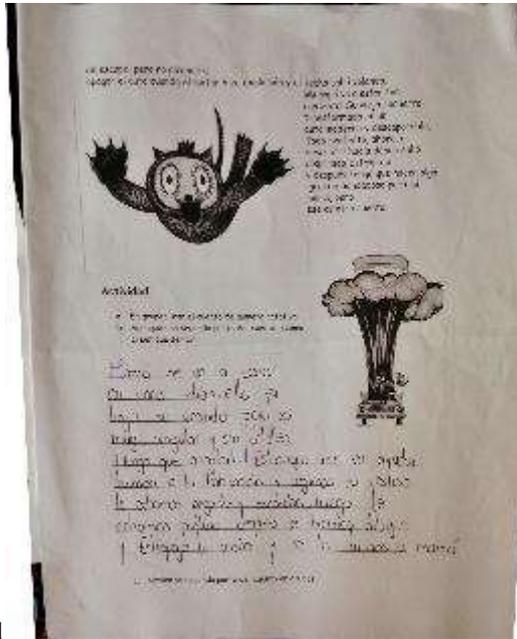
Durante su actuación se pudo observar lo siguiente:

1. Las chicas agregaron un nuevo argumento al cuento que justificaba la extinción del flojosaurio. Este era que sus papás lo dejaban solo y no lo cuidaban.
2. Las niñas tenían papeles variados. Algunas actuaban como 2 personajes y la narradora también

actuaba en algunos momentos.

La obra finalizó sin terminarse dado que unas estudiantes deseaban aplicar un taller con las niñas.

(28) Taller literario “El niño más bueno del mundo y su gato Estropajo”



(29) diario de campo

Diario de campo asistidas no. 9

Las obras empezaron a ser presentadas a la 1:45:

1. Primera obra: la primera obra se conforma por 4 niñas. Dos representaban a estropajo, una a la madre de Ignacio y otra a Ignacio. Durante la presentación el personaje principal se mostraba como un personaje bien intencionado que hacía enojar a su madre por lavar la ropa blanca con la ropa de color. Esto hizo que la ropa se manchara y que su uniforme de trabajo ya no pudiera usarse.
2. Segunda obra: la segunda obra era de 5 estudiantes. Un padre, una madre, Ignacio, un gato y un unicornio. Durante la escena Ignacio se da cuenta que el vestido de bodas de su madre es poco colorido y decide ponerle los colores de su unicornio. Como no lleva pinceles hace uso de estropajo (el gato) para pintar el vestido. La travesura sale mal ya que sus padres lo castigan, aunque él alega que fue un buen niño.
3. Tercera obra: en la tercera obra las 6 niñas representan a Ignacia y a su hermana Sara quienes desean ayudar a su mamá lavando los platos. Sus tres amigas deciden explicarles cómo deben lavar los platos. (Usa jabón, secarlos, no dejar el agua corriendo). Sin embargo, las dos hermanas hacen todo mal y terminan lavando hasta al gato.
4. Cuarta obra: las 6 niñas presentan a un Ignacio que deseaba hacer un delicioso platillo para su mamá. Así que utilizan una olla que se quema y para decorar los platos usan pelo de gato. Al final su madre se rehúsa a comer ya que está lleno de pelos y la cocina es un desastre. A Ignacio se le castiga sin celular por una semana.
5. Quinta obra: Las tres niñas representan una pelea entre Ignacio y su gato. Estos e debe a que su gato dañe sus juguetes favoritos y él iba a prestarlos a sus amigos.

El último grupo no se presentó debido a que una compañera se encontraba indispuesta. En todos los grupos se encontraba un narrador que por lo general era una estudiante de otro grupo. La clase finalizó con aplausos y agradecimientos a las actrices.

(30) Diario de campo no. 10

OBSERVACIÓN
Descripción/narración

La clase inicia la 1:15pm. Las estudiantes toman sus refrigerios con rapidez y se disponen a iniciar la clase.

A la 1:25 da inicio la clase: las estudiantes prestan atención a la petición del practicante de decir qué libros habían llevado y cuáles estaban leyendo en el momento.

Este ejercicio duró 15 minutos en donde las estudiantes mostraron textos como Gravity Falls y taller de corazones. Durante el ejercicio de mostrar los libros, las estudiantes respondieron el por qué les gustaba dicho libro y qué clase de textos les atraían más. Entre las respuestas se encontraron algunas como las siguientes:

- Me gusta ese libro porque me encanta el misterio y los seres sobrenaturales.
- A mí me gustan los libros dramáticos y que hablen de la familia.
- Yo prefiero leer cuentos que me enseñen cosas sobre la vida.

Estas respuestas fueron apoyadas por las otras estudiantes que habían leído la mayoría de los libros que se presentaron.

A la 1:45 inició una actividad en donde los títulos de varios textos se habían separado de los argumentos de cada texto. Durante la actividad las estudiantes tenían que escuchar qué les suscita el argumento o el título. Los comentarios se dieron de la siguiente manera:

1. El vendedor de lluvias: por el título las estudiantes asumieron que era alguien que robaba lluvia para vendérsela a otros. Además, se consideraba que era una persona que vendía sueños a otras personas. A ellas les pareció más atractivo el título que el argumento del cuento.
2. El reino de posibilidades: las estudiantes determinaron por el título que el cuento trataba de un mundo imaginario o mágico donde todo es posible. Tanto el argumento como el título les llamó la atención.
3. El sombrero de las buenas ideas: las estudiantes prefirieron el título que el argumento, ya que determinaron que suena mejor un sombrero que puede convertirse en todo y no un sombrero mágico que saca cosas de él.
4. La extinción del flojosaurio: fue uno de los textos más llamativos para ellas. Esto se determina porque ellas mencionan que descubrir la extinción de un dinosaurio sería misterioso y el misterio les encanta.

Al finalizar el ejercicio de conexión. Se les entrega a las estudiantes una hoja en blanco donde ellas pueden escribir su propio cuento, ya sea en base a los 4 cuentos presentados o en uno nuevo que salga de su imaginación y experiencias. La actividad de escritura tuvo una duración de 30 minutos.

Durante el proceso de escritura, algunas estudiantes se encontraban inquietas ya que preguntaban si sus textos, ortografía o tema estaban bien. También pedían instrucciones reiterativas sobre si podían cambiar las temáticas de los cuentos mostrados y cambiar los títulos.

Al finalizar la escritura de sus cuentos, se les pidió a algunas voluntarias que leyeran sus cuentos y expresarán por qué escogieron como base algunos de los cuentos presentados o por qué no. Además de preguntarles por su parte favorita de todo el cuento y por qué cambió o escribió sobre ciertas cosas.

Dentro de los comentarios aparecieron algunos como los siguientes:

- Quería agregar algo de misterio, además me encantan los dinosaurios.
- A mí me gustaron todos los cuentos y por eso hice uno que los tuviera a todos.
- Yo prefiero el misterio y por eso quise trabajar con el flojosaurio.
- El nombre me pareció graciosísimo y quería escribir una historia sobre eso.

La lectura de cuentos dio su fin con la entrega de los cuentos de cada estudiante al practicante y con el descanso a las 3:15pm

(31) Diario de campo No. 11

OBSERVACIÓN
Descripción/narración

la clase inicia la 1:15pm

Las estudiantes ingresan al salón a dejar sus maletas y se dirigen al patio principal para recoger el refrigerio. A la 1:30 la clase da inicio con la explicación de lo que se hará:

1. Se presentarán las 3 obras que faltaban de la clase pasada.
2. Se iniciará con una lectura compartida de un nuevo cuento llamado "El niño más bueno del mundo y su gato Estropajo".
3. Se realizará una actividad de escritura sobre el texto donde ellas escriban la segunda parte de este.
4. Se plantean las presentaciones escénicas en torno a lo que escribieron.

Las presentaciones se realizan de la siguiente manera:

- **Primer grupo:** El grupo consta de 5 estudiantes. Ellas escogieron recrear la extinción del flojosaurio y agregar tres dinosaurios nuevos (velociraptor, T-Rex, y 2 anquilosáuridos). Durante la presentación las chicas plasman situaciones nuevas que concordaban con la clase de situaciones presentes en el cuento. Además, contaban con un narrador que agregaba comentarios graciosos para dar su opinión sobre las actitudes del personaje principal. Ej. Parecía que al flojosaurio le importaba más su sueño que su propia familia. La presentación dio fin a la 1:50.
- **Segundo grupo:** El segundo grupo constaba de 4 estudiantes, ellas recrean la historia del flojosaurio y agregaron detalles de la historia El avión más grande del mundo. La mezcla constaba de un flojosaurio que deseaba tener un avión grande para vivir en él y no huir de los deberes que su mamá le dejaba; sin embargo, el avión no despegó de tantas cosas que el flojosaurio subió a él avión.
- **Tercer grupo:** El tercer grupo contaba de 2 estudiantes y una voluntaria que deseó ayudar. Las estudiantes representaron la historia del avión más grande del mundo, agregando 2 personajes (hijas del personaje principal) y cambiando el género del personaje principal.

Al finalizar las presentaciones, se les solicitó a las monitoras de clase ayudar a repartir las guías que serían parte de la siguiente actividad. El cuento fue leído por turnos. Una estudiante de cada fila se encargaba de liderar la lectura mientras las otras la seguían y se preparaban para tomar su turno.

Al finalizar la lectura se les preguntó a las estudiantes si el texto era de su agrado y si consideraban que se podía relacionar con alguna experiencia de sus vidas. Los comentarios expresados fueron los siguientes:

- "Ignacio me recuerda a cuando yo era niña, una vez por ayudar a mi mamá; que se la pasaba lavando platos todo el día, decidí romper los platos para que ya no los tuviera que lavar. Ese día mi mamá casi me mata"
- "Si yo hiciera lo que Ignacio hizo mis padres no solo se enojarían, me echaría de la casa y me quitarían el apellido"
- "Ignacio es muy inocente porque no sabe en el problema en el que se metió".

Al finalizar la discusión, se les pidió a las estudiantes que escribieran la continuación del cuento, teniendo en cuenta a Ignacio y a sus experiencias personales. La actividad de escritura tomó 20 minutos.

Al finalizar la escritura las estudiantes deseaban presentar lo que habían escrito. Así que por turnos pasaron al frente para realizar la lectura de sus cuentos.

La sesión terminó con la organización de los grupos para la obra de teatro que se realiza en la siguiente clase.

(32) Diario de campo No.12

OBSERVACIÓN Descripción/narración	Tema Concepto Categoría	Análisis Causas / Consecuencias
<p>La clase inicia la 1:15 pm Las estudiantes toman su tiempo para consumir el refrigerio y se cambian de su uniforme de educación física.</p> <p>A las estudiantes se les solicitó llevar utilería y trajes para representar la obra de "El niño más bueno del mundo y su gato estropajo". Se les dio un periodo de 10 minutos para cambiarse y los trajes que llevaban eran disfraces de mamá, de niñas consentidas, de papás, de gatos y de unicornios. Al terminar los 10 minutos, las estudiantes practicaron sus obras, teniendo en cuenta las nuevas versiones realizadas en la clase anterior.</p> <p>Las obras empezaron a ser presentadas a la 1:45:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Primera obra: la primera obra se conforma por 4 niñas. Dos representaban a estropajo, una a la madre de Ignacio y otra a Ignacio. Durante la presentación el personaje principal se mostraba como un personaje bien intencionado que hacía enojar a su madre por lavar la ropa blanca con la ropa de color. Esto hizo que la ropa se manchara y que su uniforme de trabajo ya no pudiera usarse. 2. Segunda obra: la segunda obra era de 5 estudiantes. Un padre, una madre, Ignacio, un gato y un unicornio. Durante la escena Ignacio se da cuenta que el vestido de bodas de su madre es poco colorido y decide ponerle los colores de su unicornio. Como no lleva pinceles hace uso de estropajo (el gato) para pintar el vestido. La travesura sale mal ya que sus padres lo castigan, aunque él alega que fue un buen niño. 3. Tercera obra: en la tercera obra las 6 niñas representan a Ignacia y a su hermana Sara quienes desean ayudar a su mamá lavando los platos. Sus tres amigas deciden explicarles cómo deben lavar los platos. (Usa jabón, secarlos, no dejar el agua corriendo). Sin embargo, las dos hermanas hacen todo mal y terminan lavando hasta al gato. 4. Cuarta obra: las 6 niñas presentan a 	<p>Trabajo en equipo</p> <p>Creación literaria.</p> <p>Lectura de cuento</p> <p>Lectura en voz alta</p> <p>Representación escénica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se determina que la primera fase tuvo como resultado los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> ● las estudiantes reconocieron que los textos literarios pueden ser leídos de distintas maneras. ● La representación escénica posibilita la comprensión de las interpretaciones que las estudiantes realizan. ● El trabajo en equipo permite que las estudiantes creen un entorno de discusión donde comparten sus interpretaciones y experiencias literarias para facilitar la multiplicidad literaria.

un Ignacio que deseaba hacer un delicioso platillo para su mamá. Así que utilizan una olla que se quema y para decorar los platos usan pelo de gato. Al final su madre se rehúsa a comer ya que está lleno de pelos y la cocina es un desastre. A Ignacio se le castiga sin celular por una semana.

- Quinta obra: Las tres niñas representan una pelea entre Ignacio y su gato. Estos e debe a que su gato dañó sus juguetes favoritos y él iba a prestárselos a sus amigos.

El último grupo no se presentó debido a que una compañera se encontraba indispueta. En todos los grupos se encontraba un narrador que por lo general era una estudiante de otro grupo.

Se discute sobre las diferencias en cada historia y se finaliza la clase con aplausos y agradecimientos a las actrices.

(33) Taller literario No.4



(34) Fotos, Obras de teatro, fase 3



(35) Taller de escritura

Poema

Tu cara ovalada
(Ovalada) ojos grandes y
nariz tus cejas en data
me hace grande sonreír
tus orejas son hermosas
y tu coleta es azul
cuando vamos por la calle
tu mirada tan hermosa
y asustada me hace reír
y me contagia tu miedo