

El cuento, experiencia estética e identificación de estereotipos de género

Giset Carolina Cordero Rabi

Asesor

Ronald Andrés Rojas López

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de humanidades

Departamento de lenguas extranjeras

Licenciatura en español y lenguas extranjeras

Bogotá – 2020-1

Nota de aceptación

Firma de jurado

Firma de asesor

Firma de coordinación de práctica

Contenido

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1 Caracterización	5
1.2 Diagnóstico	8
1.3 Descripción Del Problema	14
1.4 Pregunta de investigación	15
1.5 Antecedentes	15
1.6 Justificación	19
1.7 Objetivo General	22
1.7 Objetivos Específicos	22
2. REFERENTE CONCEPTUAL.....	23
3. MARCO METODOLÓGICO.....	33
3.1 Enfoque Metodológico y Tipo de Investigación	33
3.2 Instrumentos y técnicas de recolección de información.....	34
3.3 Población	35
3.4 Unidad de Análisis	35
3.5 Matriz categorial	36
3.6 Consideraciones éticas	36
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA.....	37
4.2 Fase 1: Acercamiento literario	39
4.4 Fase tres: Creación literaria.....	41
5. ANÁLISIS DE DATOS	45
7. CONCLUSIONES	57
Programa académico.....	75
Modelo de planeación de clase.....	¡Error! Marcador no definido.
4. CRONOGRAMA.....	¡Error! Marcador no definido.
ANEXOS	64
Referencias.....	61

Tabla de Ilustraciones

Imagen 1. Plataforma colaborativa.....	41
Imagen 2. Plataforma Pixton.....	42
Imagen 3. Blog Encuentro literario LIFEMENA.....	42
Imagen 4. Esquema 1	46
Imagen 5. Esquema 2	47
Imagen 6. Taller Marcianos en la tierra	¡Error! Marcador no definido.
Imagen 7. La mujer y el hombre ideal	49
Imagen 8. Personaje favorito (diario de lectura 1).....	52
Imagen 9. Diario de lectura 2	52
Imagen 10. Diario de lectura 3	53
Imagen 11. Expectativas iniciales	55

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Caracterización

Con el ánimo de reconocer el entorno en el cual se realizó la presente investigación-acción, se expone una caracterización que parte de descripciones local, barrial e institucional para finalmente dilucidar las características principales a nivel afectivo, convivencial y académico de las niñas del curso 607 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, durante la fase de observación en el año 2019-1.

De esta manera, según la ficha local entregada por la Veeduría Distrital en 2018, la localidad Rafael Uribe Uribe cuenta en la actualidad con un aproximado de 348.000 habitantes distribuidos en cinco (5) Unidades de Planeación Zonal (UPZ) y un total de cuarenta y seis (46) barrios.

Entre dichas unidades se encuentra la UPZ 36- San José, ubicada en el centro oriente de Rafael Uribe Uribe (zona plana de la localidad). Trujillo Corredor afirma que este sector combina principalmente usos comerciales y residenciales “con una mayoría de viviendas unifamiliares desarrolladas por auto construcción [de estratos medios], adecuadamente servida por usos dotacionales, en especial educativos, con tendencia a la aparición de establecimientos de comercio al servicio de la vivienda” (2013, p. 22) Este comercio de pequeño y mediano alcance se hace evidente en las avenidas Fernando Mazuera, Primero de Mayo y Caracas.

Sobre esta última (Avenida Caracas No. 23-24 Sur) se encuentra la institución educativa de carácter oficial Liceo Femenino Mercedes Nariño. La historia de esta institución se remonta a su fundación en 1916 por Monseñor Diego Garzón, párroco de las Cruces. A partir de este momento la ubicación, propósito y nombre del entonces “Sindicato de la Aguja, Artes y Oficios” se ha

modificado en varias ocasiones. En ese sentido, esta institución cuenta con un aproximado de 6.000 estudiantes distribuidas en las jornadas de mañana, tarde y noche.

Su Proyecto Educativo Institucional (PEI) está enfocado a formar una “Liceísta crítica, reflexiva y autónoma transformadora de contextos para la convivencia” (Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2019, p.6). Asimismo, posee como misión institucional “Propiciar la formación integral de la mujer liceísta, promoviendo los valores de: Respeto, honestidad, identidad, y autonomía que generen la construcción de su proyecto de vida, orientados a la transformación de los contextos en donde interactúan, garantizando el disfrute de una vida plena y feliz” (p.7).

Población:

La siguiente información se sustenta a partir del análisis de los instrumentos aplicados (encuesta, diagnósticos y diarios de campo: ver anexo 1, 2, 7 y 8 respectivamente). El curso 607 estaba conformado por treinta y seis (36) niñas pertenecientes a la jornada de la tarde, con una edad promedio de 12 años. En lo que concierne al ámbito familiar de estas estudiantes, la mayoría de sus familias son nucleares (29%), el resto de familias son amplias extendidas¹ (20%), monoparentales (20%), familias monoparentales amplias² (20%) y reconstituidas³ (15%). Asimismo, el 57% de las niñas manifestó pasar la mayor parte del día con un adulto (usualmente la madre o abuelos). Mientras un 11% de las niñas encuestadas asegura estar sola la mayor parte del día. Así, 26 de las niñas expresan una buena relación con sus acudientes, ya que en la mayoría de los casos afirmaban ser consentidas o apoyadas con frecuencia y corregidas sólo cuando era necesario.

¹ con presencia de abuelos, tías y primos

² conformadas por un progenitor y uno o más familiares extensos

³ con uno de los padres biológicos y la existencia de un padrastro o madrastra

En cuanto al ámbito académico, un 29% de las niñas manifestó mayor interés por la asignatura de Educación física y el 17% se inclina por inglés. En contraste, solo una de las niñas seleccionó el español como su materia favorita. Ahora bien, la mitad de las niñas encuestadas expresó gusto por la lectura en tanto esta posibilita el aprendizaje. No obstante, las encuestas arrojan que dicho aprendizaje se enfoca en la ortografía u otras temáticas relativas a aspectos formales de la lengua, no por el aprendizaje de tipo literario. Asimismo, el 11% no gusta de leer por considerar dicha actividad aburrida o porque aseguraron no entender aquello que leen. De esta forma, pese a que las niñas del curso 607 manifestaron aprecio por la lectura, realmente no demostraban hábitos lectores alrededor de la literatura.

En lo que respecta al ámbito convivencial, mediante observaciones durante la clase de español y diversas conversaciones con las estudiantes, realizadas entre los meses de abril a junio de 2019 es posible manifestar que sus interacciones suelen estar cargadas de altercados. Durante las clases, es usual ver conversaciones mediante notas de papel o en voz baja, además de reiterados intentos de modificar su apariencia⁴. Como consecuencia, hay estudiantes que, de manera habitual, al pretender regular el comportamiento de sus compañeras, lanzan comentarios agresivos con tonos usualmente altos, lo cual genera a su vez notoria molestia en sus interlocutoras.

Adicional a lo anterior, suelen ocasionarse reiterados conflictos por lo que ellas mismas categorizan como chismes⁵, estos, relacionados tanto con sus compañeras de clase⁶, como con otras estudiantes (principalmente de grados sexto y séptimo). Aún más recurrente es la falta de

⁴ Esto, con el objetivo de verse bien o según su expresión “estar buenas”

⁵ La orientadora de la institución se ha presentado en varias ocasiones en el aula a recoger compromisos escritos por las estudiantes para disminuir estos conflictos, que en momentos trasciende a altercados físicos.

⁶ La mayoría de las estudiantes han manifestado que sus compañeras de clase “son unas falsas y fastidiosas”

respeto hacia la palabra de la otra, ya que mediante observaciones se hace evidente que las niñas de este curso superponen su voz y opinión sobre la de las demás.

Finalmente, durante la entrega de boletines del nueve de mayo de 2019, se realizó una citación a padres debido a la autodenominación de lesbianas en la mitad del salón (aproximadamente 16 niñas). Esto, ha propiciado que algunas eviten relacionarse con sus compañeras, al manifestar que “con esas niñas que se dicen lesbianas, sólo lo hacen porque son unas crecidas, siempre quieren estar llamando la atención y hacer creer que están muy buenas y con ellas tú sabes profe, a metros” (tomado del diario de campo número siete, anexo 7). Debido a lo anterior, queda en evidencia que la convivencia entre las estudiantes se ve muchas veces alterada por prejuicios o estereotipos hacia sus compañeras de clase.

1.2 Diagnóstico.

En el plan de estudios (del año 2019) para el área de español en grado sexto del LIFEMENA⁷, se propone el género narrativo como eje temático del componente de literatura. Dentro de este género se contemplaron mitos, leyendas, fábulas y cuentos, entre otros. Además, se incluyó una revisión de figuras literarias, que tenían como fin mejorar los procesos de comprensión y producción literaria de las estudiantes.

En ese orden ideas, con el propósito de conocer la situación del aula con respecto a la literatura y los estereotipos de género enfocados a lo femenino⁸ (evidenciados durante las observaciones), se realizaron dos talleres diagnósticos. Uno de ellos se llevó a cabo durante la caracterización inicial de las estudiantes (semestre 2019-1), mientras el segundo fue implementado en la primera fase de

⁷ De aquí en adelante se empleará esta construcción para referirse a la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño.

⁸ De ahora en adelante se harán referencia a los estereotipos de lo femenino, ya que estas imágenes son el foco de análisis en los cuentos fantásticos.

la intervención pedagógica (2019-2). Lo anterior, en aras de identificar la manera en la que las estudiantes se relacionaban con el hecho literario.

El taller diagnóstico número 1 (ver anexo 2) se realizó en dos sesiones, con duración de una hora por sesión. El mismo consistió en la lectura guiada de un cuento (El almohadón de plumas, del autor Horacio Quiroga)⁹ cuyo objetivo principal radicó, por un lado, en identificar las expectativas e hipótesis (relacionadas al título y hechos de la narración) que generaban las estudiantes durante la lectura del cuento, así como la verificación de dichas hipótesis al finalizar la lectura. Por otro lado, este diagnóstico cuestionó a las niñas acerca de elementos de análisis formales del cuento (narrador, personajes principales, lugar, atmósfera y género literario). Lo anterior, en relación con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje propuestos para grado sexto: “Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.” (MEN, 2006, p. 20).

Expectativas y supuestos acerca del cuento

Las expectativas que gran parte del grupo tuvo del cuento estuvieron guiadas por las experiencias previas con historias que ellas consideraron similares (Rapunzel, Crepúsculo, La bella y la bestia, etc). Dichas historias se caracterizan por poseer un personaje femenino frágil, sensible y delicado, que atraviesa por una gran dificultad, obteniendo como resultado un final feliz (que involucra vivir junto al amor de su vida). *El almohadón de plumas* dista de los cuentos fantásticos tradicionales gracias a su final inesperado; este elemento generó cierta decepción

⁹ El cuento *El almohadón de plumas* presente en la colección Cuentos de amor, de locura y muerte (1917), posee una voz narrativa en tercera persona (narrador omnisciente), con una estructura de inicio, nudo y desenlace clara, lo cual favorece una lectura rápida en el aula. Adicionalmente, este cuento de terror capta el interés del lector por medio del misterio. Finalmente, esta narración hace hincapié en la imposibilidad de los personajes principales por manifestar sus sentimientos; Jordán, por su carácter duro y Alicia, debido a su timidez. Lo cual plantea roles de género tradicionales.

entre las estudiantes, quienes mostraron gran empatía hacia el personaje femenino y la relación que mantenía con su esposo. De esta manera, al indagar acerca de las características del personaje principal femenino y la opinión de las estudiantes respecto a estas, algunas estudiantes escribieron: “*Que era muy noble, amable, delicada, amorosa y hermosa. Opino que es ¡súper!*” “*Pues que era triste al final pero alegre al principio*” (Ver anexo 3). Cabe agregar, que la mitad de los grupos no dio respuesta a esta pregunta y, al interpe-larlas frente a esto, afirmaron que no sabían o no recordaban cuáles eran las características de este personaje.

Por otra parte, en lo respectivo a los supuestos generados durante la lectura, las estudiantes pudieron responder a preguntas en un nivel de lectura literal. Ya que, a la hora de realizar supuestos basados en preguntas menos literales, sus respuestas tendían a ser imprecisas o poco pertinentes. Para ejemplificar lo anterior, a las preguntas; *¿Alicia es feliz? ¿Por qué no quería pensar en nada hasta que llegara su marido?*, un grupo respondió “*Alicia es feliz porque estaba sola, sólo pensaba en su marido*” (Ver anexo 4). Sin embargo, esto no es congruente con la información presentada en el cuento¹⁰.

Otra de las preguntas fue “*¿Cuál es el tema principal de la historia?*” a esta pregunta respondió una pareja de la siguiente manera: “*Sí porque ellos dos eran novios y después ella se enfermó*” (ver anexo 5). Con lo cual, no se evidencia concordancia entre pregunta y respuesta.

Resumiendo, las expectativas que expresaron las estudiantes con el cuento no fueron alcanzadas, ya que estas esperaban una historia de amor procedente de los cuentos fantásticos tradicionales con los que habían tenido contacto a lo largo de su vida. Adicionalmente, durante la lectura se

¹⁰ Ya que en el mismo apartado se afirma “Al cruzar de una pieza a otra, los pasos hallaban eco en toda la casa, como si un largo abandono hubiera sensibilizado su resonancia (...) había concluido por echar un velo sobre sus antiguos sueños, y aún vivía dormida en la casa hostil, sin querer pensar en nada hasta que llegaba su marido.” (Quiroga, H, 1917, p.62)

evidenció que las estudiantes realizan pocos supuestos en torno a detalles relevantes para el desarrollo de la trama en el cuento. Lo anterior, permite deducir una relación superficial con el hecho literario.

Análisis formal del cuento

En lo relativo al análisis formal del cuento, que buscaba verificar la comprensión en términos generales de la narración trabajada, se encontraron dificultades para determinar aspectos como el tema de la narración. En este apartado algunos grupos respondieron que el tema del cuento era “*Que ellos están en su luna de miel*”, “*Que Alicia tenía anemia y del amor*” o “*Sobre una chica la cual se sentía abandonada por su marido. Desamor*” (ver anexos 6). Estas respuestas realmente no abordan la temática central relacionada con la muerte inexplicable del personaje central.

Otro de los aspectos en los que la mitad de los grupos mostró dificultades, fue en la identificación de los personajes principales. Al cuestionarlas acerca de estos, seis de los doce grupos conformados incluyeron dentro de los personajes principales (Alicia y Jordán) a personajes secundarios (doctor y sirvienta), razón por la cual es posible afirmar que al no reconocer a los personajes principales gran parte de las estudiantes tuvo dificultades para comprender la historia o no reconoce el concepto de personaje principal y secundario.

Diagnóstico 2

Por su parte, el taller diagnóstico 2 (ver anexo 7) consistió en la lectura del cuento “*La reina*”¹¹ creado por José Emilio Pacheco y la resolución de unas preguntas orientadas a identificar no solo

¹¹ El cuento *La reina* (1969) está narrado en tercera persona, con estructura de inicio y nudo clara, seguido de un final abierto. Este cuento con una longitud apropiada para el tiempo de clase reviste interés en lo que respecta a estereotipos de belleza.

elementos formales del cuento (características más relevantes del personaje central y tema central), sino la manera en que las niñas del curso se relacionaban con el personaje principal¹², teniendo en cuenta las subcategorías de catarsis planteadas por Hans Robert Jauss en lo que respecta a la experiencia estética. Lo anterior, apuntando a los Lineamientos curriculares para lengua castellana al retomar el primer aspecto fundamental de la propuesta para el estudio de la literatura en la escuela; “– la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético” (MEN, 1998, p.51). Así, la experiencia estética reconoce al lector (perteneciente a una sociedad determinada) como aquel que recibe y construye el sentido del texto.

Las preguntas enfocadas a identificar el tipo de relación de las estudiantes con el personaje principal indicaron que diecisiete estudiantes admiran a dicho personaje. Esto es relevante porque como se mencionó anteriormente, el personaje de Adelina es una adolescente profundamente acomplejada por su apariencia física, quien muestra a lo largo del relato gran odio frente a Leticia, su rival en la belleza y el amor. Las demás estudiantes respondieron que se identificaban con el personaje o que podían ponerse en su lugar. Debido a lo anterior, puede afirmarse que la mitad de las estudiantes admiran al personaje estereotipado que se presenta en el cuento. Desde la estética de la recepción planteada por Jauss se asegura que:

Algo específico de la identificación asociativa en el juego es la eliminación de la alternativa entre obra y contemplador, actores y espectadores, y el jugador actúa adoptando y reconociendo roles comunicativos que podrían orientar a su vez la vida social como expectativas de comportamiento (2002, p.82-83).

¹² Adelina, una chica con obesidad que desea desesperadamente vencer a Leticia, su rival en la belleza y el amor.

Lo anterior implicaría que los efectos de este tipo de contenidos pueden ser analizados en aras de argumentar los distintos roles que poseen los personajes dentro de los relatos y los prototipos que pueden ser generados a partir de la recepción pasiva de estereotipos de género masculino y femenino en las obras literarias.

Síntesis de los resultados

En suma, mediante los talleres diagnósticos se encontró que las niñas del curso 607 presentan importantes dificultades al momento de analizar y comprender una narración, ya que no logran identificar con precisión la temática central presente en los cuentos o los personajes principales de los mismos. Asimismo, muchas de las estudiantes muestran inconvenientes para identificar y describir las características esenciales de dichos personajes.

Lo anterior, posee estrecha relación con los limitados supuestos en torno a detalles relevantes para el desarrollo de la trama en el cuento que realizan las estudiantes durante la lectura, permitiendo dilucidar una relación superficial con el hecho literario en la que las estudiantes no se involucran de manera consiente con aquello que leen mediante un diálogo en el que se describa y analicen aspectos de la obra.

Por otra parte, en los diagnósticos se evidencia gran interés o admiración por figuras femeninas estereotipadas, lo cual reviste interés al tener en cuenta que estos estereotipos de género influyen en la construcción de sujeto; sus ideales tanto estéticos como aquellos relacionados a expectativas en cuanto a relaciones sentimentales. Concordando con lo descrito en el párrafo anterior, esta admiración refleja una recepción pasiva por parte del lector del hecho literario, ya que no suelen ser identificadas estas figuras durante o después de la lectura.

1.3. Problema de investigación

De acuerdo a las características del curso 607 resultó evidente que las estudiantes no entablan un diálogo con el hecho literario. Por el contrario, se evidenció una fuerte tendencia a ser receptoras pasivas del mismo, ya que al finalizar la lectura de una narración no lograban dar cuenta de los hechos y características de los personajes más relevantes. Adicional a esto (y casi de manera contradictoria), la mayoría de las estudiantes aseguraba admirar a los personajes femeninos de los cuentos fantásticos y, siendo estos figuras de género estereotipadas que muestran una relación dominante del hombre sobre la mujer, revistió interés pedagógico y literario abrir un espacio de análisis de cuentos fantásticos.

Dicho espacio de análisis buscó posibilitar la identificación de las visiones estereotipadas más comunes en los cuentos fantásticos a través de la puesta en práctica de conceptos traídos de la experiencia estética, ya que partiendo del goce estético y el análisis de estereotipos de lo femenino se pretendió favorecer una lectura en la que las estudiantes se relacionaran de una manera más profunda con el hecho literario y así aportar a la construcción cultural y de género de las estudiantes.

Con respecto al goce estético y retomando un apartado de los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana, la literatura debe ser propuesta en el aula como una provocación para el estudiante pues, del mismo modo que no se puede enseñar la ciencia “tampoco la literatura como tal es enseñable sino su necesidad en el universo del deseo...” (MEN, 1998, p.13). De esta forma, lo esencial de la lectura de cuentos fantásticos latinoamericanos en el aula era “el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes” (p.52).

Ahora bien, el objeto de análisis concreto de la propuesta pedagógica fueron cuentos fantásticos. Estos, por un lado, se incorporaban al plan de estudios contemplado para el curso. Y por otro, aportaron al enriquecimiento literario de las estudiantes al brindar más posibilidades de referencia al momento de la lectura (recordemos que las narraciones con las que podían relacionar los cuentos durante los talleres diagnóstico eran cuentos fantásticos tradicionales).

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo la identificación de estereotipos de género enfocados en la imagen de lo femenino en la lectura de cuentos fantásticos latinoamericanos cualifica la experiencia estética en las estudiantes de 607 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.5 Antecedentes

Una vez precisada la problemática que atañe al presente estudio, resulta indispensable llevar a cabo la revisión de antecedentes investigativos que posibilite ampliar el conocimiento frente a la forma en la que se ha abordado el hecho literario en torno a la identificación de estereotipos de género en la escuela. En ese orden de ideas, se presentan investigaciones a nivel internacional, nacional y local, realizadas durante los años 2011-2017.

En el 2015, las investigadoras Mónica Lizcano y Angélica Jerena realizaron un proyecto en torno a reflexiones de los roles femeninos en la sociedad y la manera en la que dichos roles eran asumidos por estudiantes del Instituto de Tecnisistemas . Esta investigación de corte cualitativo, se sirvió de una serie de talleres basados en la lectura de relatos cortos basados en la cotidianidad. Como resultado, las investigadoras describieron, entre otras cosas, que la implementación de relatos cotidianos posibilitaron la identificación de las estudiantes con sus propias experiencias de vida, provocando con ello respuestas emotivas como reflejo de sus

realidades. Esta pesquisa reviste interés en cuanto ve la literatura como una herramienta de reflexión. Sin embargo, el presente proyecto dista al ver en la literatura no solo como el reflejo tácito de las cotidianidades, sino como la posibilidad de generar sus propias realidades y representaciones.

Por otro lado, en el 2016, la investigadora Danitza Andrade Benavides de la Universidad de Chile, llevó a cabo una investigación en torno al análisis de la literatura infantil desde una perspectiva de género en bibliotecas públicas. Metodológicamente, esta investigación de corte cualitativo buscó describir y analizar las representaciones de género en los cuentos infantiles más consultados en el año 2014 de la Biblioteca Pública de Quinta Normal, alimentado de entrevistas realizadas a funcionarios y adultos que acompañaban a los niños y niñas en la dicha biblioteca. Como resultado de esta investigación se concluyó que los cuentos infantiles presentan una división sexual del trabajo desigual, perpetuando relaciones tradicionales de género. Además, se evidenció reticencia por parte de las personas entrevistadas para introducir tema de género en los cuentos que leen los niños y niñas. Esta investigación hace uso de cuentos infantiles tradicionales conocidos ampliamente por los participantes, es interesante analizar las relaciones de poder en dichos relatos. No obstante, la presente investigación propende indagar por las características de género presentes en otro tipo de relatos, con el fin de ampliar las posibilidades y perspectivas de las estudiantes.

Asimismo, en el 2017 las investigadoras de la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Carol Tatiana Álvarez Díaz y Leidy Giovanna Zúñiga Novoa, realizaron un ejercicio investigativo alrededor del tema de estereotipos e identidad de género a través de literatura Infantil con 12 niñas y niños entre los 9 y 13 años de la Fundación Hogares Club Michín, sede Diana Turbay. La metodología de esta investigación-acción

cualitativa de corte analítico y descriptivo, consistió en el uso de lo que las autoras denominan “literatura convencional (con patrones del control) y no convencional (que rompe con roles tradicionales)” con el propósito de generar en los niños y niñas reflexiones alrededor de la temática. Los resultados de la investigación van dirigidos a la viabilidad de utilizar literatura infantil convencional y no convencional para posibilitar una reflexión de género, teniendo en cuenta que en dicha literatura se establecen roles que permean en la identidad de las niñas y niños.

Durante el mismo año, el investigador de la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Jimmy Adolfo Lamprea Nosa, realizó una investigación en torno a la lectura literaria como experiencia estética en el aula. Esta investigación de corte cualitativo se llevó a cabo con estudiantes de grado tercero a quinto de primaria en la Institución Educativa Distrital Centro Integral José María Córdoba y radicó en la implementación de unos talleres literarios diseñados por el docente, los cuales involucraban la concepción de lectura como experiencia y los postulados de la estética de la recepción con el objetivo de propiciar un encuentro significativo con las obras literarias. Esta pesquisa concluyó que el ingreso de la literatura a las aulas como experiencia estética debe permitir que ella los conmueva y se convierta en un acontecimiento con el potencial de transformar, ya que los estudiantes dan gran importancia a las emociones y sentimientos que suscitan los libros.

En el mismo año, la investigadora de la Licenciatura en español e inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, Gloria Mayerly Niño Montañez, realizó una investigación en relación con el tema de la identificación mediante la literatura con 36 estudiantes del curso 304, cuyas edades oscilan entre los 7 y 10 años del colegio Hernando Durán Dussán. La metodología de esta investigación-acción cualitativa, consistió en el uso de dinámicas de lectura literaria en voz alta y

conversación en el salón de clases, con el propósito de dar cuenta de las incidencias al generar un espacio literario de conversación y escritura mediado por la imaginación. Como resultado de su investigación, la autora afirmó que el cambio de metodología alrededor del empleo de la literatura, creó una relación más íntima entre ésta y los estudiantes, favoreciendo la participación de los mismos.

De igual manera, en 2017 la investigadora Rosa Esperanza Muñoz Morera de la licenciatura de español e inglés en la Universidad Pedagógica Nacional, realizó una investigación en torno a la comprensión lectora y la experiencia estética con un grupo de 31 estudiantes del grado 401 pertenecientes al colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. La metodología de investigación-acción participativa, consistió en emplear la dinámica de lectura en voz alta de cuentos y fábulas con el objetivo de potenciar los procesos de comprensión de lectura propiciando experiencias estéticas que permitan un cambio en la visión de mundo. Como resultado de esta investigación, se afirmó que la lectura en voz alta propició el desarrollo de los diferentes niveles de lectura.

Adicionalmente, la autora asegura que dicha técnica de lectura en el aula generó gran interés en las estudiantes, alcanzando así los conceptos de *aisthesis* y *catharsis* planteados por H. R. Jauss.

Durante el mismo año, la investigadora Liliana García Góngora perteneciente a la licenciatura en español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional, llevó a cabo una pesquisa enmarcada en el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética en articulación con la evaluación como comprensión. Dicha pesquisa fue implementada en la institución educativa Liceo Femenino Mercedes Nariño, con cuarenta niñas de los cursos 405 y 505. La metodología de investigación perteneciente al paradigma de investigación cualitativa, orientada por la Investigación-Acción aplicada a la educación, consistió en analizar el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética mediada por una unidad didáctica orientada por el

modelo de evaluación como comprensión en las estudiantes. Al finalizar la investigación, la autora afirma que dicha evaluación como comprensión facilita el desarrollo de la competencia literaria y la experiencia estética, además hace que las niñas se entiendan a sí mismas como protagonistas del proceso educativo. Asimismo, la implementación de la unidad didáctica generó espacios en los que las estudiantes expresaron sus posturas frente a los textos y temas abordados, y su capacidad argumentativa fue fortalecida.

A manera de síntesis, las investigaciones concluyen que el incluir una perspectiva de género a la lectura de literatura infantil, con cuentos clásicos en niñas y niños contribuye a ampliar las perspectivas de los mismos en cuanto a roles y división del trabajo. De igual manera, la experiencia estética es una forma efectiva de motivar e interesar a los estudiantes por el mundo literario. La presente investigación complementa los estudios previos, ya que retoma el goce e identificación estética como punto de partida para la identificación de estereotipos de género presentes en cuentos fantásticos diferentes a los conocidos previamente por las estudiantes.

1.6 Justificación

La literatura condensa en sus páginas parte de la vida e imaginación de los seres humanos. Se ha dicho innumerables veces, que la creación de literatura (como de cualquier arte) está permeada por cultura; en palabras de Bajtín “(...) el autor es la única energía formativa que no se da en una conciencia psicológicamente concebida sino un producto cultural significativo y estable (...)”. (1999. p.16). Esta compleja categoría determina concepciones, comportamientos e incluso ideales políticos, económicos y sociales que propenden la conservación de estructuras en las cuales son partícipes (de manera consciente o no) las mujeres, hombres, jóvenes, niños y niñas que convergen en comunidad.

Sin embargo, es necesario resaltar que las estructuras sociales cobijadas en ideologías machistas¹³ y falocéntricas¹⁴ (como es el caso de Colombia) dejan por fuera un gran cúmulo de posibilidades de ser y sentir, albergándose en construcciones estereotipadas de hombre y mujer.

De esta manera, al observar los conflictos que se presentan en el aula; la forma en la que estudiantes conciben a sus compañeras como “chismosas”, “crecidas”, “lesbianas” o “dramáticas” corresponden a visiones despectivas invariables (estereotipos) que vician las posibilidades mediante las cuales pueden relacionarse entre ellas e incluso, con ellas mismas. Como docentes, es indispensable analizar estas formas que aportan en la construcción de identidad en los estudiantes. Desde este proyecto, se apunta a comprender cómo las estudiantes se relacionan con el hecho literario y especialmente, de qué manera se identifican con los personajes que componen la obra en aras de identificar estereotipos de género que las estudiantes por determinadas razones asimilan o admiran.

Así, el presente estudio basándose en los planteamientos de los Estándares Básicos en competencias de lenguaje¹⁵, los lineamientos curriculares en lengua castellana¹⁶ y el horizonte institucional del Liceo Femenino Mercedes Nariño¹⁷, buscó fomentar un acercamiento y análisis literario basado en la identificación de estereotipos de género enfocados en lo femenino presentes en cuentos fantásticos mediante la experiencia estética, ya que el bagaje literario que poseen las estudiantes se centraba principalmente en cuentos infantiles tradicionales (Cenicienta,

¹³ La Real Academia de la Lengua Española define el machismo como “Forma de sexismo caracterizada por la prevalencia del varón” Real (Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). Madrid, España).

¹⁴ El falocentrismo remite a la concepción del falo como centro de deseo y relaciones de poder.

¹⁵ Que, si bien buscan una comprensión de obras pertenecientes a diversos géneros literarios, hacen hincapié en el desarrollo de la capacidad crítica y creativa de los estudiantes.

¹⁶ Los cuales apuntan a un estudio de la literatura como “experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación” (Nacional, Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, 1998, pág. 56);

¹⁷ Enfocado a una formación integral de la mujer para incentivar en esta su capacidad reflexiva, creativa y transformadora de su contexto

Blancanieves, el Patito feo, La bella y la bestia... etc.) lo cual no plantea retos a nivel de comprensión formal o semántico de las narraciones.

Cabe agregar, que las investigaciones revisadas cuya temática principal fue la de estereotipos de género siempre se enfocaron en cuentos infantiles tradicionales, limitando el análisis a formas de poder explícitas que posiblemente ya han sido percibidas por las niñas, niños y jóvenes. En esa medida, el objetivo de presentar en el aula cuentos fantásticos (principalmente latinoamericanos) radicó en acercar a las estudiantes a otras formas de creación literaria y concepción de lo femenino que podrían responder o no a estereotipos de género.

1.7 Objetivo General

Caracterizar la experiencia estética de las estudiantes del grado 607 del IED LIFEMENA al leer cuentos fantásticos latinoamericanos mediante la identificación de estereotipos de género enfocados a lo femenino.

1.7 Objetivos Específicos

- ✓ Analizar la identificación estética de las estudiantes con los personajes principales, en relación con las expectativas que las mismas poseían de los cuentos fantásticos.
- ✓ Describir las imágenes de lo femenino identificadas por las estudiantes en los cuentos fantásticos leídos en clase, teniendo en cuenta los estereotipos arraigados en la experiencia de las mismas.
- ✓ Proponer un proyecto de creación literaria con énfasis en las características de los cuentos fantásticos.

2. REFERENTE CONCEPTUAL

A continuación, se presentan las conceptualizaciones fundamentales que guiaron el proceso de investigación, las cuales tienen como propósito demarcar un horizonte discursivo para el abordaje de la literatura en el aula. Lo anterior, teniendo presente el papel fundamental de ésta en la formación de sujetos, ya que no es expuesta *per se* en un aula de clase, sino que es situada en aras de integrar una forma de relacionarse con el mundo literario. De esta manera, se propone una acepción de literatura como diálogo, la cual está estrechamente relacionada con la experiencia estética (posibilitada por las obras) como una potencia formadora que permite a su vez la lectura e identificación de concepciones jerárquicas, que ponen de manifiesto nociones de superioridad del género masculino sobre el femenino por cuestiones estereotipadas de género.

Literatura como diálogo enriquecedor

En la obra *Otras inquisiciones* de Jorge Luis Borges¹⁸, queda de manifiesto que: “un libro es más que una estructura verbal, o que una serie de estructuras verbales; es el diálogo que entabla con su lector y la entonación que impone a su voz y las cambiantes y durables imágenes que deja en su memoria.” (1952, p. 747). Por esta razón, Borges asegura que la literatura, al igual que un libro, es ilimitada e inagotable, ya que establece un diálogo infinito entre autor, obra y lector. Lo cual, en palabras del profesor Alfonso Cárdenas¹¹, materializa una representación poética del mundo, en la cual se plasman “...conocimientos, imaginarios, simbolismos, valores e

¹⁸Jorge Luis Borges, al ser no sólo un escritor reconocido sino también crítico literario, posee autoridad en el campo de la literatura. Es por esto que se retomará su definición de la misma para efectos de este proyecto investigativo

¹¹ Jesús Alfonso Cárdenas Páez, doctor en literatura de la Pontificia Universidad Javeriana y profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. *Elementos para una pedagogía de la literatura* (2004).

ideologías...” (2004, p. 22-23). Es decir, la literatura está inscrita a una serie de entornos culturales que aportan en la construcción de identidad de los sujetos que entran en dicho diálogo con ella. Por lo cual, se anuncia que la literatura posee una *potencia formadora* que no debe ser perdida de vista por los docentes en el aula. Por esta razón, al presentar en el aula una obra literaria (en este caso, cuento fantástico) es importante entrar en un diálogo, mediado por los talleres desarrollados en el aula, que pretendan identificar y analizar algunos de esos imaginarios a la luz de la experiencia de las estudiantes.

Los mecanismos de diálogo propuestos en el aula para esta investigación parten del goce y la identificación estética de las estudiantes con los personajes principales de los cuentos leídos en clase. Lo anterior, en aras de posibilitar una relación más estrecha con el hecho literario (teniendo en cuenta el acercamiento superficial evidenciado en los talleres diagnóstico).

La lectura literaria como experiencia estética

Relacionado a lo anterior, se trae a colación la estética de la recepción, -alimentada de la hermenéutica de H. Gadamer y la fenomenología de R. Ingarden- planteando la importancia de interacción entre lector, texto y autor como elemento crucial en la comprensión literaria. Es así, como el lector empieza a tener un rol activo en el proceso de significación de la obra, ya que dicho significado varía de acuerdo a las expectativas y conocimiento que cada lector posee al momento de la lectura. Es así, que la unidad de análisis propuesta para la presente pesquisa es la experiencia estética.

El término de Experiencia estética ha sufrido importantes variaciones a lo largo de la historia; el filósofo e historiador polaco Wladyslaw Tatarkiewicz afirma que “El rasgo distintivo del arte es que éste produce la experiencia estética. Esta definición, a su vez, se concentra en el efecto que

una obra de arte produce en el receptor” (Tatarkiewicz, 1997, p.59). Asimismo, el autor menciona dos tipos de experiencia estética; una basada en el objeto concreto, es decir “...la obra de arte en sí, en sus colores, sonidos, palabras y acontecimientos que en ella se representan...” y otra enfocada en “las asociaciones, pensamientos y sueños que produce.” (p.151)

Por otra parte, el teórico de literatura Wolfgang Iser, asevera que “toda experiencia estética tiende a exhibir un juego continuo entre las operaciones deductivas e inductivas” (Iser, 1987, p.208) ya que “poder percibirse a sí mismo en el proceso de participación constituye un momento central de la experiencia estética” (p.215). Es así, como según el autor existe siempre un lector implícito, encargado de realizar inferencias durante la lectura que completen los espacios del texto, posibilitando su comprensión.

Ahora bien, Hans Robert Jauss¹⁹ en su libro *“Pequeña apología de la experiencia estética”* (Jauss, 1972) propone una liberación por medio de la experiencia estética, siendo esta el “goce de lo bello”, lo cual posibilita una nueva interpretación del arte (en este caso, la literatura), mediada por el diálogo entre la obra, su creador y receptor. De esta manera, se pretendió que los cuentos fantásticos leídos en clase despertaran nuevos intereses en la literatura mediados por el goce al leer e identificarse con alguno de los personajes que hacían parte del relato. Además, se promovió que estos diálogos suscitados en las estudiantes de manera individual y subjetiva fuesen compartidos con sus compañeras, con el fin de compartir y alimentar sus experiencias estéticas.

En concordancia con lo anterior, se propendió por un espacio de lectura y discusión en el aula en el que las estudiantes tenían un rol activo, al dar su opinión acerca de los acontecimientos narrados en los cuentos y los personajes que suscitaban en ellas interés. Adicionalmente, los cuentos seleccionados para trabajar en el aula poseían finales que pueden generar sorpresa en el

¹⁹ Crítico alemán y teórico de literatura, considerado uno de los padres de la Estética de la Recepción

lector gracias a un giro inesperado de los acontecimientos, a manera de provocación para desarrollar las conversaciones.

Experiencia estética como potencia formadora de la literatura

La liberación anteriormente mencionada y planteada por Jauss puede darse por medio de tres elementos, los cuales sirvieron de categorías para el desarrollo de las fases de intervención en el aula:

- ***Catharsis***: es una propiedad esencial de la experiencia estética que permite una liberación al espectador por medio de la intersubjetividad con el texto (identificación estética), lo cual potencia la reestructuración de comportamientos o normas. Siguiendo al autor “La identificación emocional del espectador con el «héroe» como espacio comunicativo puede tramitar modos de comportamiento, configurarlos nuevamente o quebrar normas acostumbradas en beneficio de nuevas orientaciones para la acción.” (Jauss, 2002, p.78)

Dentro de la catarsis, el autor propone cinco tipos de identificación estética, estos son; asociativa (ponerse en el lugar del otro), admirativa (fascinación frente a un personaje), cathartica (estremecimiento o liberación de las emociones), simpatética (compasión frente al personaje) e irónica (extrañamiento o provocación). Estos tipos de identificación fueron propuestos en el aula con la intención de analizar de qué manera las estudiantes se relacionaban con el hecho literario.

En el aula, la identificación estética fue el punto de partida para que las estudiantes entablaran una relación más estrecha con el hecho literario. Una vez verbalizada la identificación estética, resultó indispensable retomar a los personajes y especificar cuáles eran sus características más relevantes, cuáles de estas llamaban la atención de las estudiantes y porqué. Adicionalmente, en

esta categoría se tuvieron en cuenta las expectativas que poseían las lectoras antes de la lectura y el efecto de estas expectativas en su sensación final con el cuento.

- *Aisthesis*, se refiere a la percepción estética, traduciéndose en la posibilidad de reconfigurar conceptos arraigados en la tradición o el hábito a través del arte, para este caso, la literatura. Los conceptos que se buscaban reconfigurar en esta investigación eran los conceptos de mujer y sus características atribuidas en las obras literarias. De este modo “Aisthesis designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre...” (Jauss, 2002, p.42)

Este elemento se trabajó de manera conjunta con el concepto de catarsis, ya que hacen parte del mismo proceso de reconfiguración o ampliación de perspectiva. No obstante, los desempeños de las estudiantes durante esta categoría se centraron en contrastar las características de lo femenino encontradas en los cuentos leídos en clase con los preconceptos que ellas poseían acerca de las características de mujeres y hombres para posteriormente ser analizadas. Para esto, las estudiantes se pensaron a sí mismas como un personaje literario con el fin de identificar la manera en la que estas se percibían (en el marco de la identificación de estereotipos de lo femenino implícitos en las descripciones). Además, se les pidió pensar en las características que debía tener la mujer y el hombre ideales (en aras de percibir las características que podían dar lugar a estereotipos de género).

-*Poiesis*, “designa la experiencia estética fundamental de que el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa, privando al mundo exterior de su esquivo extrañeza...” (Jauss, 2002, pág. 42). Es así como el crear y el comprender coinciden, ya que se requiere de un proceso de conocimiento tanto propio-

interno como exterior (referido al conocimiento del mundo que rodea al artista) para llevar a cabo la creación de una nueva realidad literaria.

Para desarrollar esta categoría el tiempo en el aula resultó insuficiente, es por esto que se generó una propuesta de creación literaria que puede ser dirigida por la docente titular, en la que las estudiantes crearán nuevas imágenes de lo femenino en sus propios cuentos fantásticos, a partir del trabajo con ellas durante el semestre 2019-2.

Estereotipos de género (enfocados en lo femenino)

Otro concepto fundamental para el desarrollo del proceso de intervención en el aula es el de estereotipo de género (haciendo hincapié en lo femenino). Para llevar este concepto al aula fue necesario realizar una diferenciación entre sexo y género; reconociendo que el primero hace referencia a diferencias biológicas entre mujeres y hombres²⁰.

Por su parte, el concepto de género²¹ es una construcción social transmitida desde la infancia que implica comportamientos, características y normas socialmente atribuidas a cada uno de los sexos, conformando lo que conocemos como roles masculinos o femeninos. De esta manera, cuando un sujeto no cumple con las expectativas sociales de comportamiento asignadas a su género puede darse lugar a un estereotipo de género.

Siguiendo el Manual de sensibilización en perspectiva de género desarrollado por el Instituto Jalisciense de las Mujeres, los estereotipos de género hacen referencia “a las creencias y

²⁰ “[Alude a una] definición de diferencia sexual a lo anatómico” (Lamas, 2000, *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco p.5)

²¹ “...se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (Lamas, 2000, *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco p.3)

atribuciones sobre cómo debe ser y cómo debe comportarse cada género. Con frecuencia son simplificaciones excesivas que reflejan prejuicios, clichés e ideas preconcebidas” (2008, p.19).

Asociado a los estereotipos de género, Helene Cixous advierte de un dualismo jerárquico entre hombre y mujer; en donde el hombre es relacionado con el sol, la fuerza, la cultura, la vitalidad... Mientras la mujer es el opuesto, la luna, la naturaleza, la pasividad, ya que los discursos (incluidos los literarios) tienden a manifestar “... oposiciones duales, *jerarquizadas*. Superior-Inferior”. (Cixous, 1995, p.14) y esta jerarquización “...somete toda la organización conceptual al hombre”. Por consiguiente, la mujer es invisibilizada o relegada a un segundo plano.

Dualidad que soportan Sandra Gilbert y Susan Gubar (1984) cuando afirman que “...implícita en la paternidad literaria aparece la idea de que cada hombre, al llegar a lo que Hopkins denomina la <<pubertad>> de su don creativo, posee la capacidad (...) de replicar a los demás hombres generando sus propias ficciones alternativas”. Sin embargo “las mujeres de las sociedades patriarcales han sido reducidas a lo largo de la historia a meras propiedades, a personajes e imágenes aprisionadas en textos masculinos porque sólo se generaron (...) por expectativas y designios masculinos” (Gilbert & Gubar, 1998, p.27).

Por esta razón, la categoría de género²² fue puesta en diálogo de manera transversal durante la investigación, al asumir que “con independencia de la inmanejabilidad biológica que tenga aparentemente el sexo, el género se construye culturalmente: por esa razón, el género no es el resultado causal del sexo...” (Buttler, 2007, pág. 54). En otras palabras, al ser el género un constructo social, la noción del mismo (inmerso en la literatura) es propensa a reflexión y análisis.

²² El concepto de género será percibido de manera binaria (Mujer/hombre) para efectos de la propuesta de intervención en el aula.

El diálogo sobre estereotipos de género enfocados en lo femenino se realizó a lo largo de las intervenciones en las que las estudiantes, una vez reconocían el concepto de estereotipo de género, centraban su mirada en los personajes literarios de los cuentos fantásticos, identificando las características de los personajes principales en los cuentos para posteriormente reflexionar cuáles de estas características daban lugar a estereotipos de género.

Al respecto, las reflexiones esperadas durante el proceso de intervención consistieron en la comprensión acerca de las diferencias entre sexo/género, la identificación por parte de las estudiantes de estereotipos de género en los cuentos trabajados en clase y la descripción de algunas repercusiones que pueden tener estos en la vida de ellas como mujeres.

Con el ánimo de problematizar la presencia de los estereotipos de género, se realizó una discusión en la que las estudiantes compartieron momentos de su vida en los que no les fue permitido desarrollar una actividad o fue reprendido un comportamiento en particular que tenía como única justificación su género. Al respecto, las estudiantes aseguraron que deportes (como fútbol), uso de lenguaje (como decir alguna grosería o subir la voz) y vestuario (como sudaderas) entre otros elementos habían sido reprimidos debido a que no cumplían con expectativas de lo femenino.

Cuento fantástico

Siguiendo a Meneses (2007), el cuento es una narración breve constituida por un inicio; en donde se presenta un entorno y personajes, un nudo, que supone “Un problema [que] nos hace esperar la solución; una pregunta, la respuesta; una tensión, la distensión...” (Imbert, 2007, pág. 82) y desenlace; que puede o no dejar satisfecho estéticamente al lector, que relata una serie de acciones ficticias ocurridas a unos personajes en un contexto (lugar y tiempo) la mayoría de

veces concreto. De esta manera:

El protagonista de un cuento se mete en una situación difícil o está saliendo de ella. Hay conflictos entre hombres y hombres, entre programas de acción y obstáculos de la sociedad o de la naturaleza (...). Al fin la voluntad del protagonista abandona su propósito, lo cumple o lo echa a perder. (Imbert, 2007, pág. 22).

Ahora bien, el concepto esencial de fantástico es descrito por Louis Vax sosteniendo que “La narración fantástica (...) se deleita en presentarnos a hombres como nosotros, situados súbitamente en presencia de lo inexplicable, pero dentro de nuestro mundo real” (Vax, 1965, p.6).

Del mismo modo, según Todorov²³, el cuento fantástico posee la característica esencial de generar incredulidad o incertidumbre al lector, lo cual a su vez, implica una forma de lectura particular en la que el lector debe integrarse con el mundo de los personajes de una forma que no sea “poética ni alegórica”²⁴. Es así, como el autor propone tres condiciones inherentes a lo fantástico:

- 1) El relato debe llevar al lector a dudar entre una explicación racional y una explicación sobrenatural de los acontecimientos presentes en la narración (aspecto verbal del texto).
- 2) La duda o vacilación puede ser sentida (además del lector) por un personaje o ser el tema de la obra (esta condición es realmente opcional y se encuentra entre los aspectos sintáctico y semántico del texto)

²³ Tvetan Todorov: lingüista, filósofo, historiador, crítico y teórico literario desde una rama estructuralista. En su texto *Introducción a la literatura fantástica (1981)* plantea la definición del género y sus características esenciales.

²⁴ Lo alegórico, en este contexto, hace referencia a la asimilación de un acontecimiento sobrenatural como parte de la realidad. Por otra parte, lo poético se toma en sentido meramente representativo.

- 3) El lector debe tener una actitud frente al texto en la que rechace la asimilación poética o alegórica del mismo.

Para llevar estos conceptos al aula se escogieron cuentos fantásticos latinoamericanos. Cada cuento poseía un personaje femenino importante para el desarrollo de los acontecimientos y las características de estos fluctuaban entre personajes frágiles, sumisos o delicados, y personajes con un carácter más atrevido.

Con respecto al elemento fantástico, el énfasis estuvo en el efecto de dicho elemento (con el objetivo de no limitar las posibilidades de lo fantástico en los cuentos que posteriormente las estudiantes crearían). Por esta razón, se les explicó a las estudiantes cómo este elemento rompe con el ritmo de la narración y sorprende al lector. Al inicio fue complejo que las estudiantes diferenciaran el elemento fantástico, pero a medida que se realizaba el acercamiento literario demostraban más comprensión del concepto.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque Metodológico y Tipo de Investigación

La presente investigación buscó caracterizar la experiencia estética de las estudiantes durante la lectura de cuentos fantásticos mediante la identificación de estereotipos de lo femenino; se adhiere metodológicamente a los postulados de la Investigación-acción, ya que ésta comprende una serie de estrategias que tienen como objetivo generar, en palabras de Latorre (2003) un saber educativo que de alguna forma empodera a quienes la llevan a cabo. Por esta razón, la investigación-acción permite reconfigurar prácticas y discursos arraigados en la tradición de las comunidades.

Con respecto a las fases investigativas dentro de la IA (Investigación Acción) estas “(...) implican un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que permite redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas” (Colmenares, , 2012, p.107). Estas fases se desarrollaron durante los semestres 2019-1 (diagnóstico y construcción del proyecto de intervención en el aula), 2019-2 (implementación de la primera y segunda fase del proyecto de intervención) y 2020-1 (periodo de análisis de los datos recolectados y construcción de propuesta para proponer la fase tres de intervención).

En cuanto al análisis y recolección de datos, Cerda aclara que “es el producto de una discusión colectiva o en su defecto debe ser el resultado de un proceso donde estén involucrados tanto los investigadores como los sectores investigados” (Cerda, 1993, p.100). Esto, con el propósito de que la información obtenida al final resulte realmente útil a la comunidad.

Lo anterior, responde a una pesquisa de corte cualitativo ya que se centra en la descripción de los fenómenos observados. Además, “La interpretación que se da a las cosas y fenómenos no pueden ser captados o expresados plenamente por la estadística o las matemáticas (Cerdeña, 1993, p.48).

Asimismo, se sirve del principio de triangulación y convergencia con el fin de ofrecer credibilidad y rigor a la investigación. De esta manera se trianguló la información obtenida de dos rúbricas de evaluación, diarios de campo y diarios de lectura de las estudiantes que permitieron la descripción de las categorías planteadas en la matriz categorial.

3.2 Instrumentos y técnicas de recolección de información

Con respecto a técnicas de recolección de información, la principal consistió en Observación Participante, ya que la investigadora formó parte de la comunidad educativa tanto en el aula durante las clases de español como en otros espacios de convivencia dentro de la institución²⁵. Sirviendo esta técnica, tal como lo mencionan Goetz y LeCompte (1998) como una forma eficaz para identificar algunas definiciones de realidad y constructos sociales de las niñas del curso, para lo cual, resultó de vital importancia la recogida de relatos y anécdotas surgidas de las conversaciones cotidianas de y con las niñas durante los meses de abril a junio del 2019. Dicha información se consignó principalmente en diarios de campo.

Por otra parte, las técnicas utilizadas para el análisis de la información fueron la triangulación de instrumentos, en la que fue posible contrastar o alimentar los datos extraídos en los diarios de campo (2, 3, 6 y 7) pertenecientes a las fases de acercamiento literario e identificación estética, con los talleres (esquemas y representaciones y tertulias literarias) y entrevistas semi estructuradas. Además, la matriz categorial, cuyo propósito radica en agrupar y analizar

²⁵ Algunos de estos fueron: eucaristías, actividades del día del idioma y francofonía, anormalidad académica debido a salidas pedagógicas, entre otras.

información relacionada a las categorías de análisis permitirá analizar las actividades propuestas a la luz de los conceptos de identificación estética y estereotipos de género presentes en cuentos fantásticos.

3.3 Población

La presente investigación inició con treinta y seis niñas del curso 607, con una edad promedio de 12 años pertenecientes al colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño de la jornada de la tarde. De estas treinta y seis niñas, aproximadamente cinco comprenden lo que sería una población flotante, ya que a lo largo del año escolar se presentan cambios en torno a la constitución del curso. Por lo cual, se cuenta con un aproximado de treinta a treinta y dos estudiantes por clase. Estas estudiantes fueron observadas a lo largo del semestre 2019-1. Posteriormente, se llevaron a cabo las primeras dos fases de intervención durante el semestre 2019-2, del cual se entrega informe en las siguientes páginas.

3.4 Unidad de Análisis

Esta investigación, cuyo objetivo va enfocado a caracterizar la experiencia estética de las estudiantes del grado 607 del IED LIFEMENA al leer cuentos fantásticos latinoamericanos mediante la identificación de estereotipos de lo femenino, contempla como unidad de análisis el concepto de Experiencia estética. Este elemento objeto de análisis tuvo en cuenta los conceptos de aisthesis, poiesis y catarsis planteados por Hans Robert Jauss.

A continuación, se presenta la matriz categorial trabajada a lo largo del proceso de intervención, la cual sirvió para realizar el análisis y triangulación de la información:

3.5 Matriz categorial

Unidad de análisis: Experiencia estética			
Categorías	Sub categorías	Criterio puntual	Instrumento
Aisthesis	-Imágenes recurrentes de lo femenino en los cuentos fantásticos	-La estudiante identifica algunos imaginarios de lo femenino evidenciados en los cuentos trabajados. -La estudiante contrasta los estereotipos de género que están arraigados en su experiencia y que se encuentran en los cuentos fantásticos leídos en clase.	-Esquemas -Taller mujer y hombre ideales -Taller de Marcianos en la tierra
Catharsis (Expectativas y relación con los personajes)	-Percepción de las estudiantes respecto a los personajes del cuento	- La estudiante analiza de qué manera se relaciona con el hecho literario, teniendo en cuenta los tipos de identificación estética propuestos por Jauss (asociativa, admirativa, cathartica, simpatética e irónica). -La estudiante expresa aquello que desea encontrar en un cuento determinado, comparando esa expectativa al finalizar la lectura de dicho cuento.	-Entrevista -Diarios de lectura.
Cuento fantástico (Poiesis)	-Estructura - Personajes	-La estudiante diferencia el inicio, nudo y desenlace de una narración. -La estudiante infiere el elemento fantástico del cuento. - La estudiante identifica al protagonista o protagonistas de la narración junto a sus características esenciales	-Taller cuento -Diagnóstico -Rúbrica de evaluación 1

3.6 Consideraciones éticas

Los datos presentados en esta pesquisa no serán utilizados más que para propósitos científicos y pedagógicos.

Adicionalmente, toda la información es guardada de manera confidencial, resguardando la identidad de las participantes a lo largo de la investigación.

Ya que las participantes son estudiantes menores de edad, sus padres o acudientes, una vez informados de las características y propósitos de la investigación, han otorgado el consentimiento escrito oficial que permite la participación y recolección de información.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

La presente propuesta de intervención en el aula se desarrolló a través de una unidad didáctica, la cual es definida por Gloria Ibáñez como "... la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un período de tiempo determinado" (Ibáñez, Abril 1992, pp.13-15). De esta manera, la unidad didáctica comprende un instrumento que permite articular de una manera orgánica los objetivos, contenidos y actividades para un curso y área del saber determinados.

Ahora bien, siguiendo una propuesta de *educación literaria*, Colomer (1991) propone una acepción de saber literario compuesta por dos tipos de conductas: Un *comportamiento lector dirigido a la construcción de sentido*, para lo cual "resulta indispensable optar por una amplia creación de situaciones de auténtica lectura *por placer* que no conduzca sistemáticamente al ejercicio escolar". Además, la autora afirma que las formas de lectura deben ser ampliadas al incluir "(...) actitudes de implicación personal, de valoración estética y de distanciamiento crítico" (Colomer, 1991, p.27).

Y un *comportamiento lingüístico que se adecúa a las características de la lengua escrita*: "En este sentido debe procederse, en primer lugar, a la selección de los conocimientos literarios realmente necesarios y convenientes para que los alumnos aumenten, no su formación, sino su *saber literario*" (p28). De estos dos comportamientos, se extrae una concepción de aprendizaje enfocada en un saber literario que involucra un diálogo constante de las estudiantes con la obra, mediante el cual las estudiantes se acerquen a la lectura desde el goce estético y la identificación literaria, teniendo en cuenta las características y particularidades de los cuentos fantásticos.

Relacionado a lo anterior, el rol del maestro en esta intervención educativa "(...) deberá dirigirse tanto a la adecuación de los textos como al establecimiento de los enlaces necesarios entre texto y

lector” (p.28). De esta manera, el docente cumple un rol de mediador “como una vía para enriquecer el diálogo del lector con el texto al hacer posibles nuevas conexiones entre la representación obtenida y la representación del mundo anterior a la lectura” (p.28). Es aquí, donde las imágenes de lo femenino en los cuentos fantásticos trabajados en clase cobran fuerza al relacionarse con las propias vivencias de las estudiantes. Por su parte, el rol de las estudiantes es activo, al partir el proyecto del goce e identificación estética de las mismas.

Con respecto al tipo de actividades propuestas al finalizar la lectura literaria en el aula, Teresa Colomer advierte que usualmente estas toman la forma de preguntas “(...) que acostumbran a reclamar un recuerdo inmediato de pequeños detalles secundarios y frecuentemente atañen a informaciones obtenidas según el desarrollo cronológico de la acción” (p.23), cuyas respuestas no necesariamente atienden a la comprensión global del texto. Es por esto, que las preguntas posteriores a la lectura de cuentos se centraban en las relaciones que podían establecer las estudiantes con y de los personajes principales. Además de indagar por las expectativas que las estudiantes poseían de los cuentos y la opinión final que estos les merecían.

De esta manera, se dio paso a la lectura principalmente colectiva de los cuentos fantásticos para seleccionar algunos indicios relevantes, compartir las impresiones o sensaciones generadas al finalizar las lecturas y establecer la conducta de los personajes (con el fin de extraer sus características implícitas o explícitas), entre otras. En palabras de Teresa Colomer este tipo de lectura “(...) resulta especialmente interesante al proporcionar el referente común necesario para ejercitar la competencia literaria con la ayuda del profesor y del resto de lectores en los aspectos de construcción global de la obra” (p.24-25).

En lo respectivo a la evaluación, esta consistió en un tipo de evaluación formativa, la cual

permite establecer una interacción continua entre la evaluación y la acción educativa, destacando su repercusión en la mejora del proceso y en la orientación del programa y, por consecuencia, en la optimización de los productos (logros) que se obtengan tras la aplicación de dicho programa. (Pérez J, 2000, p.325)

En esta medida, la evaluación consistió en un proceso de reflexión y participación permanente por parte tanto de las estudiantes como de la docente en formación a cargo del proceso de intervención. Al respecto, cada estudiante realizó un escrito de autoevaluación en el que expresaba cómo había sido su proceso y cuáles eran las enseñanzas y recomendaciones que podía dejar al mismo (ver anexo 10).

Ahora bien, la unidad didáctica en la que se basa este proyecto de intervención en el aula contemplaba una duración de seis meses y estaba conformada por tres módulos principales:

- 1) Cuento fantástico (conceptualización y ejercicios prácticos).
- 2) Identificación estética (ejercicios prácticos y reflexión acerca de los mismos).
- 3) Creación literaria (acompañamiento al proceso de creación de cuentos fantásticos por parte de las estudiantes).

4.2 Fase 1: Acercamiento literario

Durante esta fase, se dio inicio al módulo de Cuento fantástico (primer módulo), el cual tuvo una duración de ocho sesiones y buscó, por un lado, acercar a las estudiantes a diversos cuentos fantásticos latinoamericanos, su estructura y características esenciales y por otro, realizar una conceptualización de estereotipos de género. Con esto, se esperaba que las estudiantes identificaran las imágenes recurrentes de lo femenino en los cuentos leídos en clase y luego que

dichas imágenes fuesen contrastadas con estereotipos extraídos de las vivencias de las estudiantes.

De esta manera, los ejercicios de lectura se realizaron durante las sesiones en voz alta y con la participación activa de las estudiantes al formular preguntas orientadas para verificar la comprensión de elementos generales de los cuentos o realizar la lectura de los mismos a sus compañeras. Así, se atendía a la comprensión global de la narración haciendo énfasis en las características asociadas al carácter o la personalidad de los personajes principales, esto, sin perder de vista el género (mujer u hombre) al cual se adscribían cada uno de ellos.

Por su parte, la identificación de las imágenes recurrentes de lo femenino se realizó cooperativamente mediante esquemas en donde se evidenciaran las características más destacables de los personajes principales en los cuentos leídos durante las sesiones. Luego de esto, se les pidió a las estudiantes realizar representaciones acerca de cómo eran las niñas, niños, mujeres y hombres. Una vez finalizada la actividad, se realizó un ejercicio argumentativo oral acerca de dichas formas.

4.3 Fase 2: identificación estética

La segunda fase de intervención tuvo una duración de seis sesiones, cuyo objetivo radicó en que las estudiantes reflexionaran acerca del tipo de personajes pertenecientes a los cuentos fantásticos trabajados en clase, que les generaban admiración o con los cuales se identificaban. Esto, se realizó mediante ejercicios grupales de conversación literaria, en donde las estudiantes compartieron sus experiencias con el cuento fantástico y las sensaciones que despertaron en ellas los personajes principales.

4.4 Fase tres: Creación literaria

Esta última fase de creación literaria no pudo implementarse debido al cambio drástico de población y las acciones gubernamentales para prevenir la expansión de la pandemia del virus Covid-19. Sin embargo, a continuación, se plantea un diseño de propuesta pedagógica que será entregada en la institución con el ánimo de apoyar a la docente titular en el proceso de creación literaria de cuentos fantásticos que estaba planeado en esta investigación.

El proceso de creación literaria tendrá un tiempo aproximado de cuatro meses y diez sesiones, en las cuales las estudiantes retomarán los conceptos y reflexiones a las que hubo lugar durante el semestre 2019-2, culminando con la muestra de un café literario en las que serán compartidos los cuentos fantásticos. En seguida se describen las sesiones, temas y recursos para que las estudiantes creen sus cuentos.

Sesiones y temas:

En las dos primeras sesiones las estudiantes elegirán un tema central o una idea que desean desarrollar en su cuento. Para esto harán una lluvia de ideas; esta puede realizarse de manera individual en el cuaderno o puede desarrollarse en parejas con la herramienta de Padlet (en caso de que la modalidad virtual continúe).

Una vez seleccionado el tema, cada estudiante responderá las siguientes preguntas orientadoras, que tienen como objetivo consolidar la idea para cuento fantástico:

- ¿Cuál podría ser el tema de mi cuento?
- ¿Qué personajes puede tener mi cuento?
- ¿Qué quieren estos personajes?



-¿Qué hacen para obtenerlo?

-¿Cuál será el elemento fantástico de mi cuento?

Las dos sesiones siguientes las estudiantes trabajarán en la creación de sus personajes principales:

En la tercera sesión, realizarán una descripción del carácter y voz de sus personajes principales.

Mientras en la cuarta sesión se centrarán en la

aparición física de los personajes. Para esto, las estudiantes pueden hacer uso de la plataforma Pixton.

Para la quinta sesión las estudiantes tendrán las herramientas suficientes para escribir el inicio de su



cuento fantástico. En este inicio deberán describir el entorno en el que se encuentran los personajes y los personajes para mostrar al lector la realidad en la que estos viven (atmósfera inicial). Al finalizar el escrito cada estudiante recibirá una retroalimentación de la docente para realizar correcciones de sentido al texto.

Durante la sexta sesión las estudiantes trabajarán en el nudo o problemática frente a la cual se encuentran los personajes principales. En este punto es indispensable verificar que las descripciones realizadas en sesiones anteriores están reflejadas en el cuento.

Para la séptima sesión las estudiantes realizarán una conclusión para su cuento fantástico. Luego de esto responderán:

-¿Cuál es el elemento fantástico de mi cuento?

- ¿Qué efecto tiene en el lector?

- ¿Qué tipos de mujeres he plasmado en mi cuento? ¿Por qué?



Imagen 3. Blog Encuentro literario LIFEMENA

La octava y novena la docente acompañará los procesos de revisión y edición pertinentes en cuanto a forma y contenido de los cuentos fantásticos. Una vez docente y estudiantes estén conformes con los cuentos estos serán presentados bajo modalidad de un café literario durante la décima sesión. En caso de que la presencialidad no sea una opción para presentar los cuentos, se ha dispuesto de un blog en el que se pueden agregar las narraciones. Adicionalmente, en este blog se encuentran algunos recursos conceptuales y didácticos para ser consultados por las estudiantes cuando estas así lo requieran.

Recursos Virtuales de Aprendizaje:

Padlet: <https://padlet.com/noquierocuentaperometoca/6vj06qjpci3bx1r7>

Es una herramienta de pizarra colaborativa online, en la que una o varias personas pueden interactuar de acuerdo a un tema. Mediante la implementación de esta herramienta se busca que a las estudiantes les resulte más fluido el ejercicio de la lluvia de ideas mediante la resolución de cada pregunta orientadora y la posibilidad de escribir de manera rápida y espontánea. Además, pueden alimentar sus propias ideas con las de sus compañeras en el momento en que así lo deseen, evitando bloqueos prolongados para seleccionar el tema y los personajes que compondrán sus cuentos fantásticos.

Pixton: <https://www.pixton.com/es/>

Pixton es una herramienta en línea para construir comics. No obstante, las estudiantes pueden servirse de esta aplicación para crear la apariencia física de sus personajes de entre una gran variedad de rasgos. De esta manera, se espera que las estudiantes se sientan más cercanas a sus

personajes para dotarlos de voces y actitudes propias.

Blog: <https://encuentroliterariolifemena.blogspot.com/>

Este blog está pensado para que las estudiantes dispongan de un espacio en el que pueden hacer memoria (tanto de conceptos como de actividades realizadas durante las dos primeras fases de intervención) y compartir sus creaciones literarias con sus compañeras.

5. ANÁLISIS DE DATOS

El siguiente análisis de datos se realizó con base en la reunión y triangulación de instrumentos como diarios de campo, diarios de lectura y talleres desarrollados con las estudiantes del curso 607 del LIFEMENA durante el semestre 2019-2. No obstante, resulta indispensable tomar en consideración que el tiempo y, por consiguiente, las sesiones de las que se dispuso para llevar a cabo el proyecto de intervención con sus diferentes fases se vieron fuertemente reducidas debido a situaciones ajenas al curso y procedentes a actividades o dinámicas propias de la institución (izadas de bandera, marchas de profesores, jornadas pedagógicas, eucaristías...etc).

En concordancia con lo anterior, durante el semestre 2019-2 se realizó un aproximado de ocho sesiones, de una hora y cuarto cada una. Estas sesiones estuvieron enfocadas en implementar la fase uno (acercamiento literario) y dos (identificación estética) del proyecto de intervención. Por consiguiente, el análisis no contempla la tercera fase de intervención ya que esta no pudo ser implementada.

En lo respectivo a los textos leídos en clase se abordó un total de seis cuentos fantásticos latinoamericanos, con los cuales se esperaba que las estudiantes establecieran una relación más estrecha al reflexionar en torno a las imágenes de lo femenino dilucidadas en las narraciones. Los talleres que acompañaron estas reflexiones incluyeron esquemas en los que las estudiantes plasmaban las características más recurrentes de los personajes principales, representaciones de grupos poblacionales (niños, niñas, mujeres y hombres) para identificar estereotipos de género arraigados en la experiencia de las estudiantes y conversaciones a manera de tertulias literarias en donde las estudiantes compartían entre ellas sus impresiones y sensaciones al finalizar cada cuento.

Adicionalmente, la fase proyectada para el semestre 2020-1 (fase de creación literaria) no pudo desarrollarse debido, tanto de las contingencias provocadas por la llegada del virus Covid-19 al territorio nacional, como por la drástica reducción de población con la que se había iniciado el proceso durante el periodo 2019-2 (tan solo cinco niñas continuaron).

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta un análisis de las categorías propuestas en la matriz categorial, sus indicadores y la información recolectada mediante los instrumentos anteriormente mencionados.

5.1 Primera categoría: Aisthesis

La primera categoría tuvo desarrollo durante la primera fase de intervención con una duración de ocho (8) sesiones y buscaba posibilitar la reconfiguración de conceptos de mujer y sus características atribuidas en los cuentos fantásticos. Para esto, se emplearon tres instrumentos tanto para recolectar información como para servir de puntos de partida en las conversaciones dentro del aula, estos instrumentos fueron: Un compendio de tres talleres que ayudaron a la conceptualización y diferenciación de términos como sexo, género, estereotipo de género y cuento fantástico.

Lo primero que hicieron las estudiantes, en respuesta al primer indicador, fue identificar las características esenciales de los personajes principales pertenecientes a los cuentos leídos en clase, convirtiéndose estas en imágenes recurrentes de lo femenino.

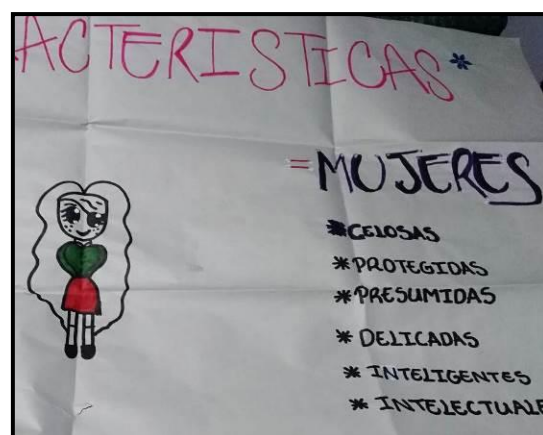


Imagen 4. Esquema 1

Como producto, las estudiantes realizaron una serie de esquemas en los que se explicitaban las características más recurrentes que estas percibieron en los cuentos fantásticos. Al respecto, en la mayoría de los cuentos trabajados las estudiantes resaltaban en los personajes femeninos características como sensible, amorosa, presumida o frágil.

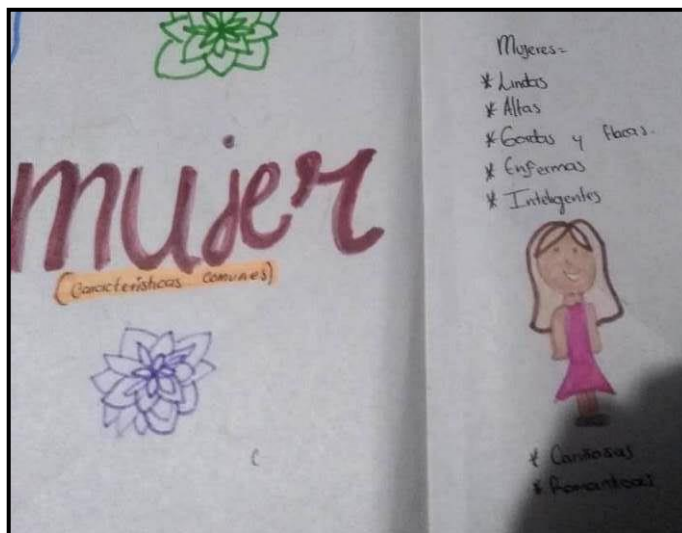


Imagen 5. Esquema 2

Retomando a Helene Cixous, esta afirma una serie de "... oposiciones duales, *jerarquizadas*. Superior-Inferior" (Cixous, 1995, p.14); en los discursos con respecto al hombre y mujer; en donde el hombre es relacionado con la fuerza o la vitalidad, mientras la mujer es plasmada como un opuesto asociado a la sensibilidad y pasividad. Estas dualidades no pasaron desapercibidas para las estudiantes e incluso en un primer momento manifestaban en sus diarios de la lectura gusto frente este tipo de personajes.

Sin embargo, cuando empezaron a reflexionar acerca de sus propias vidas en el marco de los estereotipos de género, varias estudiantes manifestaban posturas diferentes. Esto, en relación al segundo indicador en el que se buscaba que las estudiantes retomaran sus propias vivencias para reflexionar sobre estereotipos de género arraigados en su experiencia. Aquí, las estudiantes manifestaron un interés mayor por deslegitimar los imaginarios de lo femenino que en algún

momento de su vida había limitado o condicionado su actuar. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

Durante el taller *Marcianos en la tierra*, se les solicitó a las estudiantes realizar una representación de cómo eran las niñas, niños, mujeres y hombres. Uno de los grupos representó lo que ellas denominaron “niño gamín y



Imagen 6. Actividad Marcianos en la tierra

maleducado”. Posteriormente, se realizó un conversatorio al respecto en donde se preguntó, entre otras cosas, si una familia con dos hijos (niña y niño) enseñaban a ambos los mismos comportamientos. A este cuestionamiento las estudiantes respondieron negativamente. No obstante, una de ellas toma la palabra para resaltar que los niños y las niñas son iguales. Posterior a esta intervención, una estudiante pide la palabra:

-Pues la verdad los niños y las niñas sí son iguales, pero desde pequeños los acostumbran a que las niñas usen rosado y los niños azul, la verdad es así. Y profe, pues, o sea, es como decir que si un niño se viste de rosado como que no, es gay o no, es mariquita, que si a una niña le gusta el azul, es macha. (*Conversatorio posterior a la actividad Marcianos en la tierra*. 11/10/2019)

Aquí, la estudiante trae a colación estereotipos de género, que recordemos “se refiere[n] al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres” (Lamas, 2000, p.3).

Luego de esta intervención, otra estudiante acota:

-“Sí, la mayoría de papás si ven a una niña jugando con un carro o con un balón, van a decir “se me volvió lesbiana”, si ven a un niño jugando con muñecas dicen “se volvió gay”. Y es porque a los papás también los criaron así. Pero la verdad es que todos somos iguales, pase lo que pase, todos fuimos hechos con la misma masa. Dicen que dizque las mujeres fueron creadas de una costilla del hombre, pero no es así”. (Conversatorio posterior a la actividad *Marcianos en la tierra*. 11/10/2019)

Esta última intervención resulta relevante, pues trae a colación la tradición de la que hacemos parte y que guía en muchos ámbitos nuestro juicio. A propósito, Jauss propone el concepto de *aisthesis* como una forma en la que el arte puede ayudar a reconfigurar algunos de estos conceptos arraigados en la tradición. El autor afirma que la *aisthesis*:

...designa la experiencia estética fundamental de que una obra de arte puede renovar la percepción de las cosas, embotada por la costumbre, de donde se sigue que el conocimiento intuitivo, en virtud de la *aisthesis*, se opone de nuevo con pleno derecho a la tradicional primacía del conocimiento conceptual. (Jauss, 2002, p.42)

Al finalizar estos ejercicios, se realizó una conceptualización inicial de estereotipo de género con el fin de poner en diálogo los rasgos femeninos asociados a la mujer tanto en los cuentos como en las concepciones de las estudiantes. Dentro de dicha conceptualización, se indagó acerca de experiencias de las estudiantes en donde alguno de los estereotipos de género anteriormente descritos hubiesen actuado de manera indeseable en alguna actividad o evento en la que ellas hubieran participado. Como resultado, muchas de ellas

The image shows a handwritten table on a whiteboard. The title is 'LA MUJER Y EL HOMBRE IDEAL'. The table lists 10 characteristics and 10 ideal traits, with a central table mapping these to 'Mujer' and 'Hombre' based on 'SEXO' and 'GÉNERO'.

	SEXO	GÉNERO
Mujer	1,2,3,5	1,6,8,9,10
Hombre	3,7	2,3,4,5,6,8,9

Characteristics (1-10):

- 1 CON CABELLO (TODOS LOS COLORES)
- 2 OJOS DE COLORES
- 3 QUE SEA ALTA
- 4 SENTIMIENTOS: "AMOR, CARINO, RESPETO"
- 5 DELGADA
- 6 BUENA GENTE
- 7 HUMILDE
- 8 Que no le importe lo que le digan los demás
- 9 QUE SEA DIVERTIDA
- 10 Que sea b

Ideal Traits (1-10):

- 1 Que tenga mente fuerte
- 2 Fuerte. Amable-Respetuosa
- 3 Alto- delgado
- 4 Sentimientos. Fiel- Caliente
- 5 Que no sea gay que te
- 6 Que sea ambicioso
- 7 Que sean meritos a otro
- 8 Que no sea tímido
- 9 Que sea asado
- 10 Que sea ambicioso y trabajador

Imagen 7. La mujer y el hombre ideal

relataron situaciones (especialmente en el ámbito familiar) en las que no habían podido desarrollar una actividad debido a su género.

Por otra parte, durante otro taller se les solicitó a las estudiantes pensar en cómo sería la mujer y hombre ideal que sirvieran como personajes principales para un cuento fantástico, con el fin de comprender la diferencia entre sexo/género y contrastar las características destacadas en el primer taller con sus propios ideales de género.

Aquí, nuevamente resaltaron características asociadas a sentimientos como “amor, cariño y respeto”. Asimismo, salieron a relucir características como “humilde, delgada y alta”, estos rasgos fueron reconocidos por las estudiantes no solo en los cuentos sino en sus propios imaginarios de mujer. En contraposición, cabe mencionar algunas de las características que fueron otorgadas al hombre ideal por las estudiantes, algunas de estas fueron “Que tenga un miembro grande, fuerte, alto, celoso y que no sea gay” (Actividad *El hombre y mujer ideal* 22/10/2019). Estas perspectivas fundamentalmente opuestas resultan de interés en el marco de una perspectiva de género, ya que “Los estereotipos generan dicotomía por tratar a los sexos como diametralmente opuestos y no con características parecidas” (Instituto Jalisciense de las Mujeres, 2008, p.19)

Aún con lo anterior, durante la conversación acerca de la mujer ideal, las estudiantes empezaron a mostrar otro tipo de matices tales como “divertida”, “buena consejera” y “que no le importe lo que digan los demás” (Actividad *El hombre y mujer ideal* 22/10/2019). Lo anterior resulta relevante en la medida en la que a este prototipo de mujer literaria, además de imprimirle rasgos tradicionales asociados a la feminidad, las estudiantes la dotaron con características que ampliaban dicha imagen, generando así nuevas formas de lo femenino.

En suma, el primer indicador, enfocado a que las estudiantes del curso 607 del LIFEMENA identificaran imaginarios recurrentes de lo femenino presentes en los cuentos fantásticos latinoamericanos se cumplió, en la medida en que ellas extrajeron de los personajes principales las características que más se repetían a lo largo de los cuentos. Con lo cual, percibieron una dualidad entre hombres y mujeres, en la que la mujer usualmente es retratada con rasgos de bondad, cariño y belleza.

Al respecto, la fase uno de *Acercamiento literario* mostró a las estudiantes diferentes imágenes de lo femenino presentes en cuentos como *El almohadón de plumas* de Horacio Quiroga, *La mujer más pequeña del mundo* de Clarice Lispector, *El rastro de tu sangre en la nieve* de Gabriel García Márquez y *La reina* de José Emilio Pacheco. Sin embargo, las características que resaltaron las estudiantes de las mujeres en estas obras fueron aquellas que tenían relación con posturas tradicionales de lo femenino.

Sin embargo, al desarrollar el segundo indicador enfocado a contrastar las imágenes recurrentes que percibieron las estudiantes de lo femenino en los cuentos fantásticos con sus propias vivencias, el diálogo relacionado a estas imágenes se enriqueció mediante el intercambio de experiencias y posturas en el aula. Con lo cual las estudiantes empezaron a añadir rasgos de inteligencia, diversión e incluso cierta irreverencia a aquello que debería constituir a una mujer ideal dentro de un cuento fantástico.

5.2 Segunda categoría: Catharsis

La segunda categoría se desarrolló durante la primera y segunda fase de intervención, con una duración de seis (6) sesiones. En esta categoría se priorizó la conversación con las estudiantes a

manera de tertulias literarias, en las que estas expresaban sus impresiones, personajes favoritos y expectativas acerca de los cuentos.

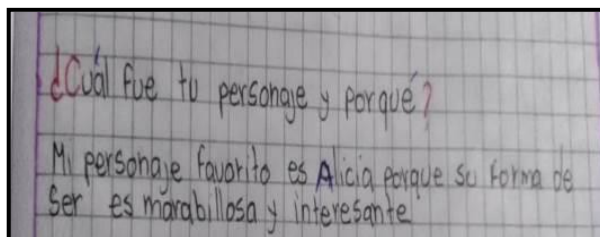


Imagen 8. Personaje favorito (diario de lectura 1)

Tomando en cuenta lo anterior, se describen dos instrumentos que sirvieron de insumos para la recolección de información; uno de estos fueron los diarios de lectura de las estudiantes, en los que ellas consignaban luego de la lectura de cada cuento su personaje favorito y expectativas acerca de los cuentos. El segundo instrumento consistió en una entrevista, cuyo fin radicaba en indagar un poco más en profundidad con respecto a lo que las estudiantes habían percibido respecto a los cuentos fantásticos leídos en clase, sus personajes y las sensaciones que las características de estos despertaban en las estudiantes.

Ahora bien, en lo referente al primer indicador, el cual buscaba analizar la manera en que las estudiantes se relacionaban con el hecho literario teniendo en cuenta los tipos de identificación estética propuestos por Jauss (asociativa, admirativa, cathartica, simpatética o irónica), las estudiantes fueron frecuentemente interpeladas acerca de las sensaciones que les merecían los

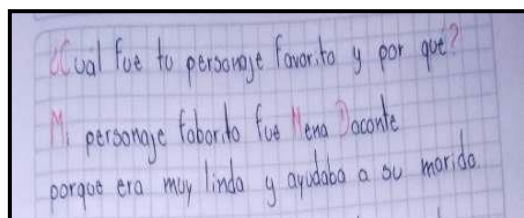


Imagen 9. Diario de lectura 2

personajes principales de los cuentos leídos en clase. A partir de este ejercicio, los tipos de identificación estética fueron limitados a las categorías más recurrentes (asociativa, admirativa y simpatética).

En lo relativo a la identificación estética, Hans Robert Jauss afirma que el lector, al estar en presencia de la obra de arte, se sumerge en una suerte de juego en el que el lector cumple un rol fundamental (dependiendo del tipo de identificación estética que se presente). De esta manera, al referirse al tipo de identificación asociativa el autor manifiesta que “ (...) el jugador actúa

adoptando y reconociendo roles comunicativos que podrían orientar a su vez la vida social como expectativas de comportamiento.” (Jauss, 2002, pp. 82-83).

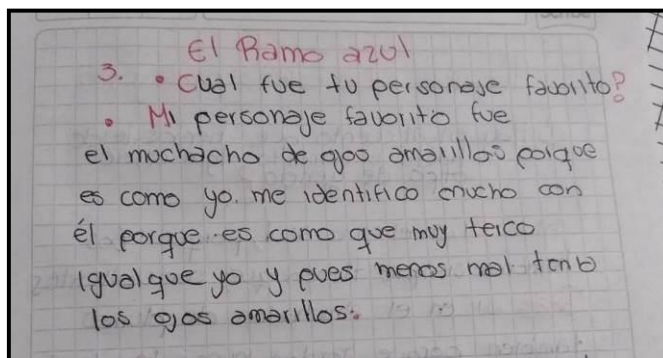


Imagen 10. Diario de lectura 3

Así pues, varias estudiantes nombraban como personaje favorito a la mujer que ayudaba a otros con consejos o con una actitud amorosa y servicial (imagen 9. Diario de lectura 2).

Por otra parte, para las identificaciones *admirativa* y *simpatética*, el autor hace una distinción entre estas viendo “La admiración como un afecto que crea distancia y la compasión [refiriéndose a la identificación simpatética] como un afecto que suprime la distancia (...)” (Jauss, 2002, p.83). No obstante, ambos tipos de identificación pueden dar lugar a nuevos comportamientos por parte del lector, ya que “la admiración como identificación configuradora de normas con el héroe perfecto o con el ejemplo se objetiva estéticamente y se traduce en el comportamiento” y “a la objetivación estética del modelo se contraponen la nueva norma de un héroe incompleto, cotidiano, «de mi misma pasta», que puede conducir a una identificación moral a través de un afecto de simpatía que suprime la distancia.” (Jauss, 2002, pp.83-84). De esta forma, un grupo de estudiantes manifestaba identificarse de manera admirativa con personajes femeninos abnegados y cariñosos, pero se identificaban de manera simpatética con personajes en los que ellas vieran rasgos propios reflejados. Estos rasgos usualmente eran “ser terca, decidida o impulsiva”.

Relacionado a lo anterior, ya que las estudiantes manifestaban con frecuencia la admiración o relación hacia los personajes principales (especialmente los femeninos), se presentan algunos apartados de la entrevista aplicada el 29 de octubre del año 2019:

Pregunta 4. ¿Cuáles son las características de los personajes femeninos en los cuentos leídos que más recuerdas?

-Estudiante 5: las mujeres siempre son el problema, ay Dios mío

-Entrevistadora: ¿por qué?

-Estudiante 5: porque mira, en el cuento del Almohadón de plumas fue la mujer que murió

-Estudiante 3: o en el cuento del Rastro de tu sangre en la nieve quien resultó así fue la mujer

-Estudiante 1: Y en el cuento de la señora gordita el problema fue ella

-Estudiante 7: También no es que sea lo del físico es como... De más o menos la personalidad, digamos a veces pueden ser muy no sé, dramáticas

-Estudiante 3: Odiosas, egoístas

Pregunta 5. ¿Cómo te sientes con respecto a los personajes femeninos de los cuentos trabajados durante el periodo? ¿Por qué?

-Estudiante 4: O sea, digamos nos motivan.

-Estudiante 3: Los admiro -las demás asienten con la cabeza-

-Entrevistadora: ¿Qué admiran de estos personajes?

-Estudiante 3: De que a veces son valientes.

-Estudiante 5: Ellas deciden.

-Estudiante 3: Su forma de ser es como muy pasiva.

-Estudiante 7: Es que hay unas a las que nos les importa nada de los que les digan.

En los fragmentos anteriores es plausible un tipo de identificación principalmente simpatética y admirativa, ya que las estudiantes relacionan las características de estas formas de lo femenino con sus propias personalidades o como prototipos de lo femenino que seguir.

Por otra parte, el segundo indicador estaba dirigido a indagar sobre las expectativas de las estudiantes frente a los cuentos. Por consiguiente, previo a la lectura de los cuentos se les preguntaba aquello que podían encontrar en el cuento fantástico a partir del título.

Posteriormente, se rastreaban sus sensaciones generales respecto al mismo y se comparaba la expectativa inicial con la final. Este elemento era importante para que las estudiantes se relacionaran con el hecho literario aun antes de su lectura.

Al respecto, la mayoría de expectativas que tenían las estudiantes eran aquellas guiadas por las temáticas de amor y finales felices, producto de sus experiencias previas con cuentos fantásticos tradicionales, ya que, como lo expresa Jauss “el recuerdo se puede convertir en una capacidad exploradora del arte.” (2002, p.72), por lo cual, al principio se sintieron frustradas o

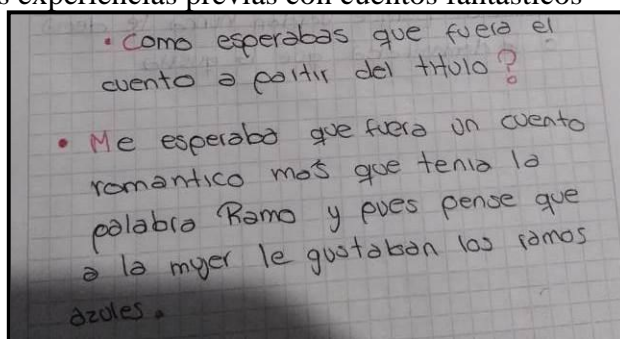


Imagen 11. Expectativas iniciales

decepcionadas ante giros inesperados en la trama. Sin embargo, finalmente estos se convirtieron en elementos que atraían su atención y generaban gran curiosidad respecto al cuento fantástico.

Así lo manifiestan las estudiantes en la entrevista realizada durante el 2019-2:

Pregunta 2. ¿Qué diferencias encuentras entre los textos leídos durante este período con aquéllos que ya conocías?

-Estudiante 5: De los cuentos recientes que me llaman mucho más la atención

-Entrevistadora: ¿Por qué?

-Estudiante 5: Porque son más... Lindos

-Estudiante 4: Más auténticos

-Estudiante 2: Sí, también los sentimientos son muy cheveres

-Estudiante 6: Más curiosos

-Estudiante 7: Motivadores

-Estudiante 4: Y nos enseñan a lo que no tenemos que hacer y lo que sí tenemos que hacer.

En síntesis, el primer indicador de la categoría de catarsis, enfocado en el análisis de las formas en las que las estudiantes se identificaban estéticamente con los personajes principales de los cuentos fantásticos leídos en clase, se cumplió ya que las mismas dieron cuenta de las sensaciones que dichos personajes generaban en ellas, con lo cual se pudo categorizar y limitar esta identificación de acuerdo a dos de los cinco tipos propuestos por Hans Robert Jauss. Al respecto, se encontró que persiste una contradicción entre las imágenes estereotipadas de lo femenino que admiran las estudiantes y su interés por las formas con las cuales se identifican.

Igualmente, las expectativas que poseían las estudiantes acerca de los cuentos fantásticos leídos en clase, al estar guiadas por las experiencias previas con cuentos fantásticos tradicionales, las estudiantes siempre aspiraban a encontrar temáticas de amor correspondido que culminarían en finales felices. Por lo cual, si bien se sintieron decepcionadas al no obtener aquello que esperaban en el cuento estos giros inesperados en la trama constituyeron elementos de interés para ellas.

Con respecto a lo anterior, es importante resaltar la versatilidad que ofrece un corpus literario de cuentos fantásticos latinoamericanos que disten de los usualmente conocidos por las estudiantes, con el ánimo de ampliar su conocimiento literario.

7. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la información descrita anteriormente, resulta relevante retomar el primer objetivo específico enfocado en analizar la identificación estética de las estudiantes con los personajes principales, en contraste con las expectativas que las mismas poseían de los cuentos fantásticos. Al respecto, mediante los ejercicios de conversación en los que las estudiantes expresaban la manera en la que se identificaban estéticamente con los personajes principalmente femeninos de los cuentos, se encontró que estas se relacionaron especialmente de dos formas:

Se relacionaban de manera simpatética, cuando sentían que algunos rasgos del personaje encajaban con su propia personalidad (usualmente dichos rasgos contemplaban terquedad o extroversión) y admirativa cuando las características que percibían en el personaje despertaban en ellas admiración, en la mayoría de ocasiones eran atributos tradicionalmente asociados a la feminidad (delicadeza, pasividad o abnegación hacia una figura masculina). De esta manera, persiste una contradicción entre las imágenes estereotipadas de lo femenino que admiran las estudiantes en los cuentos fantásticos y su interés por las formas con las cuales se identifican.

Ahora bien, relacionado a estas formas de identificación estética, se encontró que la mayoría de expectativas que tenían las estudiantes eran aquellas guiadas por las temáticas de amor seguidas de finales felices, producto de sus experiencias previas con cuentos fantásticos tradicionales. Como consecuencia, al inicio la mayoría manifestó sentirse decepcionada ante giros inesperados en la trama (como la muerte de alguno de los personajes o cuando al final la protagonista no terminaba con un amor no correspondido). Sin embargo, finalmente estos se convirtieron en elementos que atraían su atención y generaban gran curiosidad respecto al cuento fantástico, dando pie a discusiones relacionadas a los personajes.

Por otra parte, el segundo objetivo específico contemplaba la descripción de las imágenes de lo femenino identificadas por las estudiantes en los cuentos fantásticos leídos en clase, teniendo en cuenta los estereotipos arraigados en la experiencia de las mismas. Así pues, de las actividades de representación y discusión se puede concluir que, dentro de las formas recurrentes de lo femenino tanto en los cuentos fantásticos latinoamericanos leídos en clase como los preconceptos arraigados en las vivencias de las estudiantes, las características que más destacaban eran aquellas asociadas a la feminidad tradicional.

No obstante, cuando las estudiantes empezaron a compartir sus vivencias en torno a estereotipos de género enfocados en lo femenino, añadieron rasgos de inteligencia, diversión e incluso cierta irreverencia a aquello que podría e incluso debería (en su concepto) constituir a una mujer ideal dentro de un cuento fantástico. Con lo cual, puede afirmarse que las estudiantes se acercaron al hecho literario de una forma más profunda a la que estaban habituadas (es importante recordar que se acercaban a la literatura de una forma más superficial, enfocada en responder preguntas que atañían a la memoria de corto plazo, con lo cual no se aportaba realmente a un conocimiento literario o de sí mismas), ya que fueron tomadas en consideración sus experiencias, percepciones, sentimientos y expectativas para generar conversaciones literarias. Asimismo, son destacables las reflexiones en torno al enfoque de género favorecido en los talleres, tomando en consideración las formas femeninas estereotipadas que tienen las estudiantes como prototipos y que pueden de cierta manera limitar las posibilidades de ser y sentir de mujeres y hombres.

De otro lado, debido a la escasez de tiempo para la implementación de todas las fases de intervención como último objetivo específico se propuso un proyecto de creación literaria con el ánimo de que la docente titular en la institución pueda culminar el proceso en el que las

estudiantes propondrían nuevas formas de lo femenino en cuentos fantásticos, a raíz de las consideraciones anteriormente expuestas.

En esa medida, es válido rescatar metodologías de enseñanza de la literatura enfocadas en la experiencia estética, pues además de conocimientos históricos o de lecturas que demuestren una posesión de los textos leídos (como diría Teresa Colomer), la literatura tiene el potencial de transformar a las personas y generar nuevas perspectivas de ser, teniendo un probable efecto en la construcción de identidad de sus lectores.

Empero, involucrar estas propuestas en el aula requiere de un tiempo y compromiso razonables por parte tanto del docente como de sus estudiantes. Las formas tradicionales de proponer literatura en el aula, si bien no son desdeñables desde el punto de vista formal de las obras, dejan de lado la riqueza del diálogo que se da entre el lector y la obra al enfocarse en que el estudiante recurra a su memoria de corto plazo, bien sea para transcribir la biografía del autor o para realizar resúmenes imprecisos de la obra sin tomar en consideración las posturas que puedan tener los estudiantes frente aquello que leen. Con esto, la lectura resultante puede ser bastante estéril ya que no se apela a una construcción significativa del conocimiento.

Como respuesta al planteamiento anterior, esta pesquisa investigativa se desarrolló bajo la visión de los estudiantes, no como figura pasiva en el aula sino como sujetos esenciales que entran en diálogo con la lectura y otorgan significado a las obras, aportando de esta forma a la literatura ya sea ésta percibida como representación, ideal o forma única de creación. Así pues, el docente en este caso solo fue el canal que buscaba dirigir las temáticas y personajes literarios hacia posibilidades de discusión para que las voces de las estudiantes fuesen escuchadas con atención y el respeto, con miras a que la literatura implicara un hecho ajeno a las estudiantes.

Por otra parte, cabe resaltar el papel fundamental de la selección de un corpus literario que sirva de provocación para que los estudiantes amplíen su conocimiento pero además, experimenten con otros estilos de creación literaria, que no se limiten a reconocer de reojo los cuentos fantásticos tradicionales, sino que puedan percibir otras posibilidades dentro de este y otros subgéneros literarios, otras figuras que puedan admirar o compadecer.

Además, durante los cambios sociales y económicos del año 2020 los docentes, estudiantes, directivos y padres de familia nos encontramos bajo la obligación inminente de modificar nuestras metodologías en pro de un trabajo virtual, esto a su vez, puso en tensión los procesos de alfabetización y actualización tecnológicas frente a los que a muchos no estábamos preparados. Sin embargo, como docentes siempre es necesario mantener una disposición abierta a las herramientas como blogs, pizarras colaborativas, foros e incluso servirnos de material audiovisual creado por nosotros mismos que promueva el interés, la curiosidad e incite a nuestros estudiantes a manifestarse sin el recurrente temor a estar equivocados, pues recordemos que la literatura no discrimina experiencias, sentimientos ni concepciones a la hora de crear.

Finalmente, en estos tiempos en donde a muchos nos embarga la incertidumbre y la virtualidad nos sobrepasa con su falta de contacto humano, es indispensable como maestros educar nuestra sensibilidad para escuchar las voces de los estudiantes. Pues es la conjunción entre sentir y pensar lo que hoy nos convoca a reinterpretar de una manera más holística o integral las realidades en el aula (ya sea física o virtual), en donde los estudiantes puedan hablar de sus fragilidades y nosotros como docente podamos escuchar desde nuevas perspectivas, en aras de que estas palabras se conviertan en detonantes pedagógicos (como diría Raúl Mejía) que generen reflexiones y estas a su vez, apunten a la formación de sujetos en el marco de una vida más digna.

Referencias

- Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Colombia: cada investigador se enfrenta al mundo .
- Bajtin, M. (1999). Estética de la creación verbal. En M. Bajtin, *Estética de la creación verbal* (pág. 16). México: Siglo veintiuno editores S,a.
- Borges, J. L. (1952). Nota sobre (hacia) Bernard Shaw. En J. L. Borges, *Obras Completas* (pág. 747). Buenos Aires: Emecé Editores.
- Buttler, J. (2007). *El género en disputa*. España: Paidós.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: El Buzo LTDA.
- Cixous, H. (1995). *La risa de la medusa*. España: Anthropos.
- Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2019). *Proyecto Educativo Institucional Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Bogotá: Liceo Femenino Mercedes Nariño.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, 107.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a una educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 21-31.
- Corredor, R. H. (2013). *Dinámica de las construcciones por usos de la localidad de Rafael Uribe Uribe en los años 2002 Y 2012*. Bogotá: Alcaldía mayor de Bogotá.

Distrital, V. (2018). *Veeduría distrital*. Obtenido de Veeduría distrital:

<https://www.veeduriadistrital.gov.co/sites/default/files/files/Ficha%20Localidad%20Rafael%20Uribe%20Uribe.pdf>

Gilbert, S., & Gubar, S. (1998). *La loca del desván*. España: Ediciones Cátedra S.A.

Ibáñez, G. (Abril 1992.). Planificación de Unidades Didácticas: una propuesta de formalización.

Revista AULA, num 1, 4.

Imbert, E. A. (2007). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.

Instituto Jalisciense de las Mujeres. (2008). *Mujeres y hombres ¿Qué tan diferentes somos?*

México: Instituto Jalisciense de las Mujeres.

Iser, W. (1997). *El acto de leer*. España: Taurus.

Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Marta, L. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 5.

Nacional, M. d. (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Nacional, M. d. (2006). *Estándares Básicos de competencias en lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Nariño, P. L. (2012). *PRAE Liceo Femenino Mercedes Nariño*. Obtenido de PRAE Liceo

Femenino Mercedes Nariño: <https://praeliceo.wordpress.com/anteproyecto-ucc/marco-institucional/>

Quiroga, H. (1917). *El almohadón de plumas*. Buenos Aires: Sociedad Cooperativa Editorial Limitada.

Sanches, I. V. (2007). La axiomática estética: Deconstrucción. *Ideas y Valores vol.56 no.134*.

Tatarkiewicz, W. (1997). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. España: Tecnos.

Todorov, T. (2006). *Introducción a la literatura fantástica*. Madrid: Paidós.

Vax, L. (1965). *Arte y literatura fantásticas*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

ANEXOS

Anexo 1: Encuesta



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

ENCUESTA

Nombre y Apellidos: _____

Grado: _____

La siguiente encuesta busca reconocer de manera general algunos hábitos y entorno familiar de las estudiantes del grado 607 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Cabe aclarar que la identidad de cada una será resguardada, ya que los propósitos de la información son meramente académicos.

De antemano, gracias por tu participación.

❖ Preguntas del ámbito familiar:

1. ¿En qué barrio vives?

2. ¿Con quién vives?

3. ¿Con qué integrante de tu familia compartes la mayor parte del día?

4. ¿En qué trabajan tus padres y/o acudiente?

Empresa Independiente Otro ¿cuál? _____

5. ¿Qué tipo de estudios tienen tus padres y/o acudiente?

primaria Bachillerato técnico/tecnólogo Profesional

6. ¿cómo consideras que es la relación con tus padres y/o acudiente?

Buena Mala

Por qué _____

❖ Preguntas del ámbito académico:

1. ¿Te gusta estudiar?

Sí No

¿Por qué? _____

2. ¿cuál es tu materia favorita?

3. ¿cómo consideras que aprendes más fácil?

leyendo Viendo un vídeo cuando un amigo/a me explica

Haciendo un gráfico

❖ Preguntas del área de literatura:

1. ¿Te gusta leer?

Sí No ¿Por qué? _____

2. ¿Qué tipo de texto prefieres leer?

Cuento Novela Historieta Otros/biografías

¿Otro? _____

3. Marca con una x las afirmaciones correctas:

Cuando leo una historia...

✓ Identifico rápidamente el tiempo, espacio y personajes.

✓ Recuerdo con precisión los hechos presentados

✓ Reconozco el significado de la gran mayoría de palabras presentes en la historia

✓ Puedo predecir lo que ocurrirá más adelante en la historia

✓ Deduzco el tema principal de la historia

✓ Puedo resumir con la facilidad la historia que acabo de leer

✓ Puedo juzgar las acciones o pensamientos de los personajes

✓ Identifico la intención con la que el autor escribió la historia

Anexo 2: Diagnóstico 1

DIAGNÓSTICO #1

Nombres _____ Fecha _____
 Curso _____

✓ **Expectativas del cuento**

Las siguientes preguntas se resolverán en el transcurso de la lectura:

1. A partir del título ¿de qué tratará la historia? ¿te gusta el título? ¿Por qué?

2. ¿Están enamorados los personajes? ¿Por qué?

3. ¿Cómo es la casa? ¿qué ambiente genera? ¿los personajes están felices de vivir ahí? ¿por qué?

4. ¿Alicia es feliz? ¿Por qué? ¿Por qué Alicia no quería pensar en nada hasta que llegara su marido?

- ¿Has leído, visto o escuchado alguna historia similar? ¿cuál?

5. ¿por qué crees que Alicia lloraba tanto?

6. ¿Por qué razón cada mañana Alicia amanecía más enferma?

7. ¿Por qué se veían manchitas oscuras en el almohadón? ¿Qué había en el almohadón?

- ¿Has leído, visto o escuchado alguna historia similar? ¿cuál?

Al finalizar la lectura, se propondrán las siguientes preguntas:

Analiza los siguientes fragmentos y responde.

-“Miraba indiferente a uno y otro lado. De pronto Jordán, con honda ternura, le pasó la mano por la cabeza, y Alicia rompió en seguida en sollozos”

-“La joven, con los ojos desmesuradamente abiertos, no hacía sino mirar la alfombra a uno y otro lado del respaldo de la cama”

-“Apenas podía mover la cabeza. No quiso que le tocaran la cama, ni aún que le arreglaran el almohadón”

1. ¿Por qué se menciona en más de una ocasión que Alicia mira a un lado y otro?

2. ¿Por qué llora Alicia cuando Jordán pasa su mano la cabeza de ella?

✓ **Análisis formal del cuento.**

Con base en el texto anterior responda las siguientes preguntas:

1. ¿A qué género pertenece la historia? (narrativo, lírico o dramático?)

2. ¿Cuál es el tema principal de la historia?

3. ¿Qué narrador tiene la historia?

4. ¿cuáles son los personajes principales en el cuento?

5. ¿Qué lugares se mencionan en la historia?

✓ **Análisis crítico**

1. ¿Cuál crees que fue la intención del autor al escribir el texto?

2. ¿Qué características tiene Alicia? ¿qué opinas acerca de esas características?

3. ¿Qué características tiene Jordán? ¿qué opinas acerca de esas características?

Anexo 3: Respuesta diagnóstico

✓ **Análisis crítico**

1. ¿Cuál crees que fue la intención del autor al escribir el texto?

buscar la respuesta a la enfermedad

2. ¿Qué características tiene Alicia? ¿qué opinas acerca de esas características?

que era muy noble, amable, delicada, amorosa y hermosa OPINO que es super

3. ¿Qué características tiene Jordán? ¿qué opinas acerca de esas características?

era frío en castidad y amoroso en sus relaciones

Anexo 4: Respuesta diagnóstico

4. ¿Alicia es feliz? ¿Por qué? ¿Por qué Alicia no quería pensar en nada hasta que llegara su marido?

triste grande, no eran felices viviendo
Alicia es feliz por que ^{estaba sola} solo pensaba en su marido

- ¿Has leído, visto o escuchado alguna historia similar? ¿cuál?

si el misterio del hombre que desapareció

Anexo 5: Respuesta diagnóstico

2. ¿Cuál es el tema principal de la historia?
 Si por que ellos dos eran niños y después ella se enfermo.
3. ¿Qué narrador tiene la historia?
 Que ella a tercera enferma.

Anexo 6: Respuestas diagnóstico

2. ¿Cuál es el tema principal de la historia?
 que ellos están en su luna de miel
3. ¿Qué narrador tiene la historia?
 Tercera persona

2. ¿Cuál es el tema principal de la historia?
 sobre una chica la cual se sentía abandonada por su marido - desamor
3. ¿Qué narrador tiene la historia?
 Tercera persona
4. ¿cuáles son los personajes principales en el cuento?
 chica y jardín

Anexo 7: Diagnóstico 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LIC. ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
DIAGNÓSTICO #3

NOMBRE: Juliana Carona FECHA: 607

DIAGNÓSTICO

Una vez finalizada la lectura del cuento:

1. ¿Te gustó el cuento?
 - a. Sí ¿por qué?
si porque se entendian muy bien nena y Vizanchez eran una pareja que se querian
 - b. No ¿por qué?

2. ¿cuál crees que es el tema principal del cuento?
el tema principal del cuento es el amor y el sexo
3. Describe al personaje principal (tanto su apariencia física como su personalidad)
el hombre era una persona rica tanto como su esposa nena, Vizanchez era un año mayor que ella, nena era feliz y una piel de melasa que radiaba la luz del caribe
4. ¿Cuál es el problema que enfrentan los personajes?
el problema que enfrentan es que nena empieza a desangrar por el chillo de bodas
5. ¿Cómo debería solucionarse el problema?
deberia solucionarse que vizanchez podria ir rapido con su carro a una drogueria y ponerle curas al dedo
6. ¿Cómo es tu relación con el personaje principal?
 - a. Puedes ponerte en su lugar, aunque no hayas sentido exactamente lo que siente el personaje.
 - b. Admiras al personaje, te encanta su forma de ser y actuar.
 - c. Te sientes identificada, las emociones del personaje te hicieron recordar tus propias emociones.

d. Sientes compasión hacia el personaje, te genera pena, pesar o ternura lo ocurrido al personaje.

e. No sientes nada en relación al personaje

6. ¿Cómo es tu relación con el personaje principal?

a. Puedes ponerte en su lugar, aunque no hayas sentido exactamente lo que siente el personaje.

b. Admiras al personaje, te encanta su forma de ser y actuar.

c. Te sientes identificada, las emociones del personaje te hicieron recordar tus propias emociones.

d. Sientes compasión hacia el personaje, te genera pena, pesar o ternura lo ocurrido al personaje.

e. No sientes nada en relación al personaje

7. Justifica tu respuesta de la pregunta anterior

Si me encanta como actúan los personajes
siento que nena y Villzanchez son una
pareja muy buena

8. Escribe un nuevo final para el cuento

nena va al hospital y luego los doctores
dicen que está muy grave y la
hospitalizan pero luego se recupera
y vuelve a tener sexo con Villzanchez

Anexo 8: Diario de campo número 7 (fase de observación)

MATERIA: Español	MAESTRA: Angie Mateus	OBSERVADOR: Carolina Cordero
ACTIVIDAD DESARROLLADA: Evaluación acerca de la narración		
FECHA: 10/05/19	HORA: 12:15	Numero de diario: 7
DESCRIPCIÓN		COMENTARIOS Y CATEGORÍAS
<p>Antes de iniciar la clase me reúno con las niñas para saber qué ha ocurrido en el transcurso de la semana; me cuentan que hubo un robo de celular en el salón. Luego, entra la orientadora pidiendo compromisos. A raíz de la visita de la orientadora me informan que durante la entrega de boletines del día anterior los padres de todo el curso fueron citados, la razón de la citación fue “fenómeno de lesbianismo en el salón”, debido a que quince de las treinta niñas se consideran lesbianas.</p> <p>Al respecto, una de las niñas manifiesta: “con esas niñas que se dicen lesbianas, sólo lo hacen porque son unas crecidas, siempre quieren estar llamando la atención y hacer creer que están muy buenas, y con ellas tú sabes profe, a metros” a lo cual varias asienten.</p> <p>Después, varias niñas me comentan que al finalizar la reunión de padres muchos de estos les quitaron el celular a sus hijas</p> <p>Un momento después la docente entra al salón.</p> <p>Inicio de la sesión:</p> <p>La maestra trae cinco libros que contienen mitos y leyendas. Como actividad se reúnen en grupos fuera del aula y cada grupo debe dar cuenta de un mito o leyenda de la manera en que gusten.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Toma un tiempo sustancial que las niñas se organicen en los grupos fuera del aula (aproximadamente media hora). Una vez organizadas paso por todos los grupos y verifico el trabajo realizado; les pregunto qué narración eligieron y el porqué, también indago la estrategia que emplearán para presentar a sus compañeras la historia. La mayoría opta por la representación teatral.</p> <p>Cierre:</p> <p>La próxima clase los grupos deberán presentar sus narraciones y argumentar si son mitos o leyendas.</p>		<p>Las niñas empiezan a manifestar algunos conflictos con respecto al tema de la orientación sexual de sus compañeras en el aula. Al hablar sobre ello utilizan palabras y gestos despectivos.</p> <p>-Categorías: Estereotipos de género y Conflictos convivenciales</p> <p>Las estudiantes se mostraron emocionadas frente a realizar la actividad fuera del aula. Al preguntarles si les agrada y porqué, dijeron que el cambio de ambiente les gustaba, que había más aire y se sentían mejor. Sin embargo, el tiempo de la clase se acorta mucho.</p>

Anexo 8: Diario de campo número 6 (fase de intervención)

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEPARTAMENTO DE LENGUAS DIARIO DE CAMPO – PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA		
Diario N°6	Fecha: 04/10/19	Hora: 1:35 – 3:00
Profesor en formación: Giset Carolina Cordero Rabi		
Institución: Liceo Femenino Mercedes Nariño	Población: 30-36 niñas del curso 607	
1. Objetivos de aprendizaje de la clase		
-Identificar características recurrentes en los personajes de los cuentos trabajados hasta el momento.		
2. Actividades centrales de la clase		
En grupos de cuatro personas (previamente seleccionados por la docente) las estudiantes realizan esquemas en donde se evidencien las características más relevantes y recurrentes en los personajes de los cuentos leídos en sesiones anteriores.		
3. Cantidad de niños y adultos presentes – Nombre de niños ausentes		
Niñas: 28 Adultos presentes: 1 (docente en formación)		
4. Evaluación de la clase (rol docente, manejo del grupo, desempeño académicos y convivencial de los niños, pertinencia de las actividades, logro de los objetivos propuestos)		
<p>Rol del docente: Activo, da indicaciones para la actividad y verifica el trabajo de las estudiantes con el objetivo de guiar y resolver dudas.</p> <p>Manejo de grupo: Al llevar los grupos preestablecidos varias estudiantes manifestaron incomodidad. Una de ellas, quien tenía una pierna lastimada, ignoró la indicación de reunirse con su grupo, al realizar el llamado de atención la estudiante reacciona estirando su mano en dirección a mí para hacerme entender que debía guardar silencio. Ante la situación, le manifiesto que sin importar su pierna debe realizar la actividad (ya que esta no le impedía escribir). Más tarde hablo con la estudiante aparte para discutir la situación y evitar que incidentes similares continúen ocurriendo. Luego del incidente con la estudiante, las niñas salen del salón para realizar sus esquemas y, pese a las protestas iniciales, el trabajo ocurre de manera más organizada y asertiva que en previas ocasiones.</p> <p>Transcurrido un tiempo una de las estudiantes manifiesta no sentirse bien, posteriormente se desmaya. Ante la situación le pido a una de las estudiantes que llame al enfermero de la institución, sin embargo, este se encuentra en una salida pedagógica. Varias estudiantes se inquietan y comienzan a llorar ante lo cual llamo a la docente titular (quien se encontraba también en salida pedagógica) y ella me dice que mande con otras niñas a la estudiante desmayada hasta coordinación.</p> <p>Cuando intento mover la mano de la estudiante desmayada, esta se estremece, por lo cual llamo al director de curso y con ayuda de este y otras estudiantes llevamos a la niña a la coordinación. Luego de esto me dirijo al salón y al ver la conmoción y falta de disposición de las niñas pospongo la actividad previa y en su lugar introduzco el tema de estereotipo de género y dejo algunas preguntas que deben contestar durante la semana de receso.</p> <p>Desempeño académico y convivencial de las niñas: En la primera parte de la sesión las estudiantes empiezan a realizar la actividad propuesta, no están dispersas y pueden dar cuenta de la manera en la que plasmarán las características de los personajes al pasar por cada grupo. Sin embargo, cuando una de las estudiantes pierde el conocimiento sus compañeras se alteran y la actividad queda pospuesta.</p> <p>Pertinencia de la actividad: La actividad acerca de la identificación de características recurrentes en los personajes es importante en tanto posibilita reflexionar en torno a las mismas, visibilizando si hacen parte o no de estereotipos de género asociados a lo femenino o lo masculino.</p>		

5. Evidencias – tangibles - de los desempeños de los niños

Para esta sesión se recogen los esquemas sin finalizar de cada uno de los grupos.

6. Reflexión sobre el SER- docente (interrogantes y decisiones frente a su presente y futuro profesional)

Esta sesión presentó para mí varios desafíos. Por un lado, la inesperada actitud retadora y amenazante de una estudiante me desubicó un instante. Mi reacción inicial fue reprenderla verbalmente, haciéndole saber que no podía darme órdenes (debido a las relaciones de poder existentes entre docente y estudiante), una vez ambas estábamos más tranquilas hablé con la estudiante por separado, esta después me pidió disculpas. Sin embargo, quedan dudas frente al tipo de recursos que debo usar en futuras ocasiones (ya sea una anotación en el observador o remitirla a coordinación).

Por otro lado, la estudiante que perdió el conocimiento representó un reto mayor frente al control propio y de grupal. Temía mover y lastimar a la estudiante. Además, aparte del enfermero no se me ocurría a quién podía recurrir.

Finalmente, tomé la decisión de suspender la actividad inicialmente contemplada debido al ambiente generado en el aula a raíz de la estudiante que había perdido el conocimiento, no creí conveniente forzar a las estudiantes a continuar con el trabajo, pues de esta manera era posible que pusieran en los esquemas cualquier cosa. No obstante, no estoy segura de qué tan pertinente sea esto.

7. Reflexión SER – investigador (aportes de la sesión al logro de los objetivos específicos del proyecto y a los datos para cada una de las categorías de análisis)

El tiempo de intervención en el aula es escaso y a esto se le suman las contingencias que surgen durante el tiempo de clase. Por esta razón, cada evidencia que pueda servir de insumo al análisis de resultados debe ser extraída de las actividades en cuanto sea posible. Lo anterior, sin viciar las respuestas de las estudiantes.

Anexo 9: Modelo de planeación de clase

Cada planeación incluye el tema a desarrollar durante la sesión, el objetivo, materiales, anticipación de problemas, actividad principal y una tabla, en donde se especifican los tiempos aproximados de cada actividad, tal como se muestra a continuación:

Plan de clase #2 Grupo: 607 Duración: 1 hora N° estudiantes: 30-36

Tema de trabajo: Diagnóstico

Tema literario: Cuento “La reina” de José Emilio Pacheco

Objetivo de la sesión

Realizar un ejercicio diagnóstico que permita conocer no sólo la forma en que las estudiantes comprenden una narración, sino la manera en la que se relacionan con el hecho literario.

Materiales:

Cuento y talleres diagnósticos suficientes para cada estudiante.

Anticipación de problemas:

-Las estudiantes manifiestan no entender el cuento.

Posible solución: realizar preguntas durante la lectura para resolver dudas acerca del cuento.

-A las estudiantes no les gusta la actividad.

Posible solución: Alentar a las estudiantes acerca del desarrollo de la actividad:

La docente en formación realizará inicialmente la lectura del cuento en voz alta. Sin embargo, ellas podrán participar de la lectura e incluso personificar algunas partes de la narración

Tiempo	Actividad de la docente	Actividad de las estudiantes	Objetivo de la etapa
5-10 minutos: Explicación Actividad	La docente en formación dará las instrucciones para el desarrollo de la sesión y junto con las estudiantes se organizará el salón en mesa redonda -Lectura en voz alta del cuento preparado para la sesión. -Formulación de preguntas que permitan verificar que las estudiantes siguen las acciones en la narración. -Entrega del taller diagnóstico a las estudiantes. -Resolver dudas frente a las preguntas del taller,	-Las estudiantes escucharán el cuento y tomarán la palabra para continuar con la lectura de manera voluntaria, -Resolverán las preguntas del taller diagnóstico. -Realizarán preguntas al surgir dudas, ya sea frente al cuento o el taller,	-Identificar y describir al personaje principal del cuento. - Identificar el tipo de relación entre las estudiantes y el personaje principal. -Proponer un nuevo final para el cuento.

Anexo 9: Modelo de planeación de clase

Programa académico

Fecha	Objetivo de aprendizaje	Actividad central	Categoría de análisis
Mes de septiembre y primera semana de octubre	Identificar la estructura y elementos principales de los cuentos fantásticos	-Acercamiento literario y desarrollo de taller escrito	Aisthesis y Catharsis
Mes de septiembre y octubre	Caracterizar las formas en las que los cuentos fantásticos latinoamericanos construyen lo femenino.	-Taller escrito y diagnóstico	Aisthesis y catharsis
Mes de octubre y noviembre	Contrastar las formas de lo femenino con la experiencia estética de las lectoras	-Desarrollo de esquemas y discusiones en clase	Aisthesis y catharsis
Mes de febrero y marzo	Crear cuentos a partir de las reflexiones realizadas a lo largo de la unidad	-creación de cuentos	Poiesis

Anexo 10

1. ¿Qué es un cuento fantástico?
 2. ¿Qué es un estereotipo de género?
 3. Consideras que las características más relevante de los cuentos leídos hasta el momento son estereotipos de género?
 ¿Por qué?

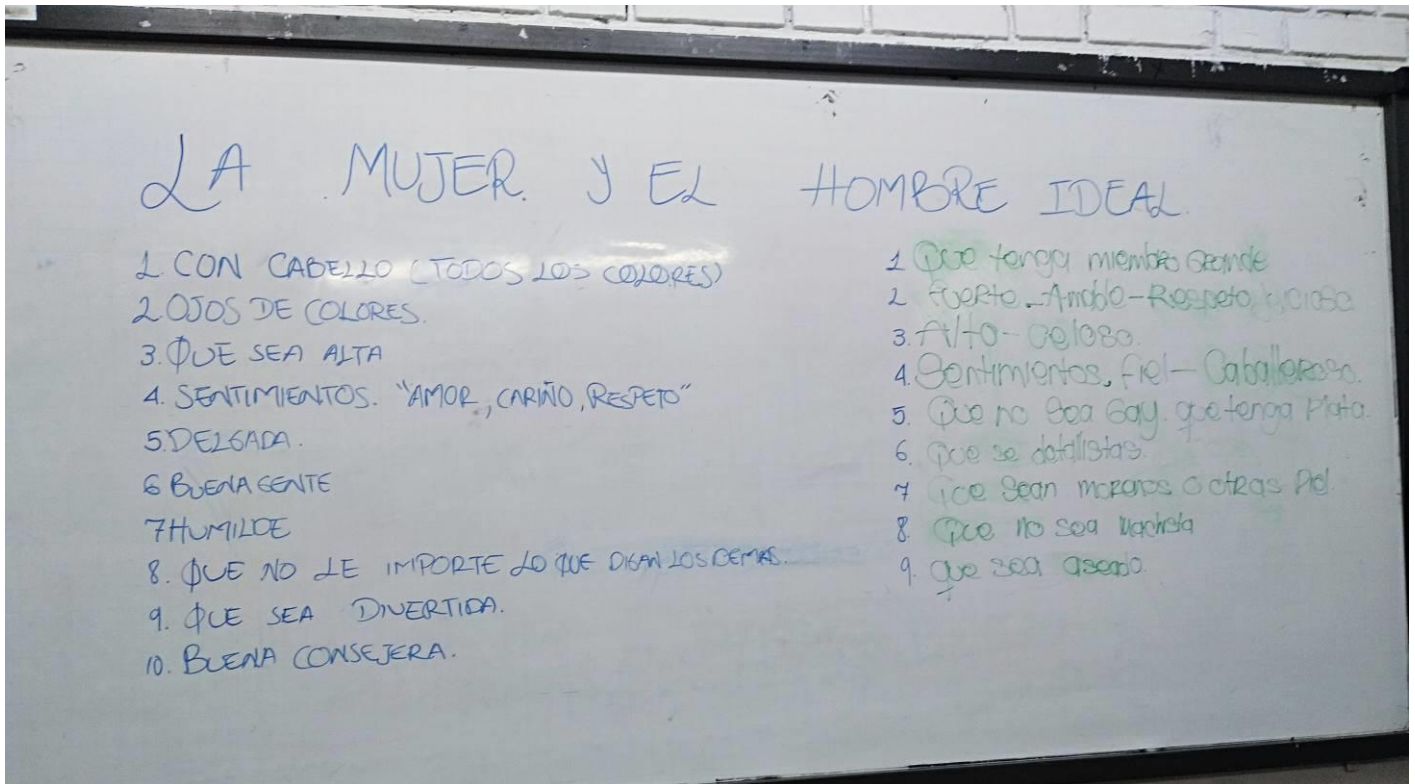
Solución *(Ana Valentina Perón)*

1. El cuento fantástico es la narración de la realidad que mezcla elementos reales e ir reales, extraños e inexplicables, con la intención

de crear incertidumbre en el lector mediante la intercalación entre sus explicación natural y una sobrenatural.

2. Los estereotipos de género son el conjunto de ideas preconcebidas utilizadas para explicar el comportamiento de hombres y mujeres, generadas en torno a la idea de cómo deben comportarse y los papeles que deben desempeñar en el trabajo, la familia, el espacio públicos además de cómo deben relacionarse entre sí.

Anexo 11



Anexo 12

