

Literatura de terror como estrategia didáctica para cualificar procesos interpretativos.

Andrea del Pilar Cambero Guzmán

Asesor:

José Ignacio Correa Medina

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Español e Inglés

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Bogotá D.C

2023

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Dedico este trabajo:

A mis padres quienes con su ejemplo de perseverancia me permitieron convertirme en la mujer que soy en la actualidad.

A mi esposo quien me acompañó en este proceso de manera incondicional y quien con su amor me blindó ante las situaciones de adversidad.

A mi abuela Amelia Suárez quien partió antes de poder ver este sueño realizado.

Tabla de Contenido

PÁGINA DE ACEPTACIÓN	2
1. Resumen.....	6
Abstract.....	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
1.1 Contextualización.....	7
1.2 Justificación.....	11
1.3 Problema de investigación.....	13
1.4 Objetivos	15
General:.....	15
Específicos:	15
2. CONTEXTO CONCEPTUAL.....	16
2.1 Antecedentes Investigativos.....	16
2.2. Interpretación literaria.....	21
2.3 Intertextualidad	24
2.3.1 Lectura connotada:	26
2.3.2 Cooperación interpretativa:.....	27
2.4 Literatura de terror	29
2.4.1 Goce estético	31
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	33
3.1. Enfoque metodológico y diseño.....	33
3.2. Técnicas e instrumentos	36
3.3 Intervención pedagógica.....	37
3.4 Consideraciones éticas	45
4. PROPUESTA PEDAGÓGICA INNOVADORA	47

4.1. Presentación de la propuesta	47
4.2 Fundamentación pedagógico-didáctica.....	49
4.3 Caracterización de la innovación	51
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	56
6. CONCLUSIONES.....	70
BIBLIOGRAFÍA	74

1. Resumen

Este trabajo de corte cualitativo se desarrolla desde la modalidad de innovación pedagógica y busca construir e implementar estrategias con las que se pueda fortalecer la interpretación literaria con los estudiantes del quinto ciclo del programa Aceleración por Ciclos del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Para tal fin se consolida la fase de identificación y aplicación de metodologías que pueden contribuir con el alcance de los objetivos propuestos, y, en el análisis realizado se identifican al subgénero del terror y las tutorías académicas como recursos que, trabajados de manera conjunta promueven espacios de participación, interpretación, argumentación y socialización en el aula. La vinculación de estos elementos impactó de manera positiva no solo los ejercicios de interpretación literaria sino también de interpretación a nivel general en los estudiantes.

Palabras Clave: Interpretación literaria, literatura de terror, tutorías académicas.

Abstract

This qualitative work is developed from the modality of pedagogical innovation and seeks to build and implement strategies with which literary interpretation can be strengthened with the students of the fifth cycle of the Acceleration by Cycles program of the Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. For this purpose, it is designated the phase of identification and application of methodologies that can contribute to achieve the proposed objectives and, in the analysis, done was identified that the subgenre of terror and academic tutorials are identified as resources promote spaces of participation, interpretation, argumentation and socialization in the classroom. The linking of these elements positively impacted not only the literary interpretation exercises but also interpretation at a general level in the students

Keywords: Literary interpretation, horror literature, academic tutorials.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Este capítulo consta de cuatro secciones. La primera de ellas consiste en una caracterización de la población objetivo; la segunda desarrolla elementos del marco investigativo con base en la política pública para la enseñanza del lenguaje en el ciclo quinto en nuestro país; la tercera formula el problema de investigación; y, por último, se plantean los objetivos que orientan el desarrollo del presente trabajo.

1.1 Contextualización

Para el desarrollo de este trabajo resulta necesario mencionar que la población con la que se trabajó estuvo constituida por estudiantes del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño que cursaban el quinto ciclo, es decir, grados décimo y undécimo, pertenecientes al programa especial de Aceleración por Ciclos, con edades que oscilan entre los quince y los setenta años. La intervención se realizó dentro del espacio académico del área de español.

El proceso de intervención inició con acercamientos al grupo objetivo que permitieron identificar generalidades de sus integrantes, tanto en aspectos académicos como de afinidades y socialización. Algunos de estos se vinculan con la realización de tareas, pues, “es evidente que los estudiantes consultan la tarea, transcriben, y tratan de realizar las tareas; sin embargo, estas no demuestran una conexión entre lo consultado y lo realizado” (Diario de campo No. 1, Anexo No. 1). Es de anotar que los estudiantes realizaban las tareas asignadas de manera oportuna pero no se evidenció que se preocuparan por interpretar lo que escribían, se dedicaban únicamente a transcribir lo que encontraban en la web y no realizaban un proceso de análisis de la información. Adicionalmente, se puede apreciar que de conformidad con lo manifestado en el Diario de Campo No. 2, Anexo No. 2, los estudiantes mostraban dificultades para encontrar el trasfondo

del texto, este debía ser orientado por los maestros debido a que ellos lo leían como una obra terminada.

Ahora bien, al confrontar la teoría acerca de los estadios de desarrollo de los estudiantes con la realidad de nuestra población, nos encontramos con que los adolescentes del grupo (personas con edades comprendidas entre los quince y los dieciocho años¹) se encuentran -tal como es sabido- en un período en el cual “se dan fuertes cambios intelectuales y psicoafectivos” (Alcaldía Mayor de Bogotá., 2009, p. 15). En lo referido al nivel cognitivo, los adolescentes desarrollan la capacidad de analizar situaciones que le rodean y, además, pueden formular hipótesis que le permitan mejorarlas. Es de vital importancia reconocer que además de desarrollar dichas capacidades, los adolescentes “tienen más habilidad para hallar los puntos débiles de un argumento” (Kail y Cavanaugh, 2015, p. 354) comparados con los niños. Lo anterior, como consecuencia de la solidificación de sus creencias y la facilidad de acceso a variedad de información sobre la cual puede refutar o cuestionar la procedencia de las afirmaciones.

Siguiendo esta línea, es pertinente mencionar que más de la mitad de nuestra población estuvo conformada por personas con edades entre los dieciocho y los veinticinco años de edad, etapa que se conoce como de adultez temprana. Desde la perspectiva de Kail y Cavanaugh esta etapa representa la transición entre la adolescencia y la adultez y se caracteriza por la generación “de los cambios evolutivos que experimentaremos” (p. 405). Esto, debido a que existen algunas “transiciones de roles, mismas que tienen que ver con asumir nuevas responsabilidades y obligaciones” (p. 405) entre las que se encuentran “la capacidad para votar, haber completado los

¹ Al respecto los especialistas plantean que “La adolescencia dura casi una década, desde los 11 o 12 años hasta finales de los 19 o comienzos de los 20. Ni el punto de iniciación ni el de terminación están marcados con claridad” (Papalia, 2002 p. 600).

estudios, comenzar a trabajar en un empleo de tiempo completo, establecer un hogar independiente” (p. 427) que no necesariamente indican un nivel de madurez, pero sí una respuesta a los estímulos sociales propios de su cultura.

Avanzando en el tema, esta etapa es “de gran productividad, especialmente en la esfera intelectual” (Moraleda, 1999, p. 344). Es por esta razón por la que es una etapa decisiva en cuanto al devenir profesional, pues, es justo en esta etapa en donde las personas eligen la manera en la que desempeñarán sus labores. Sin embargo, en la población objeto de este trabajo se aprecia que este desarrollo profesional se da de manera tardía, pues, por diversos factores, incluso extraacadémicos, no han logrado culminar la educación media. Como consecuencia, se encontró que algunos de ellos presentaban dificultades para obtener empleos formales y esto los motivó a la formulación de emprendimientos que les permitiera su sostenimiento. Estos emprendimientos provenían de conocimientos adquiridos de manera informal y que se pueden enmarcar dentro de lo que Horn denominó “inteligencia cristalizada”.

Al respecto, la inteligencia cristalizada ha sido definida como “el conocimiento que se adquiere a lo largo de la vida mediante la experiencia y la educación recibida en una cultura particular” (Horn, 1982 citado por Kail y Cavanaugh, p. 427). Es decir, hace referencia a aspectos culturales que influyen en la forma en la que el individuo desarrolla su pensamiento y habilidades, y, vinculado con el contexto escolar, podría interpretarse como las opciones o alternativas no formales en las que una persona puede desempeñarse en el campo laboral. Es preciso mencionar que la institución educativa desarrollaba su currículo teniendo en cuenta el “proyecto de vida” de los estudiantes (Diario de campo No. 1, Anexo No. 1). Este proyecto es el punto de partida del desarrollo de algunas sesiones de clase, pues, con él buscaban incentivar a esta población para la conformación de emprendimientos.

En relación con la adultez intermedia y avanzada [etapa en la que se encontraba otro grupo de estudiantes] las teorías del desarrollo humano indican que estas etapas se caracterizan por la implementación de “las tareas evolutivas” las cuales conllevan “la (adopción de nuevos roles, aprendizajes, destrezas, etc.) y, por último, por las propias aspiraciones” (Moraleta, 1999, p. 347). Estas personas, generalmente, no tienen los mismos intereses que cuando se encontraban en edades inferiores; sus prioridades cambiaron. Posiblemente, su interés no era únicamente elevar su desarrollo personal, sino también, ayudar a los demás a alcanzarlo. En ese sentido, en el desarrollo de las sesiones de clase se evidenció un alto grado de participación, pero, en algunos casos, esto se da con el objetivo de incentivar a los demás estudiantes a hacerlo (Diario de campo No. 2, Anexo No. 2).

Por otra parte, se percibió a estos estudiantes como personas más receptivas en el ámbito emocional, tenían con mayor disposición a hablar de asuntos que involucran sus sentimientos. Esto se pudo apreciar en el Diario de Campo No. 5, Anexo No. 3, en donde una de las estudiantes de mayor edad le manifiesta a la docente en formación que “la actividad de hoy estuvo muy chévere, me ayudó a liberar un poco lo que sentía, eso a veces es necesario, pero no nos damos el espacio”. Esto, como resultado de una sesión de clase que pretendía vincular la experiencia literaria con la interpretación textual a partir de unas lecturas realizadas y la narración de experiencias que ellos tenían con algunos objetos que llevaron a clase.

Finalmente, desde una perspectiva general, es posible decir que, si bien es cierto que, las diferentes edades de los estudiantes pudieron marcar diferencias en su comportamiento y concepción de los procesos educativos, se evidenció que existía interés por parte de ellos en realizar las actividades propuestas y en participar en ellas. Además, se encontró que los espacios académicos tenían en común el respeto mutuo entre los integrantes y no se señalaban por las

notorias diferencias de edad. (Ver: Anexo diario de campo No. 2, anexo No. 2). Sin embargo, los estudiantes tenían en común la falta de desarrollo de procesos interpretativos, pues, sin un correcto direccionamiento, dan por sentado que los textos literarios no tenían un trasfondo como, aparentemente, tampoco lo tenía la consulta de tareas, pues, estas eran copiadas sin un proceso de análisis de la información.

Además, resultó preocupante que, en el desarrollo de la quinta sesión, se presentaron estudiantes que no habían asistido en las sesiones anteriores. De acuerdo con conversaciones sostenidas con algunos maestros, se infirió que estos estudiantes regresaron debido a que en esa sesión había cierre de período académico y ellos llegaban a presentar las actividades desarrolladas para evitar la pérdida de las asignaturas. Sin embargo, la maestra titular manifiesta que esos trabajos anteriores no debían ser recibidos en razón a que los estudiantes debían demostrar un proceso de aprendizaje, no solo de producción de tareas.

1.2 Justificación

Este apartado fundamenta, desde la perspectiva legal educativa y desde la caracterización realizada en el aula, la importancia de diseñar y aplicar estrategias didácticas que aporten al desarrollo del proceso de interpretación literaria de los estudiantes. En ese sentido, es pertinente mencionar que se hizo la revisión de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y los Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11° con el objetivo de implementar estrategias que fueran pertinentes para el desarrollo de esta investigación.

Desde la perspectiva de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, la competencia literaria que se desarrolla en la escuela obedece a la necesidad de que el estudiante “conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente,

interpretaciones” (2006, p. 26). Teniendo en cuenta esta afirmación era pertinente vincular textos literarios al aula y que, a su vez, estos fueran estudiados teniendo en cuenta diferentes componentes como el social, cultural y el estético. Así que, se debe mencionar que la formación literaria debía contribuir con los objetivos del citado documento, pues, al finalizar grado undécimo, el estudiante “comprende e interpreta textos con actitud crítica y capacidad argumentativa” (MEN, 2006, p. 40). Esto con el objetivo de ayudarlo a construir vasos intertextuales que le permitiera interpretar lo que leía y a su vez, determinar las implicaciones que tiene el texto que abordaba en su ejercicio social.

Además, es importante mencionar que las competencias literarias citadas en el párrafo anterior debían ser trabajadas en el aula porque, además de contribuir con el desarrollo de la interpretación literaria de los estudiantes, estas son evaluadas en el Examen de Estado Saber 11° el cual debe ser presentado por esta población en el transcurso del año 2023. Es decir, estas habilidades fueron tomadas como base para la valoración de la prueba mencionada. Los Lineamientos generales para la presentación del examen de Estado SABER 11° estipulan que la prueba de lectura crítica evalúa “las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados” (ICFES, 2015, p. 18). Esto quiere decir que los estudiantes debían demostrar que tenían la capacidad de entender lo que decía el autor, cuestionar las afirmaciones realizadas y darle un sentido al texto de acuerdo con el contexto social o político en el que se encontraba.

A partir de estas afirmaciones, es posible determinar que, en concordancia con lo requerido y evaluado por las políticas educativas colombianas, era pertinente desarrollar la competencia literaria en el aula. Es por esto que era necesario incorporar textos literarios susceptibles de ser interpretados desde un sentido social, cultural, comunicativo y estético con el

fin de darle a los estudiantes herramientas mediante las cuales se lograran crear vínculos significativos entre lo que leían y lo que experimentaban, ya que, de esta manera, se posibilitaba la práctica de un ejercicio interpretativo y reflexivo. Asimismo, se posibilitaba que el estudiante respondiera más asertivamente a las pruebas estandarizadas que debe presentar para culminar su formación en la Educación Media.

1.3 Problema de investigación

A la luz de las actividades diagnósticas realizadas con los estudiantes de ciclo 5 del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño, se evidenció que estos presentaban dificultades a la hora de interpretar textos literarios. Lo anterior, en razón a que, sin un correcto direccionamiento ellos no evaluaban la existencia del trasfondo de lo leído ni tampoco encontraban sentido a elementos simbólicos presentes en las lecturas. Es decir, su ejercicio de lectura dificultaba la vinculación tanto de elementos presentes en el texto como la conexión con su contexto social. Debido a esto, se propuso la realización de una encuesta con la cual se pudiera conocer la proximidad de los estudiantes a diferentes tipos de textos literarios, y, esta reflejó que, si bien algunos estudiantes tenían acceso a libros, revistas o periódicos, más de la mitad de ellos no lo tenía.

Por otra parte, en el ejercicio de observación se evidenció que, aunado a lo anterior, la institución no vinculaba actividades relacionadas con la lectura de textos literarios en la jornada sabatina debido a que esta era precursora de ejercicios de escritura que eran enlazados con proyectos de emprendimiento que se desarrollaban en el aula. Esto, podía estar relacionado con la corta duración de las sesiones de clase, pues, se dificultaba el constante desarrollo de actividades que involucraran la lectura. Adicionalmente, en el contexto específico de los cursos

5.2 y 5.3 era constante la inasistencia de algunos estudiantes a las sesiones de clase, razón por la cual, se dificultaba el avance grupal en las actividades propuestas.

Ante la visibilidad de este problema, se hizo necesario implementar una propuesta pedagógica mediante la cual se aportara al desarrollo del proceso de interpretación literaria de los estudiantes. Es importante mencionar que, si bien el acto de leer requiere partir de elementos generales a elementos específicos a la hora de analizar un texto, la interpretación es un aspecto específico de la competencia literaria en tanto su función no se centra únicamente en analizar el texto, sino también en juzgarlo con base en los efectos que este genere en quien lo lee. Es aquí donde los ideales del lector y lo que el texto dice convergen para crear una nueva conceptualización basada en sus referentes. En ese sentido, se hizo necesario que las actividades planteadas direccionaran a los estudiantes no solo a leer sino también a “comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo, pues el proceso de lectura debería culminar en la interpretación y la acción de valorar” (Álvarez y Vejo, 2017, p. 1). Al respecto, las sesiones de clase no solo debían prever la lectura de textos literarios sino, también, inducir los estudiantes a dotarlos de sentido y valorar su contenido a partir de su experiencia.

Atendiendo a estas consideraciones, este trabajo pretendía generar una propuesta pedagógica en donde convergieran las líneas de la interpretación literaria con base en la literatura de terror con el objetivo de aportar al desarrollo de la interpretación literaria en los estudiantes de quinto ciclo. El desarrollo de estos ejercicios podía ser beneficioso para los estudiantes no solo en la clase de español, sino también podía influir positivamente en los resultados las Pruebas Saber 11°. Además, se podían abordar temas de su interés y, también, dotarlos de herramientas aprovechables a la hora de abordar un texto literario. Relacionado a lo anteriormente expuesto, se destaca que la institución cuenta con espacios fuera del aula que son idóneos para desarrollar

actividades literarias y se destacó la participación e interés demostrados por los estudiantes en las sesiones de clase realizadas.

1.4 Objetivos

General:

Construir e implementar estrategias didácticas que aporten al desarrollo del proceso de interpretación literaria en estudiantes del quinto ciclo del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño.

Específicos:

1. Caracterizar el nivel de desarrollo de la interpretación literaria de los estudiantes del quinto ciclo.
2. Diseñar y aplicar una propuesta didáctica mediada por el uso de la literatura de terror para el desarrollo de la interpretación literaria de los estudiantes.
3. Validar el impacto de la propuesta didáctica diseñada en el desarrollo de la interpretación literaria de los estudiantes.

2. CONTEXTO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes Investigativos

Para el desarrollo de este apartado se consultaron ocho investigaciones; cuatro de estas fueron seleccionadas con base en criterios relacionados con el objeto de estudio de la presente investigación, el cual es la interpretación literaria, y, las otras cuatro investigaciones están relacionadas con la innovación pedagógica que es la literatura de terror; sin embargo, es importante resaltar que en ninguno de los estudios revisados se trabajan paralelamente la interpretación literaria y la literatura de terror. Así, pues, con el objetivo de organizar la información se procedió a incorporarla en una matriz con categorías que evidenciaba datos como: objeto de estudio, problema de investigación, autores que sustentan el marco teórico, conclusiones y sugerencias que sirvieron como base para el desarrollo del presente estudio. Un elemento central es que los textos categorizados en este apartado fueron publicados en los últimos siete años, razón por la cual es posible afirmar que posibilitaron un acercamiento al estado reciente de investigación en la materia.

Siguiendo esta línea es necesario mencionar que los trabajos de investigación consultados obedecían a producciones nacionales en donde prevalecen trabajos realizados por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Las investigaciones alrededor del objeto de estudio de la interpretación literaria fueron cuatro: (Castebianco, 2016; Macedo, Sangama, 2018; Trujillo, 2020; Rojas, 2019). Estas, además de abordar el concepto de interpretación literaria se aproximan a categorías que permiten entender el concepto y sus principios, algunas de estas son: competencia literaria, comprensión lectora e incluso resignificación. Por otra parte, para la categorización de la propuesta de innovación pedagógica sobre la cual se pretende sustentar esta tesis, la literatura de terror, se acudió a cuatro investigaciones que son: (Jiménez, 2017;

Sarmiento, 2021; López, 2020; Lerma, 2017). En estas, los autores se basaron en conceptos propios de la literatura de terror como: El cuento, el terror y el cuento de terror para el desarrollo de las propuestas de intervención pedagógica que pretendían contribuir con la mejora de los problemas identificados.

Del análisis de la información es posible indicar que las investigaciones mostraban una latente preocupación por dificultades que presentaban los estudiantes a la hora de abordar textos literarios. Lo anterior, se debe a que los alumnos se limitaban a leer superficialmente los textos sugeridos en clase y esto se evidenció en aspectos como que los estudiantes no relacionan lo que leían con contextos propios ni literarios, no identifican las intenciones comunicativas, carecían de reflexividad y análisis de los mismos. Al respecto, la investigación realizada por Trujillo (2020) señaló que a pesar de que en el aula se dedicaba tiempo para la lectura, no se realizaban ejercicios que permitieran un acercamiento a los libros diferente al análisis estructural de los mismos. Tomando estos problemas como base, las investigaciones consultadas plantearon objetivos enfocados en el diseño de prácticas pedagógicas que permitieran el fortalecimiento de habilidades como interpretación y comprensión literaria.

De manera semejante, durante la fase de observación en el Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño se evidenció que los estudiantes presentaban dificultades que se asemejaban a las encontradas por los investigadores citados. Al realizar actividades lectoras en las sesiones de clase los estudiantes no lograban vincular lo que leían con su contexto personal ni cultural. El texto no parecía ser un elemento que les ofrecía información que susceptible ser confrontada, por el contrario, fue asumido como una obra terminada. Por consiguiente, no se encontraba que los estudiantes estuvieran reflexionando sobre la información que el texto les proveía.

De acuerdo con lo anterior, esta revisión documental de trabajos de investigación se enfocó en la búsqueda de investigaciones que hayan abordado el fortalecimiento de la interpretación literaria en el aula de clase. En las investigaciones consultadas se establecieron categorías de análisis que fueron esenciales para entender el proceso de lectura, algunas de estas fueron: la competencia literaria y la comprensión lectora. Es decir, en las investigaciones, los autores se preocuparon por definir cada concepto y sus alcances para delimitar la forma en la abordarían el objeto de estudio de sus trabajos. Lo anterior, debido a que los dos términos pueden parecer similares aun cuando no lo son. La comprensión, al decir de Mendoza (1998), implica la concepción del sentido del texto mientras que la interpretación tiene en cuenta lo que los juicios personales del lector pueden decir a partir de un ejercicio de lectura que hace. Por ello, hablar de un proceso de comprensión lectora implica hablar de las abstracciones que puede hacer el lector con base en el texto, mientras que la interpretación implica la vinculación del texto con el lector, pues es él quien lo dota de sentido de acuerdo con los elementos culturales que le rodean. Si bien es cierto que los dos procesos trabajan conjuntamente, la presente investigación se preocupó por la función del lector pues es él quien dota de sentido lo que lee y lo pone en función de sus necesidades y contexto.

Tomando en consideración lo que las investigaciones concluyen, se identificó que existen algunos aspectos que podían ser implementados en el aula de clase en donde se desarrolló esta investigación con el fin de aumentar de manera progresiva la interpretación literaria en el aula. En primer lugar, la elección de los textos se realizó teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes; esto debido a que así se facilitarían la aproximación a los mismos. En segundo lugar, se evidenció que las investigaciones tienen en común el desarrollo de la interpretación literaria con base en temas que son importantes para los estudiantes y con los cuales tienen alguna

relación. Un ejemplo de esto, es la investigación realizada por Macedo & Sangama (2018) en la cual se vincularon ejercicios de interpretación con mitos y leyendas propios de las culturas indígenas de las que provenían los estudiantes, algunas de estas son: Tikuna, Cocama y Yagua. Mediante este ejercicio, además de desarrollar competencias lectoras, los estudiantes pudieron conocer elementos culturales de su entorno. Por ende, se dio importancia a aquellas actividades que puedan estar vinculadas con el texto de los estudiantes, y, que, además fueran de interés en su contexto personal para que de esta manera se generara el interés deseado.

Sumado a esto, se encuentra el trabajo de investigación de Casteblanco (2016) en el cual se hizo uso de la tertulia con el fin de resignificar el concepto de amor y darle una nueva interpretación. Para este, la participación de los estudiantes fue indispensable, pues así, el investigador lograba entender el significado que este concepto tenía para las estudiantes y la posterior deconstrucción del mismo. Lo anterior sugería que al aula se podían llevar actividades que vinculadas a la literatura permitieran a los estudiantes pensar en las diferentes perspectivas que un suceso puede tener. Dicho brevemente, se podían realizar actividades en las que hubiera un espacio de reflexión y análisis ante situaciones que son normalizadas en la sociedad.

En ese orden de ideas, la revisión de los trabajos de investigación sugirió una serie de actividades y comportamientos como la inclusión de intereses, espacios de reflexión y participación que, al implementarse en el aula, podían tener impactos positivos en el desarrollo de las actividades, y, finalmente, en el fortalecimiento de la interpretación literaria. Por lo tanto, la revisión de estos antecedentes permitió que la maestra en formación direccionara la investigación de tal manera que el inicio de las intervenciones no representara un retroceso en el proceso formativo de los estudiantes, sino que, contrario a esto, se les permitiera alcanzar los objetivos propuestos.

Por otra parte, el estudio de la literatura de terror en las mencionadas investigaciones evidenció que esta posibilitaba la inmersión del lector en la historia como consecuencia de la expectativa que tenía por llegar al fin de la misma. En ese sentido, el género de terror contribuyó en gran medida al análisis interpretativo en razón a que desde su posición y desde la lectura que le da al texto, el lector estaba en capacidad de generar especulaciones que le permitirían interesarse más en él. Adicionalmente, López (2020) recomienda la integración de la literatura de terror con recursos digitales ya que “contribuyen al acercamiento y el disfrute de la lectura literaria, explorando nuevas posibilidades de acercarse a los textos”.

A la luz de las investigaciones analizadas y sistematizadas, es pertinente resaltar el interés pedagógico en torno al objeto de estudio de la interpretación literaria. La inmersión en las aulas por parte de los investigadores demostró que algunas de las dificultades que presentan los estudiantes al leer textos literarios, se relacionaban con la lectura superficial de los mismos, la falta de vinculación con el contexto, la carencia de reflexión y análisis de la intención del autor. Lo anterior, como consecuencia de la ausencia de prácticas pedagógicas que contribuyeran con el desarrollo de esta habilidad, pues a pesar de que la lectura ocupa un lugar en las aulas, no se generan espacios de interacción, profundización ni interpretación de lo que se lee. Es por esta razón, que los autores de las investigaciones consultadas se ocuparon de generar propuestas de innovación pedagógica que les permitiera el desarrollo de esta habilidad. Al respecto, se desarrollaron prácticas que estuvieran vinculadas al contexto de los estudiantes, sus intereses y donde mediara la participación. En definitiva, las investigaciones además de identificar el problema, generaron alternativas que podían ser usadas para contribuir con la mejora de la interpretación en el aula desde la aplicación de prácticas pedagógicas.

2.2. Interpretación literaria

Tradicionalmente, el concepto de interpretación literaria se ha asumido como un mecanismo mediante el cual el lector aborda, entiende y da un significado al texto de acuerdo con la información que este le ofrece, y a su vez, la carga cultural y/o académica que tiene el lector. Desde la perspectiva de Martínez (2002), el texto le ofrece al lector información con la cual puede dotar de sentido al texto en la medida en que se crea un diálogo de saberes que se vinculan entre lo que está plasmado en el texto y lo que el lector asume desde su lugar en el mundo.

Nosotros entendemos a la lectura, como una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto -modelo de significado- que es una de las representaciones posibles de éste. Es decir que la lectura es la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y de los conocimientos del lector (Martínez, 2002, p. 150).

Esto permite entender que, si bien el texto literario puede tener un significado, una intención o un mensaje, este puede ser transformado o entendido de una manera diferente a la que se ofrece y esto depende de las relaciones que el lector produzca. En tal sentido, es posible decir que el lector, al ser un sujeto activo en el proceso de lectura, es quien dota de sentido al texto en la medida en que en él convergen los mensajes del libro con la lectura personal que él le da. En este orden de ideas, es posible decir que, en efecto, el texto puede tener múltiples interpretaciones.

Al respecto, Eco enfatiza en que, si bien existen múltiples interpretaciones, también es posible decir que el texto por sí mismo tiene un mensaje susceptible de ser alcanzado, pero “la

intención del autor es (muy difícil de descubrir y con frecuencia irrelevante para la interpretación de un texto)” (Eco, 1992, p. 35). Con lo anteriormente expuesto, es posible decir que los textos además de ofrecer variedad de interpretaciones también pueden dirigir a una interpretación explícitamente. Es por esto que el acto de leer podría conducir al lector a encontrar la intención real del autor en sus escritos o buscar el sentido del texto desde su posición en el mundo. Para Eco, la primera puede ser una tarea compleja e innecesaria en la medida en que no aporta elementos de introspección al lector ni tampoco lo vincularía al proceso de lectura mientras que la segunda implica una vinculación directa entre el lector y el texto.

Además, la interpretación requiere de un ejercicio cognitivo que dé elementos para argumentar las razones por las que se da un sentido al texto y se evita otro, “interpretar un texto significa explicar por qué esas palabras pueden hacer diversas cosas (y no otras) mediante el modo en que son interpretadas” (Eco, 1992, p. 34). Es decir, en el ejercicio de interpretación literaria se vincula al lector y, por ende, este es capaz no solo de hablar de lo interpretado sino a su vez, justificar lo interpretado con base en elementos, indicios y/o experiencias que le permitieron llegar a esa conclusión. Es importante resaltar que, aun teniendo que argumentar esas razones que le permitieron interpretar el texto de esa manera, el lector no debería basarse únicamente en el texto o en su experiencia personal sino encontrar la forma de hablar del texto e interpretarlo dotándolo de sus conocimientos previos y relacionarlos con el mismo.

En este sentido, se plantea el modelo de la cooperación interpretativa. Mediante este, Eco plantea que, aunque el texto fue terminado por el autor, puede representar el punto de partida del lector “aunque está acabada desde el punto de vista del autor, se presenta como algo en devenir para el Lector Modelo” (Eco, 1993, p. 157). Este es un hecho relevante desde la perspectiva de la interpretación literaria ya que permite entender que el libro no solo como un compendio de ideas

plasmadas por el autor, sino como un elemento susceptible de ser transformado en el imaginario del lector “pues ningún texto se lee independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos”. Tomando este planteamiento en consideración, resulta necesario decir que el lector no aborda el texto despojándose totalmente de lo leído, ni lo aprendido durante su vida; estos elementos son primordiales y evidentes en la postura que asume frente al texto que pretende interpretar.

Así las cosas, la interpretación literaria no pretende centrarse únicamente en el texto debido a que “interpretar es entrar en diálogo con el texto y ese diálogo se instaura a través de un juego interdiscursivo.” (Cárdenas, 2011, p. 11). Desde la perspectiva de Cárdenas, encontrar el sentido del texto, objeto de la interpretación literaria, requiere necesariamente de la “interacción” entre el texto y el lector. Esto, como consecuencia de la existencia de múltiples factores que influyen en la manera en cómo este pueda ser entendido.

Tomando en consideración lo expuesto, en el marco de esta investigación se entiende el concepto de interpretación literaria como el sentido otorgado al texto desde la perspectiva del lector. Si bien es posible que los textos además de tener la posibilidad de tener múltiples interpretaciones también conduzcan a una, el análisis de la intención del autor no resulta relevante pues al ser un ejercicio cognitivo, la lectura debería involucrar directamente al lector. Además, hablar de la postura del autor no contribuye con el ejercicio de reflexión ni tampoco representa un mecanismo de retroalimentación ya que el texto es una obra terminada por parte del autor. Siguiendo esta línea, el quehacer docente debe enfocarse no en el punto de terminación del texto sino el punto de partida del lector ya que este podría tomarlo como base para el análisis de su sociedad, de su ser e incluso de su educación desde sus experiencias. En un intento por darle sentido al texto, el lector no solo realiza una serie de ejercicios complejos que involucran

su experiencia, conocimientos y el libro mismo, sino que, además, puede cambiar, mejorar o sustentar su postura en el mundo.

2.3 Intertextualidad

En primer lugar, hablar de intertextualidad requiere hablar de asociaciones entre situaciones, conocimientos e incluso experiencias que tienen cabida al momento de acercarse a cualquier texto literario. La intertextualidad genera “que de todo acto consciente (o inconsciente) de ligar situaciones o reproducir ecos deriva una dimensión comunicativa y que, por ello, las conexiones transtextuales, sean del tipo que sean, han de entenderse desde la posibilidad de generar específicas dimensiones” (Durañona et al., 2006, p.13). Es decir, el acceso a la información es permanente y con esta se abre camino a otras posibilidades de conocimiento. Este conocimiento puede ser obtenido estando a la espera de él o simplemente ser captado por los sentidos o en conversaciones en las que el sujeto haya participado. Independientemente de la manera en la que se adquiriera esta información, las personas tienen la capacidad de vincular la información nueva con la ya adquirida.

Visto de esta forma, la lectura de los textos literarios genera no solo la posibilidad de obtener nuevas fuentes de información, sino también de permitir al lector relacionar la información proveniente del texto con la que había adquirido previamente. Este ejercicio constituye un entramado de actividades cognitivas con las cuales el lector puede dotar de sentido el texto pues en el ejercicio de la interpretación literaria, la vinculación de los conocimientos previos del lector con los que adquiere posibilita la referenciación textual. En consecuencia, se puede fortalecer el desarrollo de argumentos que soportan las razones por las que se le otorga un sentido al texto y no otro.

En consonancia con lo mencionado anteriormente, se puede decir que la intertextualidad no involucra únicamente el contexto social, cultural y académico del lector sino también el contexto en el que está inmerso el escritor. De acuerdo con Beaugrande y Dressler, la intertextualidad involucra “los procesos de producción y recepción de un texto determinado y, por otro, el conocimiento que tengan los participantes en la interacción comunicativa de otros textos anteriores relacionados con él” (Beaugrande y Dressler, 1981). Desde esta concepción, la producción o lectura de cualquier texto literario involucra una constante comunicación e interacción con elementos propios de cada persona que sea partícipe de estos procesos. Así las cosas, se debe decir que “el uso de un cierto texto depende del conocimiento de otros textos” (Beaugrande y Dressler, 1981). Así, pues, la intención de lo escrito y la interpretación de lo leído están estrechamente relacionados con la forma en la que se concibe el mundo, la perspectiva que el sujeto tiene, y la lectura que le da a diferentes textos literarios a los que se ha acercado.

Tomando en consideración lo anterior, en este trabajo, la intertextualidad se entendió como la pluralidad de conocimientos y experiencias que habitan de manera consciente e inconsciente en el lector y con los cuales tiene un acercamiento al texto literario. Este acercamiento de una u otra manera está supeditado por su contexto social, cultural y educativo, razón por la cual puede variar la percepción del sentido que se le asigna a un texto. Es importante mencionar que la lectura de textos literarios juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje ya que a través de este proceso el lector puede tener acceso a diversas fuentes de conocimiento que no dependen solo de su contexto sino también del contexto en el que se enmarca el texto al cual se acerca pues la literatura entre tantas virtudes, se caracteriza por abarcar variedad de elementos entre los que destacan los históricos, los sociales y los culturales.

2.3.1 Lectura connotada:

Tradicionalmente, la lectura connotada ha sido entendida como la lectura en la que se analiza el trasfondo de un texto. Es decir, el lector, además de abordar el texto, pone en función del mismo, una serie de actividades que le permiten entender o encontrar en él, matices con las que se le puede dotar de sentido desde su contexto personal, ideología y posición en el mundo.

Se pasa de lo explícito a lo implícito, de lo dicho a lo no dicho, de lo percibido a lo no percibido a simple vista. Nos lleva a incursionar en el mundo de los valores, ideas y mensajes sobreañadidos que no se leen en la superficie textual. Toma en cuenta la relación del texto con su contexto social, histórico y cultural, con el imaginario y los planos simbólicos. Interviene todo el potencial comprensivo, analítico y perceptivo del lector, toda su competencia lectora (Solano y Ramírez, 2016, p. 59).

En la lectura connotada, el lector actúa mayoritariamente de manera consciente, agudiza sus sentidos y pone en función del texto sus conocimientos y cuestiones personales. La vinculación sus elementos culturales, creencias, información académica y otros factores traen como consecuencia un acercamiento al texto mediado por su subjetividad y, por ende, una variada gama de interpretaciones del sentido del texto. El paso de la lectura literal a la lectura profunda requiere de una serie de reflexiones por parte del lector, pues es él quien puede o no problematizar lo que lee.

Ante esto, resulta importante mencionar que, de acuerdo con Bloomfield (1933), las connotaciones pueden ser múltiples y se pueden entender de acuerdo al uso que se les da o al contexto social en el que se encuentra el sujeto que las realiza, pues estas pueden surgir “de la posición social de los hablantes que las utilizan” (p. 152). Tomando en consideración lo expuesto, las connotaciones realizadas por los lectores no dependen solo de su experiencia

personal, también pueden depender del entorno en el que se encuentran, y, por ende, estos factores pueden ser determinantes a la hora de valorar el nivel de análisis de los textos. Lo enunciado se puede sustentar en el hecho de que en el imaginario del lector existe una inmensa red de significados que se vinculan a las palabras, hechos y acontecimientos que lee, pero a su vez, puede desconocer otros que no se encuentran en su contexto cercano.

Así las cosas, es posible decir que en el ejercicio de lectura no solo se encuentran los significados del escrito, sino también del lector, sus concepciones personales acerca de diversos temas que determinan la profundidad e importancia que le dan a elementos específicos de los textos literarios a los cuales se aproximan. De acuerdo con lo anterior, en el presente trabajo se asume el concepto de lectura connotada como un ejercicio en el cual los lectores prestan especial atención a elementos que, en una lectura superficial, no aparecerían como merecedores de análisis de manera explícita, pero que, para un lector cauteloso, resultaría necesario profundizar. La determinación de analizar un tema en específico puede estar supeditado por la información cultural y/o académica que posee el lector y, de esa manera, se puede entender también la postura que este asume frente a sus propias concepciones. A continuación, se presentan los indicadores que permiten evidenciar el aprendizaje esperado por el alumno frente a este tema, por medio de la interacción con el recurso didáctico.

2.3.2 Cooperación interpretativa:

En el ámbito educativo se entiende la cooperación interpretativa como un método que promueve la realización de una serie de actividades que buscan el fortalecimiento de la interpretación literaria en el aula. Dichas actividades se realizan de manera grupal con la participación de los estudiantes y generalmente son dirigidas por maestros quienes se encargan de identificar y validar la pertinencia de las mismas. Desde la perspectiva de Martínez (2016),

con la realización de estas actividades los maestros buscan trabajar de manera conjunta los contenidos que integran el currículo y otros escenarios que permitan a los estudiantes llegar a “comprender y reconstruir el sentido de una obra” (p. 1).

Al vincular los elementos del currículo con aspectos históricos, sociales y culturales se le permite a los maestros y a los estudiantes la creación, amplificación y diversificación del sentido de un texto. En función de lo planteado, las obras leídas adquirirían un papel protagónico y sustancial en el contexto de los estudiantes pues dejarían de ser lecturas que se dan solo para la realización de una clase y pasaría a ser un ejercicio que estimule “la reflexión conjunta” (Martínez, A. 2016, p. 1).

De lo anterior es posible interpretar que, si bien el maestro adquiere un papel fundamental en la búsqueda del trasfondo del texto al proponer actividades orientadas a la obtención de estos logros, los estudiantes también se configuran como Lectores Modelo pues con ellos se construye y diversifica una red de interpretaciones del texto. Lo que se ha expresado se puede sustentar desde la perspectiva de Eco (1993) quien indica que el “Lector Modelo no significa sólo "esperar" que éste exista, sino también mover el texto para construirlo” (p. 81). Es decir, el sentido del texto no está dado por el hecho de estar, este se debe construir y entrelazar con situaciones que evoquen el mismo texto. Este ejercicio requiere de un espacio de reflexión por parte del lector y en este caso, también por parte del maestro.

En consecuencia, durante la fase de planeación de las sesiones de clase realizadas en el Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño se priorizó la integración de elementos propios del currículo con la interpretación -inicialmente literaria- pero que fue expandida a escenarios generales. Es preciso aclarar que para este punto se había contemplado la necesidad de implementar textos de tipo literario que fueran susceptibles de ser analizados y que fueran de

interés general para la población con la que se trabaja. Ante esta necesidad, la literatura de terror surge como una forma de generar interés entre los estudiantes quienes no tenían un contacto directo con la lectura. A partir de las necesidades presentadas en el aula, se propone trabajar textos y relatos de terror que contribuyan “a suscitar la inquietud, el desconcierto o la perplejidad del lector motivando su cooperación interpretativa para llegar a encontrar algún tipo de explicación a lo inexplicable” (Herrero, J. 2000, p. 51). Posteriormente, a partir de lo leído se induce a los estudiantes a pensar en posibles escenarios y conexiones que se pueden encontrar en los textos y con el fin de alcanzarlo se genera un acto dialógico en donde pueden manifestar esos elementos que van encontrando.

2.4 Literatura de terror

En el marco de esta investigación se encuentra que el interés que tienen los estudiantes del quinto ciclo del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño hacia la literatura de terror puede contribuir con el fortalecimiento de los procesos de interpretación literaria en razón a que este subgénero les puede despertar su interés por la lectura, y, a su vez facilita la vinculación de la historia con su contexto personal. Es pertinente acotar que esta hipótesis surge del análisis realizado en el contexto en el que se da este trabajo, no del colegio, pues las poblaciones que allí se encuentran son variadas. A causa de lo mencionado se aclara que la institución entre semana es monogénica: atiende solo a mujeres y niñas; sin embargo, los estudiantes del programa de aceleración por ciclos con quienes se desarrolla este trabajo [los días sábados] son una población que además de estar comprendida [en su mayoría] por adultos, es mixta.

Una vez realizada esta aclaración se procede a hablar de la literatura de terror como subgénero de la literatura fantástica. Algunos críticos como Roger Caillois, Rafael Llopis y Jacques Finné dicen que “lo fantástico literario no tiene ninguna relación directa con la experiencia vivida” (Herrero, 2000, p.28), debido a que su verdadera esencia se encuentra en hacer creer al lector que un suceso puede irrumpir la normalidad de la historia o su vida y generar temor. En efecto, se puede observar que la producción de estos miedos se ha dado desde tiempos primitivos con la creación de los relatos orales mediante los cuales los seres humanos daban cuenta de esas experiencias que generaban desconcierto y miedo a sus comunidades. Lo anterior, con el objetivo de comunicar los peligros a los cuales se podían enfrentar y, por ende, plantear alternativas eficaces para garantizar su supervivencia en entornos de peligro. Muestra de ello encontramos “gran parte del trasfondo del folklore occidental y de los cantos sobrenaturales provenía incuestionablemente de las leyendas acerca de los cultos antiquísimos y terribles” (Lovecraft, 1999, p. 10).

En ese sentido, la interacción comunicativa en el género del terror se da en el encuentro entre “la emoción ante lo desconocido y lo aterrador que proviene de los miedos ancestrales” (Llopis, 1963 citado por Herrero, 2000, p. 28). Es decir, aunque el lector experimente temor hacia lo que lee, existe en él un impulso que le motiva a continuar disfrutando de la lectura y de lo que con esta experimenta. Por esta razón, su participación se da más activamente que con otros géneros literarios pues su lectura puede pasar de lo esperado a lo inesperado de manera abrupta y allí, es él quien puede dotar de sentido lo que lee, encaminar el desenlace de acuerdo con sus suposiciones, el contexto y tono que le ofrece el libro. Abordar literatura de terror implica para el lector la entrada a un escenario de constantes cambios que pueden ser potencializados por el efecto que esta genera en él.

Por estas razones, en esta investigación, la literatura de terror se entiende como el acercamiento del lector a un texto que le ofrece un despertar de experiencias que no necesariamente se vinculan a su vida personal, pero que, de alguna manera, alcanza esa fuente inconsciente de miedos y temores. La literatura de terror es, además, el despertar del lector, una entrada sin salida en sus miedos, su forma de sentir los peligros y sus mecanismos de protección ante los mismos. Por esta razón, figura como una estrategia que puede ser introducida en el aula con el fin de avivar el deseo lector, por generar interés en el desarrollo del texto mismo por parte de los estudiantes. Es por esto por lo que en las planeaciones de clase se incorporan textos de literatura de terror que son introducidos mediante el uso de cuentos, relatos e historias con características propias de este género para desarrollar variedad de actividades y ejercicios de análisis que den cuenta de su proceso de interpretación literaria.

2.4.1 Goce estético

En las escuelas se aborda la lectura de textos literarios con el objetivo de desarrollar algunas habilidades en los estudiantes como la lectura, la escritura y también la interpretación. Sin embargo, la vinculación desmedida de la literatura con estas actividades omite [en su mayoría] lo que en esencia debería despertar la literatura: el goce literario. Los maestros de literatura han dejado de lado la importancia de despertar el sentir literario de los estudiantes porque al final, “la lectura es ese encuentro mágico de dos mundos millonarios de posibilidades” (Acosta, M. 2004, p. 2) y no solo el material de un taller de clase.

Acosta (2004) indica que “leer es imaginar” (p. 12) y por esto el ejercicio de lectura debería ser guiado de tal manera que los estudiantes disfruten de él y “se convierta en un proceso lúdico, placentero, estético, sensibilizador que no sea torturante ni pesado” (p. 12) ya que podría

generar lo opuesto a lo esperado, rechazo a la lectura. Por esto los espacios de lectura deben organizarse de tal manera que los textos a abordar tengan relación con los gustos lectores de los estudiantes para que así surja la reflexión y a la vinculación de sus experiencias personales con lo que leen.

Basado en lo anterior es posible decir que si bien a través de la lectura se pueden abordar habilidades propias de la lengua no se debe descuidar el disfrute de “la belleza de la palabra” de la que nos habla Vargas (2001) pues esta es la entrada a habilidades como la creación y la imaginación que se han ido perdiendo con el paso del tiempo. La práctica pedagógica debe salvaguardar lo que en esencia representa la lectura y es permitir “Ser atrapado por la palabra, seducido por las imágenes, por la alquimia del verbo” (Vargas, A. 2001, p. 158).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque metodológico y diseño

La sociedad ha presentado constantes cambios que involucran a cada uno de los individuos que en ella se desenvuelven. Estos cambios han tenido impactos en ámbitos como el económico, social e incluso educativo; siendo este último, de interés para la investigación educativa que se enfoca en la búsqueda e interpretación de lo que esos nuevos cambios sugieren para el avance en el estudio de este campo. Teniendo en cuenta que este trabajo se inscribe en el paradigma de la investigación cualitativa, es necesario mencionar que se explora “el significado del actor humano” y “los fenómenos sociales en el entorno natural en el que ocurren” (Ruíz, 2012, p. 44)

En el desarrollo de este trabajo, el investigador se encuentra inmerso en el contexto en donde se identifican las problemáticas encontradas y, a su vez, en donde trabaja para mejorarlas. Desde la perspectiva de Marshall y Rossman (1999) “la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas” (p. 26). Siguiendo esta caracterización, la intervención permitió detectar necesidades cognitivas y académicas de los estudiantes.

En forma complementaria, Vasilachis menciona otros rasgos de la investigación cualitativa referidos a “la adecuación de los métodos y las teorías” (Maxwell, 2004, como se citó en Vasilachis, 2006) implica “descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente” (p.26). Lo anterior requirió un análisis detallado de la población con la que se trabajó pues, el objetivo de este tipo de investigación no era recrear teorías fundadas en

poblaciones con necesidades diferentes sino aplicar estrategias que respondieran a las necesidades específicas de la población con la que se trabajó.

Por otra parte, este trabajo se desarrolló teniendo en cuenta los propósitos de la investigación-acción. Al decir de John Elliot implica que el docente- investigador asuma una “postura exploratoria” (2000, p.5) debido a que debe “profundizar la comprensión [...] de su problema”. Ese problema puede ser abordado desde “una postura teórica” (2000, p.5) que permita emprender la búsqueda de acciones para mejorarlo. En esa dirección es posible decir que la práctica contribuye en gran medida con el fortalecimiento y mejora de problemáticas identificadas por el maestro, en la medida en que adquiere un rol determinante en las actividades propuestas.

Por lo expuesto, la investigación acción implicó “la validación de la efectividad de la práctica alternativa” (Restrepo, 2004, p. 52). A través de esta validación le es posible al maestro identificar las fortalezas y debilidades de su propuesta. Estos cambios pueden ser documentados mediante el uso de los diarios de campo, pues, estos permiten registrar el “acontecer cotidiano de la práctica del docente” (Restrepo, 2004, p. 52). Lo anterior sustenta el uso de los diarios de campo que acompañó este proyecto. Estos además de relatar lo sucedido en el aula, relataban fielmente la experiencia de la docente en formación que direcciona las actividades.

Por otro lado, se debe mencionar que este proyecto se desarrolló en el marco de la innovación educativa la cual permitía modificar elementos dentro del entorno escolar con el objetivo de incentivar a los alumnos a aprender; la innovación educativa a su vez es definida por Rivas (2017) como “alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos” (Rivas, 2017, p. 20). Estas limitaciones, como se mencionó en apartados anteriores, se vinculaban con los cortos espacios destinados para el desarrollo de las

clases y las constantes inasistencias de los estudiantes, quienes esperaban la revisión de actividades de fechas pasadas con el fin de evitar la pérdida de asignaturas.

Atendiendo a estas consideraciones, y, de acuerdo con lo planteado por la UNESCO, la innovación educativa se debía enfocar en la “voluntad de cambiar las concepciones, actitudes y prácticas” (2016, p. 32). Esto implica “una ruptura con los esquemas y la cultura vigentes en las escuelas” (UNESCO, 2016, p.32). Esta ruptura de esquemas implica no solo involucrar nuevas estrategias didácticas en el aula sino también pensar en la concepción de las actividades desarrolladas en los espacios académicos. En relación con eso, la presentación de dichas actividades sin un proceso de reflexión no incidiría en el fortalecimiento de la interpretación literaria debido a que no involucraría al sujeto lector, ni su contexto ni su sistema de creencias.

Siguiendo esta línea, resulta necesario mencionar que la innovación contribuye a la superación de alguna deficiencia presentada en el aula y puede complementar las actividades curriculares presentadas. Por esta razón, en el contexto de este trabajo la implementación de las tutorías académicas se presentó como una alternativa novedosa si se tiene en cuenta que la población con la que se trabajó tenía condiciones diferentes a las que tenían las estudiantes del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño que estudiaban entre semana. Las condiciones entre estas dos poblaciones variaban con relación a la intensidad horaria de las clases, condiciones socioeconómicas, socioafectivas y de nivel de desarrollo. En primer lugar, los estudiantes pertenecientes al programa “Aceleración por ciclos” disponían solo de un día a la semana para asistir a clases que se desarrollaban en el lapso de una hora cada una. Al ser tan corto este tiempo se dificultó el reconocimiento de las debilidades y fortalezas de cada estudiante, y, por tanto, el diseño de las actividades que permitiera contribuir con su proceso formativo. Sin embargo, el espacio de tutorías permitía abrir un espacio adicional al de la clase

en donde los estudiantes podían acercarse a la maestra en formación para resolver sus inquietudes y conversar sobre las actividades realizadas en clase.

En segundo lugar, los espacios de tutorías fueron novedosos debido a que surgieron como respuesta a algunas necesidades encontradas en el aula tales como la continua inasistencia de algunos estudiantes quienes se veían afectados al no lograr vincularse académicamente en la realización de actividades propias de la clase. Con la implementación de tutorías se preveía la revisión de actividades que habían sido realizadas, pero en este proceso no se tuvo en cuenta solo la realización de tareas sino también que los estudiantes demostraran un mejor desempeño en lo relacionado con la interpretación literaria.

3.2. Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo de este trabajo se hace uso de algunas técnicas e instrumentos fueron seleccionados de acuerdo con la fase en la que se encontraba el trabajo. En ese sentido, es pertinente mencionar que el mismo se divide en tres fases: la primera fase fue la de observación e identificación del problema, la segunda fue la de aplicación de metodologías que permitieran contribuir con la mejora del problema encontrado y la tercera fue la de validación de la pertinencia de la propuesta.

En primer lugar, para la contextualización se empleó la observación participativa. Esta se realizó con el fin de conocer la población, aspectos culturales, comportamentales y académicos que sirvieran como insumo para reconocer los problemas que aquejaban a los estudiantes en materia literaria. En esta misma fase y con el fin de confirmar el problema identificado, se implementaron actividades diagnósticas que fueron desarrolladas en el aula. Estas evidenciaron que los estudiantes presentaban problemas para interpretar textos literarios debido a que no

tenían en cuenta el texto como posible escenario de análisis ni tampoco el contexto del mismo para vincularlo con su lugar en el mundo. Finalmente, se implementó el uso de diarios de campo mediante los cuales se registró la información encontrada en el proceso educativo, percepciones propias del investigador y hechos que pudieran relacionarse con la teoría encontrada.

En segundo lugar, se llevaron al aula una serie de actividades que fueron desarrolladas teniendo en cuenta los intereses y necesidades de la población. Para esto se implementó la lectura de textos literarios de terror, con ejercicios de socialización que incluían preguntas que permitieron entender el trasfondo de los textos literarios y vincular elementos del contexto de los estudiantes. Adicionalmente, se formularon sesiones de tutoría que -además de complementar lo desarrollado en clase- permitieron a los estudiantes con constantes inasistencias vincularse al proceso que llevan los demás estudiantes.

En tercer lugar, la fase de validación de la propuesta involucró actividades grupales que permitieran la socialización e interacción de los estudiantes con las problemáticas planteadas en el aula. Además, estas permitieron analizar diferentes perspectivas de los temas abordados en clase, pues, la visión y la diferencia de edad de los estudiantes incidieron en el desarrollo de la misma.

Estas técnicas e instrumentos surgieron de acuerdo con las necesidades y posibilidades del contexto del proyecto y la población con la cual se desarrolló. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se precisa que algunas de estas fueron construidas y modificadas de manera paralela a la planeación de las clases.

3.3 Intervención pedagógica

El desarrollo de cada fase involucró una serie de planeaciones de clase que fueron diseñadas para responder a las necesidades que se fueron encontrando a lo largo del proceso de

investigación. A continuación, se encuentra un cuadro en donde se relacionan las actividades realizadas para cada una de las fases planteadas.

Tabla 1

Fases de intervención pedagógica

Fase	Planeación	Actividad
Primera fase: Observación e identificación del problema	Primer acercamiento a la población e inicio de fase de observación	Durante esta sesión se realiza un acercamiento a la maestra titular quien es la persona encargada de presentar el grupo, características y avances académicos alcanzados durante el año.
	Lectura del fragmento literario del cuento “El pozo y el péndulo” de Edgar Allan Poe.	Taller de escritura creativa en donde los estudiantes debían escribir un final alternativo al cuento
Segunda fase: Diseño y aplicación de metodologías	Lectura y análisis del cuento “Baby H.P” del escritor Juan José Arreola. Tema de partida: El capitalismo.	Escritura de un resumen del texto y representación visual o dibujo de lo entendido en la lectura
	Sesión de interpretación y argumentación de gráficos basado en la pregunta realizada en clase ¿está usted de acuerdo con el aborto?	Escritura de un texto en el que se interprete la información resultante del gráfico realizado en clase. Escritura de un texto en donde los estudiantes hablen de su postura frente al aborto y sus argumentos para defenderlo o desvirtuarlo.
	Actividad de vinculación de objetos simbólicos para los estudiantes y lectura de “Cuento de Horror” de Juan José Arreola.	Escritura de un texto creativo que se relacione con el objeto llevado a clase
Tercera fase: Validación de la pertinencia de la propuesta	Lectura e interpretación de elementos simbólicos presentes en la obra “Silencios” del artista Juan Manuel Echavarría y el fragmento del texto “La historia de la última gelatina” El Asserrío, Teorama.	Durante esta sesión los estudiantes analizaron algunas imágenes impresas relacionadas con la obra y dieron a conocer lo que para ellos podían representar algunos elementos presentes. Al finalizar la sesión escribieron un artículo de opinión en donde vinculaban lo socializado en clase y la lectura realizada.
		La reproducción de este relato estuvo acompañada de varias pausas previas a

	Reproducción del Podcast “Relato de terror en el Salto del Tequendama”	sucesos importantes con la finalidad de que fueron los estudiantes quienes en su imaginario le dieran continuidad de acuerdo con lo que escuchaban. Durante estas pausas se les preguntaba por elementos propios de los relatos de terror, y, a su vez, con aspectos sociales y culturales de la cultura cundinamarquesa.
	Reproducción del podcast “Archivo 91533: La maldición de Armero”	El desarrollo de esta sesión preveía una fase de sensibilización en donde los estudiantes se concientizaron de la relación entre sus temores y sus reacciones corporales mediante la ubicación imaginaria de algunos sucesos o lugares. Lo anterior debía ser expresado mediante una palabra. Posteriormente al escuchar el podcast se vinculan elementos sociales, políticos y culturales que evocan la tragedia de Armero.
	Creación de círculo literario [basado en el podcast Archivo 91533: La maldición de Armero] que pretendía reconocer los avances de los estudiantes en materia de interpretación literaria.	En esta sesión de clase se organizaron grupos de trabajo en donde cada uno de los estudiantes asumió un rol dentro del círculo literario. Esta actividad requirió participación y comunicación entre los integrantes del grupo.

Nota. Esta tabla muestra las fases de intervención pedagógica de este trabajo de grado y las actividades desarrolladas en cada una de estas etapas.

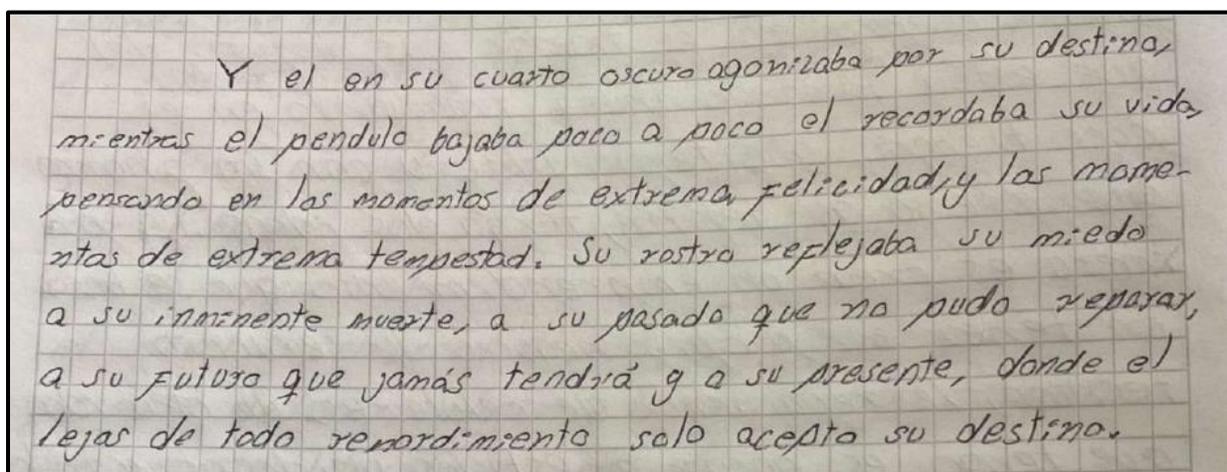
Como se había mencionado en apartados anteriores, la primera fase pretendía identificar una problemática encontrada en el aula para después, abordarla. Posterior a la presentación y observación del grupo se realizó la lectura grupal de un fragmento del conocido cuento de terror *El pozo y el péndulo*, de Edgar Allan Poe. Con la lectura de este texto se buscaba generar intriga en los estudiantes acerca del desenlace del cuento para conocer la variedad de interpretaciones que podían surgir para que, al finalizar la sesión, escribieran un párrafo con un final alternativo para la historia. Sin embargo, durante la lectura fue necesario hacer pausas para explicar y

contextualizar a los estudiantes acerca del momento histórico en el que transcurría la historia, recrear el escenario en el que se dio y hacer algunas conexiones.

A pesar de que fueron variados los recursos que se ofrecieron durante esta sesión, los estudiantes mostraban serias dificultades para imaginar la historia debido a que no comprendían el significado de elementos simbólicos como el péndulo. Ante esto, se les brindó un ejemplo de lo que es este elemento para que pudieran relacionarlo con elementos próximos a su cotidianidad y entenderlo en el contexto del texto. Sin embargo, al momento de revisar sus escritos, se evidencia que los estudiantes escribieron el final creativo en el que se vinculaba la historia con sentimientos o episodios de sus vidas en los que sintieron temor, pero la descripción de la escena parecía un retrato de la explicación que había sido dada por la maestra en formación [ver ilustración No. 1]. Con este suceso se demostró que para los estudiantes resultaba complicado entender la historia y, por ende, las posibilidades de que hubiera sido interesante para ellos eran nulas.

Figura 1.

Evidencias - Escritura final creativo El pozo y el péndulo

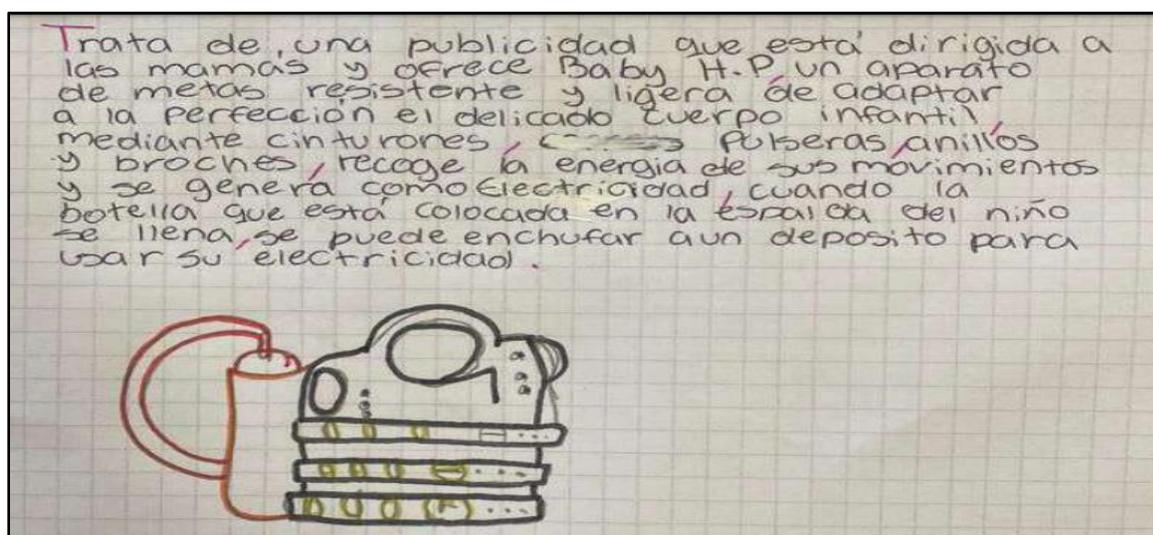


Nota: Final creativo del cuento *El pozo y el péndulo* escrito por un estudiante. En él se narra la aceptación de su destino ante la situación de peligro que vive.

Dentro de este orden de ideas, el diseño de la intervención pedagógica exigía ser replanteado en función de las necesidades de la población. Bajo esta premisa, para la siguiente sesión de clase se realizó la lectura del texto *Baby H.P.* del escritor Juan José Arreola. Antes de iniciar la clase se les brindó a los estudiantes una contextualización del escritor y la época en la que fue escrito, su relación con el capitalismo y se procede a leer de manera grupal el texto en mención. Con la finalidad de entender la manera en la que los estudiantes estaban interpretando el texto se les hacían preguntas relacionadas con el diálogo que allí se desarrollaba. Al finalizar, se les pidió a los estudiantes que hicieran un resumen del texto que debía estar acompañado de un dibujo de cómo retratarían la historia. En los trabajos realizados se encontró que los estudiantes lograron vincular la historia con un trabajo publicitario que ofrecía un aparato capaz de convertir la energía de los niños de la época en electricidad. En esa misma línea, algunos lograron identificar que el texto se podía con la explotación infantil, y, en consecuencia, con el capitalismo.

Figura 2.

Evidencias – Resumen y dibujo *Baby H.P.*



La sesión No. 4 se desarrolló en función de algunos requerimientos de otras áreas del conocimiento de la institución. Por ende, se requería fortalecer en los estudiantes el análisis de gráficos. Por consiguiente, se visualizaba una oportunidad para trabajar la interpretación y la argumentación de manera conjunta. Esta clase se fundamentó en la explicación de los datos que podían ser encontrados en una gráfica y se procedió a diseñar una tomando como base la temática del aborto. Los datos ingresados en la gráfica diseñada fueron el resultado de las respuestas de los estudiantes a la pregunta si estaban o no de acuerdo con el aborto. Al finalizar la sesión se les pidió que escribieran un texto donde defendieran o atacaran el aborto mediante argumentos concisos y validables.

La sesión No. 5 fue llevada a cabo en espacio abierto en el colegio, y para su desarrollo, la docente en formación planteó una actividad en la cual los estudiantes debían llevar un objeto que fuera simbólico para ellos y, del que pudieran socializar su importancia en sus vidas. Llegado el día, contrario a lo esperado, los estudiantes se mostraron receptivos a la actividad, algunos de ellos tomaron la iniciativa de hablar de esos objetos que habían llevado. Entre las historias prevalecieron relatos de amor, tristeza y desconcierto por situaciones de violencia, discriminación e inmigración. Esta actividad fue emotiva para los estudiantes quienes mostraron su apoyo a sus compañeros. Algunos minutos antes de culminar, se realizó la lectura del microcuento *Cuento de horror* de Juan José Arreola y se les preguntó qué les evocaba y cómo podían vincular los elementos allí presentes.

La fase de validación se desarrolló desde la sesión de clase No. 7 hasta la sesión No. 10. Durante estas sesiones se vincularon imágenes y relatos de terror que buscaron generar temor e incertidumbre a los estudiantes para que de esta manera se despertara su interés en las historias y, por ende, su participación. La elección de los relatos no se dio solo teniendo en cuenta sus

intereses sino también que fueran historias cercanas a su contexto y cultura para que de esta manera contribuyeran con sus conocimientos. Así, lograría evitarse lo ocurrido en la sesión No. 2 con el cuento *El pozo y el péndulo* en donde se pretendía evocar la sensación de “miedo” en los estudiantes y esta no se hizo presente.

La sesión No. 8 fue particularmente interesante; si bien la mayoría de los estudiantes no conocían el icónico y misterioso Salto del Tequendama, la mayor parte de ellos sí conocían las historias que rodean este lugar. Las historias procedían de relatos populares, historias de familiares y amigos que le daban credibilidad a los sucesos de los que tanto se hablaba. El relato reproducido fue pausado previa entrada a escenas de suspenso, lo cual generaba incertidumbre y desconcierto entre los estudiantes. Es importante mencionar que además del relato de la historia, el podcast contaba con una excelente narración y efectos que generaban mayor temor entre los estudiantes. Al culminar esta sesión, algunos de los estudiantes se mostraron interesados en conocer este lugar, y, por ende, consultaron información que les permitiera saber un poco más sobre lo que es y lo que representa para la cultura cundinamarquesa.

La sesión No. 9 y 10 estuvieron estrechamente relacionadas ya que en la 9 se reprodujo el podcast *Archivo 91533: La maldición de Armero* y en la 10 se realizó un círculo literario que evoca lo escuchado en el podcast. Previa a la reproducción de este relato, se les preguntó si conocían algo relacionado con la tragedia ocurrida en este municipio, y, al ser una población tan diversa se encontró que algunos estudiantes la conocieron de primera mano. Así las cosas, la sesión se vio enriquecida por la socialización que ofrecieron las personas que conocieron la historia a quienes desconocían estos acontecimientos. De esta manera, la reproducción del relato se encaminó a un ejercicio de interpretación en el que los estudiantes evidenciaran elementos del

trasfondo de la historia como, por ejemplo, el misticismo, el abandono político y la parte cultural que fueron pilares fundamentales en la historia.

Con la información abordada, en la sesión de clase No. 10 se realizó un círculo literario en donde los estudiantes conformaron grupos de cinco personas en donde cada uno asumía un rol específico. El desarrollo de esta actividad requirió de la participación de todos los estudiantes, su aporte podía variar dependiendo su rol; sin embargo, la comunicación entre ellos era fundamental para llevar el proceso de la manera adecuada. Desde su rol, algunos estudiantes criticaron la ruptura de los valores sociales evidenciado en el trato que los medios de comunicación le dieron a la tragedia, pues en algunos casos, buscaban incrementar su audiencia sin importarles el dolor ajeno. Durante esta sesión se destacó el incremento en la participación de los estudiantes que al iniciar el proceso de intervención se mostraban temerosos de hacerlo y otros que se negaban a socializar su opinión en público.

Tabla 2

Cronograma de acciones

Objetivo Específico	Acciones	Producto
Caracterizar el nivel de desarrollo de la interpretación literaria de los estudiantes del ciclo quinto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar los autores y la teoría propuesta por ellos para establecer el marco de referencia conceptual. 2. Definir teóricamente las categorías de intertextualidad, lectura connotada. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. RAES con una síntesis de las tesis consultadas para el desarrollo teórico. 2. Textos con la definición de cada concepto e indicadores de desempeño.
Diseñar y aplicar una propuesta didáctica mediada por el uso de la literatura de terror para el desarrollo de la interpretación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar una búsqueda de los referentes teóricos que permitan estructurar la propuesta pedagógica. 2. Elaborar la estructura de la propuesta (enfoque pedagógico, secuencia didáctica, propósitos, recursos, roles de los participantes) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Matriz conceptual con elementos clave de cada uno de los referentes teóricos de la estrategia didáctica. 2. Escritura del capítulo cuatro en donde se definen cada uno de los aspectos estructurales de la propuesta.

literaria de los estudiantes.	y evaluación). 3. Desarrollar las actividades propuestas.	3. Compendio de actividades y planeaciones que se desarrollan en el aula.
Validar el impacto de la propuesta didáctica diseñada en el desarrollo de la interpretación literaria de los estudiantes.	1. Evaluar el progreso de los estudiantes en términos de interpretación literaria. 2. Analizar los resultados obtenidos por los estudiantes tras la aplicación de la propuesta de innovación.	1. Revisión del material trabajado 2. Informe cualitativo con los resultados obtenidos.

Nota. Esta tabla muestra las acciones que se tomaron para el alcance de cada uno de los objetivos específicos que orientaron este trabajo y el producto obtenido de cada fase.

3.4 Consideraciones éticas

Es importante mencionar algunas de las limitaciones investigativas que se afrontaron a lo largo de este trabajo influyeron directa o indirectamente en los resultados obtenidos y las conclusiones que se alcanzaron. En primer lugar, en el marco del pilotaje y la aplicación de la innovación se pueden encontrar rasgos que diferenciaban los procesos por parte de cada integrante de la población. Lo anterior, en razón a que en los procesos de interpretación literaria influyeron factores determinantes como los conocimientos previos de cada lector y su contexto personal pues estos aspectos podían alterar el sentido que se le daba a las lecturas abordadas.

Si bien es cierto que pudo existir un margen de diferencia en los procesos de interpretación de los estudiantes, las actividades y diseño de clase propuestas redujeron el impacto en la medida en que el desarrollo se dio mediado por la participación de los estudiantes y de la maestra en formación. La maestra en formación, además, orientó el proceso de los estudiantes en tanto les ayudó a alcanzar abstracciones a las cuales requerían llegar. Por otra parte, se pudieron encontrar factores como la fluctuación en toma de datos que pueden interferir

en la investigación. Esto se debe a que no se cuenta con la asistencia de todos los estudiantes a todas las sesiones de clase en las cuales se trabaja la interpretación literaria y las tutorías académicas. Así las cosas, pudo evidenciarse un notorio margen de diferencia entre quienes participaban en todas las sesiones y quiénes no. Además, esto pudo notarse también en las entrevistas realizadas a la docente pues su opinión o perspectiva acerca del grupo no valida una generalización universal.

Finalmente, es importante mencionar que con el objetivo de proteger la información de los estudiantes que hicieron parte de la investigación, se hizo entrega de los consentimientos informados emitidos por la Universidad Pedagógica Nacional para posterior diligenciamiento y firma por parte de los padres de familia en el caso de quienes son menores de edad y aceptación por quienes son mayores de edad.

4. PROPUESTA PEDAGÓGICA INNOVADORA

4.1. Presentación de la propuesta

Teniendo en cuenta que el presente trabajo buscó desarrollar los procesos de interpretación literaria en estudiantes del quinto ciclo, se planteó como estrategia de innovación las tutorías académicas [revisar página 36]. La fundamentación teórica de las tutorías académicas parte de los objetivos que fueron propuestos para este trabajo, los roles y los resultados que se evidenciaron en el campo educativo en donde han sido aplicadas. Sin embargo, se debe aclarar que previo a la consulta de lo que es una innovación académica, la docente en formación consideraba que esta implicaba una ruptura en la concepción de la educación y de las clases. Al indagar se encontró que las tutorías más que cambiar la manera en la que se llevaban a cabo los procesos educativos buscaban modificar lo habitual de tal manera que se propiciara el acercamiento a los objetivos propuestos en el aula.

Hablar de “modificar lo habitual” no implica en esencia convertir el espacio educativo ni omitir las realidades en las que se da sino realizar cambios en el aula o en la metodología de las clases en función de generar mejoras en algunos aspectos específicos. Estas modificaciones pueden traducirse en una invitación a evaluar lo que está y lo que no está funcionando, a identificar problemáticas y posibles formas de solucionarlas. En el caso de este trabajo se identificó las sesiones de tutoría como una manera de modificar lo habitual [a pesar de que en muchos contextos son una práctica reiterativa] debido a que en el contexto en el que nos encontrábamos no había espacio para estas prácticas; como se mencionó en otros apartados, las sesiones de clase para esta población eran cortas y no existían espacios de reflexión.

Desde la perspectiva más general “hablar de tutoría es hablar de calidad en educación; es hacer referencia a los procesos que se llevan a cabo en cada centro o institución educativa buscando la mejora e innovación continua” (Martínez, P. 2017, p. 12). Dentro de este marco, las tutorías se configuraron como respuesta a situaciones, contextos y necesidades particulares de las instituciones educativas. Debe señalarse que este proyecto requirió “la interacción de todos los actores involucrados en ella, con la intención de acometer planes y programas en acción, cuya pertinencia y competencia se pueda observar en la medida en que den respuesta a las necesidades concretas” (Martínez, P. 2017, p. 12). En ese sentido, la eficacia de este proyecto dependía no solo del docente que lo implementaba sino también de los estudiantes que lo tomaban como un recurso que les permitía contrarrestar algunas falencias presentadas en el aula y que los perjudicaba de manera directa.

En consecuencia, se puede decir que los participantes adquirieron -implícitamente- algunos roles y aportes. Desde la perspectiva de Josefina Álvarez “desde el alumnado la acción tutorial se convierte en una pieza básica que le va a proporcionar información, formación y orientación sobre su proceso formativo” (2017, p. 69). Es decir, es un mecanismo mediante el cual el alumno puede conocer información de su proceso académico y en donde también puede pedir al maestro sugerencias de actividades complementarias que le permitan mejorar su proceso formativo. Por lo expresado anteriormente, al “profesorado-tutor la acción tutorial le va a aportar información para optimizar su práctica docente y a cuestionar muchas de las prioridades y modos de trabajo (motivación, comunicación y convivencia en el aula, dinámica de clase, metodologías, productos de evaluación, etc.)” (2017, p. 69). Con base en lo mencionado, las sesiones de tutoría le permitían a la maestra en formación conocer más de cerca a los estudiantes con quienes

trabajaba pues en el trabajo individual se identificaban las necesidades y formas de abordarlas en el aula.

Asimismo, merece la pena indicar que las tutorías son espacios que se dan en el ámbito académico pero que permiten abordar no solo problemáticas del ámbito educativo sino contribuir con espacios de interacción entre el docente y el estudiante en donde prevalece un interés particular. Así las cosas, “la tutoría no se restringe a lo formativo, sino que se extiende más allá, haciendo un seguimiento del proceso formativo y estimulando la madurez personal y profesional, con una clara proyección hacia el aprendizaje autónomo, la indagación y el desempeño profesional” (Martínez, P. 2017, p. 14). Lo anterior teniendo en cuenta que la asistencia a las mismas depende de la autonomía de los estudiantes y su interés en tener un cuidadoso seguimiento a su proceso de aprendizaje.

En el contexto de esta investigación se debe aclarar que si bien la institución promovía el desarrollo de los espacios extra académicos para las estudiantes que asistían a la institución entre semana, estos espacios eran inexistentes para los estudiantes del programa de aceleración por ciclos. Lo manifestado se puede atribuir a que los espacios de clase durante las jornadas sabatinas debían ser utilizados para el desarrollo de las clases de cada una de las asignaturas previstas y no hay espacios [diferentes a los descansos] en donde los estudiantes pudieran tener tutorías académicas personalizadas.

4.2 Fundamentación pedagógico-didáctica

La orientación pedagógico-didáctica que se usó para las sesiones de clase y de tutoría fue la pedagogía de la coasociación; resultó pertinente valerse de ella debido a características como su enfoque, el rol de maestros y alumnos, el tipo de actividades y reflexiones que aprueba. Sin embargo, se debe hacer la claridad que a pesar de que Prensky (2013) la describe como una

“pedagogía” en el marco de este trabajo se asumió como una metodología ya que conceptualmente difiere del hecho de que la pedagogía es una disciplina.

La [metodología] de la coasociación “es la forma totalmente opuesta a la enseñanza teórica” (Prensky, 2013, p. 23). En este tipo de metodología, el maestro evita el uso de teoría para el desarrollo de la clase debido a que busca enfocarse “en una amplia gama de formas interesantes, preguntas que responder, y en algunos casos, sugerencias de posibles herramientas y lugares para empezar y proceder” (p. 23). Es decir, la clase se formula teniendo en cuenta temas que sean de interés o que puedan despertarlo en los estudiantes. Para ello, resulta indispensable crear un vínculo con ellos que permita entender sus percepciones y deseos para orientar las dinámicas de clase en un camino que permita su participación activa en la clase. En ese sentido, el objetivo de las clases es “comunicar las preguntas-guía a los estudiantes y hacer que encuentren las respuestas, las presenten y debatan en un marco temporal especificado” (p. 55). Así las cosas, el maestro debe actuar de manera que les permita a los estudiantes orientar sus respuestas, análisis e interpretación de la actividad postulada.

La metodología de la coasociación surge como respuesta al interés que le dan los estudiantes al trabajo grupal, pues, para ellos, es interesante poder manifestar sus opiniones acerca de la temática que abordan. De acuerdo con Prensky, para los alumnos es “más atractivo el trabajo en equipo (...) debatir, compartir sus ideas y oír las ideas de sus compañeros de clase” (p. 19). Lo anterior en razón a que existe una “queja universal” mediante la cual ellos indican que esperan que sus maestros “los respeten como individuos y no los traten como a niños que no saben mucho” (p. 19). Los alumnos al igual que la sociedad presentan cambios que son mediados por factores como la tecnología. Esta les ofrece la posibilidad de encontrar conocimiento a la inmediatez de un clic y les permite también, explorar el mundo de manera más realista que en

otras épocas. Es por esto, que los debates, conversaciones o análisis pueden resultar altamente productivos en la medida en que “los alumnos comparten sus hallazgos con la clase y el profesor” (p. 56) y así, se da lugar a la argumentación basada en su posición en el mundo, su contexto social y cultural.

Tomando en cuenta lo mencionado en párrafos anteriores, el enfoque de la metodología de la coasociación fue pertinente para la elaboración de las planeaciones de clase e innovación, toda vez que permitió estructurar clases mediadas por la participación de los estudiantes y sus intereses literarios. Lo anterior, en razón a que la literatura de terror resultó ser de interés para los estudiantes por su enfoque de misterio y el encuentro con lo desconocido. Además, el uso de este tipo de pedagogía contribuyó en gran medida con el desarrollo de la lectura reflexiva de los estudiantes, toda vez que la maestra en formación orientó el proceso de análisis con preguntas que encaminaban el sentido en el cual se busca trabajar las lecturas para develar caminos no pensados desde los cuales se podía interpretar.

4.3 Caracterización de la innovación

Los espacios de tutoría surgieron como una forma de contrarrestar los efectos académicos que de las constantes inasistencias de algunos estudiantes y como respuesta a sus peticiones para la presentación de actividades fuera del término previsto. En ese sentido, la docente en formación formuló un proyecto que respondiera a lo requerido por los estudiantes, lo sugerido por la docente titular en cuanto a que estas actividades no debían ser presentadas de manera tardía y sin espacios de reflexión y a los cortos espacios destinados para el desarrollo de las clases –una hora-. Al estar desarrollado, este proyecto fue presentado a la docente titular quien lo consideró como una alternativa viable y aplicable al contexto escolar en el que se desarrolla.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta innovación le fue presentada a los estudiantes mencionando las oportunidades que esta les ofrecía, la manera en la cual se ejecutaría y los horarios en los que podían asistir. En primer lugar, se les indicó que estos espacios de tutoría les permitiría presentar actividades correspondientes a las sesiones de clase en donde no estuvieron presentes para evitar posibles pérdidas de la asignatura y también un espacio en el cual podrían fortalecer su argumentación e interpretación. En segundo lugar, se les aclaró que las tutorías no interferirían con sus espacios de clase, pues estas serían llevadas a cabo en las horas de descanso y almuerzo, es decir, entre las 09:00 a 09:30 am y 12:30 a 01:30 pm en el aula de clase.

Con la presentación de este proyecto se les entregó a los estudiantes el Formato de Programación de Tutorías *Resignificando mi conocimiento* (Ver Ilustración 1) y se les aclaró que la programación de las tutorías se haría previo a la sesión y que en el formato debían escoger la hora e inscribirse con su nombre y apellidos. Una vez presentado el plan de trabajo de las tutorías, se le hizo entrega del formato de inscripción a los estudiantes para que fuera diligenciado por quienes estuvieran interesados.

Figura 3.

Formato de Programación de Tutorías Resignificando mi conocimiento.

NOMBRE COMPLETO DEL ESTUDIANTE	CURSO	INTERÉS O TEMA DE APRENDIZAJE (selecciona alguna de las opciones)	ASIGNATURA	HORA
		1. Desarrollar las actividades de una sesión de clase a la cual no asistí. Fecha de la clase: 2. Tengo dificultad con un tema y deseo fortalecerlo. Tema:		09:00 AM a 09:10 AM

En la primera sesión realizada con cada uno de los estudiantes se hizo la revisión del consolidado de notas y la validación de las notas pendientes. Posteriormente, se les indicó a los estudiantes las actividades que debían ser realizadas de acuerdo con lo que no había sido presentado. Lo anterior, se diligenció en el Formato de Asistencia del programa *Resignificando mi Conocimiento* junto con los nombres de los estudiantes, horario de asistencia, anotaciones de la actividad desarrollada y firma. Al finalizar, se hace la modificación de la nota en la planilla de la asignatura.

Figura 4.

Formato de Asistencia a Tutorías Resignificando mi conocimiento

 <div style="text-align: center;"> UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO FORMATO DE ASISTENCIA "RESIGNIFICANDO MI CONOCIMIENTO" ÁREA DE HUMANIDADES 2022 </div> 					
NOMBRE DEL DOCENTE EN FORMACIÓN: Andrea del Pilar Cambero Guzmán ASIGNATURA: Español FECHA:					
NOMBRE COMPLETO DEL ESTUDIANTE	CURSO Y ASIGNATURA	ACTIVIDADES DESARROLLADAS / RECOMENDACIONES	HORA DE INICIO	HORA DE TERMINACIÓN	FIRMA DEL ESTUDIANTE

Ahora bien, para el desarrollo de las tutorías no se plantearon condiciones, no obstante, los estudiantes asumieron algunas reglas como la realización de las actividades pendientes, la búsqueda de información y también la comunicación con sus compañeros para conocer más acerca de lo realizado en las sesiones de clase en las que no estuvieron presentes. Así las cosas, se destaca que el ejercicio de las tutorías además de vincular las actividades de clase con el fortalecimiento de la interpretación literaria, se impactó positivamente en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Lo anterior, teniendo en cuenta que para la presentación de las

actividades en tutoría los estudiantes debían consultar diversas fuentes de información y no basarse únicamente en la información transmitida por sus compañeros.

En concordancia, se menciona que al iniciar el proceso algunos estudiantes le enseñaban a la maestra en formación su cuaderno con las actividades realizadas esperando que este fuera calificado. Sin embargo, las tutorías se organizaron de tal manera que los estudiantes dieran cuenta de su capacidad de argumentación e interpretación y no de su capacidad de transcripción. En ese sentido, se les realizaba preguntas acerca de los textos leídos, su postura frente a ellos y posibles formas de vincularlos con la historia y su contexto. En algunos casos estas preguntas debían ser precisas con el fin de ayudarlos a encontrar interpretaciones que no estuvieran estrictamente relacionadas con los ejercicios de clase sino con panoramas cercanos a su contexto. De este modo, es preciso mencionar que a pesar de que las tutorías tenían como base lo desarrollado en clase, los enfoques y perspectivas variaban dependiendo de los estudiantes.

Sumado a esto, se evidenció interés por parte de los estudiantes para participar en las tutorías. En primer lugar, debido a que el horario en el cual se desarrollaban era en su hora de almuerzo y en segundo lugar porque con su asistencia convocaban a otras personas que en algunos casos eran compañeros de otros grupos. La sesión de tutoría No. 3 fue particularmente frecuentada por diferentes estudiantes quienes se mostraron preocupados por su desempeño académico [posiblemente por ser la última tutoría que se llevaría a cabo]. Durante esta sesión algunos estudiantes presentaron los escritos argumentativos asignados para la sesión de clase del día 17 de septiembre de 2022 en donde debían enumerar una serie de argumentos para decir que: estaban de acuerdo con la práctica del aborto [así no lo estuvieran] y que estaban en contra del aborto [así estuvieran de acuerdo con esta práctica] y posteriormente llevarlos a un escrito.

Los escritos realizados debían ser conversados de manera individual con la maestra en formación. Sin embargo, al realizar el ejercicio con el primer estudiante se evidenció que otros estudiantes realizaban comentarios acerca de lo conversado y expresaban sus argumentos para defender o no el aborto teniendo en cuenta algunas situaciones puntuales. La maestra en formación encontró un patrón en el desarrollo de esta actividad, pues, los estudiantes implícitamente asumieron su “turno” para hablar, lo hacían después de escuchar a algunos de sus compañeros. Además, respetaban los argumentos provistos por sus pares y cuestionaban situaciones particulares para defender o no defender esta práctica. En esta sesión de tutoría se vieron involucradas personas que no pertenecían a los grupos a los cuales se les había ofrecido el espacio e incluso personas que ya contaban con una calificación por este trabajo.

Por otra parte, es importante mencionar que durante algunas de estas sesiones se abordaron también actividades pendientes referidas a los temas de literatura de terror que se trabajaron a lo largo del período académico debido a que muchos estudiantes no asistieron a estas sesiones y estas demostraron la tendencia al fortalecimiento de la interpretación literaria de los estudiantes que debía aprovecharse al máximo.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A lo largo de este capítulo se realizará el análisis de los datos recolectados durante la fase de implementación de la presente investigación. En ese sentido, los datos analizados corresponderán a las categorías planteadas en capítulos anteriores: interpretación literaria y literatura de terror. Teniendo en cuenta lo anterior, se deja claridad de que las tres subcategorías que surgieron como consecuencia del proceso que se llevó a cabo son: intertextualidad, lectura connotada y cooperación interpretativa.

En primer lugar, la interpretación literaria surgió como respuesta a los requerimientos de las políticas educativas, los parámetros de las pruebas de Estado y una serie de problemáticas evidenciadas en el aula como la falta de acercamiento a textos literarios, y, en otros escenarios, la falta de gusto por la lectura. En las primeras actividades de intervención se evidenció que, si bien los estudiantes tenían un alto grado de participación en las actividades propuestas, el desarrollo de estas se veía opacado por la latente dificultad que tenían para llegar a comprender el significado de los textos propuestos. Ante esta situación, la docente en formación preparó una serie de actividades que buscaban promover, entre otras cosas, el gusto por los textos literarios en los estudiantes [quienes en ocasiones se veían obligados a leer] y el reconocimiento de la existencia de un significado del texto.

En ese sentido, resultaba indispensable presentarles a los estudiantes textos que fueran de su interés y para esto se les ofreció algunas opciones de textos literarios a abordar; el interés se enfocó en textos de literatura de terror. Siguiendo esa dirección y teniendo en cuenta que la unidad de análisis era la interpretación literaria, se desarrollaron una serie de planeaciones de clase en donde se involucraron estos elementos. Por ende, desde la sesión de clase No. 2 se formularon diálogos con los estudiantes que giraban en torno a las lecturas realizadas. Los

diálogos estaban compuestos mayormente por una contextualización de la obra en donde se tenía en cuenta el autor, el momento histórico en el que fue escrito, el acercamiento a elementos simbólicos del texto y preguntas que les permitieran dividir el texto en varias opciones de análisis. En un principio, la formulación de las preguntas a los estudiantes generaba más preguntas que respuestas; los estudiantes se mostraban temerosos al participar y les parecía difícil vincular la lectura con el contexto que se les brindaba.

En ese orden de ideas, y con el fin de avanzar en la investigación, la docente en formación evidenció la necesidad de reestructurar las planeaciones de clase. Estas debían hacerse de manera en que los estudiantes se sintieran motivados a participar y en donde encontrarán una mayor facilidad de vincular las historias leídas con el trasfondo de la misma. Por esto, se implementó en el aula de clase la lectura de cuentos y la reproducción de relatos de terror de lugares propios de la geografía colombiana como Armero y El Salto del Tequendama. El desarrollo de estas sesiones arrojó un potencial avance en materia de interpretación literaria [más allá de lo esperado] pues los estudiantes reconocieron los elementos más relevantes de los relatos, y, a su vez, entendieron el trasfondo del texto con relación a la carga cultural de mismo.

Es decir, en el caso del relato de la Maldición de Armero los estudiantes identificaron lo sugerido por el relato en cuanto a que la magnitud de dicha tragedia pudo ocurrir por dos razones: una por fuerzas sobrenaturales vinculada al asesinato del Padre Pedro Ramírez y la otra por fuerzas políticas y culturales, pues el Servicio Geológico colombiano había advertido de esta tragedia al gobierno nacional y esta información no se asumió de la manera adecuada. Además, sin ser cuestionados, los estudiantes asumieron su propia postura frente a cuál pudo ser la causa real de dicha tragedia. La mayoría de los estudiantes se inclinó por la segunda opción indicando que el gobierno no tomó las medidas adecuadas para salvaguardar la vida de los pobladores. Lo

anterior lo justificaron diciendo que a pesar de que creían en las fuerzas sobrenaturales, no creían que la maldición de un Padre quien había fallecido algunos años atrás pudiera generar dicho desastre.

Por otra parte, el relato del Salto del Tequendama incluía algunos adjetivos que describían la mirada de la estudiante que se lanzó de este lugar. Teniendo en cuenta el contexto en el que se dio la historia los estudiantes interpretaron que esta persona se encontraba “poseída” y esa era la razón por la cual había tomado tal decisión. Durante esta sesión se les pregunta a los estudiantes si encontraban alguna razón por la cual el narrador hiciera énfasis en mencionar que esta era la persona “más joven del grupo” a lo cual respondieron que podría ser porque “las personas más pequeñas, son generalmente, las víctimas en el desarrollo de historias paranormales porque tienen menos maldad” (Ver anexo Diario de campo No. 8).

Otro aspecto que resaltó de esta intervención está relacionado con la aparición de un elemento controversial en la historia: la Virgen de los Suicidas. Los estudiantes manifestaron abiertamente que no concebían cómo la virgen dejaba de ser la representación de la “protección y [el] amor” (Ver anexo Diario de campo No. 8) para la humanidad para convertirse para ser que atraía a las personas a lanzarse por el precipicio. A pesar de que estos aportes puedan tomarse quizás, como algo poco significativo, a la luz de la investigación resultaron valiosos pues al iniciar la fase de observación e intervención los estudiantes mostraban serias dificultades para llegar a cuestionar o reflexionar sobre el sentido del texto.

Se debe resaltar que estas sesiones fueron satisfactorias para la docente en formación pues al iniciar las intervenciones se encontró que la participación de algunos estudiantes era nula en razón a que sentían temor al hablar en público. Sin embargo, pasadas algunas clases se evidenció un incremento significativo en la participación estas personas. Estos logros se le

atribuyeron a la vinculación de los relatos de terror que lograron captar la atención de los oyentes quienes se encontraban a la expectativa de lo que podría ocurrir, pues de acuerdo con lo expuesto por Llopis (1963, citado por Herrero, 2000, p. 28) “la emoción ante lo desconocido y lo aterrador que proviene de los miedos ancestrales”. Es decir, el interés por estos temas se relaciona estrechamente con el devenir de nuestra civilización, y, por ende, es difícil que no logre captar la atención de los estudiantes.

En segundo lugar, con el fin de fortalecer la intertextualidad en los estudiantes y con el fin de responder a los requerimientos de la institución educativa, se realizaron actividades en donde pudieran realizar asociaciones entre algunas situaciones de su contexto personal, experiencias y con el contexto de los autores abordados. En función de lo planteado, la docente en formación propuso que para el desarrollo de la sesión de clase No. 7 se abordara el conflicto armado en Colombia desde la perspectiva de la obra *Silencios* del artista Juan Manuel Echavarría. Así pues, al iniciar la clase se les hizo entrega a los estudiantes de algunas imágenes de esta obra [sin advertirles de qué se trataba] con el fin de que pudieran hablar de lo que en ellas encontraban.

Figura 5.

La O. Obra Silencios – Juan Manuel Echavarría



Nota: Esta imagen fue captada por Juan Manuel Echavarría en Mampuján municipio de Bolívar. En ella se aprecian los efectos del reclutamiento forzado en niños de las instituciones del país. (Echavarría, s.f.)

Al observar las imágenes los estudiantes mostraban un alto grado de desconcierto e indicaron que en ellas observaba “soledad, tristeza, desorden y abandono” (Ver anexo diario de campo No. 7). Posteriormente, se les invitó a que detallaran minuciosamente cuáles eran los elementos en común que allí encontraban, y, tras una búsqueda exhaustiva algunos estudiantes evidenciaron que la mayoría de fotografías fueron tomadas en escuelas. Con esta afirmación surgieron más preguntas que respuestas, los estudiantes intentaban encontrar la relación que podría haber entre una escuela y el abandono que en estas se reflejaba.

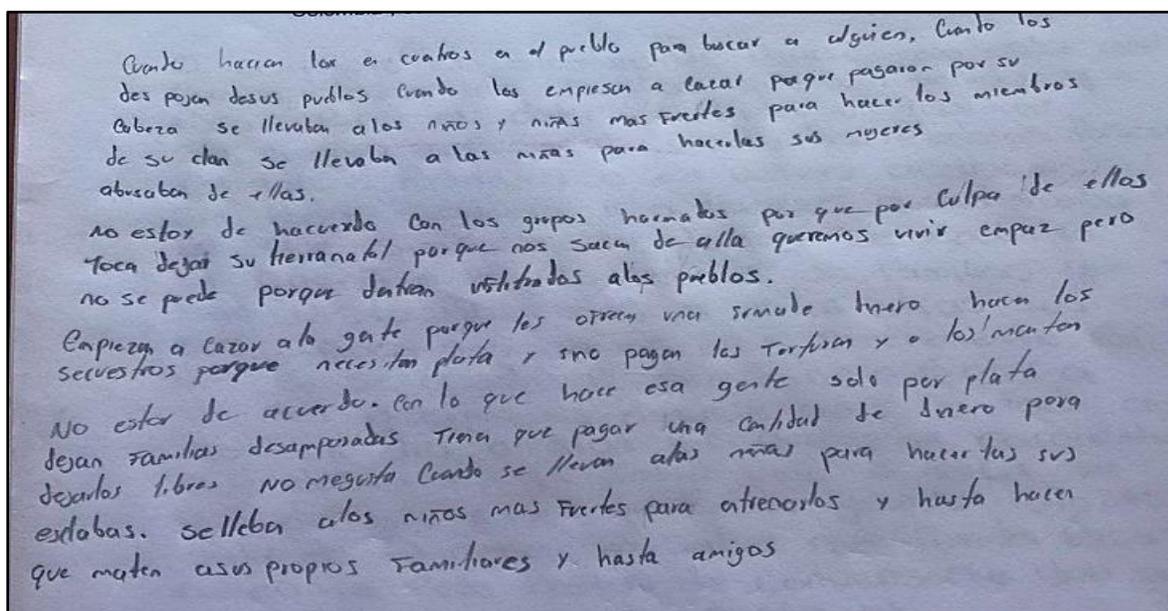
Al realizar la contextualización de lo que era la obra *Silencios* y lo que representaban algunas de estas imágenes, algunos estudiantes se mostraron interesados e impactados por lo que iban encontrando. En el caso específico de *La O*, los estudiantes intentaron descifrar el mensaje que tras esta fotografía se encontraba. La maestra en formación les preguntó si recordaban la canción de las vocales y lo que había ocurrido con la “o” [que se fue y no volvió]. Ante este panorama, los estudiantes encontraron una relación entre la desaparición forzada y el reclutamiento infantil del que han sido víctimas miles de niños en Colombia [sucesos vividos por algunos de los estudiantes y sus familiares].

Al culminar la sesión, los estudiantes debían escribir un artículo de opinión en donde podían hablar de su perspectiva frente al conflicto armado basándose en sus conocimientos o incluso sus experiencias. Al revisar los escritos, se encontró que algunos de ellos vincularon lo revisado en la sesión de clase con experiencias personales y/o familiares que les ha permitido desarrollar su ideal de mundo y tomar postura frente a esta situación. El nivel de vulnerabilidad de esta población, que en su mayoría son víctimas del conflicto armado exige que se haga una revisión minuciosa de lo que sus trabajos presentados contienen. En uno de los escritos revisados

se hizo notorio el rechazo por parte de la persona que escribió el texto hacia una serie de sucesos relacionados con la violencia tales como el reclutamiento forzado, desplazamiento de tierras, el secuestro y se enfatizó en el hecho de [querer] “vivir en paz”.

Figura 6.

Escrito de opinión sobre el conflicto armado.



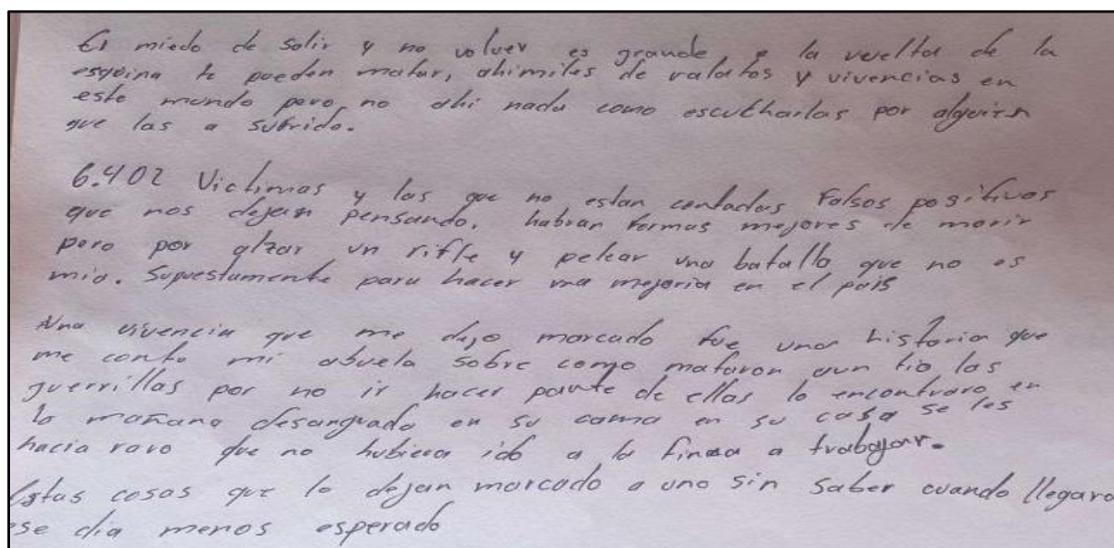
Por otra parte, en otro de los escritos revisados se encuentran relaciones intertextuales entre los conocimientos del estudiante con relación al conflicto armado y las 6.402 personas presentadas como asesinadas en combate pero que en realidad fueron asesinadas de manera ilegítima. Esta relación intertextual se dio en la medida en que de manera consciente expresa el temor con el que [inconscientemente] sale a confrontar el mundo, pues, sabe que puede convertirse en otra víctima “de una batalla que no es [suya]”. Teniendo en cuenta la perspectiva de Durañona (2006) es posible afirmar que si bien no se conoce cuál fue el punto de partida del autor de este texto para asumir esta concepción, es posible inferir que esta provino de su

experiencia, información captada a través de sus sentidos y posibles acercamientos a lecturas con las que pudo vincular lo abordado en la sesión de clase.

En relación con este tema, es posible afirmar que la realización de esta actividad permitió a los estudiantes realizar asociaciones entre aspectos propios del conflicto armado en Colombia con sus propias experiencias, lo que han investigado sobre esta problemática e incluso lo que otros les han contado sobre estas situaciones.

Figura 7.

Escrito de opinión sobre el conflicto armado.



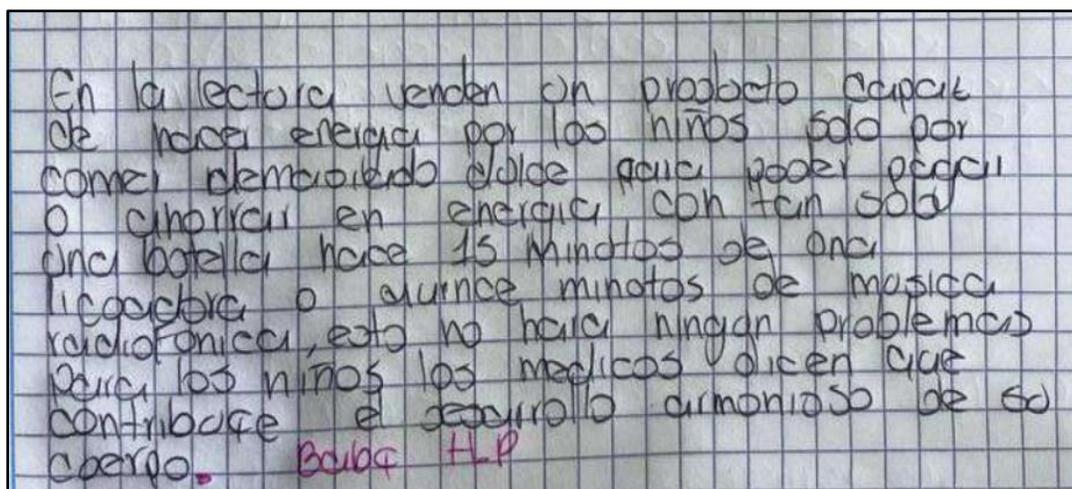
En tercer lugar, otra de las subcategorías planteadas para este trabajo fue la lectura connotada. Es importante recordar que hablar de esta categoría implica que en el lector se llevan a cabo una serie de procesos de introspección en donde se confronta la lectura con sus creencias personales. Lo anterior implica necesariamente un ejercicio de reflexión pues, el lector pasa de concebir la lectura como un todo a concebirla como un espacio en donde convergen culturas, creencias y pensamientos de diversa índole.

Con el objetivo de trabajar de manera conjunta la interpretación literaria y la lectura connotada en la sesión de clase No. 3 se realizó la lectura del cuento Baby H.P en donde se confrontaron algunas situaciones trascendentales de la historia. Algunas de estas relacionadas con la función que tendrían los niños como “generadores de energía” y los padres como “explotadores” de la misma sin dejar de lado el espíritu consumista que allí se evidenciaba. Durante esta sesión fue necesario vincular a los estudiantes al contexto del capitalismo en el que fue escrito el cuento, y, en consecuencia, darles a conocer el funcionamiento de su sistema económico.

Al cuestionar a los estudiantes sobre el rol que ocupaban los niños en la historia algunos estudiantes manifestaron que les parecía atractivo y novedoso cómo a través de la energía de un niño se podía ahorrar dinero en un hogar mientras que a otros les resultaba una práctica extraña y poco convincente. En primer lugar, porque dudaban que un elemento como este pudiera aprovechar esa energía para tales fines, y, en segundo lugar, porque no consideraban que estuviera bien usarlo en niños sin conocer los efectos adversos. Al llegar a este tipo de respuestas, la maestra en formación les preguntó a los estudiantes si estaban de acuerdo o no con el trabajo infantil, a lo que los estudiantes respondieron que no lo estaban debido a que los niños debían hacer otro tipo de actividades diferentes a las de los adultos. Una vez obtenida esta respuesta se les preguntó a los estudiantes si no consideraban el Baby H.P como una forma de trabajo en donde los niños “ofrecen un servicio” que en este caso es su energía, y, a cambio reciben una compensación para contribuir con el ahorro de energía de su hogar. Con el planteamiento de esta situación los alumnos se mostraron inquietos y crearon algunas asociaciones que finalmente terminaron en crítica hacia este comportamiento.

Figura 8.

Evidencias – Resumen y dibujo *Baby H.P.*



Aunado a esto, los estudiantes encontraron elementos contradictorios en la publicidad. En esta se asegura que el *Baby H.P.* “no causa ningún trastorno físico ni psíquico en los niños”, pero a su vez, invita a los padres a suministrarles más golosinas con el fin de “sobrepasar sus récords habituales” de ahorro de energía. Los estudiantes se remitieron a sus conocimientos y lo recomendado en la actualidad por los especialistas en salud en lo referido al consumo de azúcar, pues, con el fin de cuidar la salud, estos recomiendan que se debe disminuir su participación en la alimentación diaria, y, de esta manera se hicieron conscientes del alto grado de manipulación y tergiversación de la información que en los medios de comunicación y campañas publicitarias se encuentra.

Este tipo de ejercicios invitó a los estudiantes a que vincularan sus conocimientos previos con las lecturas o ejercicios de aprendizaje para que de esta manera identificaran esos elementos presentes que a simple vista pueden ser omitidos y, a la vez, confrontados teniendo en cuenta su lugar en el mundo y su ideología. Con el objetivo de continuar abordando la subcategoría de la lectura connotada la maestra en formación desarrolló la sesión de clase No. 4 proponiendo a los

estudiantes que asumieran una postura frente al aborto; esta postura podía defender o desvirtuar el aborto. Sin embargo, su postura debía ser mostrada mediante argumentos que debían evitar llegar a la generalización.

Para tal efecto, se evidenció que algunos estudiantes lo defendieron tomando como base algunos aspectos como el tiempo de gestación; este no debía pasar de los tres meses y se defendía en caso de que hubiera sido producto de una violación. Otros estudiantes manifestaron que estaban de acuerdo con el aborto si la madre consideraba que no podía brindarle una vida digna al bebé. En otros casos, los estudiantes se negaban rotundamente a defender el aborto pues desde su perspectiva, el inicio de la sexualidad implicaba la asunción de una serie de responsabilidades como el uso de métodos anticonceptivos o la abstinencia.

El hecho de que los estudiantes se hubieran visto limitados a compartir su posición frente a este tema evitando caer en la generalización o en la emisión de juicios de tipo cultural requirió que algunos de ellos se vieran en la necesidad de acudir a diferentes referentes que les permitiera justificar su argumento. La situación se hizo más compleja en el momento en el que la maestra en formación les pidió que además de dar a conocer su postura debían pensar en argumentos para defender y oponerse al aborto estuvieran o no de acuerdo con esta práctica pues era necesario reflexionar y analizar diversas perspectivas acudiendo sus conocimientos o experiencias previas. Al realizar el ejercicio se encuentra que, a pesar de ser un proceso complejo, los estudiantes lograron argumentar desde las dos posturas las razones por las cuales están o no de acuerdo con esta práctica.

Ahora bien, la tercera de las subcategorías planteadas es la cooperación interpretativa. Esta subcategoría surgió como resultado de la forma en la que fueron llevadas a cabo las sesiones de clase, pues implícitamente la maestra en formación priorizó el trabajo grupal para el

desarrollo de las actividades propuestas. Lo anterior, teniendo en cuenta que desde la perspectiva de Martínez (2016) el trabajo grupal persigue una reflexión conjunta. Es decir, aunque el análisis de un texto pueda arrojar diferentes interpretaciones y estas puedan variar de acuerdo a su contexto y asociaciones del lector, la realización de actividades grupales entre maestro y estudiantes puede enriquecer, incrementar y encaminar las interpretaciones de lo que se lee.

En efecto, los resultados del trabajo grupal tuvieron tendencias positivas en el desarrollo de las sesiones de clase pues las interpretaciones que inicialmente buscaron ser literarias se expandieron a otros campos de conocimiento. Es decir, pasó de interpretarse un texto en función del mismo texto a interpretarse el texto desde diferentes perspectivas como las sociales, culturales y académicas. La variedad de interpretaciones que surgieron de cada una de las actividades abría camino a otras perspectivas de concepción del texto y, además, permitían conocer un poco más al grupo de estudiantes con el que se trabajaba. Lo anterior, se pudo evidenciar en la sesión de clase No. 5, tras la realización de la actividad con los objetos simbólicos que los estudiantes llevaron y en donde se realiza la lectura del *Cuento de horror* de Juan José Arreola que se transcribe a continuación:

La mujer que amé se ha convertido en fantasma. Yo soy el lugar de sus apariciones

En un intento por interpretarlo, las opiniones fueron tan variadas como inesperadas. Algunos estudiantes asumieron que el narrador puede ser un cementerio, otros en cambio, lo vincularon a la posesión de un espíritu que se apodera de un cuerpo y otros a una historia de amor fallida. A pesar de que todos los estudiantes se encuentran finalizando sus estudios en una misma institución y realizando las mismas actividades académicas su pensamiento y forma de adentrarse en las lecturas es diferente. Como se planteó en apartados anteriores, se preveía que su

manera de interpretar pudiera llegar a ser diferente debido a que hay variables que no son controlables, entre ellas su contexto personal.

En consecuencia, para la sesión de clase No. 10 se desarrolló un círculo literario. Para esto se crearon grupos con personas que tenían funciones específicas dentro de la realización del círculo literario. Estos roles fueron asignados con el objetivo de que cada grupo aportara información relevante del relato que había sido escuchado la sesión anterior sobre la tragedia de Armero. Es decir, la información que cada grupo aportó permitió construir “un rompecabezas” que configuraría esos elementos del relato que no son perceptibles fácilmente o que requieren de mayor análisis. Esta forma de cooperación interpretativa abrió paso al protagonismo individual de los estudiantes ya que a pesar de que cada grupo representaba un rol, todos los estudiantes debían ser partícipes de la conversación.

Es importante mencionar que esta propuesta de cooperación interpretativa llegó a ser partícipe del programa *Resignificando mi conocimiento*. Con la realización de tutorías personalizadas, la interacción entre maestra y estudiante era directa y de esta manera se abría la posibilidad de hacer las preguntas sobre las actividades presentadas vinculando directamente al estudiante. Además, en algunas sesiones de tutoría se evidenció la participación masiva y conjunta de estudiantes quienes se vieron interesados en las actividades realizadas.

Por otra parte, es importante mencionar que se procede a analizar la segunda categoría planteada en este trabajo de investigación: la literatura de terror. En el contexto de reconocimiento del grupo se indagó por sus preferencias lectoras, y, durante este proceso se identificó un alto grado de interés hacia los textos de literatura de terror lo cual implicó un gran reto en el diseño de la propuesta metodológica. Lo anterior debido a que su concepción del miedo podía ser diferente si se tenía como base los sucesos relacionados con el conflicto armado

que algunos de ellos habían vivido, y, a su avanzada edad. Sin embargo, con el fin clarificar este gran interrogante, durante la fase de observación la maestra en formación recurrió a los estudiantes para conocer qué era lo que a ellos les generaba miedo.

En un primer acercamiento, algunos de ellos manifestaron que le temían a la muerte de algún ser querido, a los espíritus, a los animales salvajes, entre otros. Tomando como base la información recolectada se validó cuáles podían ser los aportes que podrían dejar la literatura de terror al trabajo de investigación y se encontró que esta podría ser la estrategia idónea para despertar el interés lector en los estudiantes. Por lo anterior, se inicia el plan de intervenciones de clase y con este una serie de actividades que buscaban apoyar los procesos de interpretación literaria a través de la literatura de terror.

En un primer intento por llevar al aula actividades que vincularan estas dos categorías, en la sesión de clase No. 2 con el desarrollo de la lectura del cuento *El pozo y el péndulo* se evidenció que a pesar de que los estudiantes intentaban participar en la clase y en sus dinámicas no lograban entender el trasfondo del texto. La culminación de esta sesión generó un alto grado de desconcierto en la maestra en formación pues los resultados alcanzados no fueron los esperados a pesar de que se había hecho un intento por contextualizar a los estudiantes sobre los elementos trascendentales del cuento y sobre las diferentes maneras en las que podían vincular su perspectiva personal. Sin embargo, en un intento por analizar cuáles pudieron ser las posibles fallas en el desarrollo de esta planeación se encontró que el no proveerles una copia impresa del cuento pudo influir en esta dificultad que presentaron para entenderlo; también lo pudo ser el contexto en el cual se daba la historia, pues, era diferente a su contexto actual.

En ese orden de ideas, las actividades que se plantearon para clases posteriores tuvieron en cuenta las posibles razones del “fracaso” de la primera propuesta presentada. Debido a lo

anterior, se consideró viable la implementación de ejercicios con los cuales los estudiantes pudieran vincularse física y emocionalmente a las actividades. En las sesiones posteriores se realizaron actividades de calentamiento en donde se les invitaba a recorrer el salón de clase mientras la maestra en formación los invitaba a pensar en situaciones particulares. La realización de estos ejercicios permitió que los estudiantes tuvieran mayor disposición y concentración durante las sesiones de clase pues en ocasiones, el horario asignado no era favorable.

Por otro lado, resultado de lo ocurrido en esta primera sesión, la maestra en formación contempló como un plan de acción la inclusión de los relatos de terror que inicialmente no estaban contemplados en el marco de este trabajo. Al hacer uso de este recurso se evidenció en los estudiantes alcanzaban una mayor conexión con las historias, y, a su vez, un mayor grado de abstracción de la información. La razón podría estar vinculada al hecho de que los relatos escogidos pertenecen a lugares propios de la geografía colombiana que son ampliamente reconocidos por el misterio. En consecuencia, se encontraba que los alumnos lograban vincular de manera positiva sus conocimientos y experiencia personal con los relatos.

6. CONCLUSIONES

Desde sus inicios este trabajo estuvo comprometido con la identificación de las estrategias metodológicas que pudieran contribuir con el fortalecimiento de la interpretación literaria en los estudiantes del ciclo quinto del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. Por consiguiente, el proceso implicó una serie de toma de acciones y decisiones que permitieran alcanzar los objetivos propuestos sin dejar de lado el contexto y las condiciones en las cuales se estaba llevando a cabo el quehacer pedagógico. Habiendo planteado lo anterior, se procede a exponer una serie conclusiones que emergen del ejercicio pedagógico realizado durante la intervención.

En primer lugar, el trabajo permitió evidenciar que la fase de planeación de actividades y reconocimiento del grupo fueron elementos que contribuyeron a que las intervenciones respondieran de manera asertiva a las necesidades que se iban encontrando. Es decir, el éxito de las actividades propuestas se debió en gran medida al diálogo continuo que se daba con los estudiantes frente a lo que ellos esperaban encontrar en cada encuentro de clase y las propuestas que les realizaba la maestra para llevarlas a cabo.

En segundo lugar, se encontró que una de las razones por las cuales los procesos de interpretación literaria se podían ver afectados en los estudiantes es porque parte de estos no estaban vinculados a la experiencia lectora en su vida cotidiana y, por tanto, no le encontraban sentido al ejercicio de lectura ni lo que este conllevaba. Así las cosas, en el desarrollo de este proceso fue necesario vincular actividades con las cuales los estudiantes encontraran en lo literario un camino de mediación entre lo que ocurría en sus vidas y lo fantástico de las historias.

Aunado a esto se encontró que el acompañar las actividades de clase como la lectura de textos o reproducción de relatos con ejercicios de contextualización en donde se abordaran

elementos sociales, culturales e incluso políticos ofrecía un abanico de posibilidades de interpretación literaria que podían trascender a la interpretación en general. Durante las sesiones de clase realizadas, los estudiantes abordaron temas políticos que aquejan la sociedad colombiana, el capitalismo e incluso la geografía. Por este motivo es posible afirmar que el ejercicio de contextualización amplió el camino de aprendizaje en la medida en que el texto además de significar algo por lo que contiene se vinculaba con elementos de su propio contexto o incluso el del escritor.

En tercer lugar, se evidenció que el trabajo grupal contribuyó al fortalecimiento de la interpretación literaria en razón a que la creación de procesos interpretativos de algunos estudiantes sugería un punto de partida para deducción del significado del texto por parte de otros estudiantes. Es importante mencionar que, a pesar de la diferencia de edad de los estudiantes, el grupo siempre se mantuvo unido y respetuoso frente a las opiniones que cada uno de ellos ofrecía. En consecuencia, las personas no se mostraban temerosas de comentar su postura frente alguna situación o hacer preguntas.

Al mismo tiempo, se encontró que la formulación de preguntas [por parte de la docente en formación] relacionadas con las actividades realizadas permitió que los estudiantes concibieran los relatos y los textos literarios desde perspectivas que poco habían sido abordadas. Como se mencionó en apartados anteriores, para los estudiantes resultaba sorprendente el hecho de poder encontrar tantos elementos implícitos en un texto. En las primeras sesiones de clase fue evidente que las asociaciones y análisis del trasfondo del texto que encontraban los estudiantes eran escasos. Así que, las preguntas de la maestra y el diálogo que ella generaba permitían que los estudiantes se empezaran a cuestionar sobre lo que leían.

De la misma manera se puede afirmar que la implementación de textos y relatos de terror en el aula permitió incentivar el interés por la lectura, la investigación y los procesos de interpretación en los estudiantes. En las planeaciones de clase se deja claridad de la necesidad de implementación del terror no desde una perspectiva distante e irreal sino desde una perspectiva con la que los estudiantes pudieran vincular su contexto personal para dotar de sentido lo que leen o escuchan. Desde ese planteamiento el subgénero del terror surgió como un recurso idóneo para la identificación y análisis de elementos simbólicos de este tipo de literatura como lo son la penumbra, la oscuridad, el miedo e incluso el dolor.

Al hablar de lugares icónicos como el Salto del Tequendama y Armero los estudiantes se mostraban tan interesados que incluso aquellos que en algunas sesiones de clase se negaban a participar, lo hicieron. Al culminar dichas clases muchos de los estudiantes se acercaban a la maestra en formación para realizarle preguntas sobre estos sitios mientras otros acudían a la web para encontrar un poco más de información.

Por último, se puede decir que la implementación de las tutorías académicas en el aula permitió conocer de manera cercana los procesos de interpretación en los estudiantes en la medida en que durante estas sesiones se abrían espacios de conversación individual para realizar el análisis de los textos o actividades abordadas en clase. Por otra parte, estos espacios permitieron desarrollar en los estudiantes un alto grado de autonomía en la medida en que ellos eran los únicos responsables de la revisión de sus notas y posterior acercamiento a la maestra en formación para agendamiento de un espacio en el cual pudiera desarrollar las actividades requeridas.

De otra parte, la implementación de estas sesiones permitió crear espacios de discusión grupales en donde los estudiantes participaban de manera libre sin dejar de lado el uso de

argumentos que dieran fundamento a esas opiniones que compartían. Se destacó la masiva asistencia de estudiantes pertenecientes a otros grupos de la institución, estos, en su mayoría fueron convocados por los estudiantes con quienes se abordó este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá, (2009). Evaluando Ciclo a Ciclo. Lineamientos Generales, p. 16. Obtenido de:

<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1392/cicloaciclo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Alvarez, C., & Vejo, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*. p. 1. <http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n68/a08n68.pdf>

Alvarez, J. (2017). La tutoría en secundaria. *Universidad de Murcia*. Obtenido de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/298521/214181>

Arancibia, H., y otros. (2018). *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos*. Instituto de historia y ciencias sociales Universidad de Valparaíso.

Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997. <https://es.scribd.com/document/405014696/BeauGrande-Dressler-Introduccion-a-la-Lingu-i-stica-del-Texto-pdf>

Cárdenas Páez, A. (2011). Elementos para una pedagogía de la literatura. *Cuadernos De Literatura*, 6(11), 6–18. Recuperado a partir de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/7550>

Correa, J. y Dimaté, C. (2010). *Herramienta para la vida. Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo* Secretaría de Educación del Distrito – SED. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1221/referenteslenguajeciclo5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Durañona, M., y otros. (2006). *Textos que dialogan recurso didáctico la intertextualidad como recurso didáctico*. Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001596.pdf>

Eco, U. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge. https://lenguajes3unr.files.wordpress.com/2018/10/interpretacionysobreinterpretacion_eco_caps123.pdf

Eco, U. (1993). *Lector In Fábula*. Editorial Limen. https://monoskop.org/images/6/6e/Eco_Umberto_Lector_in_Fabula_3rd_ed_1993.pdf

Eliot, J. (2000). La investigación acción en educación. <https://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Herrero, J. (2000). *Estética y pragmática del relato fantástico*. Colección Monografías. <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=KJH5nFVmxekC&oi=fnd&pg=PA50&d>

[q=caracteristicas+de+la+literatura+de+terror&ots=U7g5ha6vQH&sig=h1cmu4HIDJ54GEmEeVIswle oZc&redir_esc=y#v=onepage&q=caracteristicas%20de%20la%20literatura%20de%20terror&f=false](https://www.redalyc.org/pdf/780/78017126002.pdf)

Kail, R., Cavanaugh, J. (2015). *Desarrollo humano: Una perspectiva del ciclo vital*. Cengage Learning

Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1 Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 8, núm. 1, enero, 2011, pp. 7-24 Universitat Oberta de Catalunya.
<https://www.redalyc.org/pdf/780/78017126002.pdf>

Lovecraft, H. (1999). *El horror sobrenatural en la literatura*. Elaleph.
<http://www.alconet.com.ar/varios/libros/e-book e/El horror sobrenatural en la literatura.pdf>

Martínez, A. (2016). *El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora*. Universidad de la Rioja. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5076/329-1506-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez, M. (2002). *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos*. Universidad del Valle.
https://www.academia.edu/29470395/Propuesta_de_intervenci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica_para_la_comprensi%C3%B3n_y_producci%C3%B3n_de_textos_acad%C3%A9micos?auto=download&email_work_card=download-paper

Martínez, P. (2017). Tutoría en acción. *Universidad de Murcia*. Recuperado de:
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/298491/214151>

Moraleta, M. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. Alfaomega grupo editor S.A.

Ramírez, L., y otros. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura, retrospectivas y perspectivas*. Ediciones de la U.

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa : las cuestiones cruciales : documento básico, XII Foro Latinoamericano de Educación*. Santillana, 2017.

Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2001). *Psicología del desarrollo* (8a. ed.). México: McGrawHill.

Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. Editorial SM.

Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Ruíz, J. (2012). Teoría y práctica de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.
https://books.google.com.co/books?id=QJ9BR5Ok3qgC&printsec=frontcover&dq=QUE+ES+LA+INVESTIGACION+CUALITATIVA&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true

Solano, S, & Ramírez, J. (2016). *Análisis e interpretación de textos literarios*.
https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/analisis_e_interpretacion_de_textos_literarios.pdf

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. España: Publidisa.
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>