

La Literatura Culturalmente Relevante como Estrategia Formativa de la Alteridad

Laura Cristina Parra Gutiérrez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español e Inglés

Bogotá D.C Colombia

2023

La Literatura Culturalmente Relevante como Estrategia Formativa de la Alteridad

Laura Cristina Parra Gutiérrez

Tesis para optar al grado de Licenciada en español e inglés

Andrés Tarsicio Guerra Castañeda

Asesor

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en Español e Inglés

Bogotá D.C

2023

Nota de aceptación

Firma de jurado

Firma de asesor

Firma de coordinación de práctica

Índice de contenido

Resumen	7
Abstract.....	7
Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación	8
1.1. Contextualización	8
<i>1.1.2. Contextualización Externa</i>	8
<i>1.1.3. Contextualización Interna</i>	8
1.2. Caracterización de la población.....	10
1.3. Diagnóstico de lectura y escritura en la población	15
1.4. Descripción del Problema de Investigación	21
1.5. Pregunta de Investigación	24
<i>1.5.1. Objetivo general</i>	25
<i>1.5.2. Objetivos específicos</i>	25
1.6. Justificación.....	25
Capítulo II: Contexto conceptual	27
2.1. Antecedentes	27
<i>2.1.1. Antecedentes Locales</i>	27
<i>2.1.2. Antecedentes Nacionales</i>	29
<i>2.1.3. Antecedentes Internacionales</i>	31
2.2. Marco Conceptual.....	33

2.2.1. <i>La Alfabetización Crítica</i>	33
2.2.2. <i>La Literatura Culturalmente Relevante</i>	36
2.2.3. <i>La Alteridad y su Pedagogía</i>	41
2.3. Matriz Categorial.....	44
Capítulo III: Metodología	45
3.1. Paradigma Crítico-Emancipatorio	45
3.2. Enfoque Cualitativo de Investigación	46
3.3. Metodología Investigación-Acción en Educación	46
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	48
Capítulo IV: Propuesta de Intervención Pedagógica	51
4.1. Primera fase.....	52
4.2. Segunda fase.....	53
4.3. Tercera fase	54
Capítulo V: Organización y análisis de la información	56
5.1. Organización de la información	56
5.1.1. <i>Procesamiento y análisis de los resultados de la primera fase</i>	56
5.1.2. <i>Procesamiento y análisis de los resultados de la segunda fase</i>	62
5.1.3. <i>Procesamiento y análisis de los resultados de la tercera fase</i>	66
6.1. Conclusiones	70
Referencias.....	79

Índice de tablas

Tabla 1: Frecuencia de lecturas.....	14
Tabla 2: Competencias de la lectura en la alfabetización crítica.....	35
Tabla 3: Fases de la Investigación -Acción en Educación.....	47
Tabla 4: Asociación de textos con la propuesta de intervención.....	51

Índice de figuras

Figura 1: Localidad de residencia en las estudiantes.....	11
Figura 2: Tipología de Familias.....	12
Figura 3: Actividades que más se les facilitan a las estudiantes en sus clases.....	14
Figura 4: Resultados de retención de la información.....	57

Índice de anexos

Anexo 1: Cronogramas.....	73
Anexo 2: Ficha sociodemográfica.....	74
Anexo 3: Criterios para diagnosticar la lectura y la escritura.....	74
Anexo 4: Prueba diagnóstica de lectura y escritura.....	77
Anexo 5: Registro de diarios de campo.....	77
Anexo 6: Registro de planeación clases.....	77
Anexo 7: Consentimiento informado.....	78

Resumen

Este proyecto de investigación-acción en educación transformó la enseñanza de la lectura y literatura en el proceso de alfabetización en el Liceo Femenino Mercedes Nariño considerando que, desde cualquier área del conocimiento y ciclo de la educación formal, debe garantizarse una formación que permita a los individuos participar en el contexto al que pertenecen desde un pensamiento crítico y sensible. El contexto intervenido se caracterizaba no sólo porque la formación señalada fuese imperceptible, sino por sus prácticas de exclusión y violencia; por tanto, se propone una formación literaria basada en la alteridad, apelando a la criticidad y sensibilidad previamente referidas. Los resultados evidencian no sólo una formación literaria más significativa, sino una transformación en las prácticas de convivencia, resaltando cómo la población infantil puede ser partícipe en la construcción de una sociedad más socioafectiva.

Palabras clave: Literatura culturalmente relevante, alfabetización crítica, alteridad.

Abstract

This action research project in education transformed the teaching of reading and literature in the literacy process at the Liceo Femenino Mercedes Nariño considering that, from any area of knowledge and cycle of formal education, a training that allows individuals to participate in the context to which they belong through critical and sensitive thinking must be guaranteed. The intervened context was characterized not only by the imperception of said training, but by its practices of exclusion and violence; Therefore, a literary training based on otherness is proposed, appealing to the criticality and sensitivity previously mentioned. The results show not only a more significant literary training, but also a transformation in coexistence practices, highlighting how the child population can participate in the construction of a more socio-affective society.

Key words: Culturally relevant literature, critical literacy, alterity.

Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación

1.1. Contextualización

En el presente apartado se encuentra el contexto externo e interno de la I.E.D Liceo Femenino Mercedes Nariño (de ahora en adelante LIFEMENA), lugar donde se desarrolló el proyecto de investigación *La Literatura Culturalmente Relevante Como Estrategia Formativa de la Alteridad*.

1.1.2. Contextualización Externa

El LIFEMENA se encuentra en la localidad Rafael Uribe Uribe de Bogotá. Este colinda con barrios importantes del suroriente de la ciudad como el Restrepo y el 20 de Julio. También permite el desplazamiento hacia otras zonas de la ciudad por sus vías de acceso (Av. Primero de Mayo, Av. Caracas, carrera 11 y calle 27 sur), lo cual es de gran importancia ya que facilitan la accesibilidad teniendo en cuenta que gran parte de sus estudiantes residen en diversas localidades de la ciudad, e incluso, municipios aledaños. Esto, a su vez, particulariza a las estudiantes por acudir a varias opciones de movilidad en la ciudad. Otro elemento para mencionar es que la localidad es de estrato socioeconómico medio-bajo. De hecho, como lo señala la Cámara de Comercio de Bogotá (2020), en la localidad no hay registro de inmuebles residenciales que sean de un estrato socioeconómico mayor a 3 (p. 19), lo cual es un factor en común con la situación socioeconómica de las estudiantes, a pesar de que en su mayoría residan en diversas áreas dentro o fuera de la ciudad, como se llegó a mencionar.

1.1.3. Contextualización Interna

Los procesos formativos del LIFEMENA se rigen por el calendario A en la jornada de la mañana, tarde y noche. Además, en el 2019, hubo dos resoluciones que ampliaron el servicio educativo: la resolución N° 18-010, para ofertar una educación formal para jóvenes y adultos los fines de semana en todos los ciclos escolares; y, la resolución N° 18- 011, que incluyó el grado

jardín. Por demás, uno de los sustentos legales es el decreto 470 de 2007, para la inclusión de estudiantes que presenten alguna discapacidad diagnosticada ya sea de orden cognitivo, físico, sensorial, sistémico, psicosocial, o que afecte la voz y el habla. Lo expuesto es relevante para el presente proyecto ya que este se comprometió con una formación basada en la Alteridad, lo cual implica respeto e inclusión hacia otras condiciones de vida.

Otro aspecto que entra en diálogo con el término de Alteridad es el proyecto institucional NODO 2. En este hay un interés por el uso de las TIC como herramientas para fortalecer la convivencia en las instituciones, la ampliación de proyectos en común y mitigar la deserción escolar, aunque su mayor intencionalidad es que la población del LIFEMENA pueda forjar lazos con poblaciones escolares distintas de la misma localidad y así fortalecer aspectos claves de cualquier ser social como la comunicación y la convivencia.

Aun así, pese a que la proposición del proyecto NODO 2 es pertinente, esta no está dirigida a quienes hacen parte de los primeros ciclos escolares y no hay algo que, en su reemplazo, ofrezca una formación con propósitos similares. Lo anterior acredita la idea de investigación ya que suplió la carencia anteriormente expuesta, pues este proyecto fue dirigido a una población que no fue puesta en consideración respecto a la formación ética y crítica que debe ser ofrecida en cada uno de los ciclos escolares, atendiendo a las políticas públicas en educación en Colombia (Ley 115 de 1994, artículo 5° y 17°; Ley 1098 de 2006, artículo 44°; Plan Decenal de Educación).

Por otra parte, habría que exponer la misión y la visión manifestadas en el Proyecto Educativo Institucional para ahondar en la caracterización de la institución. A saber, la misión propicia una formación integral basada en los valores de respeto, honestidad, identidad, solidaridad y autonomía, que no sólo favorezcan los proyectos de vida de las estudiantes, sino

que también les permitan la transformación de los contextos de quienes son partícipes para garantizar un vivir/convivir digno. En esta misma línea, la visión es el reconocimiento del LIFEMENA por la calidad de su servicio educativo para el 2025, garantizando el dominio por los saberes requeridos para la sociedad del conocimiento y la convivencia, donde haya un manejo de la lengua inglesa y francesa, las ciencias básicas, las artes y las TIC; a su vez, se espera que las egresadas sean constructoras de una sociedad respetuosa de sí y de otro.

Este último aspecto fue un elemento en común con el proyecto porque se apuntó a una educación que impulsara interés y respeto dirigido hacia el pensamiento y actuar alterno y propio. En ese orden de ideas, *La Literatura Culturalmente Relevante como Estrategia Formativa de la Alteridad*, fue un proyecto anclado a los intereses y necesidades de la institución en la que intervino.

1.2. Caracterización de la población

Para este apartado, se diseñó una ficha sociodemográfica ([consultar anexo 3](#)) dirigida a los y las acudientes de las 35 estudiantes que conforman el curso 201 en el LIFEMENA jornada tarde. La finalidad de esta encuesta fue explorar las condiciones económicas y sociales de las familias a las que estas pertenecen, así como la experiencia académica del grupo en particular.

En la población mencionada, el rango de edad osciló entre los 6 (2.9%), 7 (71.4%) y 8 (25.7%) años. Así mismo, dos de estas estudiantes presentan necesidades especiales: una de ellas nació con labio fisurado, lo cual generó un impacto en el desarrollo del habla y pérdida auditiva leve; la otra estudiante presenta discapacidad cognitiva leve. Por esta razón, se puede prever que el grupo es diverso incluso en términos de desarrollo.

Desde otro ángulo, tal como se expuso en la sección de contextualización, las estudiantes provienen de diversas localidades de la ciudad o incluso fuera de esta. Así, es digno de precisar

que el 34.6 % de la población reside en la localidad de Rafael Uribe Uribe, el 26.9% en la localidad San Cristóbal, el 15.4% en Antonio Nariño, el 7.7% en Santa Fe y el resto en Tunjuelito, Usme, Ciudad Bolívar y el municipio de Soacha, siendo estos el 15.2% restante de manera equitativa (cada una de estas localidades representa el 3.8%), como puede ser observado en el figura 1:

Figura 1: Localidad de residencia en las estudiantes

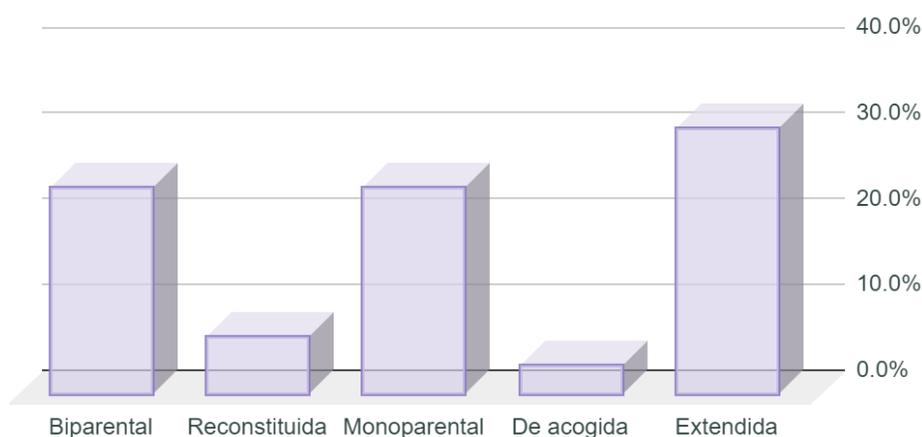


Paralelamente, se distinguieron las siguientes clases sociales en el aula: media-baja, baja y baja-baja. Atendiendo a lo mencionado, el 53.8% de las estudiantes son estrato 3, el 34.6% son estrato 2 y el 11.5% son estrato 1. La predominancia de estas clases sociales se puede correlacionar con otros datos como las ocupaciones de los padres y madres y las tipologías de familias. Por ejemplo, el 7.7% de las madres eran amas de casa y el 15.3% de padres y madres de familia desempleados. Para agregar, en el 24.1% de las familias, los padres se han ausentado. Se mencionan estos detalles ya que son variables que efectivamente generan un impacto en el desarrollo económico de los hogares.

Para ahondar en la caracterización de las familias, vale la pena especificar sus tipologías. Del gráfico de barras que se presentará a continuación, se puede notar que el 31% está creciendo en una familia extendida, con o sin el padre; que el 24.1% de las estudiantes viven en hogares

biparentales; que el 24.1% hace parte de una familia monoparental liderada por la madre; y que el 6.8% vive en familias reconstituidas por un padrastro; sólo hay un caso de familia de acogida a causa de una custodia provisional, como se puede consultar en la figura 2. Justo es decir que la información que está siendo expuesta no es ajena a la intervención ya que, a partir de estas diferencias sociodemográficas, surgen conflictos en lo que respecta a los modos de relación entre las estudiantes, aspecto que compete a cualquier formador en el ámbito escolar.

Figura 2: *Tipología de Familias*



Ahora, para profundizar sobre la experiencia escolar de las estudiantes, se hicieron preguntas que giraban en torno a la educación preescolar de la población, las habilidades en las que se desempeñan y sus prácticas lectoras.

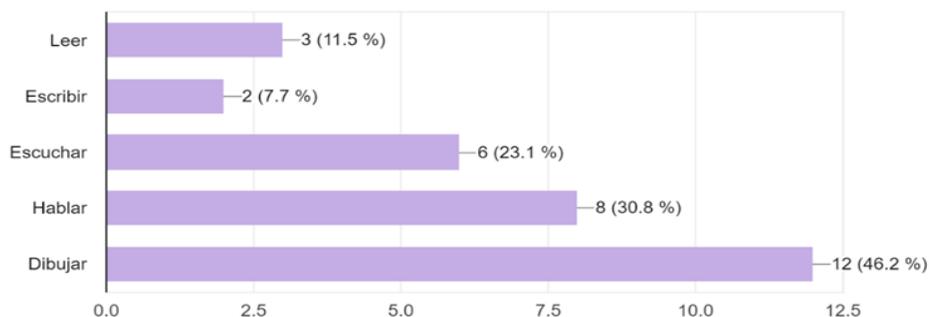
En esta sección, se pudo conocer que el 15.3% de la población inició su educación desde el grado transición, el 38.4% desde jardín, y el 46.3% restante desde prejardín. Por lo que se refiere a los motivos de estas circunstancias, surgieron dos argumentos. Uno, es el reconocimiento de la necesidad de brindar estímulos que permitieran un mayor desarrollo social y cognitivo. El segundo, de mayor frecuencia y manifestado más que todo por madres cabeza de hogar, es porque no había una figura que pudiese estar al tanto de la niña teniendo en cuenta los horarios laborales de los padres.

De ello, deriva que el 34.8% empezó a ser estudiante del LIFEMENA desde el grado pre Jardín. En su mayoría, las niñas iniciaron su formación en la institución desde transición (42.2%) y en contraste, el 23% fueron nuevas estudiantes en la institución desde el 2023. Al mismo tiempo, se pudo saber que dos de las estudiantes han repetido el grado transición por voluntad de sus madres ya que consideraban que la virtualidad durante la pandemia impactó de manera negativa los procesos de aprendizaje.

Debido a que un gran porcentaje de las estudiantes iniciaron previamente su formación en la misma institución, se esperaba un nivel balanceado en lo que respecta a sus habilidades sociales, lingüísticas, cognitivas y comunicativas, pero es observable una variación en lo que concierne al momento de iniciación escolar y esto es un indicio de la disparidad encontrada en el grupo respecto al desarrollo de dichas habilidades. Esto fue precisado en los apartados del diagnóstico de las habilidades de lectura y escritura, así como en el planteamiento del problema, pues no todas estuvieron expuestas a ese encuentro preescolar con la “cultura letrada” donde se manifiesta la experiencia de haber tenido un encuentro con la lectura en voz alta, de haber tenido la oportunidad de marcar trazos de manera intencional, de haber sido testigos de las prácticas sociales con la lectura y la escritura en momentos preescolares (Reyes, 2020).

Un aspecto en común en la población tiene que ver con las actividades que más se les facilitaban durante el desarrollo de tareas conforme a lo que han observado sus cuidadores durante el apoyo dichas actividades, como es observable a continuación:

Figura 3: Actividades que más se les facilitan a las estudiantes en sus clases



A las niñas se les facilitaba la expresión de ideas ya sea verbalmente o a través de la producción pictográfica. A la inversa, les costaba tanto la lectura como la escritura ya que son aprendices iniciales de estos procesos. Esto fue un tema que se profundizó en respuesta al tema y problema de la investigación. De hecho, se sacó provecho de este instrumento para extraer información con respecto a las actividades llevadas a cabo en casa para mejorar la lectura y la escritura en la medida que debe haber un acompañamiento constante.

Los datos que giraban en torno a esta incógnita especificaron los tipos de texto abordados, así como el tiempo dedicado a la lectura y escritura. En las respuestas se detalla que todas leen cuentos, aunque en el caso de una estudiante, se leen cartillas dirigidas a la adquisición del código lecto-escrito. Con relación al ejercicio de escritura, esta gira en torno a la elaboración de tareas, pero en referencia a la frecuencia de lecturas, se observa que la mayoría dedican una hora o menos a esta actividad fuera del aula, como es notable en la siguiente tabla.

Tabla 1: Frecuencia de lecturas

Frecuencia de lecturas	Tiempo	%
	Dos horas diarias	7,6%
	Una hora diaria	23%
	30 minutos diarios	34,6%
	20 minutos diarios	3,8%

20 minutos en fines de semana	8%
No se especifica	23%
Total	100%

Los datos anteriores fueron puestos en consideración teniendo en cuenta el proceso de alfabetización por el que están pasando las estudiantes. Se indagó sobre temas como la formación preescolar, acompañantes para el desarrollo de tareas, la motivación y mejora de prácticas lectoras fuera del aula, percibiendo estos datos como aspectos que dan cuenta del porqué de la heterogeneidad del grupo en cuanto a las destrezas y/o falencias observadas durante el aprendizaje de la lectura y la escritura.

1.3. Diagnóstico de lectura y escritura en la población

Ante todo, es menester decir que hubo exclusivamente un diagnóstico de la lectura y la escritura porque durante los procesos de observación e intervención, las temáticas propuestas en el plan de estudios giraban en torno al proceso de alfabetización y el conocimiento de ciertos niveles internos de la lengua (nivel morfosintáctico, específicamente), debido a lo cual el tema-problema se vinculó directamente con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Una vez dicho lo anterior, es claro que no hubo aplicaciones de pruebas que permitiesen un diagnóstico de la oralidad de la población.

Por lo que se refiere a la prueba diagnóstica aplicada, se replicó algunos ejercicios de dos evaluaciones diagnósticas diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), teniendo en cuenta los aprendizajes esperados en el área de Lenguaje para grado segundo. Según el MEN, los resultados de estas pruebas permiten “indaga[r] por los procesos de producción textual escrita, comprensión e interpretación de diferentes tipologías textuales.” (Ministerio de

Educación Nacional [MEN], 2020), motivos por los cuales se aplicó la prueba ajustada ([véase anexo 5](#)) en la presente investigación.

Sin más, la muestra de la aplicación de esta prueba estuvo constituida por 30 niñas, cuyo rango de edad va entre los 6 y 8 años, como se es sabido al leer la caracterización del grupo 202. Aunque, antes de abordar lo observado en los resultados, se debe precisar que la prueba no fue aplicada a la niña diagnosticada con discapacidad cognitiva en nivel leve ya que los estímulos brindados a esta estudiante se focalizaban en el desarrollo de la grafomotricidad a diferencia de sus compañeras que iniciaban el proceso de producción e interpretación del código escrito. Así entonces, se procederá con la descripción y explicación de los procesos lectores y escriturales de las estudiantes de acuerdo con lo observado en los resultados de la prueba.

Debe existir una correspondencia unívoca entre un sonido y su respectivo símbolo gráfico para evidenciar una serie de representaciones internas. Para evaluar esta correspondencia entre fonema-grafema, desde la escritura, se solicitó la escritura, valga la redundancia, de sustantivos que derivaban de estímulos visuales. Ante esto, el 36,6% de la muestra logró escribir cada uno de estos nombres comunes exitosamente. El 63,4% restante tuvo errores cuando se requería de la escritura de sílabas trabadas y diptongos, mayoritariamente. También, fue notorio que el margen de error aumentaba dependiendo de la ubicación de este tipo de sílabas en la palabra. En referencia a estos resultados, se puede deducir que las niñas presentaron desatinos al romper con el patrón de consonante-vocal-consonante que caracteriza la lengua española, aspecto evidenciable a través de la omisión y trasposición de fonemas. Esto indicó que se requerían ejercicios que permitieran un mayor desarrollo de la conciencia fonológica y silábica para solventar dichas dificultades.

Aún, pese a que se está abordando esta no correspondencia entre fonema-grafema en la escritura, se trata de un problema que llega a replicarse en la lectura. En el momento de decodificación, incluso verbalizada si se tratase de lectura en voz alta, hay inconvenientes para lograr una traducción de una cadena de grafemas a una cadena de sonidos cuando se presentan dos fonemas del mismo orden consecutivamente, lo cual genera una escasa fluidez lectora. En este caso, el problema no es que se reduzca la velocidad de lectura, sino que de tal hecho surgen problemas de comprensión ya que la atención está fijada en la decodificación y no en el aspecto semántico que engloba el conjunto de sonidos representados. Es por este afán hacia la decodificación de sonidos que es de muy baja calidad la comprensión lectora de orden literal.

Remitiéndose de nuevo a la escritura, en compañía de los errores de ortografía natural anteriormente expuestos (omisiones y sustituciones), se presentaron errores de ortografía arbitraria. Esto quiere decir que reemplazan un grafema por otro porque ambos están en función de un mismo sonido según el dialecto. Debido a lo mencionado, hay un manejo azaroso de los grafemas dando lugar a este tipo de errores ortográficos, pero esto, evidencia que hay una fidelidad con los sonidos del habla en la escritura. De ello, hay una relación más práctica que arbitraria con el sistema.

Otro punto es que la disgrafía es un elemento caracterizador del proceso escritural de las niñas, lo cual no merece ser problematizado en su totalidad. En este caso, lo más común fue la confusión de grafemas visualmente similares, como se puede apreciar en la siguiente imagen. Para aclarar la no problematización de estos casos de disgrafía, hay que mencionar que se están describiendo errores de orden evolutivo; es decir, comunes y superables durante el aprendizaje de la lecto-escritura.

Imagen 1

Confusión por grafemas visualmente similares



De igual forma, esta confusión entre grafemas visualmente similares, de nuevo, afectará la fluidez lectora. Sin embargo, ante tales escenarios, se da la corrección espontánea y confirman el sentido de la palabra leída, dando lugar así a un posible entendimiento de lo que han verbalizado.

A propósito de la disgrafía motriz, hubo desaciertos de muy poca frecuencia que sí merecen ser atendidos ya que esperan ser franqueables para la población. Como ejemplo, el trazo hacía que un grafema es ilegible para el lector. También, se presentó una situación de escritura espejo, como se explicita en la imagen 2, donde el alógrafo se presentaba al revés y es un caso enrevesado porque no se puede determinar con precisión si continúan en la fase donde acuden a la invención de grafemas en vez de acudir a los existentes, indicando así que etapas previas del aprendizaje de la lecto-escritura no han sido completamente superadas.

Imagen 2

Casos de disgrafía motriz



En el nivel morfosintáctico, no hay un reconocimiento de la función de morfemas independientes (determinantes, conjunciones, preposiciones) y emergen errores escriturales. En ejercicios donde se evalúa la selección de oraciones que estuviesen correctamente escritas, se presentaban fallos por la presencia de morfemas independientes, siendo así más constante los errores del nivel morfosintáctico (26.7%), que del nivel fonémico (10%). Por lo general, respecto a este punto, hibridan un sustantivo, adjetivo, y demás unidades de significado con este tipo de unidades gramaticales en un sólo bloque.

Pese a que la lectura también se ve afectada en un sentido morfosintáctico, no hay una unificación de palabras como sucede en la escritura. Sin embargo, esto se debe a que durante la lectura se llevan a cabo movimientos sacádicos, donde hay saltos en la lectura al estar en una búsqueda constante de palabras con significado (sustantivos, verbos, adjetivos). En ese orden de ideas, durante la lectura entra en juego el tema de la memorización y la focalización en lo que concierne a palabras que ya han sido familiarizadas con estas lectoras iniciales, pero esto no garantiza una extracción del sentido de la palabra escrita porque lo morfosintáctico tiene implicaciones en la comprensión de un mensaje en un sentido global.

En este mismo nivel, sí es dada la disimilitud en cuanto al uso de morfemas flexivos del nombre (género, cantidad) y el verbo (marcas temporales) ya que la escritura de estos sí demuestra que las niñas están desarrollando una mayor conciencia sobre este tipo de unidades morfológicas. Este avance, paradójicamente, propicia errores de orden morfosintáctico, como se puede ilustrar en la siguiente oración atributiva:

Los limones **son** de color **verdes**
(Error morfosintáctico común en las niñas)

Allí, es evidente que haya una preocupación por generar una correspondencia de morfemas dependientes, pero al ignorar la función de los independientes, se rompe con las normas sintácticas que podrían componer una oración de forma acertada. Teniendo esto en consideración, se espera la superación de falencias presentadas en la escritura de morfemas independientes al exponerse ante la secuencia de este tipo de contenidos en tanto que los niveles de abstracción con las unidades mínimas lingüísticas aumentan.

De lo anterior, para la producción de ideas escritas, las niñas dependen de los contenidos y ejercicios de clase en la medida de que la abstracción de la función de ciertas unidades lingüísticas les garantiza una mejor calidad de escritura y lectura. Aunque, cabe mencionar que el abordar otros niveles lingüísticos como la pragmática, garantizarían lo mismo y de hecho en un sentido más significativo porque surgiría la necesidad de coherencia y búsqueda de intenciones o mensajes para lograr un acto comunicativo más efectivo ya sea a través de la lectura o la escritura.

En síntesis, se logró caracterizar a la población desde el aprendizaje de la escritura y lectura en la lengua materna por mediar estos aprendizajes a través de la tecnificación de la decodificación, lo cual imposibilita una verdadera comunicación a través de estas dos habilidades de la lengua, pues la mera decodificación en este contexto no está generando aspectos básicos como la retención de la información explícitamente dada en un texto, lo cual impide lograr un proceso de alfabetización activo y útil para estas lectoras y escritoras iniciales.

Naturalmente, esto da pie a una serie de problemáticas en las estudiantes que las impactará negativamente en el desarrollo de sí mismas como seres lingüísticos, especialmente como lectoras, como se explicará en el siguiente acápite. Pero, esto, en un sentido óptimo, permitió un punto de partida para el diseño de la Propuesta de Intervención Pedagógica para así

proponer un plan de trabajo que garantizara un mayor desarrollo de las habilidades requeridas para el aprendizaje de la lectura, así como la sucesión de los contenidos estipulados en el plan de estudios.

1.4. Descripción del Problema de Investigación

En el primer ciclo de la educación básica primaria, se enseña la lecto-escritura a niños y niñas para que así mismo interactúen con diversos contenidos que les permita un desenvolvimiento como seres sociales, políticos y sensibles. Lo expuesto, se relaciona con una de las finalidades del Plan Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026, que consiste en que “desde la primera infancia, los colombianos desarrollen pensamiento crítico, (...) valores y actitudes éticas” (2017, p.15). Básicamente, se propende una formación integral en los y las colombianas desde la niñez en cualquier proceso educativo formal.

Ahora, en lo que concierne a la enseñanza de la lectura, esta posee diversas dificultades en los diferentes grados, pero, un factor en común es que las prácticas lectoras fomentadas desde su enseñanza entorpecen una educación como la anteriormente referida. Para entrar en detalle con el contexto de la investigación, la enseñanza de la lectura en el curso 201 se reducía a la traducción de un conjunto de grafemas a la cadena de sonidos que estén representando. Consecuentemente, se acudía a la literatura para demostrar que las estudiantes podrían segmentar las palabras de manera silábico-alfabética, autocorregirse durante la lectura en voz alta, y aproximarse hacia la fluidez lectora en pro de una decodificación exitosa ([véase diarios de campo 1 y 3 en anexo 5](#)). Esto, claramente resulta ajeno en la construcción ética, social y crítica de la población en cuestión.

Es válido poner en cuestión estas formas de enseñanza porque, en síntesis, la producción e interpretación de mensajes que han sido escritos no eran vistos como un ejercicio que

permitiese la ampliación o modificación de significados para nuevas formas de participación en contextos sociales. Por el contrario, la lectura era percibida como el desciframiento de un código, evidenciando así el desinterés por la formación de múltiples competencias (comunicativa, ciudadana, sociales) en las niñas desde la enseñanza de este aspecto de la lengua. Y esta en conjunto, para la formación íntegra es trascendental ya que es concebida como la capacidad de “utilizar y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (PISA, 2009).

Teniendo como referencia la situación expuesta, el problema se aterrizó en varias repercusiones que este modo de enseñanza tiene sobre la población. Esto, afectaba al desarrollo psicolingüístico, la motivación lectora, una mejor construcción de relaciones inter e intrapersonales y el accionar desde una visión ética y sociopolítica, como se podrá ver a continuación.

En primer lugar, en esta etapa cognitiva de la población, son necesarios ejercicios que permitan una mayor retención de la información, actividades de predicción o construcción de hipótesis frente al desarrollo del contenido textual. Esto ha sido propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2016, p.16) teniendo como referencia una fundamentación psicolingüística que resalta cómo habilidades cognitivas como la memoria, la focalización de la atención y la capacidad deductiva facilitan un componente vital de la lectura que es su comprensión, pues a fin de cuentas esta es “la capacidad que poseen los individuos para aplicar estrategias de pensamiento de carácter cognitivo (...) cuando se enfrenta a un texto escrito para entenderlo.” (Romo, 2019, p. 163). De tal forma, se puede observar que no se están brindando estímulos que obedezcan al desarrollo psicolingüístico de las niñas, lo que inherentemente afecta su formación como lectoras.

Así mismo, como se acude a los textos literarios para ejecutar procesos mecánicos de decodificación, se obstaculizan encuentros significativos con estas formas de expresión. No hay una verdadera interacción con lo que las niñas leen porque no hay un interés por descubrir el contenido (nivel semántico) y uso (nivel pragmático) de los textos. Cuando no hay una exploración por los significados e intenciones, no hay un proceso de comunicación que permita la representación e identificación. Como resultado, se dificulta no sólo la comprensión lectora sino la motivación, pues para varios teóricos (Geert, 2004; Solé, 197) es la complementación del sentido con la experiencia y el pensamiento del lector lo que permite un lazo significativo hacia la lectura.

Lo que se señaló sobre la desmotivación lectora, demuestra en gran parte que el aferramiento hacia la lectura, especialmente la lectura literaria, se debe al hecho de que esta ha sido vista como una herramienta para la construcción o descubrimiento de las subjetividades propias. En cuanto a eso, Petit (2001) asevera que la lectura es más bien un “espacio psíquico, que puede ser el sitio mismo de la elaboración o la reconquista de la posición de un sujeto” (p. 45) y de tal forma, la lectura no se desempeña por ser, esencialmente, un “deber austero cultural”.

De igual forma, esta antropóloga francesa detalla que durante el acto lector se debe asumir una actitud receptiva, aunque distante ya que una apertura es necesaria para darnos un lugar y ofrecer lo mismo al otro. Que las niñas carezcan de este tipo de encuentros desde sus modos de lectura, manifiesta un desaprovecho en términos de un reconocimiento comprensivo de sí y del otro para el beneficio de la comunicación inter e intrapersonal. Este último aspecto se materializa de manera dificultosa en las niñas del curso 201 en cuanto a sus formas de relación

ya que son herederas de prácticas de exclusión y violencia en términos físicos y verbales ([véase diario de campo 3 en anexo 5](#)).

Lo anterior permite ahondar más en las implicaciones sociopolíticas de lo detallado. Hay que resaltar que, si no hay una inclinación hacia la comprensión lectora, mucho menos procesos que propicien el desarrollo de un pensamiento crítico; sino por el contrario, individuos pasivos que inconscientemente reproducen una realidad social defectuosa en múltiples dimensiones. Esto es de gran importancia porque cuando la lectura está sujeta a un pensamiento crítico, en un sentido consecuente, permite que el individuo consiga diálogos y pronunciamientos coherentes que den cuenta de la transformación del entorno (Fons, 2006; Freire, 2002; Peppino, 2006). Ante esta situación, se perpetúa la visión de que en las aulas no se presenta, a manera de proyección, la formación de individuos que puedan participar activamente para el beneficio de sus contextos, como se pudo precisar en el entorno que fue observado.

En respuesta a las problemáticas manifestadas, la presente investigación procura un trabajo enfocado a través de la literatura culturalmente relevante (CRL de ahora en adelante) para múltiples propósitos, desde el forjar un mayor vínculo con la lectura teniendo en cuenta las habilidades psicolingüísticas que esto requiere, hasta dar pie a encuentros que permitan otros pensamientos o imaginarios en las niñas para que estas sean agentes de transformación, especialmente desde las formas de relación y percepción de sí mismas y quienes las rodean justificando así el porqué de una formación para la alteridad.

1.5. Pregunta de Investigación

En ese orden de ideas, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué incidencia tiene la literatura culturalmente relevante (CRL) para la formación de la alteridad mediante la lectura propuesta por la alfabetización crítica en las niñas del curso 201 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño jornada tarde?

1.5.1. Objetivo general

Incentivar la formación de la alteridad en las niñas del curso 201 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño a través de la lectura propuesta por la alfabetización crítica en la literatura culturalmente relevante.

1.5.2. Objetivos específicos

- Generar prácticas lectoras de mayor complejidad para el enriquecimiento intelectual y lingüístico de las estudiantes a través de la aplicación de las competencias cognitivas y las competencias lingüísticas y discursivas propias de la alfabetización crítica.
- Fomentar el autoconocimiento y formación de la mismidad a través del reconocimiento de experiencias, perspectivas y modos de relación propios representados en la literatura culturalmente relevante, siendo estas mediadas por las competencias valorativas y afectivas de la alfabetización crítica.
- Promover una sensibilización respecto a la diversidad situacional, ideológica e identitaria en los otros retratados en la literatura culturalmente relevante mediante el desarrollo de las competencias pragmáticas y culturales de la alfabetización crítica.

1.6. Justificación

A propósito de los contenidos literarios según el análisis pormenorizado de los antecedentes del próximo capítulo, se asevera que las tres categorías constituyentes de este proyecto de investigación (CRL, alteridad y alfabetización crítica) ofrecen en las lectoras un reconocimiento de sí mismas y el acervo sociocultural del contexto propio o externo. Una implicación de lo anterior es la manifestación de una conciencia divergente que resulta ética en la medida de que exige prácticas que procuren el bienestar de quienes tienen una realidad social en común. Tales aspectos han sido relegados en la enseñanza de la lectura y la literatura en el

curso 201 y las razones por las que estos conceptos propuestos obedecen a las necesidades de la población, se mencionan en los párrafos restantes del presente apartado.

Explorar la formación literaria desde el enfoque de este proyecto es impulsar el autodescubrimiento y con ello, se responde tanto a la desmotivación lectora observada en las niñas, como la incitación a que estas sean partícipes activas de la formación identitaria. Para dar cuenta de esto, los textos culturalmente relevantes reflejan las culturas e identidades de los y las lectoras permitiendo la reafirmación de identidades (Bell y Clark, 1998; Ebe, 2010; Garth-McCullough, 2008). En un segundo plano, se permite la motivación ya que es dado un encuentro empático con el contenido literario porque hay una verdadera comprensión de la situación narrada al asociarla con la experiencia propia. Con lo anterior, se reafirma que la CRL sirve como mecanismo en el aula para generar una solución sobre dificultades como la desmotivación lectora y el reencuentro con la identidad propia.

En función de lo dicho, se evidencia que los textos son productos culturales incompletos cuando no son intervenidos por alguien más que su autor, pues un producto escrito “será siempre incompleto si no encuentra <<el otro>>, <<los otros>> que le darán completud” (Reyes, 2020, p.21). En consonancia con el proceso activo de la lectura, la dimensión sociocultural del lenguaje entra en función de la alteridad donde se aprende desde el otro que no es directamente el texto sino algo más amplio: la subjetividad de quien lo produce, quien lo lee y la cultura donde ambos ejercicios son dados. Así, una consecuencia de llevar a cabo prácticas lectoras desde el foco de la alteridad, es el reconocer que tras el ejercicio lector puede haber un punto que permita la regulación de concepciones y comportamientos propios en el sujeto para su desarrollo como ente social y lingüístico. Esto, porque la articulación entre la alteridad y el lenguaje podría tratar de un redescubrimiento y reconstrucción sobre el otro, al igual que sobre el sí mismo.

Capítulo II: Contexto conceptual

2.1. Antecedentes

Para la selección de antecedentes se tuvo como criterio de búsqueda las siguientes categorías centrales: alteridad, alfabetización crítica, y literatura culturalmente relevante. A pesar de lo anterior, se modificó la búsqueda de ciertos conceptos. Por ejemplo, la literatura ha sido mediada con el concepto de otredad y no alteridad mayoritariamente. Además, fueron nulos los resultados que dieran cuenta de un anclaje entre el concepto de alfabetización crítica y las dos categorías anteriormente referidas. Por otra parte, el concepto de literatura culturalmente relevante ha sido escasamente trabajado y las pocas producciones se ubican en el marco de la Interculturalidad o la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE); en consecuencia, se acudió a la literatura infantil, teniendo en cuenta el propósito y población que atañe la investigación.

Otros criterios que permitieron una delimitación de la búsqueda de investigaciones fue el lapso en el que éstas fueron producidas (2016 - 2022). Así mismo, todas son de tipo cualitativo y en su mayoría tuvieron como interés común la enseñanza de la literatura para la construcción de la identidad o una mejora en las prácticas éticas y sociales. Finalmente, cabe mencionar que la población infantil fue un factor relevante para la selección de antecedentes ya que daban pistas respecto a las estrategias aplicadas para la enseñanza de estos contenidos en los primeros grupos escolares de la educación formal.

2.1.1. Antecedentes Locales

En primer lugar, se darán a conocer los antecedentes locales. Estos son dos proyectos de investigación seleccionados directamente desde el repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Desdibujando fronteras. La pedagogía de la alteridad, el dibujo y el barrio, fue realizado por Johana Paola Muñoz Rincón en el 2019 para obtener el título de Licenciada en Artes Visuales. Esta investigación tuvo como metodología la sistematización de experiencias. El objetivo fue explorar la pedagogía de la alteridad mediante el dibujo para que, a través de una experiencia significativa, los niños y niñas reconocieran su comunidad barrial. En los resultados se manifestaba la necesidad de rescatar la autenticidad de cada sujeto al reconocer en los demás agentes barriales los sentires, percepciones, y roles que los caracterizan atentando contra los imaginarios homogeneizadores. Lo anterior, de manera simultánea, permitió, a manera de conclusión, refutar el imaginario social de que el cuestionamiento y la transformación de los imaginarios sociales son aspectos irrealizables por parte de una población infantil, pues aquí se rechazó la invisibilización de los sujetos, rescatando cada una de las individuales y las funciones de estas en el territorio.

Lo que rescato del anterior antecedente es el término de la *Pedagogía de la Alteridad*, pues la alteridad es un concepto amplio que se ha abordado desde múltiples áreas de conocimiento y este aterrizaje conceptual requirió de atención teniendo en cuenta que la metodología de este proyecto fue la investigación-acción en educación.

Ahora bien, *Te regalo un pájaro por si algún día quieres volar. Narrativas infantiles en la escuela* es el segundo antecedente local seleccionado. Este fue elaborado en el 2018 por Luisa Fernanda Torres Sánchez para obtener el título de Magíster en Educación. Se trata de una investigación de paradigma hermenéutico. El objetivo principal fue la comprensión de los significados hallados en la narrativa infantil, y hacer de esta una herramienta didáctica para lograr una formación ética y política en las primeras infancias. Esta investigación comparte una serie amplia de conclusiones y recomendaciones. Se concluye con que la narrativa infantil

propicia la empatía, la otredad. Incluso, políticamente exige una atención más respetuosa a la condición de ser niños; así, se propician prácticas de escucha hacia estas poblaciones. También resalta cómo la escuela es una institución que reproduce grupos homogéneos caracterizados por el silencio y la dominación, y en oposición a lo anterior, se presenta a la literatura y las artes como un estímulo tanto para activar principios éticos, como para facilitar el encuentro con los otros, reivindicando de este modo la función social y política no sólo de la población, sino de la literatura y otras formas de expresión.

Algo significativo del anterior proyecto de grado es que enfatiza en que la educación formal ha optado por ignorar la necesidad de una educación ética y política durante la infancia; se trata de una preocupación compartida con el problema de investigación propuesto anteriormente. Otro punto en común es el foco hacia la dimensión lingüística ya que hay una intención en trabajar una habilidad del lenguaje en particular no sólo para su desarrollo, sino para propósitos que beneficien lo social a través de mecanismos propios que derivan de esta como lo es la literatura. Lo último reafirmó dos aspectos sobre la literatura con relación a mi idea de investigación: la viabilidad de esta como recurso y la resignificación que esta merece.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

Para el apartado de antecedentes nacionales, las dos investigaciones seleccionadas fueron tomadas del Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana .

El primer antecedente nacional se llama *El otro: texto, imagen y lectores. La recepción como creación de nuevos mundos en la literatura infantil*, estado del arte realizado por Sandra Nathalia Palacios Ortega para optar por el título de Profesional en Estudios Literarios en el año 2019. El propósito fue analizar las dinámicas de producción, difusión y recepción de la Literatura Infantil. Por tanto, se presentó un ejercicio crítico y reflexivo donde se concluyó que la Literatura

Infantil tiene una gran correlación entre la construcción de la identidad y la noción de alteridad que esta requiere, dado que la construcción del “yo” se fundamenta en la relación inevitable con el “otro”. Respecto a las recomendaciones, se sugirió iniciar proyectos teóricos sobre dos temas en concreto: un estudio de la Literatura Infantil que vaya más allá del análisis hermenéutico; y, los procesos de recepción de la Literatura dados en los contextos donde ésta es promovida, pues la concepción del lector-niño que se ha construido en estos espacios requiere de una modificación.

El último antecedente nacional se titula *Círculos de lectura en dos entornos escolares colombianos: experiencias lectoras a través de la producción de libros álbum*. Aura Milena Alzate, Sandra Constanza Bothía, María Camila Nieto y David Velásquez fueron quienes elaboraron esta investigación en el año 2016 para optar por el título de Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. El propósito de la investigación fue analizar las experiencias lectoras que evidencian los niños de dos ciclos y contextos educativos distintos en la ciudad de Manizales y el municipio de Floridablanca a través de la lectura y producción de los libros álbum en círculos literarios. En ese orden de ideas, fue una investigación-acción en educación. En esta investigación se concluyó que el rechazo hacia la lectura por parte de los y las niñas es por la falta de estrategias que propicien el acto lector. Además de eso, se evidenció cómo las experiencias lectoras permiten una toma de conciencia de sí mismos para una transformación subjetiva, lo cual reafirma la riqueza interpretativa, las temáticas complejas, y el poder simbólico de los libros-álbum. Sobre la alteridad, se debe mencionar que hubo una construcción y fortalecimiento de relaciones en los participantes a partir del respeto y la aceptación promovido por la lectura misma.

A nivel nacional se pueden observar una variedad de posibilidades en lo que respecta al trabajo de la alteridad mediante la literatura. Como muestra de lo anterior, se han planteado preocupaciones meramente teóricas para así atribuirle un sentido a la literatura infantil. También se ha puesto la alteridad en conversación con la construcción de la identidad a través de la literatura. Ahora, pese a que tales investigaciones se diferencian por sus propósitos, tales inquietudes, indirectamente han permitido una mayor sustentación sobre la literatura como recurso para la formación de sujetos, como se propone en este caso.

2.1.3. Antecedentes Internacionales

Para la selección de los antecedentes internacionales se acudió a bases de datos como Scopus, ResearchGate y ERIC, de las cuales se seleccionaron las siguientes dos investigaciones:

Searching for Mirrors: Preservice Teachers' Journey Toward More Culturally Relevant Pedagogy y *Storytime Programs as Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors? Addressing Children 's Needs through Diverse Book Selection.*

La investigación *Searching for Mirrors: Preservice Teachers' Journey Toward More Culturally Relevant Pedagogy* del año 2018 fue realizada por Tanya Christ, profesora del Departamento de Reading and Language Arts de la Universidad de Oakland y Sue Ann Sharma, profesora de Graduate Literacy en la Universidad de Madonna. El objetivo fue abordar los éxitos y desafíos que 17 profesores han experimentado al trabajar con la pedagogía y los textos culturalmente relevantes. Por tal razón, la metodología se basó en el estudio de casos. Se concluyó que el trabajar con la Pedagogía y la Literatura Culturalmente Relevantes exige el desarrollo de cinco habilidades: 1. Reconocer la relevancia de ambos conceptos, 2. Aprender sobre las culturas e identidades de las y los estudiantes para la selección de estos textos, 3. Reconocer las dimensiones de la cultura e identidad para así considerar la pertinencia cultural de

los textos seleccionados, 4. Desarrollar habilidades de conversación instructiva provocando así una mayor participación y compromiso en los niños y niñas, 5. Usar conversaciones instructivas para la ejecución de acciones sociales que sean producto de una conciencia crítica.

En segundo lugar, se acudió a la investigación *Storytime Programs as Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors? Addressing Children 's Needs through Diverse Book Selection*, proyecto investigativo del año 2021 realizado por Maria Cahill, Erin Ingram, y Soohyung Joo en la Universidad de Chicago. Esta es una investigación interpretativa, cuyo propósito fue examinar los materiales impresos que componen los programas de lectura de cuentos para personas en un rango de edad de 3 a 5 años en las bibliotecas públicas y así identificar qué tanta exposición ofrece estos contenidos en lo que concierne a la diversidad sociocultural. Los resultados indicaron que, en todas las categorías examinadas (raza, identidad de género, religión, discapacidades) los cuentos carecen de tal exposición. Lo que requiere de atención, es que la literatura ofrecida no sólo prolongaba prácticas de exclusión, sino que en las escasas situaciones donde aparecían personajes no blancos, perpetúan prácticas de estereotipación. Por ello, concluyeron con que los bibliotecarios deben asumir la responsabilidad de ofrecer una diversificación en los contenidos que componen sus programas y servicios con la finalidad de comprometerse con el respeto que la diversidad, inclusión y la justicia social merecen.

En consideración a los antecedentes internacionales, la CRL, al ser un concepto norteamericano que nace de la necesidad de diálogo con los migrantes, se compromete con el concepto de interculturalidad. Esa es una diferencia manifestada en cada antecedente en relación con las categorías de interés de esta investigación. Pese a lo anterior, las investigaciones seleccionadas fueron de suma necesidad. Para ilustrar, se empieza a responder al cómo tratar este tipo de literatura en las aulas, siendo esto de gran ayuda metodológica. Adicionalmente, para

lograr una mayor fundamentación teórica del concepto, los estudios se han basado más en la construcción de un criterio para precisar lo que se puede concebir como CRL.

2.2. Marco Conceptual

Como fue señalado en el capítulo anterior, son la alfabetización crítica, la literatura culturalmente relevante, y la alteridad las categorías que componen la investigación y que, por lo tanto, serán conceptualizadas en el presente apartado.

2.2.1. La Alfabetización Crítica

De acuerdo con Emilia Ferreiro, “los verbos leer y escribir no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas” (2016, p.37). De esta suerte, cabe preguntarse por qué se debería entender por lectura y escritura en el espacio-tiempo que nos es propio.

Para unos, es un enriquecimiento del mundo cognitivo (Hurtado, 1998, p.72); para otros, es un medio que permite la participación del individuo en el desarrollo cultural y científico de su ambiente (MEN; Santiago, Castillo y Ruíz); y, desde otra mirada, es un derecho de “todo ser sujeto de lenguaje: a transformarse y transformar el mundo y a ejercer las posibilidades que otorgan el pensamiento, la creatividad y la imaginación” (Reyes, 2020, p.17). En este orden de ideas, se puede observar un abanico de posibilidades respecto a la noción de estos conceptos y el ejercicio de apuntar a una precisión conceptual resulta complejo.

A pesar de la diversidad de perspectivas existentes en torno a estos conceptos, hay un punto en común de interés que se trastoca y este es el mito de que la escritura y la lectura han sido vistos como ejes que permiten la democratización. En cuanto a esto, Ferreiro menciona que

La democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva: creamos una escuela pública obligatoria,

precisamente para dar acceso a los innegables bienes del saber (...) para formar al ciudadano consciente de sus derechos y obligaciones, pero la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica (2006, p.13)

De tal forma, y aterrizando el fenómeno de la alfabetización al acto de leer, se infiere que, desde la tecnificación de este, hay dos problemáticas a abordar. La primera es la alfabetización, que es señalada como la enseñanza de una técnica que permite la decodificación de un código escrito, siendo este “el mínimo de una escolaridad básica” (Ferreiro, 2006). Esta “escolaridad básica”, trajina al iletrismo, y este es el fenómeno que da cuenta de que la alfabetización no asegura la comprensión de un texto, mucho menos el gusto por leer. Reforzando el punto previo, es más que obvio que esta propuesta de alfabetización; es decir, el contacto pasivo (incluso inútil) con la lectura, se afianza para la formación ciudadana esperada en el marco de la democratización.

Con lo anteriormente dicho, se está embistiendo a los modos de lectura propiciados directamente por un ente institucional de gran importancia en occidente que es la escuela formal. Pues en esta propuesta, la lectura es considerada como una práctica sociocultural que debe responder efectivamente al ejercicio democratizador; es decir, un medio para ofrecer a los y las lectoras una nueva convivencia y formas de organización y participación social desde las voluntades propias, las cuales se caracterizarían por perturbar la organización social impuesta (Ferreiro, 2006).

En ese orden de ideas, enmarcando el proyecto en la investigación-acción en educación, se plantea una transformación respecto a las formas de enseñanza de esta habilidad del lenguaje y la literatura. Por ello, se acude a la noción de lectura formulado por la alfabetización crítica. Desde esta posición, se insiste en resignificar el lenguaje en el contexto en el que este está

tomando lugar ya que se señala la trascendencia que este tiene sobre la transformación social. A través de la alfabetización crítica, se rescata la polisemia con el fin de descubrir otras perspectivas y propuestas para participar en la innovación del pensar e interactuar con el entorno, pues es más que claro que se requiere de una reinención de los entes desde sus condiciones sociales, culturales y políticas y así tanto la lectura, como la escritura empiezan a responder al ejercicio de la democratización.

Esto es porque somos más que seres cognoscentes y este tipo de alfabetización capacita “para descubrir intereses, señalar las desventajas y llegar a ser agentes de cambio social” (Serrano de Moreno, 2008, p. 4). Por lo anterior, la alfabetización crítica es un medio formativo para el desarrollo de capacidades que va más allá de la decodificación y sus requerimientos cognitivos; se retoma la exploración de posibilidades mediadas por la imaginación, la creatividad y el pensamiento, favoreciendo así la ampliación de sentido y participación del sujeto tanto en su lengua, como en su cultura (Reyes; Santiago, Castillo y Ruíz). Así entonces, esta enseñanza de la lectura revela vínculos entre sociedad-lenguaje en función de ser un eje democratizador.

Finalmente, al haber dado una presentación de lo que es la alfabetización crítica, se procederá con las competencias y estrategias requeridas para el lector. Sobre este punto, la autora Stella Serrano de Moreno, propone que son cuatro los tipos de competencias requeridas para ofrecer este tipo de alfabetización, las cuales serán conceptualizadas a continuación:

Tabla 2: *Competencias de la lectura en la alfabetización crítica*

Competencias	Definición	Indicadores
Competencias cognitivas	Construcción de significados conjugando el contenido con los conocimientos y experiencias que posee el lector; elaboración de representaciones mentales sobre lo retratado en el contenido del texto, la formulación de preguntas o hipótesis respecto a lo que no	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza interpretaciones, formula inferencias, construye nuevas representaciones. - Reconoce la intención del autor y lo que lo motivó a la construcción de un discurso.

	es explícito en el texto, y la autorregulación.	- Rescata información de manera literal para fundamentar su opinión sobre el contenido, para esto evalúa la coherencia en sus argumentos.
Competencias lingüísticas y discursivas	Identificación del género del discurso: estilo, estructura, funciones y recursos lingüísticos.	- Reconocer la estructura del discurso para la identificación de su género. - Conoce las características gramaticales, discursivas y socioculturales del texto: ámbito temático, tipo de texto, funciones.
Competencias pragmáticas y culturales	Reconocimiento de que todo discurso es producido bajo unos propósitos, y cumplen con varias funciones en los contextos donde son producidos. Esto para tomar conciencia de la importancia del discurso en las sociedades.	- Entiende lo polisémico del lenguaje para distinguir lo que dice un autor y lo que sus posibles lectores aporten. - Reconoce en la lectura la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y la comprensión del entorno y sí mismo. - Conoce las circunstancias contextuales y del autor bajo las cuales fue producido el discurso.
Competencias valorativas y afectivas	Estima el valor del discurso, de los significados subyacentes y de la ideología implícita; reconoce las emociones del autor, al mismo tiempo que descubre y hace consciente sus propias emociones suscitadas por la lectura y sus reacciones frente a las ideas y planteamientos.	- Hay una aceptación respetuosa respecto a la diversidad de interpretaciones y opiniones. - Aprecia la importancia de la comprensión en el discurso ajeno para llevar a cabo interacciones respetuosas y significativas. - Desarrolla una actitud crítica frente a lo que lee, y saca provecho del contenido que le resulte relevante para su construcción como ser sensible y social.

Fuente: Elaboración propia

2.2.2. La Literatura Culturalmente Relevante

Lo que es considerado como CRL es todo texto cuyo contenido refleja la diversidad de identidades; por lo tanto, hay un enfoque en particularidades de orden sociocultural tales como edades, identidad de género, etnicidades, discapacidades de cualquier orden, e incluso

situaciones sociales que puedan estar correlacionadas como es el caso de la guerra y la migración, a manera de ejemplo. Para añadir, Rudine Sims Bishop (1990), como figura exponente de este término, define a la CRL como aquella escrita por y/o sobre quienes pertenecen a culturas que han sido segregadas o personas cuyas historias y experiencias han sido históricamente mal representadas o incluso ignoradas por el canon literario. Este aspecto vincula esta propuesta literaria con la alfabetización crítica porque expone situaciones reales que merecen de atención y usualmente han sido segregadas con el propósito de no poner en cuestión el orden social impuesto.

Congruentemente, los encuentros con este tipo de literatura tienen como propósito apoyar el desarrollo sociocultural de las personas que necesitan profundizar en sus experiencias lingüísticas y culturales. Esto obedece a la penuria de ampliar las formas de representación del entorno. Quiere decir que la ampliación y modificación de representaciones en el lector, genera una transmutación sobre las redes culturales y de conocimiento de la comunidad porque en su condición de estar sujeto al lenguaje, se presenta la posibilidad de no sólo replicar los pensamientos que particularizan su cultura, sino de cuestionarlos y si es posible, transformarlos.

Es menester detallar que la exposición de condiciones para la transformación de imaginarios se espera ya sea desde la identidad propia o externa. En otras palabras, este tipo de literatura explana situaciones tanto familiares como ajenas para dar cuenta de las representaciones que se tienen sobre estas y así analizarlas para posteriormente determinar si estas requieren de una modificación (Gaillanders y Aelrod, 2015). Así se recalca cómo el lenguaje desde los discursos tiene implicaciones sobre la materialidad social. Efectivamente, desde las nociones que se tiene sobre el otro, se puede replicar o irrumpir los modos de relación dados en un contexto.

Ahora, Bishop (1990), para tal dinámica bidireccional y la tentativa transformación de los imaginarios, utilizó términos metafóricos como espejos, ventanas y puertas corredizas para referirse a los tres alcances que puede ofrecer este tipo de literatura. El término puertas corredizas no es puesto en consideración porque consiste en observar el impacto del contenido literario sobre la voluntad del lector al punto de materializar proyectos sociocríticos en pro de un cambio social sobre las situaciones retratadas, lo cual no es viable teniendo en cuenta la duración de la intervención de la investigación y la condición de la población. Dicho esto, sólo se tendrán en cuenta los términos espejos y ventanas para así responder a los objetivos establecidos en el proyecto. Por ello, se acudirá a la conceptualización de estos dos términos a continuación.

- **Espejos**

Esta subcategoría atiende a la circunstancia de ver al lector conectado con el contenido del relato en la medida de que se reflejan directamente las particularidades que conforman la subjetividad de quien lee (Brooks, 2006; Felski, 2008; Martínez Roldán, 2003). Aquí es evidente el interés por facilitar los procesos de autoidentificación. Para esto, cabe leer a la autora Yolanda Reyes que, si bien resulta ajena a la teorización de la CRL, corrobora el vínculo de la literatura con los procesos activos de lectura que permiten la comprensión de la identidad propia, como puede ser visto en el libro *La casa imaginaria. Lectura y Literatura en la Primera infancia*:

La literatura (...) es una fuente de nutrición a la que recurre el niño en busca de herramientas mentales y simbólicas para organizar el flujo de los acontecimientos y situarse y revelarse y descifrarse, también él, en esa cadena temporal instaurada en el lenguaje. (2020, p. 88)

Con base en lo anterior, es claro que la CRL desde el término espejos es visto como una literatura que se presta como recurso para posibilitar el reconocimiento de lo que se es. Incluso,

en un sentido más crítico, este concepto es clave para los y las lectoras que hacen parte de los grupos socialmente marginados e invisibilizados. Sobre este último aspecto, Bishop afirma:

When children cannot find themselves reflected in the books they read, or when the images they see are distorted, negative, or laughable, they learn a powerful lesson about how they are devalued in the society of which they are a part. [Cuando los niños no se encuentran a sí mismos reflejados en los libros que leen, o cuando las imágenes que ven son distorsionadas, negativas, o irrisorias, aprenden una lección poderosa sobre cómo son devaluados en la sociedad de la cual hacen parte] (1999, p. 1)

Así, estos sujetos reconocen prácticas de rechazo, estereotipación y devaluación social dirigida hacia ellos mismos e indagan por el motivo de tal devaluación y así asumir una perspectiva crítica sobre el entorno en el que habitan. Para complementar lo que dice la autora, estos sujetos al no observar directamente lo que fue expuesto, están en la posibilidad de atentar identitariamente contra sí mismos teniendo en cuenta el alcance de las dinámicas homogeneizadoras que afectan la percepción de lo distinto en nosotros. Esto, resultaría ser un ejemplo de los alcances de la CRL para viabilizar la alfabetización crítica en la población que hacer parte de esta investigación. Así mismo, aclara esa similitud en lo que respecta al término de ventanas con la mismidad de la alteridad, pues ambas promueven la aceptación de lo que nos particulariza como sujetos, aunque tal similitud será profundizada posteriormente cuando se aborde el término de alteridad conceptualmente.

- **Ventanas**

Los libros que funcionan como ventanas dan cuenta del momento en que los y las lectoras ven experiencias, y situaciones que, si bien no han sido vividas por ellos, permiten una conexión o sensibilización al respecto. Es cierto que es complejo garantizar una motivación con

un contenido que resulte no cercano a quienes se aproximan al texto, como lo proponen autoras referentes de este proyecto. Sin embargo, al lograr una conexión con lo ajeno se extiende la oportunidad de que los y las lectoras vivan una serie de situaciones que les permita el reconocimiento de otras realidades y las perspectivas y situaciones que acarrearán el fortalecimiento de la empatía hacia la diversidad que conforman las sociedades actuales.

A propósito, Bishop (1990) expone con relación a los lectores que pueden ser vistos en las producciones culturales con facilidad que, si bien pueden llevar a cabo ejercicios propios de la primera subcategoría, siempre va a haber una carencia y es la de no tener contacto con una literatura que les permita entender el mundo multi e intercultural en el que se encuentran. Dicho impedimento, hace que estos sujetos no entiendan su lugar como miembros de un grupo y que no puedan establecer conexiones con quienes puedan ser distintos. Esta noción parece relevante en la medida de que incita una formación hacia la alteridad dado que se desarrolla el sentido de acogida hacia los otros y es un aspecto fundamental para el cambio del contexto que fue intervenido recordando que hay problemas de convivencia por las múltiples diferencias (sociales, económicas, de desarrollo) que se manifiestan en el grupo.

Es más que claro, que más allá del señalamiento de este problema, la causa de esta situación es la reproducción de imaginarios y modos de relación que la sociedad enseña indirectamente y ahí el motivo por el cual se incentiva este tipo de formación. A su vez, esta subcategoría en relación a la alfabetización crítica permite un enfrentamiento con el pensamiento propio ya que puede ser expuesto por ser acrítico e indiferente. Por consiguiente, se espera el reconocimiento de otras historias para que estas recaigan en nuevas formas de recepción sobre la diversidad situacional que nos circunda.

2.2.3. La Alteridad y su Pedagogía

Para el desarrollo teórico del concepto de alteridad, se acudió al trabajo intelectual de los siguientes autores: Duch y Mèlich, que abarcan la alteridad desde la corporeidad; y Carlos Skliar y Gregorio Valera-Villegas, quienes precisan tal término en función de la Pedagogía y el Lenguaje. Todos, teniendo como referente a Emmanuel Lévinas, quien fundó la alteridad como concepto filosófico.

Es la filosofía ética y ontológica de Lévinas que empieza a trabajar a fondo la categoría de alteridad. Esta es presentada como el reconocimiento del otro, sin acudir a la clasificación, dominación o entendimiento ya que aquello implica cierta forma de subyugación. Es la interacción con la inaccesibilidad del otro: “El Otro es precisamente lo que no se puede neutralizar en un contenido conceptual.” (Guillot, 2002, p. 25). En ese orden de ideas, paradójicamente, la alteridad es la “identificación” del otro, pero a su vez el reconocerlo y vincularnos a este como un enigma.

Complementando, Skliar explica la categorización hacia el otro como forma de subyugación porque la necesidad de definir es imponer concepciones. Esto explica el hecho de que históricamente hemos aprendido esta forma de relacionarnos, donde, ante todo, hay una preocupación por resaltar la diferencia y no permitirnos ser trastocados por lo que nos es extraño. Este fenómeno si bien permite el reconocimiento del otro, lo hace bajo la pretensión de no permitir una alteración de lo que hemos sido. Se perpetúa así la homogeneización, que ha construido antagonismos identitarios haciendo de las representaciones sobre los otros un mecanismo para la exclusión, el sometimiento, y la marginación.

Por el contrario, la alteridad consiste en mantener una comunidad del yo con el otro desde la otredad asumiendo una posición ética porque, a pesar de que trate del desconocimiento sobre

el otro, se ejerce *hospitalidad* al acoger y protegerlo dado que, en términos levinianos, ambas partes viven la condición de *ser prójimo*. A tal efecto, surge un aspecto clave de la alteridad y es que, desde el modo de concebir al hombre hay una renovación metafísicamente hablando, en cuanto que este es un ser que no está esencialmente para la muerte, sino para el otro. Lévinas (1961) clasifica este aspecto bajo el concepto de *totalidad* que antes que universalidad es generosidad porque el interés verdaderamente trascendental es atender a la interpelación con el otro.

Al mismo tiempo, en la alteridad no hay un enfoque hacia el otro únicamente, sino al yo en su momento. En efecto, la mismidad es percibida como un otro en el yo que piensa, se escucha y se problematiza. No hay una tautología del «Yo es Yo», pues existe una constante correspondencia entre el yo y el mundo, que está compuesto por unos otros. En cuanto a esto, tal como exponen Duch y Mèlich al citar directamente a Merleau-Ponty (1975), somos “colaboradores en una reciprocidad perfecta, nuestras perspectivas se deslizan una dentro de la otra, [y] coexistimos a través de un mismo mundo”. Es aquí donde resulta la importancia del diálogo, en la medida de que las subjetividades son constituidas por una especie de tejido comunicativo, donde se da lugar a revelaciones y modificaciones sin cesar respecto a nuestras concepciones.

Con lo anterior, la excentricidad del cuerpo debe ser distinguida ya que esta es la que permite el autodistanciamiento y los procesos de reformulación identitaria. Esta es “buscar la distancia entre «él» y «sí mismo» [el cual] «puede ser autocrítico, ya que toda crítica, toda búsqueda de criterios, implica, necesariamente, distanciamiento.” (Duch y Mèlich, 2012, p. 157). Desde otro ángulo, no para ese contacto con el yo, si no con el otro, Lévinas, en su trabajo *De la existencia al Existente* (1947) introdujo *la caricia* en la reflexión filosófica. Para el autor, la

mano es vista como el eje mediante el cual hay un descubrimiento del otro. Esto, con el propósito no de lograr una unificación, sino la construcción de relaciones. De lo anterior, la alteridad es un fenómeno relacionado con actos responsables hacia el otro en sus contextos singulares, pero a su vez, pretende este tipo de accionar dirigido hacia el yo. Dicho de otra forma, es una propuesta que atiende empáticamente a todo ente en un sentido bilateral.

En cierta medida, de esta forma toma lugar la pedagogía de la alteridad, pues en esta propuesta es bien sabido que “los otros son los que nos hablan y a quienes hablamos, lo cual ayuda a la constitución de nosotros mismos, nuestra subjetivación y la de nuestros semejantes” (Valera-Villegas, 2002, p. 117). Así, como se puede observar, es apreciada la interpelación lingüística para la construcción de sentido de manera intersubjetiva.

De igual forma, la pedagogía de la alteridad trata la inclusión de la ética en la educación para ofrecer nuevas formas de participación en la sociedad. Al respecto, los autores Ortega y Romero (2018) refieren al sociólogo Max Weber (2002) para enfatizar que, sin la ética, toma lugar una sociedad caracterizada por poseer “individuos atomizados que se relacionan entre sí por vínculos impersonales, (...) [donde estas] se revelan cada vez más ajenas a toda obligación de fraternidad o de compasión solidaria” (p. 97). Es por este motivo que, en la pedagogía de la alteridad, se requiere de procesos dialécticos, donde se dé pie a una sociedad menos unipersonal.

Por lo anterior, el discurso pedagógico de la alteridad parece adoptar un sentido contradictorio con la alteridad misma en la medida de que cree en la comprensión. Sin embargo, esto es una comprensión sobre la construcción de sentido basada en el diálogo. Comprender, por tanto, es el ejercicio de significar en conjunto. Y estas significaciones, son no transgresoras en lo que concierne a la manifestación de lo diferente sea en los otros y/o en el yo, desde la exposición a la diversidad identitaria y situacional.

2.3. Matriz Categorial

Pregunta de investigación	Categorías	Subcategorías	Indicadores
¿Qué incidencia tiene la literatura culturalmente relevante (CRL) para la formación de la alteridad mediante la lectura propuesta por la alfabetización crítica en las niñas del curso 201 de la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño jornada tarde?	Alfabetización crítica		<ul style="list-style-type: none"> - Construye nuevos significados al fundamentar preconcepciones y experiencias propias con los planteamientos de un texto. - Reconoce los aspectos caracterizadores de la tipología del texto manejado en clases. - Distingue la importancia de la lectura para el enriquecimiento simbólico y social de sí mismo. - Acepta la diversidad de opiniones e interpretaciones que pueden surgir respecto a un discurso.
		Literatura Culturalmente Relevante	<ul style="list-style-type: none"> - Asociación directa entre las situaciones presentadas en el texto con las experiencias de vida de los estudiantes. - Identificación de aspectos problematizadores en la percepción que se tiene de sí mismos.
		Ventanas	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilización con contextos socioculturales que no han sido vividas por las estudiantes. - Replanteamiento sobre las formas de concebir el mundo y la situación de los otros.
		Alteridad	<ul style="list-style-type: none"> - Analiza sus concepciones y formas de relación desde el distanciamiento. - Entiende la importancia del diálogo para la formación de la subjetividad propia.
	Otridad	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende que lo que no es propio merece de respeto y acogida - Construye vínculos más empáticos desde el reconocimiento de la diferencia. 	

Capítulo III: Metodología

En este capítulo de la investigación se explican cada uno de los elementos que conforman la metodología de la presente investigación y la razón de ser de su selección. De esta suerte, se advierte la definición del paradigma, enfoque y tipo de investigación seleccionados, al igual que técnicas e instrumentos para la recolección de información.

3.1. Paradigma Crítico-Emancipatorio

Un paradigma es un conjunto de principios que determinan la producción del conocimiento. En el paradigma crítico-emancipatorio, el interés se dirige hacia la construcción de un conocimiento que permita la realización de un mundo justo y emancipado. Para mayor precisión, Habermas establece en la emancipación una relación con la autonomía y la responsabilidad porque se demandan acciones autónomas que aparecen obedeciendo a intuiciones críticas por dos motivos: (1) porque los sujetos están condicionados por una naturaleza interactiva donde todos influyen en todos; (2) porque se trata de un proceso autorreflexivo en pos de la liberación, donde se reconoce el potencial de otros agentes, fuera de lo institucional, para lograr un nuevo orden social. Aquí se da esa correspondencia con lo crítico-emancipatorio del paradigma.

Se afluye a este paradigma porque es claro que la investigación se empalma con la dinámica de no sólo comprender el significado de la situación analizada, sino presuponer de una teoría para dirigirla a su beneficio. Así, la cuestión que dirige este proyecto se encamina a asumir un papel propositivo respecto a la práctica sociocultural de la lectura de los textos y la influencia que esta práctica puede tener sobre las nuevas lectoras en función de sus necesidades, pues como lo propone la autora Grundy, lo crítico-emancipatorio tiene presente cómo las concepciones encarnan en las acciones de los individuos para la formación de la “sociedad humana”.

3.2. Enfoque Cualitativo de Investigación

Si se piensa en el origen de la presente investigación, este tuvo lugar a partir de una serie de observaciones que dieron cuenta de una problemática que pudo ser abordada desde las posibilidades disciplinarias de la investigadora. Esto, revela el porqué del enfoque cualitativo y su vínculo con el paradigma crítico-emancipatorio, pues bajo este paradigma, quien investiga más allá de comprometerse con la teorización, en su condición de ser social pretende una mejora de la realidad observada (Bonilla y Shek, 1998, p. 81). En tal sentido, la cuestión que suscita el interés práctico de esta investigación es el “¿qué debo hacer?”. Pregunta dirigida a las prácticas de alfabetización en el aula y los fenómenos que podrían manifestarse a través de esta a manera de inconveniente, que como se mencionó en el problema, pueden afectar no sólo la formación lectora en las estudiantes desde el desarrollo psicolingüístico o la motivación lectora, sino que desde un ángulo más penetrante como lo son sus modos de relación consigo mismas, los otros, y el mundo social desde la formación crítica del pensamiento.

3.3. Metodología Investigación-Acción en Educación

Aterrizando la investigación en su contexto de intervención, se hace menester la integración de la investigación-acción en educación como metodología investigativa. De acuerdo con Tatar y Vargas, esta metodología rompe con la “reproducción de procesos mecánicos, transmisivos y memorísticos, por lo cual para dinamizarlos y hacerlos pertinentes [deben] implicarse en procesos transformadores que susciten cambios en las estructuras, los procedimientos, [y] las estrategias de enseñanza” (2017, p. 43). Para tal efecto, la teoría y la praxis tienen una relación dialéctica. La función de estas es manifestar la implementación de nuevos recursos en pro de un cambio en lo que concierne a no sólo los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en los modos de relación suscitados desde la formación educativa.

Además, se hace hincapié en que esta metodología reconoce la proyección de los procesos formativos en los sujetos en cualquier escenario social a los que estos se enfrenten.

Una vez dicho lo anterior, se dará a conocer cada una de las fases componentes de esta metodología de investigación, según el autor Elliot en su libro *El campo educativo desde la investigación-acción*.

Tabla 3: Fases de la Investigación -Acción en Educación

Fases de la Investigación -Acción en Educación		
Fase	Descripción	Realización
Fase 1: Identificación y aclaración de la idea general	Identificación de la situación que requiere de un cambio. Por ello, se relaciona una idea con una acción que pueda ser abordada desde el campo de conocimiento de quien intervenga.	Delimitación del tema-problema dado en el contexto observado. Esto es, la enseñanza de la lectura como proceso mecanizado de decodificación y la literatura como un medio para evaluar la efectividad de ello. Una vez esto, se asoció la situación con conceptos enmarcados a la pedagogía de la lengua a manera de solución de la situación descrita.
Fase 2: Reconocimiento y revisión de los hechos de la situación	Reproducción de lo observado para el hallazgo de una circunstancia que requiera de un mejoramiento. Para esto, se llevan a cabo tres pasos: (1) Descripción de los elementos contextuales. (2) La situación-problema que necesita ser atendida. (3) La búsqueda de una explicación de lo planteado en el paso 2.	Implementación de diarios de campo como medio para lograr un registro sistemático de lo observado y percibir la constancia y relevancia de un problema. Segundamente, se realizó una explicación teórica para la solución del problema. Finalmente, instrumentos como el diario de campo y el taller permitían un análisis en relación con el respaldo teórico de la propuesta y la situación-problema.
Fase 3: Estructuración del plan general	Producción de numerosos enunciados que den cuenta de lo siguiente: planteamiento de la idea general, factores que pretenden ser modificados para la solución del problema, negociaciones con colaboradores de la investigación, listado de recursos para la ejecución de la investigación, un documento que dé cuenta del marco ético que regirá el acceso y comunicación de la información.	Redacción de un anteproyecto de investigación que tenga un conjunto de apartados que muestre lo siguiente: planteamiento de un problema, una revisión teórica e investigativa para determinar un cruce de categorías que posibiliten un impacto positivo en la situación-problema, listado de técnicas e instrumentos de la información, todo esto con la colaboración de quien dirige la investigación. En cuanto al acceso y comunicación de la información, se anexa un consentimiento informado.

Fase 4: Desarrollo de las etapas de acción	Utilización de técnicas que permitan la observación de la calidad del plan de acción propuesto y que manifieste los resultados de la acción sean previstos o imprevistos.	Aplicación de la propuesta de intervención pedagógica y un registro de experiencias que permita explicitar los alcances o retrocesos de esta misma.
Fase 5: Implementación de los siguientes pasos	Revisión de la implementación de las etapas de acción para la revisión de la técnica implementada y así dar oportunidades de mejora a la intervención desde la corrección del plan de acción para redactar un informe de lo hecho.	Redacción final de la investigación para compartir la experiencia y el logro de los objetivos. De igual forma, mencionar las limitaciones del proyecto e identificar oportunidades de mejora en el caso hipotético de una próxima aplicación.

Fuente: Elaboración propia

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Las técnicas e instrumentos implementados obedecen al propósito de recopilar información que diera cuenta de un problema educativo en el marco de la enseñanza de la lengua materna y la resolución que se podría dirigir a esta desde la propuesta investigativa. Así entonces, para obtener un “conocimiento más preciso y menos falseado de la realidad bajo estudio” (Bonilla y Shek, 1998, p. 148) antes, durante y después de su ejecución, se acudió al registro de datos mediante las técnicas e instrumentos que podrán ser vistos a continuación:

- **Ficha sociodemográfica:** como su nombre lo sugiere, esta permite conocer a la población a partir de rasgos sociodemográficos. Teniendo en cuenta esta premisa, se acudió a este instrumento para obtener una caracterización de las personas involucradas en la investigación. Concretamente, se sacó provecho de este instrumento para recopilar información que evidenciaran aspectos que permitieran un mayor conocimiento sobre la población desde múltiples esferas como la social, económica y académica, como se precisó en la caracterización de la población en el primer capítulo de la investigación.
- **Observación:** la observación invita a la identificación de muchos de los fenómenos que conforman una situación social. De tal modo, este instrumento permitió captar la

manifestación de emociones, contenidos y modos de relación dados durante el aprendizaje de la lectura y la escritura y las problemáticas que emergieran en torno a estas. Existe la observación participante y no participante. Con esto en mente, para no generar algún tipo de alteración para la determinación del problema de investigación, se acudió a la observación no participante. Pero, también se llevaron a cabo algunas observaciones participantes para explorar la relevancia de estrategias propuestas en la propuesta de intervención pedagógica. Así mismo, las observaciones fueron constantes, aunque de duración limitada.

- **Diario de campo:** Elliot, dice que este debe contener narraciones que “no sólo deben informar sobre los hechos escuetos de la situación, sino transmitir la sensación de estar participando en ellos” (2005, p.96). Es decir, en contraste a la observación, el diario de campo da lugar a un análisis de las situaciones a partir de las categorías teóricas, también facilita la toma de decisiones y formulación de preguntas con relación a la identificación, exploración y solución del problema de investigación. Pese a la diferenciación entre observación y diario de campo, es claro que la recolección de los datos es posible por la observación; es decir, hay una complementación entre estos dos aspectos.
- **Prueba diagnóstica:** la función de este instrumento en este proyecto fue permitir un reconocimiento de las fortalezas y debilidades de la población en sus habilidades lingüísticas, y así diseñar una propuesta que procurará la superación de debilidades de orden escritural y lector en las estudiantes. En ese orden de ideas, la prueba diagnóstica es un instrumento que amplía el conocimiento que se puede tener sobre la población, aunque particularmente desde los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de conocimiento que le compete a quien investiga en el marco de la investigación-acción en educación. Es preciso señalar que estos

últimos instrumentos (observación, diario de campo y prueba diagnóstica) fueron especialmente utilizados para plantear el problema de investigación.

- **Taller:** el taller es un instrumento que converge la teoría con la práctica en la realidad en la que se implementa un ejercicio de enseñanza-aprendizaje. A partir de ello, se dan ejercicios reflexivos, analíticos, y críticos respecto a los resultados de lo que se evidencie en un taller en respuesta a la propuesta formativa. Es por este motivo que este instrumento es clave, pues evidencia la apropiación de contenidos para el reconocimiento del desarrollo de competencias establecidas por la alfabetización crítica como propuesta para contribuir a una formación de la alteridad implicando una transformación en la comunicación y convivencia en el aula desde las reflexiones incitadas por los encuentros literarios dados en esta investigación. Por estas razones, es el taller como instrumento lo que permitió la recolección de información para su posterior análisis y así demostrar si la intervención pedagógica tuvo impactos transformativos en relación al planteamiento del problema.

Capítulo IV: Propuesta de Intervención Pedagógica

La propuesta de intervención pedagógica se basa tanto en la pedagogía de la alteridad como en la pedagogía crítica, pues ambas se encaminan a necesidades cercanas. Por un lado, la pedagogía crítica incita a la *concientización*, y esta es entendida por el autor Carbonell (2015) como un “proceso mediante el cual las personas, a partir de su experiencia cotidiana compartida, adquieren una conciencia crítica de sí mismas y de la realidad” (p. 66). Esto es un factor que se integra con la *reflexividad* de la alteridad ya que hace posible que el sujeto se distancie de sí mismo y se contemple desde otras perspectivas para llevar a cabo procesos de autoformación convenientes (Valera, 2002). Lo anterior, corresponde a la propuesta de investigación ya que incita oportunidades de encuentros con el yo y el otro que cambien las formas de percepción y de relación en y entre los sujetos.

Para provocar estos encuentros literarios vehiculizados con la alteridad, se seleccionaron cuatro relatos de la literatura infantil. En la siguiente tabla se dará a conocer el título y resumen de cada uno de los textos, y de manera genérica, se señalarán los aspectos que permiten establecer un vínculo entre estos productos de la literatura infantil con la literatura culturalmente relevante y la relevancia de sus contenidos para lograr una asociación con la formación de la alteridad.

Tabla 4: Asociación de textos con la propuesta de intervención

Títulos	Resumen	Asociación de textos con la propuesta de intervención
<i>El flamenco calvo</i> , escrito e ilustrado por Amalia Low	Este relato trata de un flamenco que ha nacido sin plumas y creció siendo aislado de su propia especie por ser distinto. Desde su diferencia, este flamenco desarrolla habilidades estéticas para imitar otras aves y desde esta habilidad salva a sus compañeros de los cazadores.	Teniendo en cuenta las prácticas de exclusión observadas durante la delimitación del problema, muchos de los títulos como <i>El flamenco calvo</i> , <i>Por cuatro esquinitas de nada</i> , y <i>Eloisa y los bichos</i> , es posible abordar lo que propone la CRL desde el concepto espejos y ventanas, ya que las estudiantes se verán reflejadas en los relatos,

<p><i>Por cuatro esquinitas de nada</i> escrito e ilustrado por Jérôme Ruillier</p>	<p>Cuadradito, no es como el resto de sus amigos, los Redonditos. Ellos quieren jugar con Cuadradito en una casa, pero esta no está diseñada por su ingreso. Los Redonditos se plantean si Cuadradito debe cambiar su apariencia para ingresar a la casa, pero entienden que el jamás dejará de ser Cuadradito, y que el mundo debe ajustarse a su singularidad.</p>	<p>sean como excluyentes o lo contrario. De igual forma, la manifestación de ambos roles permite un diálogo reflexivo respecto a ambas posiciones.</p> <p>Al ser expuestas en una constante reflexión desde estos contenidos, las niñas están en la capacidad de replantear las formas en las que conciben y tratan a sus compañeras. Tal aspecto, hace notoria la exploración de esta literatura para la formación de la alteridad. Cabe aclarar, que este ejercicio apunta a la otredad y mismidad, pues el dar un mejor trato a los demás permite la construcción de modos más significativos para relacionarse con los otros para el crecimiento propio, es darse la oportunidad de cambio.</p>
<p><i>Mamá a veces tiene truenos en la cabeza</i> escrito por Beatriz Taboada e ilustrado por Dani Padrón</p>	<p>La protagonista de este cuento es una niña que asocia aspectos meteorológicos (nubes, truenos, arcoíris) con las emociones de su madre. De esta forma, la niña empieza comprender lo que causa rabia, alegría, y tristeza en su madre y la manifestación de cada una de estas emociones. Posteriormente, la niña se analiza de la misma forma teniendo mayor comprensión sobre sus emociones.</p>	<p>Además, el relato de Buitrago ofrece una exposición más directa a situaciones sociales de mayor vulnerabilidad, como la inmigración, dando lugar a otros temas como las ideologías agresoras que pueden surgir de dicho fenómeno social.</p>
<p><i>Eloisa y los bichos</i> escrito por Jairo Buitrago e ilustrado por Rafael Yockteng</p>	<p>Eloisa empieza a vivir en una ciudad donde no encaja, donde se siente como un bicho raro. Con este contenido, se invita indirectamente hablar de la inmigración o aspectos más cotidianos como el dialogar de la sensación de extrañeza con ciertos aspectos que hagan parte de nuestros intereses.</p>	<p>Por último, el cuento <i>Mamá a veces tiene truenos en la cabeza</i>, invita a la comprensión y reflexión sobre los modos de ser y sentir en medio de situaciones cotidianas. Así, se incita a la <i>reflexividad</i> de la pedagogía de la alteridad desde los hechos más cotidianos.</p>

Fuente: Elaboración propia

Sin más, se presentarán cada una de las fases que conformó la propuesta de intervención pedagógica, apelando a los propósitos establecidos en la investigación. Aunque, para pormenorizar lo anterior, se puede observar la planeación de las intervenciones ([véase anexo 6](#)), la cual da cuenta del cómo se pretendió alcanzar dichos objetivos, gracias a los indicadores determinados en la matriz categorial.

4.1. Primera fase

En esta primera fase, las actividades consistían en examinar los alcances de las estrategias de lectura propuestas en la investigación, ya que, coherentemente, no se pretendía replicar las

técnicas de lectura implementadas en las clases observadas de donde surgió el problema de investigación. Por el contrario, las estrategias que disrumpían con lo anterior y que llegaron a ser implementadas son: la lectura interrumpida (Solé) y las conversaciones instructivas, (tomadas del primer antecedente internacional: Christ y Sharma). Estas fueron seleccionadas porque apelan a varios de los indicadores de las *competencias cognitivas* y *competencias lingüísticas* y *discursivas* de la alfabetización crítica, lo cual es relevante ya que respondía al primer objetivo específico planteado en la investigación, como llega a ser profundizado durante el análisis de la información del siguiente capítulo.

Para generar una aproximación más cercana de lo que consistió esta fase, cabe detallar que durante estas sesiones se llevaron a cabo grupos de discusión y el diseño de guías lectoras para así poder registrar los procesos de lectura mediados por las estrategias previamente mencionadas. Para detallar, la interrupción del texto exigía una autorregulación de la atención para retener datos que permitieran dar respuestas a preguntas literales, pero también para que, a través de la imaginación, las estudiantes construyeran hipótesis coherentes de lo que podría acontecer en el relato teniendo en cuenta la información ya brindada. Esta primera fase fue diseñada como un preámbulo para la formación lectora de estas niñas ya que ellas no lograban retener ni interactuar con la información y estas dinámicas lectoras son requeridas para dirigir la reflexión lectora hacia el campo de la alteridad, como se propuso en las dos fases restantes.

4.2. Segunda fase

Esta segunda fase continuó con ejercicios de lectura interrumpida y dialogada, pero se particularizó al ser acompañada por ejercicios de creación de frases escritas y representaciones gráficas manifestadas en guías de autorrepresentación y autorrelatos. Aquí, se demandó la

producción de escritos porque, claramente, en el contexto de la alfabetización se habla no sólo de lectoras, sino también de escritoras iniciales y, en el marco de la criticidad, se requería de la enseñanza de otras formas de escritura. A pesar de ello, en este caso particular, cabe aclarar que la escritura fue presentada como un “proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión” (Solé, p. 6); es decir, no fue más que un artificio para evidenciar el impacto de la lectura en la población.

Desde este tipo de producción, se permitió no sólo recopilar datos que permitieran evidenciar los logros de interpretación dados a través de las lecturas y discusiones dadas sobre el material leído, sino indagar sobre los vínculos que las estudiantes tienen consigo mismas. Así entonces, las sesiones de esta fase responden específicamente al segundo objetivo de investigación. Para lo anterior, *las competencias afectivas y valorativas* de la alfabetización crítica encaminaron los encuentros literarios a temas que giraran en torno a mismidad gracias al término espejos de la CRL, siendo este un mecanismo que permitiera la manifestación de los encuentros dados en un sentido interpersonal.

4.3. Tercera fase

Esta última fase se enmarca en *las competencias pragmáticas y culturales* de la alfabetización crítica para generar una sensibilización sobre la diversidad de realidades e identidades, teniendo como estímulo los textos propios de la literatura culturalmente relevante, tal como es establecido en el tercer objetivo específico de esta investigación.

Así entonces, en contraposición a la fase anterior, se implementan encuentros literarios para ampliar esa mirada respetuosa y empática del autorrelato hacia el de los otros, así como el término ventanas de la literatura culturalmente relevante lo propone al ser este presentado como un estímulo que da cuenta de la diversidad contextual exponiendo al lector a una amplia gama de

temas, ideologías y situaciones sociales. Atendiendo a lo expuesto, para las intervenciones de esta fase se continuaba con la implementación de las estrategias de lectura referidas, pero para permitir esa mirada hacia los otros se acudió a la cartografía y a un collage emocional, ya que ambas producciones daban apertura y exposición a la diversidad de narrativas, como fue detallado en el siguiente capítulo.

Capítulo V: Organización y análisis de la información

5.1. Organización de la información

En este capítulo se da a conocer la información que, tras su posterior análisis, revela la importancia de las actividades planteadas en cada una de las fases de la propuesta de intervención pedagógica. Esto indica que la organización de la información fue dada por cada una de las fases señaladas en el capítulo anterior y junto con la tabulación de alcances registrados en algunos de los encuentros con las estudiantes con relación a los indicadores establecidos en la matriz categorial.

Por otra parte, para el análisis de la información, se recurrió a los talleres realizados en las clases ya que estas permitieron una sistematización de análisis por sesiones y así dar a conocer los resultados de lo pretendido en cada encuentro, como se sugirió en la definición de este instrumento. De igual forma, estos son un registro de los procesos creativos y escriturales de las estudiantes para explicitar la producción de nuevas representaciones sobre los temas abarcados, y así establecer un diálogo entre la propuesta conceptual y la experiencia dada en el aula.

Seguidamente, se procederá con la descripción y análisis de los datos que fueron recogidos en cada una de las fases de la propuesta de intervención pedagógica en función de los objetivos específicos planteados en la investigación.

5.1.1. Procesamiento y análisis de los resultados de la primera fase

Esta fase se caracterizó porque todas las sesiones giraron en torno a la lectura interrumpida y la conversación instructiva, las cuales fueron acompañadas por unas guías que permitían la interrupción para que las estudiantes asumieran un rol activo durante el ejercicio lector. Esta interrupción era mediada a través de preguntas abiertas que exigían a las niñas

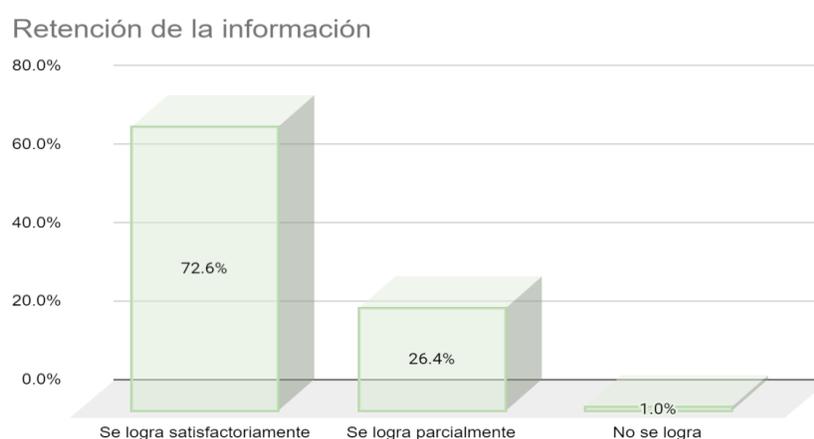
recapitular la información brindada por el texto, generar opiniones, construir hipótesis, y asociar los conceptos narrativos ya conocidos con el material de lectura que estuviese siendo abordado. Esto, con el propósito de determinar los alcances de la implementación de estas nuevas formas de lectura en pro del desarrollo de dos competencias particulares de la alfabetización crítica: *la competencia cognitiva y las competencias lingüísticas y discursivas*.

De estas competencias, los indicadores tomados en cuenta fueron los siguientes: 1) Identifica el tema del texto, realiza interpretaciones, y formula inferencias; y 2) Reconoce la estructura del discurso para la identificación de su género.

Para observar aspectos del primer indicador, hubo un ejercicio llamado “Cuéntame el cuento” donde las estudiantes debían recapitular el relato para así dar cuenta de la capacidad de retención de información, ya que la memoria y atención son aspectos fundamentales de la *competencia cognitiva* con el propósito de lograr la identificación del tema ofrecido en cualquier material escrito.

A partir de esta actividad en concreto, se establecieron los criterios de: 1) se logra satisfactoriamente, 2) se logra parcialmente, y 3) no se logra. Así, con la siguiente figura es observable que el 72.6% la población logró retener información de manera satisfactoria, un 26.4% lo hizo de manera parcial, y tan sólo el 1% de manera nula:

Figura 4: Resultados de retención de la información



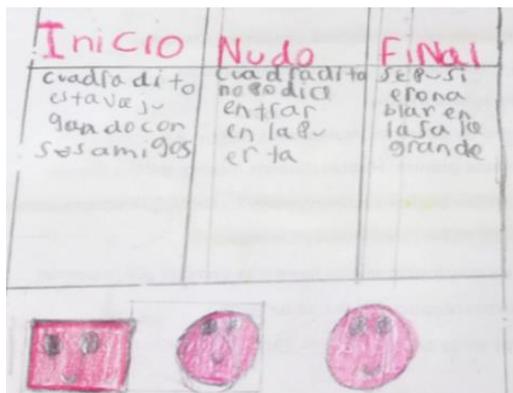
A través de este ejercicio, se observa que las niñas identifican el tema del texto, lo cual es un indicador propio de la *competencia cognitiva*, pero que a su vez se complementa con las *competencias lingüísticas y discursivas* porque las respuestas evidenciaron que para estas lectoras iniciales la comprensión del tema de un relato es posible a través del manejo de ciertos conceptos narrativos. Para ellas, aspectos esenciales que merecen ser identificados para la comprensión de un relato y su tema, son las acciones, y lugar y el tiempo donde estas acontecen, sin dejar a un lado los actores. De hecho, en el caso del 26.4% de estudiantes que lograban retener información de manera parcial y no totalmente satisfactoria, se identificó la tendencia del tener que reconocer la relevancia de estos elementos, pero cuya mención fue dada a través de la invención o modificación, ya que no lograron una memorización de orden textual.

Otro aspecto que abordar desde *las competencias lingüísticas y discursivas* es que en las guías había una matriz donde las niñas podían registrar información que a su vez debía ser separada para dar cuenta de tres momentos esenciales del cuento, lo cual dio indicio de sus *competencias lingüísticas y discursivas* porque explicitan el conocimiento que estas poseen sobre la narrativa, por lo menos en un sentido estructural.

Para mayor contextualización, se pueden observar los siguientes ejemplos que las estudiantes debían asignar un título a cada uno de los momentos que estructuran el cuento. Durante este ejercicio, ninguna estudiante recurrió a su imaginación para designar un nombre a cada una de estas partes, sino que acudieron a su conocimiento sobre la estructura narrativa y así la gran mayoría (96.8%) asignaron el nombre “inicio”, “nudo”, y “final”, como se puede observar en los ejemplos hallados en la siguiente página.

Ejemplo número 1:

Reconocimiento estructural del relato según su género.

**Transcripción:**

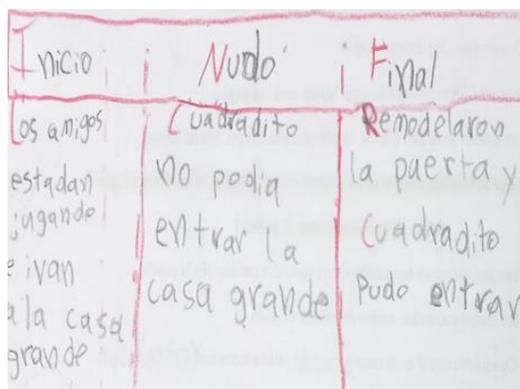
Inicio	Nudo	Final
Cuadrado estaba <u>jugando con sus amigos</u>	Cuadrado no <u>podía entrar en la puerta</u>	se <u>pusieron a jugar en la casa grande</u>

Ejemplo número 2:

Reconocimiento estructural del relato según su género.

Transcripción:

Inicio	Nudo	Final
Los amigos estaban jugando e <u>ivan a la casa grande</u>	Cuadrado no <u>podía entrar la casa grande</u>	Remodelaron la puerta y Cuadrado pudo entrar



Esto significa que las niñas responden satisfactoriamente al segundo indicador que fue referido anteriormente: “Reconoce la estructura del discurso para la identificación de su género.” Lo anterior se dio a través de unas referencias constantes a categorías narrativas que dan cuenta del nivel de certeza en las estudiantes en lo que respecta a la estructura que particulariza el cuento como género.

Teniendo en cuenta lo anterior, este tipo de indicadores empiezan a particularizar la identidad de las estudiantes como lectoras, pues estas están regulando la atención de sus lecturas, según el tipo de conocimiento que tengan frente al tipo de narrativa a la que están siendo expuestas. Esto evidencia que las niñas están en la capacidad de usar su conocimiento lingüístico

y narrativo para llevar a cabo procesos de lectura de mayor complejidad. De igual forma, se revela cierto tipo de reciprocidad entre las *competencias cognitivas* y las *competencias lingüísticas y discursivas*.

Para una ilustración de lo anterior, se trae a colación la sesión número 2 de la primera fase de intervención. En este encuentro, se leyó el cuento *Por cuatro esquinitas de nada* de Jérôme Ruillier (2004), y esta lectura se acompañó de una guía que ofrecía una serie de preguntas abiertas que fomentaban intervenciones para la construcción de hipótesis, y así dar cuenta tanto del desarrollo del relato, como la complementación de las dos competencias previamente mencionadas y lograr lecturas que no fuesen únicamente de orden literal.

Con los resultados, se evidenció que la construcción de hipótesis de las niñas estuvo al margen no sólo de la información brindada por el texto en sí (*competencia cognitiva* por regulación de atención y memoria), sino por complementar esta información con un conocimiento que ya hacía parte de su capital lingüístico y discursivo (*competencias lingüísticas y discursivas* por asociación a conceptos narrativos); pues surgía la necesidad de sugerir un avance que fuese coherente no sólo con la historia narrada, sino la estructura que demanda el tipo de texto.

En el ejemplo número 3, la estudiante construyó una hipótesis donde prevé el nudo del cuento: agresión hacia el personaje principal por ser distinto a los demás. La lectora de este ejemplo no se conforma por hacer suposiciones basadas en la información brindada, sino que opta por presuponer un aspecto clave y estructural para el desarrollo del cuento, esto es el conflicto.

Ejemplo número 3:

Construcción de inferencias

¿Qué crees que los Redonditos le dirán a Cuadradito?
Puede que le agarran

¡Pues te tendremos que cortar las esquinas!
 -dicen los Redonditos.

Transcripción: "¿Qué crees que los Redonditos les dirán a Cuadradito?
 - Puede que le agan daño"

De igual forma, en el ejemplo número 4, otra estudiante, gracias a la misma pregunta abierta del ejemplo anterior, dice en avance el desenlace, pues en este caso la niña ofrece en avance la misma solución al conflicto que propone el relato.

Ejemplo número 4:

Construcción de inferencias

¿Qué crees que los Redonditos le dirán a Cuadradito?
que puede arreglar la puerta

Entonces, recortan cuatro esquinitas,
 cuatro esquinitas de nada...

Transcripción: "¿Qué crees que los Redonditos les dirán a Cuadradito?
 - que puede arreglar la puerta"

En síntesis, estas prácticas de lectura permitieron la construcción de inferencias con un nivel de coherencia alto en la población, pues las lectoras con este tipo de ejercicios acuden a la información brindada por los relatos para llevar a cabo ejercicios que suscitan destrezas del pensamiento y la expresión. Tales pericias, adecúan un encuentro comunicativo que va más allá

de la decodificación de lo escrito, por lo cual se requiere de procesos como la asociación, interpretación y producción de ideas. Lo anterior, al ser mecanismos de las *competencias cognitivas y discursivas y lingüísticas* permiten procesos de lectura activos, en contraste a las prácticas lectoras observadas en un momento previo a la intervención. Así entonces, estos encuentros literarios, sirvieron no sólo de gran estímulo para el desarrollo cognitivo de las niñas sino para la formación de estas como lectoras.

5.1.2. Procesamiento y análisis de los resultados de la segunda fase

En este momento de la intervención, conviene distinguir que, para el segundo objetivo específico de la investigación, las actividades propuestas fueron diseñadas con el objetivo de dirigir el acto lector a encuentros con la *mismidad*, entendiéndola como “la forma de acontecer” como individuo en la totalidad de “todos sus «momentos» (...) lo que constituye y fundamenta «originariamente» todas sus manifestaciones” (Gómez, p. 165, 2007). La finalidad de esta propuesta fue permitir un reconocimiento de la particularidad de la subjetividad propia desde el desarrollo de las *competencias valorativas y afectivas* de la alfabetización crítica.

En función de lo anterior, para una de las clases que conformó esta fase de investigación, el objetivo de aprendizaje establecido fue “reconocer en la lectura de cuentos categorizados como Literatura Culturalmente Relevante la posibilidad del autodescubrimiento”. Esta propuesta es justificada desde la subcategoría *espejos* de la CRL, ya que propone un encuentro entre el contenido narrativo con las experiencias de vida de las y los lectores con la intención de cavilar sobre estas mismas.

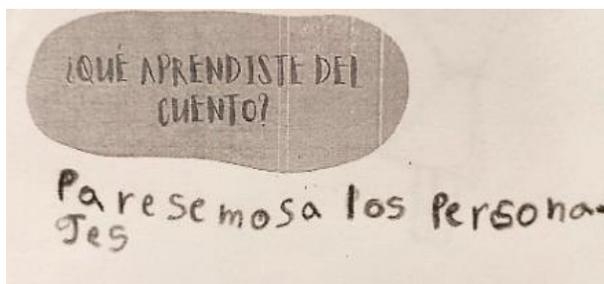
Con lo anterior en mente, se establecieron dos indicadores. Uno, es entender que una de las funciones de la CRL es permitir la asociación de experiencias reales e íntimas con las historias relatadas. De allí, que el segundo indicador sea el desarrollar el sentido de sensibilidad

y comprensión de sí mismo a través de la lectura literaria para que el grupo evidenciara un desenvolvimiento de las *competencias valorativas y afectivas* de la alfabetización crítica.

Para atender dichos indicadores, se acudió a la lectura del cuento *Mamá tiene a veces truenos en la cabeza* de Beatriz Taboada, ya que allí el personaje principal da a conocer muchas de las situaciones que provocan una alteración de su emocionalidad. Ante tal contenido, se les pide a las niñas que identifiquen los momentos que provoquen un impacto en lo que son desde el nivel emocional, tal como lo hacía la protagonista del relato. Es decir, a diferencia de los primeros encuentros literarios, no se exigió una recapitulación del contenido, sino una asociación de este con la vida propia.

Al seguir las indicaciones, las niñas observaron que este tipo de literatura se presentaba como una incitación para dirigir el pensamiento a sus experiencias de vidas y así estar en la capacidad de construir un relato sobre estas mismas. A la par, notaban que el auto-relato implica no sólo evocar una serie de acontecimientos y emociones, sino hacer de la subjetividad propia un objeto de análisis y reflexión. Para agregar, en relación con el primer indicador establecido, la población da cuenta de una de las funcionalidades de la CRL, que es el ejercicio de la autorreflexión. He allí el motivo por el cual se concurre al concepto metafórico de esta literatura que es el *espejo*; es decir, la necesidad del auto-observamiento, lo cual es facilitado al hallar rasgos de similitud con los personajes, tal como lo observó la estudiante del siguiente ejemplo.

Ejemplo número 5:
Aprendizaje del relato



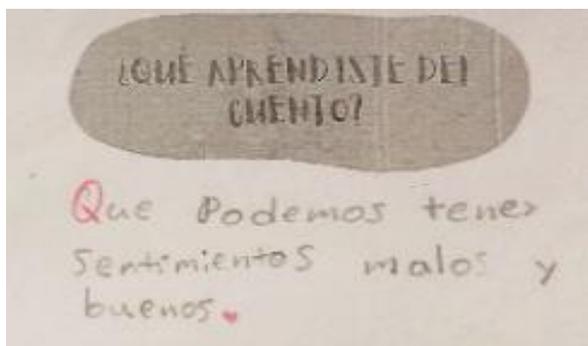
Transcripción:

“¿Qué aprendiste del cuento?
- Paresemosa los personajes.”

Para agregar más resultados a lo previamente explicado, al finalizar la “guía de autodescubrimiento”, se planteó la pregunta observada en los ejemplos número 5, 6 y 7 para que las niñas registraran lo que aprendieron del relato o, mejor dicho, la reflexión que derivó tras su lectura. Así, se comprobó que una parte considerable del grupo en cuestión (76,3%) entiende que, para entrar en diálogo con los contenidos leídos, no basta con recordar la narración, sino que es menester culminar la lectura con conclusiones que revelen mensajes no evidentes en los textos. Por ello, la mayoría de las respuestas en este aspecto en concreto de la guía, no aludieron a acontecimientos que daban desarrollo al relato, sino a reflexiones que derivaban de este. En otras palabras, se manifestaba una interacción entre las ideas que emanaron del ejercicio lector y las que estaban explícitamente presentada en los textos, como se puede observar en las imágenes presentadas a continuación:

Ejemplo número 6:

Aprendizaje del relato

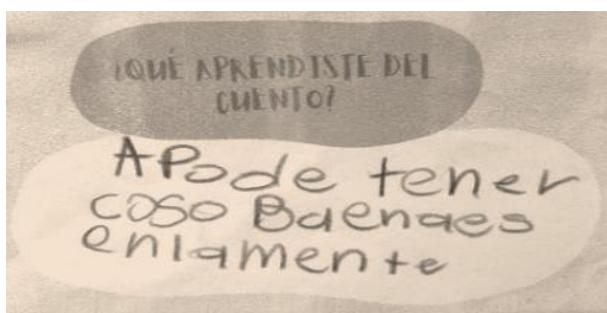


Transcripción:

“¿Qué aprendiste del cuento?
Que podemos tener sentimientos malos y buenos.”

Ejemplo número 7:

Aprendizaje del relato



Transcripción:

“¿Qué aprendiste del cuento?
A pode tener coso Buenaes en la mente.”

Sobre las anteriores imágenes conviene agregar que estas son un ejemplo del tipo de respuestas que las estudiantes dieron respecto al segundo indicador de la presente fase. Para recordar, este consistía en fomentar un ejercicio de comprensión sobre sí mismo teniendo los textos literarios como estímulo que diera origen a un encuentro más empático con algunos de los aspectos (en este caso la emocionalidad) que conforman la mismidad de quien lee. Como resultado, las estudiantes reconocen uno de los muchos motivos por los cuales la lectura literaria debería ser un acto que acompañe nuestra cotidianidad, pues tal como proponen las *competencias valorativas y afectivas*, la lectura está para suscitar y entender lo que nos particulariza como individuos.

Para finalizar el análisis de esta fase, hay que traer a colación otro aspecto fundamental de las competencias en discusión y es que estas son también entendidas como la capacidad de reconocer que el discurso literario sugiere una cadena de emociones y pensamientos que permiten a las lectoras reflexionar sobre sus formas de participar en sus contextos inmediatos, tal como es propuesto por la literatura culturalmente relevante. Con esta observación, es oportuno decir que se ofreció a la población la oportunidad de “descifrar, expresarse y habitar el territorio del lenguaje (...) otorga[ndo] el sentido profundo a la literatura” (Reyes, p. 15), y de tal forma, se evidencia la construcción de un lazo significativo con este tipo de producción textual. Esto, también implicó el haber atendido a la desmotivación lectora que caracterizaba al grupo resaltando que hay aspectos de mayor trascendencia como el otorgar un contenido que dé la oportunidad de reflexión y participación en lo que concierne a la configuración y entendimiento de la identidad propia.

5.1.3. *Procesamiento y análisis de los resultados de la tercera fase*

En esta última fase de la intervención pedagógica, *las competencias pragmáticas y culturales* de la alfabetización crítica entraron en cruce con la categoría ventanas de la literatura culturalmente relevante. Este cruce categorial es coherente porque ambos conceptos tienen indicadores similares en la medida de que procuran una exposición a la diferencia desde una dimensión ideológica y contextual para un replanteamiento sobre cómo es percibido el mundo compuesto por los *otros*. Con esto en mente, se aclara que en esta fase se pretendió responder al tercer objetivo de investigación, el cual consiste en “promover una sensibilización respecto a la diversidad situacional, ideológica, e identitaria en los otros retratados en la literatura culturalmente relevante” mediante el desarrollo de las competencias previamente referenciadas.

Teniendo claro el último objetivo planteado en esta investigación, se establecieron dos indicadores en esta fase de intervención. Uno, es reconocer en la lectura el desarrollo de la sensibilidad y la comprensión del entorno. El segundo, a manera de consecuencia, consiste en replantear la forma en la que es concebida el mundo y la situación de los otros.

Llegado a este punto, se expondrá la actividad que correspondió a los indicadores señalados. Continuando con la discusión del cuento *Mamá a veces tiene truenos en la cabeza* de Beatriz Taboada, se les pidió a las niñas la elaboración de un “collage emocional”, donde las niñas trabajaron conjuntamente para la realización de esta pieza. Básicamente, allí se plasmaron una serie de dibujos y escritos que visibilizara aquellas situaciones en las que estas niñas fuesen testigos de la alteración emocional de otros y exponer la posible causa de esto indagando así sobre las cuestiones de aquellos quienes las rodean de manera respetuosa.

Entendiendo el collage como una producción artística que reúne en un solo producto el conjunto de representaciones de varias procedencias (sean estas fotográficas, pictóricas, gráficas

o musicales), en una sola pieza se plasmaron cada una de las representaciones gráficas acompañadas por una breve descripción elaboradas por las estudiantes. Una vez realizado el collage, se discutió sobre lo que este podría indicar para quienes lo elaboraron. La conclusión a la que llegó el grupo respecto a lo observado en los resultados de este proceso creativo fue que cada una de estas producciones representaban los fragmentos que engloban el contexto compartido entre las estudiantes.

En la tarea de representar situaciones de otros y teniendo en cuenta el contenido del relato *Mamá a veces tiene truenos en la cabeza*, donde se describía lo que particularizaba a una hija y su madre en un sentido emocional, las niñas en su mayoría optaron por graficar las situaciones que configuran la cotidianidad de sus madres, tal como lo hace la protagonista del cuento.

Curiosamente, un gran porcentaje de los gráficos muestran a las mamás como víctimas de múltiples circunstancias. Como se puede ver en las siguientes imágenes, las mamás allí son presentadas como víctimas de la violencia física, la violencia socioafectiva, aunque también plantearon otros asuntos fuera de la cuestión de género, pues también se hallan escenarios sociales particulares como la condición del ser emigrantes. Si bien las situaciones retratadas en este producto pueden ser categorizadas, todas son distintas y evidencian la pluralidad de escenarios que rodean a las estudiantes apelando de esta manera al primer indicador establecido.

Ejemplo número 8:

Escritos hallados en el collage emocional

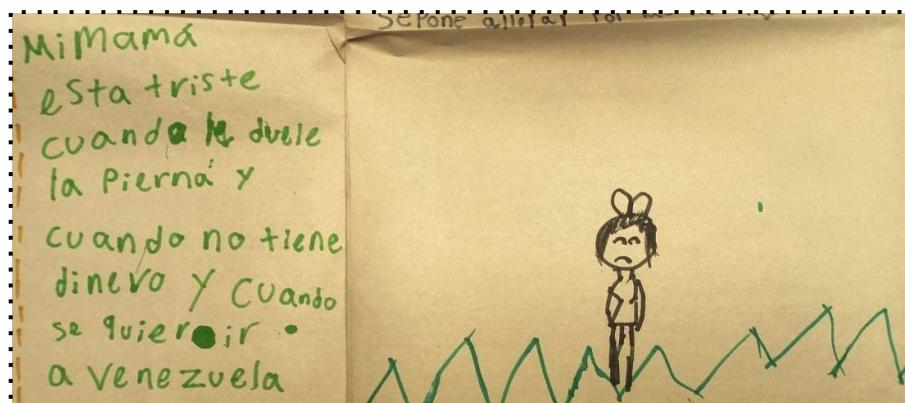


Transcripción:

“Mi mamá se pone triste por que la traicionan”
 “Cuando le pegan a mi mamá”

Ejemplo número 9:

Escritos hallados en el collage emocional

**Transcripción:**

“Mi mamá esta triste cuando le duele la pierna y cuando no tiene dinero y cuando se quiere ir a Venezuela”

Para añadir, estos escritos dan cuenta de las ideologías que materializan la organización social. La población aquí no señala manifiestamente que el machismo que da lugar a la tendencia de que las mujeres tiendan a ser víctimas de múltiples violencias; sin embargo, si están en la capacidad de señalar la forma en la que estas suelen ser manifestadas. Del mismo modo, como se detallará más adelante, las observaciones que derivaron del ejemplo número 9, demuestran que las niñas pueden prestar atención a sus modos de ser con las otras para afirmar que han sido herederas de prácticas de rechazo de acuerdo con el lugar de origen de otras personas, lo cual esconde una implicación ideológica.

A manera de resultado, cuando las niñas asocian el contenido narrativo con quienes hacen parte sus contextos, empiezan a tener un conocimiento más profundo sobre los elementos que configuran las circunstancias de los otros que las rodean. De igual forma, evidencian que son testigos de aquellos aspectos negativos que afectan el bienestar del otro generando así encuentros con un mayor grado de empatía e incluso llegan a cuestionarse por el motivo que justifica tales situaciones/problemáticas sociales. En otras palabras, no sólo se amplía el conocimiento sobre lo que compone la organización social a la que pertenecen las estudiantes, sino que también surge el cuestionamiento sobre esta.

Incluso, mediante estos ejercicios, se explicitó el tema de la *reflexividad* de la pedagogía de la alteridad ya que, gracias a estas discusiones, las estudiantes dirigieron el cuestionamiento hacia sus formas de relacionarse con los otros. Para dar cuenta de esto, gracias a la producción observada en el ejemplo número 9, se asoció la condición de inmigración retratada allí y vivida directamente por algunas de las estudiantes con el cuento *Eloisa y los bichos*. El relato aquí cuenta la situación de una niña que se siente como un “bicho raro” al ser nueva habitante junto con su padre en una ciudad, la sensación de extrañeza y rechazo por habitar en lo desconocido y no ser parte de una condición común. Debido a este contenido, algunas de las estudiantes reconocían la tendencia a excluir a las compañeras emigrantes de Venezuela y concluían que podían intensificar esa sensación de extrañeza y rechazo. Estas reflexiones indican que seguían manifestándose prácticas que beneficiaran el concepto de *mismidad* ya que continuaban con ejercicios de autodescubrimiento y cuestionamiento, en la medida de que identificaban aspectos problemáticos en sus subjetividades.

Así mismo, en relación con *las competencias pragmáticas y culturales* para el cumplimiento del segundo indicador de esta fase, el diálogo en grupo se prestó para la modificación o replanteamiento de las formas en las que las estudiantes se vinculaban con sus compañeras. De tal forma, la lectura fue un recurso no sólo para descubrir lo que se es y la diversidad contextual que nos circunda, sino lo que se puede ser para el beneficio del espacio social en el que se es partícipe.

Capítulo VI: Conclusiones

6.1. Conclusiones

Mediante el procesamiento y análisis de la información vistos en el capítulo anterior, es posible observar de qué manera se responde a la pregunta de investigación ya que detalla de qué forma la CRL ofreció una formación literaria para incentivar una alfabetización crítica y así poder incitar la noción de alteridad en las niñas del curso 201 del LIFEMENA jornada tarde, pero, para dar cuenta de lo anterior, es bienvenida una recapitulación de lo observado en lo que concierne a la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica.

En primer lugar, la alfabetización crítica exige otra forma de enseñanza de la lectura y esta es la promoción de una formación que tuviese un foco sociocultural y crítico desde esta habilidad del lenguaje y otras producciones culturales directamente vinculadas, como la literatura. Pero esto requirió en primer lugar el desarrollo de un grupo de habilidades cognitivas y lingüísticas que podrían resultar ajenas a lo antedicho. Por esto mismo, es válido afirmar que lo aplicado en la primera fase no se vincule expresamente con la pregunta de investigación y sus objetivos; sin embargo, para lograr procesos comunicativos que permitiesen prácticas de diálogo con el contenido leído, se necesitó acudir a competencias cognitivas y lingüísticas y discursivas ineludiblemente. Dicho de otra manera, la primera fase de investigación puede ser vista como una necesidad emergente para responder al objetivo de construir la noción de alteridad en la población a través de la alfabetización crítica, como es bien sabido.

En las dos fases restantes de la investigación, se profundizó en el desarrollo de *competencias valorativas y afectivas*, así como *pragmáticas y culturales* con miras de orientar la lectura literaria hacia la formación de la alteridad y esto, fue lo que ubicó la enseñanza de la lectura y la literatura en esa formación sociocultural y crítica señalada. Esto, gracias a la

interacción con cuentos que cumplieren con las características de lo que propone la CRL para así atender a los dos aspectos constituyentes de la alteridad: *la mismidad* y *la otredad*.

Para lo primero, estas lectoras iniciales, asociaron la experiencia propia con la relatada con el propósito de que entendieran que tras sus prácticas lectoras pudiesen asumir un rol reflexivo y transformativo respecto a sus formas de ser y vincularse consigo mismas o los otros. Para lo segundo, hubo un enfoque en la exploración del cómo son y pueden ser estas lectoras en un sentido intrapersonal y así dar pie al reconocimiento de los planos situacionales, identitarios e ideológicos, que conforman un contexto. Ambas cosas, con el propósito de que estas entendieran tras la lectura que, a través de la construcción de otros significados sobre el plano social, se posibilitan nuevas formas de participación para el mejoramiento de este mismo.

Vale comentar que el alcance de los objetivos fue gracias al contexto conceptual de esta investigación. Principalmente, hubo una atención constante en las competencias de la alfabetización crítica, facilitando el acto de establecer criterios que encaminaran un cruce de indicadores entre las subcategorías restantes del marco conceptual para responder a los objetivos. Igualmente, la propuesta de intervención acudió a estrategias donde se establecían nuevas formas de enseñar la lectura mediante el rol activo sugerido por la interrupción, aspecto fundamental para la planeación de talleres. Finalmente, los antecedentes internacionales guiaron la enseñanza de la CRL por dos motivos: 1) el criterio que debía ser manejado por quién seleccionó los textos, facilitando así la identificación de este tipo de propuesta en la literatura; 2) el impulsar la discusión instructiva, teniendo en cuenta la condición de desarrollo de la población, que requiere de instrucciones constantes y las discusiones dadas no iba a surgir autónomamente en ellas.

Teniendo en cuenta los resultados de *La Literatura Culturalmente Relevante como Estrategia Formativa de la Alteridad*, investigaciones similares son de gran relevancia en

poblaciones compuestas por gente mayor ya que cuentan con experiencias sociales y un capital lingüístico más amplio que permite una exploración de temas mayor donde se evidencian los modos en los que se somete y se es sometido a través de la diferencia en múltiples dimensiones de lo que compone lo humano (social, cultural, sexual, etc.). Desde dicha perspectiva, hay un gran potencial al analizar el alcance de la alteridad y la CRL con otras teorías críticas de las ciencias humanas para precisar el proyecto en cuanto a su temario y el cómo este responde a las dificultades que caracterizan nuestro contexto histórico.

A pesar de lo anterior, es válido invitar a los futuros proyectos investigadores que la atención se dirija a grupos más infantiles también, ya que cómo se observó en la población de esta investigación, las problemáticas sociales en esta son manifestadas y no es justa la falta de atención y formación que pueda atenderlas y limitarlas. De igual forma, es valioso reconocer en estos grupos sus apreciaciones, experiencias y reflexiones entendiendo que estos también son conformados por ciudadanos que tienen derecho a participar activamente en sus entornos, como se ha resaltado en acápites anteriores.

Para cerrar, es necesario convidar el aterrizaje de las potencialidades que tiene la formación de la lengua materna y la literatura sociocríticamente para resaltar la importancia de estas en la formación de los individuos, más aún desde la interdisciplinariedad que exige un ejercicio investigativo, ampliando así la posibilidad de transformación de un problema observado. Similarmente, desde nuevas propuestas como la CRL, se puede observar que muchos investigadores cuentan con dicho interés y que, por lo tanto, es posible el ofrecer propuestas innovadoras en la medida de que se actualizan en cuánto a la producción teórica que se ha dado en nuestro campo de estudio.

Anexos

Anexo 1: Cronogramas

Cronograma de observaciones		
Objetivo de observación	Elementos por observar	Fecha
Contextualizar y caracterizar a la población	<ul style="list-style-type: none"> ● Territorio: condiciones de la localidad y el barrio ● Institución: Manual de Convivencia, P.E.I. 	05 de octubre de 2022
		12 de octubre de 2022
	<ul style="list-style-type: none"> ● Aplicación de fichas sociodemográficas para lograr una caracterización de la población. 	17 de abril de 2023
Analizar la enseñanza de la lecto-escritura	<ul style="list-style-type: none"> ● Contenidos abordados ● Desarrollo de habilidades ● Actividades propuestas ● Problemas manifestados durante el aprendizaje 	19 de octubre de 2022
		26 de octubre de 2022
Analizar la enseñanza de la lectura y literatura	<ul style="list-style-type: none"> ● Modos de acercamiento a la literatura ● Objetivo propuesto por el cual se acercan a estos contenidos ● Ejercicios para la comprensión lectora ● Evaluación respecto a los modos de lectura 	24 de octubre
Caracterizar la relación dada entre quienes hacen parte de la población	<ul style="list-style-type: none"> ● Comportamientos ● Convivencia ● Sentimientos ● Identidades 	02 de noviembre de 2022
		09 de noviembre de 2022

Cronograma de intervenciones		Fecha
Aplicación de Prueba diagnóstica		06 de marzo de 2023
Aplicación de Encuesta sociodemográfica		17 de abril de 2023
Aplicación de Propuesta de Intervención Pedagógica		
Fase de exploración	Primera sesión	Martes, 11 de abril de 2023
	Segunda sesión	Lunes, 17 de abril de 2023
	Tercera sesión	Martes, 18 de abril de 2023
Fase de producción sobre el otro	Cuarta sesión	Martes, 02 de mayo de 2023
	Quinta sesión	Martes, 09 de mayo de 2023
	Sexta sesión	Lunes, 29 de mayo de 2023
	Séptima sesión	Martes, 30 de mayo de 2023
Fase de producción sobre sí misma	Octava sesión	Martes, 06 de junio de 2023

Anexo 2: Ficha sociodemográfica

Para ver el diseño de este instrumento, puede hacer clic [aquí](#).

Anexo 3: Criterios para diagnosticar la lectura y la escritura

Criterios para observar y diagnosticar la lectura y la escritura

A continuación, se darán a conocer los criterios de observación que me permitirán diagnosticar el desarrollo de la percepción y producción del lenguaje en las niñas del grado 201 de la jornada de la tarde en la Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. Estos criterios se basan en la lectura de ciertas propuestas teóricas enfocadas en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas. En añadidura, lo anterior está complementado con las orientaciones teóricas, pedagógicas y prácticas ofrecidas por los Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional.

Escritura	
<p>Presentación alfabética</p> <p>(Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana)</p> <p>(Karmiloff-Smith)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Hay un trazo que conduce a una grafía en específico o hay una serie de gráficos que conducen al significado verbal de la palabra escrita. ● El niño/a acepta que es mejor recurrir a grafías existentes que inventarlas. ● Principios del sistema convencional: direccionalidad en la grafía en un sentido lineal y aceptación de la arbitrariedad. ● Presentación legible y convencional de grafías.
<p>Nivel parcialmente alfabético</p> <p>(Teberosky)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Segmentación silábica-alfabética. Hipótesis silábicas: correlación entre cantidad - cualidad de las grafías y el significado de las mismas. ● Reconoce la necesidad de presentar más de una grafía por sílaba, pero es normal no segmentar todos los fonemas. Algunas letras representan sílabas; algunas letras representan fonemas. Hipótesis silábico-alfabética: unas letras ocupan el lugar de sílabas (conjuntos de sonidos), y otras ocupan el lugar de fonemas (sonidos aislados). ● Asociaciones entre letras similares y fragmentos sonoros similares. No hay estrictamente una correspondencia fonética, pero sí manejan una pauta sonora.

Lectura	
<p>Lectura pictográfica - Lectura logográfica</p> <p>(Karmiloff-Smith)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Logra identificar un elemento de la realidad en un pictograma: este es dependiente de la realidad material mas no de la lengua. ● Discierne las grafías del dibujo icónico como formas de representación. La etapa en la que se esperaba una fidelidad entre lo escrito y lo dibujado ha sido superada. ● Reconoce en el dibujo elementos importantes de una producción verbal: sujeto, acción, información cualitativa, etc.

<p>Estrategias (Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana)</p> <p>Momentos para la comprensión lectora (Solé)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Predicción: Habilidad de construir hipótesis sobre el desarrollo o final del relato. ● Muestreo: Capacidad de identificar el tema y/o idea central del texto. ● Hipótesis: Complementación de la información dada recurriendo a información, experiencias y conocimientos del lector. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Antes de la lectura: 1. Deducción de elementos importantes a través del título. 2. Predecir, decir qué espera del relato a partir de la lectura de la primera oración e imagen. ● Durante la lectura: 1. Correcciones, recapitulaciones, contextualización o inquietud dirigida al vocabulario. 2. Lectura en voz alta, pronunciación, sílaba, entonación, interpretación. 3. Anticipación de posibles acciones en el relato gracias a la retención y asociación de información ● Después de la lectura: 1. Re-narrar para dar a conocer la retención de información importante (personajes, sucesos, emociones e ideas centrales del texto). 2. Aproximación a temas centrales o secundarios del relato. 3. Hipótesis sobre la intención del relato.
<p>Nivel de fluidez</p>	<p>Estándar: Lectura de frases pequeñas. Dificultades en cuanto a ritmo y continuidad pues no hay un enfoque en el nivel ortográfico, sólo el silábico-alfabético.</p> <p>Se acerca al estándar: Lectura general tres palabras agrupadas. Puede haber lectura de palabra por palabra. Dificultad en cuanto al ritmo y continuidad.</p> <p>Requiere de apoyo: Lee palabra por palabra, en pocas ocasiones lee más de 3 seguidas. Hay problemas en cuanto a la entonación y continuación requerida por lo cual se pierde la estructura sintáctica del texto.</p>	
<p>Nivel de comprensión</p>	<p>Estándar: Menciona personajes, problema de la narración, acción para la resolución, el fin del relato. Menciona los eventos tal cual suceden, aunque hay omisiones o pausas que impiden una narración fluida.</p> <p>Se acerca al estándar: Menciona personajes, problema de la narración, la acción de los personajes, el fin del relato. Desordena los eventos, pero recrea la trama central.</p>	

	Requiere de apoyo: Menciona fragmentos u otra información del relato que no es la más importante. No hay ilación de enunciados.
--	--

Anexo 4: Prueba diagnóstica de lectura y escritura

Puede hacer clic [aquí](#) para revisar la prueba aplicada a la población que permitió caracterizarla a partir del aprendizaje de la lengua materna.

Anexo 5: Registro de diarios de campo

Para acceder al registro de los diarios de campo, haga clic [aquí](#).

Anexo 6: Registro de planeación de clase

Para revisar la planeación de clases que hicieron parte de la propuesta de intervención pedagógica, haga clic [aquí](#).

Anexo 7: Consentimiento informado

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUIP No. _____

declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

Referencias

- Aitchison, J. (1992) “La sonrisa del gato Cheshire” en: *El mamífero articulado: Introducción a la Psicolingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alzáte, A., et al. (2016). *Círculos de lectura en dos entornos escolares colombianos: experiencias lectoras a través de la producción de libros álbum*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/21113>.
- Bermudez, C y Galvis, J. (2009) *Leer y escribir comprensivamente en la escuela III*. Recuperado de: <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/932f4254-d4e7-4e08-8795-6e04cb46c832/content>.
- Bonilla-Castro, E y Rodríguez, P. (1997) *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cahill, M., Ingram, E., Joo, S. (2021) *Storytime Programs as Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors? Addressing Children’s Needs through Diverse Book Selection*. *Library Quarterly: Information, Community, Policy*, vol. 91, no. 3, pp. 269–284. © 2021 by The University of Chicago.
- Cámara de Comercio de Bogotá (2020). *Perfil de las localidades de Bogotá 2020*. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/bitstream/handle/11520/25980/23%2010%202020%20Perfil%20de%20las%20localidades%20de%20Bogot%C3%A1%20VF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Carbonell, J. (2015) “Las Pedagogías Críticas” en: *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Christ, T., y Sharma, S. (2018). *Searching for Mirrors: Preservice Teachers’ Journey Toward More Culturally Relevant Pedagogy*. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 57 (1). Recuperado de: https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol57/iss1/5
- Elliot, J. (2005) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ferreiro, E. (2016) *Pasado y presente de los verbos Leer y escribir*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Gutiérrez, J. y Reyes, L. (2021). *La literatura como mediación en la construcción de nuevas subjetividades en la infancia*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/58172>.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2018) *Manual de Convivencia*. Recuperado de:

<https://cloud6b.edupage.org/cloud?z%3AptrewTwBqL0orco4YvicDG3TmwIKH1kNuYycfEHi5aGskN%2FYujOm%2FFjMwuyspNGA>

- Karmiloff-Smith, A. (1992) “El niño como grafista” en: *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lawson, A. (2021) *Building Bridges: Culturally Relevant Teaching with Literature Circles and Multicultural Literature*. Michigan Reading Journal: Vol. 54: Iss. 1 , Article 10.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998) *Lineamientos Curriculares: Lengua Castellana*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2020). *Evaluación Diagnóstica*. Recuperado el 3 de marzo de 2023 de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Proyectos-de-Calidad/246644:Evaluacion-Diagnostica>.
- Muñoz, J. (2020). *Desdibujando fronteras. La pedagogía de la alteridad, el dibujo y el barrio*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12541>.
- Palacios, S. (2019). *El otro: texto, imagen y lectores. La recepción como creación de nuevos mundos en la literatura infantil*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/45048>.
- Pérez, M. (2014). *Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar*. En M. Magallón y J. D. Escalante (Eds.), *América Latina y su episteme analógica* (227-242). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.
- Reyes, Y. (2020). *La casa imaginaria. Lectura y Literatura en la primera infancia*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Santiago, W., Castillo, M., y Ruíz, J. (2010) *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Serrano de Moreno, S. (2008). *La alfabetización crítica: Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica*. Letras, 50(76), 172-228. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004&lng=es&tlng=es.
- Solé, I. (1994) “Para comprender... Antes de la lectura”. En: *Estrategias de lectura*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Torres, L. (2018). *Te regalo un pájaro por si algún día quieres volar. Narrativas infantiles en la escuela*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11104>.

- Valera-Villegas, G. (2002) *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.