

Centro literario para el fortalecimiento del aprendizaje de la literatura colombiana contemporánea

Karen Patricia Watts Rodríguez¹
Mireya Castellanos León²

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Watts-Rodríguez, K. P. y Castellanos-León, M. (2023). Centro literario para el fortalecimiento del aprendizaje de la literatura colombiana contemporánea. *Revista UNIMAR*, 41(2), 53-65. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art3>

Fecha de recepción: 26 de marzo de 2023

Fecha de revisión: 31 de mayo de 2023

Fecha de aprobación: 23 de julio de 2023

Resumen

El objetivo del presente estudio fue proponer un centro de interés literario como método lúdico para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A de la I.E Agropecuario Rosa Jaimes Barrera. Metodológicamente, el estudio se ubicó en el paradigma pospositivista, desde un enfoque cualitativo, enmarcado en la investigación acción participativa; considerando las siguientes fases: deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica. La unidad de análisis la constituyó 38 discentes del grado 8-A. Para la recolección de datos, se utilizó la encuesta y la observación (técnicas), y el cuestionario, la bitácora y la rúbrica (instrumentos). Entre los resultados, se resalta que las actividades lúdicas permitieron a los estudiantes percatarse de la relevancia del aprendizaje literario para afianzar la expresión lingüística. Se concluye que, las obras literarias, el diseño de actividades lúdicas colaborativas y participativas fortalecieron el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Palabras clave: centro literario; aprendizaje; literatura contemporánea.



Este artículo es el resultado de la investigación titulada: *Centro de Interés Literario como método lúdico para fortalecer el aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en estudiantes del 8ºA de la I.E Agropecuario Rosa Jaimes Barrera de Pailitas, Cesar*, desarrollada desde marzo 2021 hasta diciembre 2022.

¹ Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; licenciada en Educación Básica, Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, Corporación Universitaria del Caribe –CECAR–. Docente de aula, Institución Educativa Agropecuaria Rosa Jaimes Barrera. Correo electrónico: karenpa.watts@umariana.edu.co

² Maestrante en Pedagogía, Universidad Mariana; especialista en Lúdica Educativa, Universidad Juan de Castellanos; licenciada en Ciencias Fisicomatemáticas, Universidad del Magdalena. Docente de aula, Institución Educativa Agropecuaria Rosa Jaimes Barrera. Correo electrónico: mireya.castellanosle@umariana.edu.co

Literary center to promote the study of contemporary Colombian literature

Abstract

This study aimed to propose the Literary Interest Center as a playful method to strengthen the meaningful learning of contemporary Colombian literature in eighth-grade students of the Institución Educativa Agropecuaria Rosa Jaimes Barrera. Methodologically, the study was located in the post-positivist paradigm, from a qualitative approach, framed in the Participatory Action Research, under the phases: deconstruction, reconstruction, and evaluation of practice. The unit of analysis was constituted by 38 students of the eighth grade A. The techniques used to collect the data were interviews and observation; the instruments used were the questionnaire, the logbook, and the rubric. The result was that the playful activities allowed the students to realize the importance of literary learning to strengthen language expression, which enables us to conclude that the literary works and the design of collaborative and participatory playful activities strengthened meaningful learning.

Keywords: literary center; learning; contemporary literary.

Centro literário para promover o estudo da literatura colombiana contemporânea

Resumo

Este estudo teve como objetivo, propor o Centro de Interesse Literário como um método lúdico para fortalecer a aprendizagem significativa da literatura colombiana contemporânea em alunos do oitavo ano da Institución Educativa Agropecuaria Rosa Jaimes Barrera. Metodologicamente, o estudo se situou no paradigma pós-positivista, a partir de uma abordagem qualitativa, enquadrada na Pesquisa-Ação Participativa, sob as fases: desconstrução, reconstrução e avaliação da prática. A unidade de análise foi constituída por 38 alunos da oitava série A. As técnicas utilizadas para coletar os dados foram entrevistas e observação; os instrumentos utilizados foram o questionário, o diário de bordo e a rubrica. O resultado foi que as atividades lúdicas permitiram que os alunos percebessem a importância da aprendizagem literária para fortalecer a expressão da linguagem, o que nos permite concluir que as obras literárias e o design de atividades lúdicas colaborativas e participativas fortaleceram a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: centro literário; aprendizagem; literatura contemporânea.

Introducción

Los criterios internacionales para evaluar el progreso de la educación están cada día más enfocados en la adquisición del aprendizaje, la inclusión y la calidad educativa; estos consideran tanto aspectos académicos como psicológicos y sociales. Es así como, a partir de 1990, los países de Latinoamérica comenzaron a delinear políticas educativas y estrategias de acción para la mejora de la calidad educativa, bajo la influencia de las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), establecidas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Unesco, 1990).

En efecto, la preocupación de la Unesco por la calidad educativa no es nueva. Hace más de 20 años, en el informe: *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), se reflexionaba acerca del vínculo entre calidad y equidad. El informe considera que una sociedad educativa requiere una educación básica de calidad, para lo cual es primordial contar con buenos docentes. Las estrategias propuestas en el informe se refieren fundamentalmente a la situación social, la formación del profesorado y las condiciones de trabajo del personal docente. Así, pues, en dicho informe se propuso que la educación, a lo largo de toda la vida, se basara en cuatro pilares: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Esta conceptualización significó una mirada integrada y comprensiva del aprendizaje y de una educación de calidad (Delors, 1996).

Dentro del conjunto de las estrategias planteadas en el ámbito internacional, se estableció una Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje (Unesco, 2022), orientada a políticas que proporcionan inspiración, conocimientos técnicos y mejores prácticas, promoviendo el aprendizaje permanente para todos. Así, la Unesco, especifica una serie de características que debe cumplir esta red, a partir de las cuales, la ciudad mejora el empoderamiento individual y la inclusión social, el desarrollo económico y la prosperidad cultural y el desarrollo sostenible.

En la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación y la excelencia en el aprendizaje, el poco interés por la lectura es un tema que desde hace décadas es objeto de preocupación tanto de los entes educativos de los países como de la Unesco (Pérez et al., 2018). Existe suficiente evidencia sobre la importancia de apoyar el hábito lector desde edad temprana; logrando que la lectura sea un acto placentero, de influencia positiva y significativa para el niño (Soto, 2007), pues influye no sólo en su desarrollo intelectual cognitivo, sino también en el procedimental, para el manejo de palabras, frases y gramática, y en el desarrollo socio afectivo.

A pesar de sus bondades, el aprendizaje de la lectura parece despertar poco interés entre los estudiantes, siendo esto una gran debilidad, pues los materiales escritos viabilizan los demás aprendizajes al permitir a quien lee acercarse a la información, ya sea a través de libros, guías de estudio, anuncios o la Internet; por lo tanto, se requiere saber leer para poder conocer aquello que se quiere saber por sí mismo, sin necesidad de preguntar a otros. De esa manera, se podría pensar que, al despertar el interés por la lectura, deberían “mejorar al máximo habilidades para leer y escribir, porque son esenciales para el avance científico, tecnológico y cultural de un país” (Domínguez et al., 2015, p. 95).

En ese sentido, el papel de las instituciones educativas es fundamental para aportar a un aprendizaje significativo de la lectura; para ello, es indispensable no sólo enseñar a leer, sino enseñar una lectura con sentido y significado, promoviendo así el placer por la lectura; familiarizar a los niños con los libros, cuentos, poesías, que les posibilite abrir sus mentes a escenarios reales y fantásticos, con lo cual se nutre el intelecto, el pensamiento y la emoción.

Por lo tanto, la enseñanza de la lectura debe buscar nuevas experiencias que estimulen la capacidad lectora de los estudiantes, para que entiendan que la lectura es un medio para su crecimiento lingüístico que contribuye a mejorar su vocabulario y ampliar sus horizontes de conocimiento (Domínguez et al., 2015). La escuela debe asumir su rol de responsabilidad en la enseñanza de la lectura y el fomento del hábito lector, para lograr en los estudiantes aprendizajes

significativos en esta área tan importante. Así mismo, los padres están llamados a apoyar a la escuela en esta trascendental tarea; por una parte, ayudando a sus hijos en la ejercitación lectora y, por otra parte, siendo ejemplo a seguir para sus hijos a través de la lectura en familia (Ayala y Arcos, 2021); estas estrategias que involucran a la familia son un apoyo a la escuela.

Al mirar dentro del sistema educativo colombiano, se evidencian bajos niveles de comprensión lectora tanto en los niños como en los jóvenes del país, en los distintos grados de escolaridad, que se reflejan en los bajos resultados de las diversas evaluaciones del ámbito nacional e internacional, entre estas, las pruebas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), estudio trienal centrado en estudiantes de 15 años, que permite valorar niveles de “conocimientos y competencias fundamentales para su participación plena en las sociedades modernas” (OCDE, 2019, p. 7). Esta evaluación está orientada hacia el dominio de la lectura, las matemáticas y las ciencias y también en el bienestar de los estudiantes.

En la última evaluación realizada en 2018 de la prueba OCED-PISA, los resultados por país “muestran una calificación general de 412 puntos en lectura, 391 en matemáticas y de 413 en ciencias, los tres por debajo del promedio de la OCDE que se establece en 487, 489 y 489 puntos respectivamente” (Portafolio, 2019, párr. 2). Estas cifras representan debilidades en los participantes colombianos; una problemática que ha sido reflejada de manera sistemática desde hace varios años. No obstante, también se muestran ciertas mejorías de progreso en esta competencia desde que el país entró en esta evaluación de carácter internacional, pues “si bien el rendimiento de Colombia en lectura fue menor que el registrado en 2015, si se considera un periodo más largo, mejoró en todas las materias desde que el país participó por primera vez en PISA en 2006” (Portafolio, 2019, párr.3).

Cabe señalar que, Colombia ha venido participando desde 2006 en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), una prueba estandarizada que evalúa cada tres años la calidad de la educación en los países asociados de la OCDE. La implementación de la prueba en Colombia ha estado a cargo del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). De los resultados de esta prueba en el año 2018, específicamente en el área de Lenguaje, se obtuvieron varias conclusiones (ver Tabla 1).

Tabla 1

Síntesis de los resultados de las Pruebas PISA 2018

Resultados pruebas PISA 2018	
Área de Lenguaje	Los estudiantes de Colombia obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE
	En Colombia, 50 % de los estudiantes alcanzó al menos el nivel 2 de competencia en lectura (media de la OCDE: 77 %)
	Cerca de 1 % de los estudiantes de Colombia se ubicó como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura (media de la OCDE: 9 %)

Fuente: Datos tomados del Informe Nacional para Colombia PISA (Icfes, 2020).

Los resultados anteriores si bien forman parte de la visión general de las acciones tomadas por el sistema educativo colombiano para alcanzar un aprendizaje real y significativo en el aula, fortalecer la labor docente y lograr una educación de calidad, las medidas y evaluaciones aplicadas aún arrojan resultados poco favorables, pues los avances han sido mínimos. Así las cosas, puede interpretarse que las estrategias aplicadas por el sistema educativo colombiano en procura de

alcanzar la calidad han repercutido en mejoras; sin embargo, no son suficientes, toda vez que:

Las acciones desarrolladas para superar esta problemática han resultado insuficientes, fundamentalmente por la inexistencia de una política pública que las integre, no sólo con el propósito de mejorar su efectividad, sino también por lograr una mayor cobertura nacional, pues existen regiones del país ampliamente desatendidas. (Ministerio de Cultura, 2009, p. 1)

De lo anterior se infiere la existencia de estrategias poco contextualizadas a la realidad del país en general y de las zonas en particular, pues hay departamentos donde lo rural es predominante y/o hay presencia de poblaciones indígenas, lo cual amerita prácticas adaptadas y su carencia deriva en problemas en la calidad educativa y, por ende, en el aprendizaje. Esta problemática se ha evidenciado en áreas específicas como el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. Por lo tanto, se formuló el siguiente interrogante: ¿de qué manera un centro de interés literario como herramienta lúdica fortalece el aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A en la IE Agropecuario Rosa Jaimes Barrera en el área de Lengua Castellana?

Partiendo de esa pregunta se formuló el objetivo general: proponer el centro de interés literario como método lúdico para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A de la IE Agropecuario Rosa Jaimes Barrera en el área de Lengua Castellana.

Teniendo claro el horizonte, se inició la búsqueda de estudios previos. Así, en el escenario investigativo internacional, se estudió el trabajo de Jumbo y Delgado (2019), titulado *Estrategias lúdicas y su aporte al aprendizaje significativo de las tablas de multiplicar, en los estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano de la ciudad de Loja-Ecuador*. Siendo este de gran aporte para el presente estudio, pues permitió validar los presupuestos pedagógicos planteados.

En la geografía nacional, se analizó la investigación titulada *Implementación de un centro lúdico literario de interés para incentivar el desarrollo de la lectura en los estudiantes de 504 de la Institución San Francisco IED" en la ciudad de Bogotá, Colombia*, presentado por Salamanca y Vanegas (2021). Esta investigación aportó a esta investigación en lo referente a la lúdica, ya que permite llegar a la construcción de aprendizajes significativos, hecho que se constituyó en el propósito esencial de esta propuesta de investigación.

En el escenario local, llamó la atención la investigación denominada *Diseño de un modelo teórico-práctico para el aprendizaje significativo de las matemáticas en los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de San Diego César* desarrollada por Oñate (2016). Este trabajo contribuyó al objeto de este estudio, pues procuró la transición de un aprendizaje momentáneo a un aprendizaje para la vida, es decir, significativo, a partir de la intervención de las prácticas de aula en la metodología tradicional con la aplicación de nuevas estrategias de aprendizaje, que motiven y despierten el interés de los estudiantes.

También se recurrió a la revisión de los enfoques teóricos que sustentaran la investigación, para ello, se tuvo en cuenta la aproximación al concepto de aprendizaje significativo, descrita por Rodríguez (2011), quien sostiene que el aprendizaje significativo puede concebirse como el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva. De igual forma, se retomaron los comentarios de los principios y ventajas que subyacen al aprendizaje significativo de Ausubel (1961). Este autor propuso una serie de principios que debía seguir los docentes para lograr un aprendizaje significativo en sus estudiantes; el más significativo es que es necesario partir de los conocimientos previos del estudiante, el docente debe considerarlos a fin de organizar la nueva información en relación o vinculación directa con aquello que los estudiantes ya conocen.

Metodología

La investigación fue abordada desde el paradigma pospositivista, asumido a partir de las proposiciones de Hernández et al. (2014), quienes afirman que la realidad puede ser conocida de forma imperfecta; el investigador puede formar parte del fenómeno de interés; el objeto de estudio influencia al investigador y viceversa. De igual manera, la teoría o hipótesis que sustenta la investigación influye en su desarrollo, y el investigador debe estar consciente de que sus valores o tendencias pueden influir en su investigación.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, partiendo de los postulados de Taylor y Bogdan (1987/1994), para estos autores, la metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo empírico; señalan que, en su más amplio sentido, es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado trivial como para no ser estudiado.

Considerando el paradigma y el enfoque, la indagación se enmarcó en la investigación acción participativa (IAP), concebida como un método de estudio y acción de tipo cualitativo que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basándose en la participación de los propios individuos a investigar, en un ambiente de aprendizaje que promueva el razonamiento crítico y reflexivo de la realidad que sirve de insumo para mejorar y potenciar el proceso enseñanza-aprendizaje (Evans, 2010; Sandi y Cruz, 2016).

Bajo esas premisas, en la IAP, el docente actúa como investigador e investigado, simultáneamente (Evans, 2010), pues su participación en las acciones orientadas a la transformación necesariamente lo involucran, conduciéndolo a un proceso de reflexión sobre su práctica, sobre qué y cómo hacer; con ello, se va transformando a sí mismo en la búsqueda de resultados positivos, de acuerdo con los propósitos de la indagación pedagógica.

Por lo anterior y en atención a los planteamientos de Restrepo (2011), la IAP presenta tres fases: deconstrucción; reconstrucción y evaluación de la práctica, que se repiten cíclicamente; estas fases permiten identificar las fortalezas y las debilidades mediante un diagnóstico de la situación. De ahí se diseñan y plantean alternativas de mejora y se evalúa la efectividad de las alternativas propuestas. La unidad de análisis estuvo constituida por 38 estudiantes del grado 8-A.

Para la recolección de la información, en primer lugar, se recurrió a la técnica de la encuesta, que es un “método de investigación capaz de dar respuestas a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables, tras la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida” (Buendía et al., 1998, p. 120).

Para el proceso de análisis, se utilizó la técnica de triangulación de datos, ya que le permite al investigador “utilizar distintos puntos de vista garantizando mayor precisión en la observación, incrementando la validez de los resultados al obtener datos de diferentes fuentes ofreciendo de esta manera la complementariedad requerida para este tipo de estudio” (Vallejo y Finol, 2009, p. 120). Para recoger la información que se iba obteniendo desde la primera hasta la tercera fase, como instrumentos se utilizaron el cuestionario para el diagnóstico de la situación, la bitácora de observación para el registro del desarrollo de las actividades y una rúbrica de evaluación de los aprendizajes durante las actividades realizadas.

Resultados

La Fase 1: deconstrucción de la práctica pedagógica, comprendió las actividades diagnósticas dentro del proceder investigativo bajo el método de la IAP, las cuales permitieron a las docentes-investigadoras conocer la realidad desde la perspectiva de los actores, situando al estudiante en la temática objeto de estudio y activando, al mismo tiempo, los saberes previos (Novak 1982, como se citó en Prieto y Sánchez, 2017). Bajo esas consideraciones, y como producto de la preocupación de las investigadoras, descrita en la situación

problemática, que revelaba debilidades en los estudiantes del grado 8-A de la IE en estudio, en relación con el aprendizaje de la Lengua Castellana, especialmente en lo relacionado con la literatura colombiana contemporánea, se realizó un diagnóstico dentro de la fase inicial de la IAP (Restrepo, 2011).

Para conocer la situación de los estudiantes acerca del aprendizaje de la literatura colombiana contemporánea, se diseñó y aplicó un cuestionario diagnóstico, diligenciado a través de la aplicación de Internet Google Forms. El cuestionario estuvo conformado por 12 ítems con preguntas abiertas y cerradas, orientadas a dar respuesta al propósito de identificar los factores que inciden en el aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A en el área de Lengua Castellana.

Referente al ítem 1: ¿cuándo usted lee un texto, narra con facilidad el contenido del tema?, el 50 % de los estudiantes respondió sí; un 35 %, no, y un 15 %, en ocasiones. Se evidenció que la mayor frecuencia estuvo representada por aquellos estudiantes que afirmaron que, al leer un texto, pueden narrar con facilidad el contenido del tema leído.

En el ítem 2: ¿por qué cuando lee un texto narra con facilidad el contenido del tema?; en las respuestas hubo coincidencias, ya que la facilidad para narrar sobre un texto leído, para muchos de los estudiantes, se debía al gusto por dicha lectura; no obstante, en ocasiones, tienen que tomar apuntes para explicar su contenido.

En cuanto al ítem 3: ¿utilizas alguna estrategia o método para aprender el contenido de los textos que lees?, el 60 % (12 estudiantes) sostuvo que sí; un 20 % (4 estudiantes), que no, y otro 20 % (4 estudiantes), en ocasiones. Se evidencia, de ese modo, que la tendencia estuvo orientada a que la mayoría de los estudiantes sí utilizan o aplican alguna estrategia o método de lectura para aprender el contenido de los textos que leen.

Al ítem 4: ¿cuál estrategia o método utilizas para aprender el contenido de los textos que lees?, los estudiantes brindaron varias respuestas, entre ellas, se destaca que las estrategias y métodos más utilizados por los estudiantes cuando leen

son tomar apuntes y leer muchas veces para aprender el contenido de lo leído. Así mismo, se observó preferencia por ambientes tranquilos para la lectura y resaltar el contenido.

En el ítem 5: ¿tiene facilidad para explicar el contenido del texto que ha leído? Con las respuestas se interpretó que los estudiantes consideran que la facilidad para explicar el contenido del texto está dada por la atención que le prestan a la lectura, que requiere leerlo varias veces para memorizar, con el interés de poder explicar lo que interpretan con sus propias palabras; sin embargo, se les dificulta concentrarse y encontrar las palabras adecuadas para explicar.

Al analizar el ítem 6: ¿las estrategias de enseñanza que utiliza el docente facilitan su aprendizaje de Lengua Castellana?, el 65 % de los estudiantes (13) respondió que no; un 25 % (5 estudiantes), en ocasiones, y el 10 % (2 estudiantes), que sí. Estos resultados permitieron inferir que la mayoría de los estudiantes considera que las estrategias utilizadas por el docente no facilitan su aprendizaje.

En cuanto al ítem 7: ¿qué opinas de las estrategias que utiliza el docente para facilitar el aprendizaje de Lengua Castellana? En las respuestas se evidenció coincidencias en relación con las estrategias utilizadas por el docente para facilitar el aprendizaje en la clase de Lengua Castellana, de acuerdo con sus opiniones, las clases se orientan de manera tradicional, los textos se presentan en copias viejas, los temas no son considerados interesantes, no comprenden las lecturas y las clases, por lo tanto, las clases son aburridas para los estudiantes.

En cuanto al ítem 8: ¿le agrada el ambiente en el que se desarrolla la clase de Lengua Castellana?, en forma general, se constató que los estudiantes prefieren para la lectura un ambiente fresco y agradable, con temas interesantes; sin embargo, la mayoría de ellos opina que las clases suelen ser aburridas, por tanto, carentes de interés para ellos, razón que los lleva a distraerse y fastidiarse durante las actividades de Lengua Castellana.

En el ítem 9: ¿por qué son de su agrado las actividades de lectura desarrolladas en la clase de Lengua Castellana?, las expresiones con mayor reiteración fueron que, a pesar de usar textos viejos en copias y según ellos aburridos, algunos han podido leer y conseguir información interesante que les ha permitido aprender. No obstante, preferirían leer en libros y trabajar la lectura fuera del aula de clases.

En relación al ítem 10: ¿por qué algunos textos de los que ha leído en la clase de Lengua Castellana han despertado su interés?, expresaron situaciones de aburrimiento; algunos dijeron que fastidio y disgusto ante los textos leídos en la clase de Lengua Castellana; no obstante, para otros han despertado su interés por que cuentan historias que les llaman la atención.

En cuanto a la pregunta del ítem 11: ¿qué actividad lectora te gustaría que se desarrollara en la clase de Lengua Castellana?, entre las actividades que expresaron los estudiantes, les gustaría: dramatizaciones, análisis de imágenes y canciones, interpretación de dibujos, interacciones, socializaciones, análisis de textos, resúmenes, discusiones y conversatorios.

En relación con la pregunta del ítem 12: ¿por qué te gustaría la actividad señalada en el ítem arriba mencionado?, los estudiantes señalaron que las actividades que ellos mismos propusieron serían de gran apoyo para emprender actividades de lectura con interés, para poder comprenderlas, al tiempo que les permitiría aprender divirtiéndose juntos, actuando, dibujando y compartiendo con los compañeros, mediante trabajos en grupos, fomentando la competitividad sana, por lo tanto, el ambiente de las clases no sería aburrido, pues llamaría su interés y motivación para aprender al escuchar a los demás y así poder comprender lo leído.

De esa manera, el diagnóstico de la situación en relación con la identificación de los factores que inciden en el aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A en el área de Lengua Castellana permitió a las investigadoras, durante la fase de deconstrucción de la práctica pedagógica, determinar que las estrategias y recursos utilizados por los docentes de Lengua Castellana no estaban dando resultados, pues no despertaban el interés de los estudiantes por la lectura, no estaban siendo motivadores y, por ende, el aprendizaje que se daba era de bajo nivel, memorístico, repetitivo, sin significatividad para los estudiantes.

En la Fase 2. Reconstrucción de la práctica pedagógica. Diseño e implementación de la estrategia lúdica Centro de Interés Literario, se consideró los resultados diagnósticos y la revisión de autores e investigaciones preliminares; se orientó por el segundo objetivo: diseñar los ejes pedagógicos de un centro de interés literario como método lúdico para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes, para ello, se diseñó la estrategia que se describe en la Tabla 2.

Tabla 2

Actividades y propósitos

Centro de Interés Literario "Héctor Abad Faciolince"		
Ejes pedagógicos	Actividades por desarrollar	Propósito del eje pedagógico
Observación	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de la obra de la literatura contemporánea colombiana "El olvido que seremos". Proyección de la versión audiovisual en formato de bionovela 	<ul style="list-style-type: none"> Promover la intervención plurisensorial en la interacción con la obra, para permitir a los estudiantes observar las características de los personajes más allá de lo leído y poder comparar con lo imaginado a través de la lectura.

Asimilación	<ul style="list-style-type: none"> • Conversatorio sobre la temática abordada en la obra 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartir experiencias en torno a la lectura y visión de la obra, comparaciones de los sucesos: diferencias y semejanzas en cuanto a eventos actuales. • Permitir, a partir de lo observado, ordenar, comparar, seriar, tipificar, abstraer, generalizar. • Hacer relaciones de causa y efecto.
Expresión	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación de trabajo • Determinación y desarrollo de actividades lúdicas en torno a la obra estudiada 	<ul style="list-style-type: none"> • Representar lo explorado y lo construido en el pensamiento acerca de lo ocurrido de manera oral, escrita, dibujada y actuada.

Una vez diseñada y organizada la estrategia, las docentes-investigadoras se propusieron implementar el centro de interés literario a través de estrategias lúdicas literarias para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A en el área de Lengua Castellana. Las estrategias se gestionaron a través de 7 talleres, organizados para trabajar de manera colaborativa.

El taller 1 se ejecutó mediante lecturas socializadas e individuales, estimulantes para la construcción de memorias colectivas; se desarrolló de manera sincrónica y asincrónica en escenarios diversos, a fin de que los estudiantes analizaran la obra mediante experiencias colectivas e individuales, como parte de lo establecido en el eje pedagógico observación. Esta actividad permitió a quienes no tenían el hábito lector interesarse en la historia y empezar a leer, hecho que se logró progresivamente, dada la relevancia del tema en el contexto social colombiano, que despertó la curiosidad en los estudiantes.

A nivel actitudinal, se evidenció el respeto de los estudiantes sobre la opinión de sus compañeros; identificaron los personajes, las situaciones, y lograron hacer inferencias al respecto, procesos contemplados dentro del eje pedagógico de observación.

En el taller 2 se trabajó con la obra "El olvido". Esta actividad permitió a los estudiantes trabajar sus capacidades de análisis, comprensión y argumentación, destacándose la última en

algunos de ellos; mientras que otros se mostraron algo cohibidos al momento de exponer sus razonamientos. En relación con las competencias observadas, además de las capacidades de análisis, argumentación, comprensión y fijación de posición frente a lo leído, la actividad promovió el aprendizaje significativo a través de formas más estructuradas de pensamiento, evidenciadas en la intertextualidad al relacionar lo visto en la película con lo leído en el libro y con lo vivido por algunos en situaciones similares, lo cual forma parte del eje pedagógico asociación.

El taller 3 estuvo orientado por una actividad lúdica de ambientación. Para ello, luego de haber leído el libro y visto la película sobre la obra "El olvido que seremos", las docentes-investigadoras solicitaron a los estudiantes destacar una frase o apartado de la obra con la cual se sintieran identificados, para posteriormente desarrollar la actividad de ambientación del espacio. Con las frases escritas en las cartulinas, el grupo trabajó conjuntamente y de manera entusiasta, pegó las frases de la obra, afianzando con ello el trabajo en equipo, pues espontáneamente los estudiantes se ponían acuerdo para hacerlo de manera organizada.

Se evidenció la relevancia del aprendizaje experiencial, que otorga significatividad al proceso educativo a partir del interés y la motivación de los estudiantes. Las competencias de análisis textual y de interpretación fueron las más sobresalientes, aunadas a la expresión fluida y la argumentación, propias del eje pedagógico asimilación. Se fortaleció el aprendizaje

colaborativo y el trabajo en equipo, a partir de la selección, análisis y argumentación de aquella frase de la obra que provocó en cada uno de ellos una enseñanza y una reflexión, aspectos propios que reflejan un aprendizaje significativo.

Para el taller 4, los estudiantes con mucho entusiasmo se reunieron en sus respectivos equipos de trabajo, formados con anterioridad; se les indicó la organización de la actividad, un grupo a la vez haría la representación a través de mimos del fragmento de la obra, seleccionado y organizado previamente, empleando lenguaje verbal y no verbal. Dentro del eje pedagógico expresión, se observó en los estudiantes fluidez en cuanto al manejo del lenguaje corporal con respecto al contenido del fragmento de la obra que estaban representando, lo cual demostró, además, buen nivel en su capacidad de redacción e interpretación de guiones, así como para el análisis, síntesis y comprensión textual, fortaleciéndose dentro del eje pedagógico asimilación, a través de las sucesivas actividades; esta, en particular, les permitió contextualizar lo leído, evidencia de logros de aprendizaje significativo.

En el Taller 5, la actividad consistió en que los estudiantes debían destacar apartados de la obra que habían llamado su atención y acudir a su creatividad para, apoyados en el eje pedagógico de expresión, diseñar frisos que dieron cuenta de un buen nivel de coherencia, cohesión e ingenio en la producción textual, ya que requirió de ellos análisis y comprensión del texto al momento de representar gráficamente; permitiéndoles también fortalecer la competencia de la intertextualidad, propias del eje pedagógico asimilación. Los estudiantes lograron, a través de la expresión, recurrir a procesos de observación y asimilación, con lo cual trabajaron apoyados en los tres ejes pedagógicos del centro de interés literario.

El taller 6 consistió en la ejecución de dramatizaciones, lo cual generó algunas inquietudes en los estudiantes más tímidos, quienes se mostraron preocupados e incluso manifestaron no tener talento para ese tipo de actividades; no obstante, se pudo evidenciar un alto nivel de aprendizaje significativo, tanto en lo expresivo como en conceptos y proposiciones; manifestaron cuestionamientos ante los hechos presentados. Las evidencias del trabajo de los

estudiantes destacaron por su creatividad y recursividad para su desarrollo, producto del trabajo en equipo. También, se evidenció el fortalecimiento de habilidades para el análisis y producción textual, la redacción de los guiones con coherencia y cohesión, que implicó el buen manejo del lenguaje verbal y no verbal.

Para la última actividad planificada dentro de la estrategia centro de interés literario, de manera asincrónica, se necesitó que los estudiantes produjeran un texto escrito a manera de conclusión sobre el trabajo desarrollado a partir de la obra de la literatura contemporánea colombiana: "El olvido que seremos", del maestro Héctor Abad Faciolince. Es así como en la bitácora de observación del taller 7 se plasma la actividad desarrollada por el grupo en su conjunto, la cual fue de total aprobación, expectativa y motivación por parte de los estudiantes, al poder expresar sus percepciones de lo trabajado a través del recurso de su preferencia; por tanto, fue una actividad abierta, donde los estudiantes escogieron según su criterio y libertad.

Para llevar a cabo la Fase 3. Evaluación de efectividad de la práctica pedagógica, cuyo objetivo fue evaluar la implementación de un centro de interés literario a través de estrategias lúdicas literarias para el fortalecimiento del aprendizaje significativo de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes del grado 8-A en el área de Lengua Castellana, se pudo constatar que, durante el desarrollo general de la estrategia, se fue despertando gradualmente el interés de los estudiantes a través de las actividades lúdicas planificadas.

Al concluir el último taller, las docentes-investigadoras realizaron una valoración final del desempeño de cada estudiante y realizaron las observaciones generales del grupo a través de la rúbrica de evaluación diseñada para tal fin; se consideraron, para los estudiantes en particular, los criterios de evaluación a partir de lo determinado para el aprendizaje significativo: de representación, de conceptos y de proposición, en términos de niveles de evaluación alto, medio y bajo, para el aprendizaje de la lectura literal, inferencial y argumentativa sobre el trabajo lector realizado con la obra literaria colombiana "El olvido que seremos" del autor Héctor Abad Faciolince.

Para la valoración general de la unidad de análisis, se trabajaron cuatro criterios: contexto, clima escolar, práctica pedagógica e interacción docente-estudiantes. En el análisis de los resultados de los estudiantes en ambas rúbricas se observa que, en los dos grupos, los niveles de las valoraciones del aprendizaje significativo están entre alto y medio; ningún estudiante está en bajo nivel para los criterios de aprendizaje de representación, correspondientes a competencias para el análisis textual, relación texto-significado, adquisición de vocabularios y ambientación; así mismo, la situación es similar para los aprendizajes de conceptos, representados por habilidades para la interacción, resignificación de saberes, trabajo en equipo y aprendizaje experiencial. Igual ocurre en el caso de los aprendizajes de proposición, donde los estudiantes mostraron niveles altos y medios en intertextualidad, argumentación objetiva y subjetiva, expresión fluida, creatividad y liderazgo.

Discusión

La revisión documental aportó desde los centros de interés propuestos por Decroly (1871-1932), una metodología idónea para que las investigadoras, en su rol docente, se convirtieran en facilitadoras del proceso educativo del estudiantado. En este sentido, desde la perspectiva de Lukács (como se citó en Chuaqui, 2002) sobre el valor de la literatura, se consideró relevante emprender una estrategia que permitiera a los estudiantes analizar, comprender y valorar el hecho de que la sociedad como proceso de construcción histórica se refleja en la narrativa; este proceso social es el que le permite al ser humano ser consciente de su entorno.

De esa manera, para emprender el diseño de la estrategia, se partió del supuesto de que, para producir un aprendizaje efectivo, es necesario diseñar, promover y crear ambientes educativos propicios, atractivos para los estudiantes, enfocados en sus gustos e intereses, que impliquen una fluida comunicación entre los distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje, tal como lo expresó Isaza (2014); siendo preciso, además, considerar que el aprendizaje significativo requiere estrategias pedagógicas que deriven en prácticas académicas

atrayentes, motivadoras, capaces de despertar el interés de los estudiantes.

El diseño de la estrategia Centro de Interés Literario Héctor Abad Faciolince orientó sus propósitos al logro de aprendizajes significativos de la literatura colombiana contemporánea en los estudiantes, considerando los siguientes principios fundamentales: a) consideración de los conocimientos previos del estudiante; b) motivación de los estudiantes a través del diseño y puesta en práctica de actividades que despierten su interés; c) presentación de los contenidos de forma organizada, conveniente y siguiendo una secuencia lógica; d) conformación de un clima de aula propicio para una interacción armónica entre los estudiantes y el conocimiento que está por construirse; e) explicación mediante ejemplos, donde el espacio del aula permite la práctica y aplicación del conocimiento que se está aprendiendo; f) participación de los estudiantes en clase para debatir, confrontar y argumentar las opiniones, buscar otros materiales y llevarlos al aula para ampliar la información a través de todos los recursos posibles (Ausubel 1961).

Así mismo, para el trabajo pedagógico se recurrió a la lúdica como herramienta eficaz que posibilita integrar el juego a la dinámica de clases y lograr efectividad en el aprendizaje (Azúa y Pincay, 2019), tal como se evidenció a través de la variedad de actividades planificadas y desarrolladas en torno a la interacción, el compartir del conocimiento a partir del trabajo en grupos colaborativos, que motivaron y entusiasmaron a los estudiantes ante su propio aprendizaje, confirmando que la lúdica como recurso pedagógico aporta significativamente.

Los resultados de cada uno de los talleres planificados dentro de la estrategia Centro de Interés Literario Héctor Abad Faciolince evidenciaron el trabajo de actividades innovadoras, fundamentadas en la dinámica participativa de la lúdica, cimentadas en la necesidad de comunicarse, sentir, expresarse, a través de una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión y el esparcimiento, que llevan al goce, la risa y la expresividad, como fuente generadora de emociones (Echeverry y Gómez, 2009).

Conclusiones

En respuesta al primer objetivo específico, orientado a determinar la estructura de un centro de interés literario, la revisión de autores permitió conocer las características de un centro de interés, así como su constitución, funciones y principales objetivos.

En lo concerniente al objetivo: diseñar los ejes pedagógicos de un centro de interés literario, considerando los ejes observación, asimilación y expresión, aunado a los beneficios de la lúdica para el bienestar del ser humano, las actividades planificadas y desarrolladas en el marco del Centro de Interés Literario Héctor Abad Faciolince posibilitaron en los estudiantes una serie de experiencias centradas en la creatividad y la interacción de todos para el logro de los propósitos de cada actividad.

Para el objetivo valorar la implementación de un centro de interés, fue determinante la valoración continua a través del registro en bitácoras de observación, que apoyó luego la aplicación de la rúbrica de evaluación diseñada por las investigadoras bajo los criterios del aprendizaje significativo. Esto permite afirmar la eficacia de la estrategia a través del logro de los estudiantes.

Conflicto de intereses

Las autoras de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado

Responsabilidades éticas

Para el desarrollo de la investigación, se consignó la petición ante la Rectoría de la institución, de lo cual, el rector aceptó y dio su aval para la aplicación de los instrumentos y de la estrategia. De igual forma, se solicitó la autorización de los padres de familia para la utilización de las fotografías de los estudiantes.

Referencias

- Ausubel, D. (1961). *Significado y Aprendizaje significativo. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ayala, A. y Arcos, J. (2021). Motivación a la lectura en niños de edades tempranas. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(e), 42-51. <https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.04>
- Azúa-Menéndez, M. y Pincay-Parrales, E. (2019). El juego: actividad lúdico-educativa que fomenta el aprendizaje significativo de operaciones básicas matemáticas. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 5(1), 377-393. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i1.1050>
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Chuaqui, L. (2002). La sociología de la literatura o sociología de la novela. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 2(3), 14-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095643>
- Colombia, con la peor nota de la Oede en pruebas PISA. (2019, 2 de diciembre). *Portafolio*. <https://www.portafolio.co/economia/colombia-con-la-peor-nota-de-la-ocde-en-pruebas-pisa-536148>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana-Unesco.
- Domínguez, I., Torres, Y., Rodríguez, L. y Ruiz, M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102. <https://revistas.uh.cu/revflacso/article/view/6122>
- Echeverry, J. y Gómez, J. (2009). Lo lúdico como componente de lo Pedagógico, la Cultura, el Juego y la Dimensión Humana. <https://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMO->
- Evans, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción*. Ministerio de Educación del Perú.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGRAW-HILL INTERAMERICANAL.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). *Informe nacional de resultados para Colombia - PISA 2018*. Icfes. https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125661/Informe_nacional_resultados_PISA_2018.pdf
- Isaza, L. (2014). Estilos de aprendizaje: una apuesta por el desempeño académico de los estudiantes en la educación superior. *Encuentros*, 12(2), 25-34. <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n2/v12n2a02.pdf>
- Jumbo, G. y Delgado, G. (2019). *Estrategias lúdicas y su aporte al aprendizaje significativo de las tablas de multiplicar, en los estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica (EGB) de la Unidad Educativa Dr. Manuel Agustín Cabrera Lozano de la ciudad de Loja. Periodo 2018-2019. Lineamientos alternativos*. Universidad Nacional de Loja Facultad de la Educación, el Arte y la Comunicación. Loja, Ecuador: Repositorio Digital Universidad Nacional de Loja. <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/21911>
- Ministerio de Cultura. (2009). Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi cuento. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/33_Plan_Lectura_Cultura_Colombia.pdf
- Oñate, V. (2016). *Diseño de un modelo teórico-práctico para el aprendizaje significativo de las matemáticas en los estudiantes del grado 5° de la institución educativa Sagrado Corazón de Jesús, del municipio de San Diego César* [Trabajo de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/30460>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades de Aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). La Red Mundial de Ciudades del Aprendizaje de la UNESCO. <https://www.uil.unesco.org/es/ciudades-del-aprendizaje>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. <http://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Pérez, V., Baute, M. y Espinoza, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 180-189. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.1.2019.12>
- Prieto, G. y Sánchez, A. (2017). La didáctica como disciplina científica y pedagógica. *Rastros y Rostros del Saber*, 2(1), 41-52. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9264>
- Restrepo, B. (2011). Investigación de aula: Formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9835>
- Rodríguez M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo. Una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigación i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Salamanca, S. y Vanegas, J. (2021). *Implementación de un centro lúdico literario de interés para incentivar el desarrollo de la lectura y escritura en los estudiantes de 504 de la Institución San Francisco IED* [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13354>
- Sandi, J. C., y Cruz Alvarado, M. C. (2016). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la educación superior. *InterSedes*, 17(36) 153-189. <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v17i36.27100>

Soto, I. (2007). A fomentar el interés y amor por la lectura [Editorial]. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 70(3), 75. <https://www.redalyc.org/pdf/3679/367935538001.pdf>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (J. Piatigorsky, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1987).

Vallejo, R. y Finol, R. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7), 117-133. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/84/87>

Contribución

Karen Patricia Watts Rodríguez: redacción del informe final, procesamiento de los resultados, escritura de materiales y métodos, y obtención de los resultados.

Mireya Castellanos León: redacción del informe final, procesamiento de los resultados, escritura de materiales y métodos, y obtención de los resultados.

Las autoras participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.