

Principios metodológicos para la apropiación pedagógica de la Novela Urbana en la escuela:  
análisis de seis experiencias sistematizadas en Educación Media.

Laura Camila Pérez Franco

Monografía de análisis documental para optar al título de Licenciada en Español y Lenguas  
Extranjeras  
Línea de investigación en literatura

Asesora

Gisela Patricia Molina Cáceres

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Humanidades  
Departamento de Lenguas  
Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras  
Bogotá D.C  
2022

**PÁGINA DE ACEPTACIÓN**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

**Presidente del Jurado**

---

**Jurado**

*Dedico este trabajo:*

*A mi familia que a pesar de la adversidad me acompañó y apoyó en este largo camino.*

*Agradezco:*

*A la academia por reiterarme que la experiencia universitaria no es el dominio de un cúmulo de saberes, sino la suma de historias de vida que te llevas al final del día.*

*A mis maestros de la UPN que me mostraron lo humana e inhumana que puede ser esta profesión.*

*A mi Soulmate y Honeymoon, quienes fueron mi brújula en tiempos de desolación y mi compañía en tiempos de alegría.*

## Contenido

<b>1. Resumen.....</b>	<b>5</b>
<b>2. Planteamiento del problema .....</b>	<b>6</b>
2.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	10
2.2 OBJETIVO GENERAL .....	10
2.2.1 <i>objetivos específicos</i> .....	11
2.3 JUSTIFICACIÓN .....	11
<b>3. Contexto conceptual .....</b>	<b>12</b>
3.1 ANTECEDENTES .....	12
3.1.1 <i>internacional</i> .....	13
3.1.2 <i>nacional</i> .....	15
3.1.3 <i>local</i> .....	16
3.2 REFERENTES TEÓRICOS .....	16
3.2.1 <i>¿qué se entiende por novela urbana?</i> .....	16
3.2.2 <i>¿qué caracteriza la educación literaria?</i> .....	19
3.2.3 <i>¿para qué la literatura en la escuela?</i> .....	20
3.2.4 <i>clásicos e hitos en la escuela</i> .....	23
3.2.5 <i>¿qué es una estrategia pedagógica?</i> .....	24
3.2.6 <i>¿qué es una estrategia didáctica?</i> .....	24
3.2.7 <i>¿cuáles son las tipologías de la violencia?</i> .....	25
3.2.8 <i>lineamientos curriculares para lengua castellana</i> .....	26
3.2.9 <i>estándares básicos de competencias de lenguaje</i> .....	28
3.2.10 <i>derechos básicos de aprendizaje de lenguaje</i> .....	30
<b>4. Diseño metodológico .....</b>	<b>32</b>
4.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN .....	32
4.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	33
4.3 FASES QUE CONTEMPLA LA INVESTIGACIÓN .....	34
4.4 CRONOGRAMA.....	34
<b>5. Debate de las líneas teóricas.....</b>	<b>35</b>
5.1 METODOLOGÍA .....	35
5.2 ROLES DE LOS PARTICIPANTES.....	45
5.3 NOVELA URBANA.....	51
5.4 APROPIACIÓN DE PLANTEAMIENTOS DEL MEN .....	58
<b>6. Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>61</b>
<b>7. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>70</b>
<b>8. Anexos.....</b>	<b>74</b>

## **1. Resumen**

La siguiente investigación de corte cualitativo apunta al análisis documental con base en 6 experiencias sistematizadas y documentadas en aula. El análisis de estas propuestas pedagógicas en Educación Media tiene como objetivo identificar los propósitos formativos de la Novela Urbana en espacios como la escuela, contrastar los planteamientos de sus autores con los del Ministerio de Educación Nacional. Así como, identificar los roles de los maestros, rol de la Novela Urbana e indagar por el tratamiento de la violencia y sus fenómenos al interior del aula. Por último, el análisis categorial, conclusiones y recomendaciones de este proyecto constituyen las pautas metodológicas en el aula. A partir de estas, los docentes reconocerán qué praxis son viables con sus alumnos para la enseñanza de la literatura a través de la Novela Urbana.

**Palabras Clave:** Novela Urbana, Educación Literaria, escuela, apropiación pedagógica

### **Abstract**

This qualitative research points to a documentary analysis based on six systematized and documented experiences. The analysis of these pedagogical proposals in Middle Education has the objective of identifying the educational purposes of Urban Novel at school. Also, contrasting authors proposals with Ministry of Education principles. As well as identifying teacher's role, Urban Novel role and inquire into violence treatment and its phenomena in classrooms. In short, this monograph and its categorized analysis and conclusions constitute the methodological guidelines in classrooms. Considering it, educators are going to recognize which practices are viable to teach literature through Urban Novel.

**Keywords:** Urban Novel, Literature Education, school, pedagogical appropriation.

## **2. Planteamiento del problema**

El interés de esta investigación por la novela urbana surge de la revisión documental<sup>1</sup> concerniente a la Literatura de la Violencia. Fue gracias a esto que, identifiqué que el empleo de este tipo de obras literarias en el área del lenguaje, contrario a lo que yo imaginaba, era difícil de rastrear. Puesto que, en su mayoría, estaban vinculadas a la enseñanza de las ciencias sociales y/o afines, como Cátedra de Paz. A pesar de que, eran líneas sumamente interesantes para mí, se alejaban de aquellos contenidos concernientes al área de español. Pese a que, el Ministerio habla de transversalidad, en la práctica esto no es claro en el escenario escolar. Por ende, decidí conservar el tema de la violencia y sus fenómenos, pero vistos desde los hechos fácticos de la ciudad. Esto, evidenciables en las tramas de las Novelas Urbanas, que si bien, resultan en una combinación de lo real y lo ficticio, son un tipo de obras que pueden ser analizadas en la escuela.

La literatura que evoca el tema de la violencia en momentos puntuales de la historia americana es implementada pedagógicamente en la escuela. Países vecinos a Colombia han hecho propuestas para el abordaje de novelas en las aulas, basadas en su propia historia. Por consiguiente, López (2020) en su artículo de investigación *Literatura, violencia política y educación* muestra los casos de países como Estados Unidos, Brasil y Argentina y cómo la educación de estas naciones introdujo la literatura relacionada con la violencia y sus derivados: la violencia de género en la guerra de Vietnam, disputas militares por territorio, dictaduras, entre otros. Por ejemplo, en Argentina:

Meyer (2012) propone pensar el aula de literatura de la educación secundaria como un espacio para la lectura de textos literarios producidos durante la dictadura argentina y aquellos que abordan este periodo de la historia desde la contemporaneidad. La maestra se pregunta, en primer lugar, por el modo en que la literatura enfrenta los límites de la representación, materializa los sentidos del pasado y deshilvana la trama de concesiones, disensos y sentidos en el presente; en segundo lugar, por una didáctica de la literatura que enfrente los múltiples cruces y resistencias que el tema del pasado reciente suscita entre

---

<sup>1</sup> La revisión documental para el planteamiento del problema consistió en la sistematización de 10 textos y la lectura de alrededor de 24 documentos entre tesis, trabajos de grado y artículos de investigación, en relación con la literatura de la violencia, memoria histórica y cátedra para la paz. Ver anexos

profesores y alumnos, posibilite la resignificación de ese pasado y contrarreste la repetición ritualizada y la fiebre memorialista del presente. Citado por López (2020)

Lo descrito previamente, me lleva a preguntarme, si en el panorama latinoamericano, países vecinos a Colombia ya han vinculado la literatura sobre la violencia a las prácticas pedagógicas en la escuela, más específicamente en el campo del lenguaje, vinculándola a la escritura ¿cómo la escuela colombiana la está introduciendo al quehacer docente de los maestros de lenguaje? y ¿qué objetivos tiene el abordaje de la Novela Urbana en los estudiantes? Adicionalmente, como profesora en formación me pregunto ¿serán los maestros de lengua castellana y literatura orientadores del proceso lector en términos del tratamiento de los temas convergentes en las Novelas Urbanas? o ¿el docente obvia esto y se concentra en la lectura literal de las obras? A este respecto, ¿el uso de la Novela Urbana tendrá diferentes lecturas en el aula? o ¿se considera a sí misma desde los tipos de lectura?

El Ministerio de Educación Nacional (2016) recomienda para grados séptimo y octavo la lectura de novelas relacionadas con hechos históricos ligados a la violencia, es el caso de la novela *El día del odio* de José Antonio Osorio Lizarazo<sup>2</sup> o la novela *Leopardo al Sol* de Laura Restrepo. Estas obras hablan respectivamente del Bogotazo y del paso del contrabando al narcotráfico en la Costa Caribe de Colombia. En estos cursos, el MEN invita a los estudiantes a la discusión con sus pares bajo la orientación del maestro. Con base en esto cabe preguntarse ¿la apropiación de la literatura sobre la violencia desde la clase del lenguaje estaría mediada únicamente por la oralidad? o ¿los textos literarios de este tipo se emplean en la clase de lenguaje para el desarrollo exclusivo de competencias orales y argumentativas? Si la novela persiste como texto literario en la escuela ¿será la Novela Urbana un género literario favorable para cumplir con los propósitos del MEN en los lineamientos curriculares, en tanto estos pretenden que la escuela promueva el gusto por la lectura? A caso, ¿la Novela urbana será pertinente para tratar el tema de la violencia y sus derivados en las aulas?

---

<sup>2</sup> Novelista, cuentista y crítico literario, fue uno de los primeros escritores en incursionar en el género de la novela urbana.

## *Apropiación Pedagógica de la Novela Urbana en la Escuela*

Adicionalmente, los planes lectores de las escuelas en Colombia son esenciales para la enseñanza de la literatura; estos son los que determinan la metodología, didáctica y propósitos de las obras literarias a estudiar, para cada grado. Pero ¿estos tienen en cuenta la Literatura de la Violencia en las clases de lenguaje? La Escuela Normal Superior de Pitalito (2020) en su plan lector de lengua castellana para 2020, incluye obras literarias acerca de la violencia, como: *La luna de mayo-Gerardo Meneses*, *Era como mi sombra-Pilar Lozano*, *Los ejércitos-Evelio José Rosero*, *se reemplaza por la Niebla no pudo ocultarlo-Albeiro Echeverría*, *La luna en los almendros-Gerardo Meneses*, *El Olvido que Seremos-Héctor Abad Faciolince*, entre otros. Estos son propuestos para los grados séptimo, décimo y undécimo, lo que nos invita a preguntarnos por qué se seleccionan especialmente estas obras y autores para estos cursos y qué temáticas persiguen los libros sobre la violencia para que sean estudiadas en el aula. Igualmente, si esta selección de obras literarias sobre la violencia en la clase de lenguaje responde a procesos de transversalidad con otras áreas.

Por lo expuesto anteriormente y considerando que Colombia es un país históricamente marcado por la violencia. Aparece la intención de indagar sobre la manera en que la escuela ha abordado pedagógicamente la literatura urbana en relación con esta temática. Por esto, la recopilación de prácticas pedagógicas, propuestas y/o implementadas en educación media alrededor de este tipo de literatura, suscitaría las siguientes preguntas: ¿qué obras proponen los maestros para abordar este tema en la clase de lenguaje? ¿qué propósitos tienen estos textos literarios en los estudiantes? Y si la lectura de este tipo de literatura pretende el fortalecimiento de otras competencias del lenguaje. Lo anterior, teniendo en cuenta que tanto en los planes lectores como en los documentos del MEN se llama a usar literatura referente a la violencia y Novela Urbana.

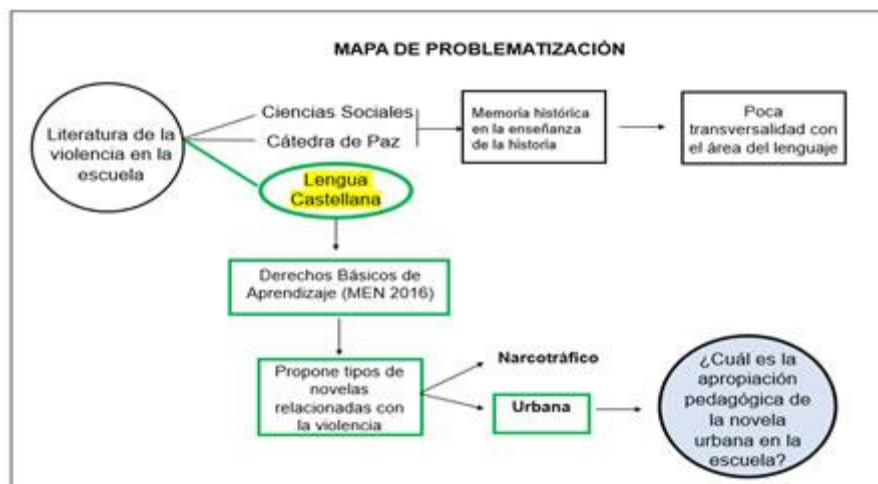
El corpus de análisis para esta investigación está compuesto por seis experiencias sistematizadas y documentadas sobre la implementación de Novela Urbana en la escuela. Estas están organizadas por año de publicación, institución de educación superior, título, autor y población. En relación con esto último, las propuestas pedagógicas aquí referidas fueron implementadas con estudiantes de Educación Media, grados noveno, décimo y undécimo. La importancia de estas investigaciones reside en que, son propuestas de educadores en formación en escuelas colombianas. A esta investigación no le interesa su carácter innovador o la ausencia de él. Puesto que, el objetivo principal es hacer un análisis de cómo es la apropiación de la novela urbana en la



*Apropiación Pedagógica de la Novela Urbana en la Escuela*

escuela, independientemente de si las propuestas son novedosas. Este proyecto persigue conocer los propósitos formativos, roles y metodología. Para, ofrecer a los maestros ideas para la implementación en el aula de este tipo de novela en el marco de la educación literatura.

<b>N°</b>	<b>Año</b>	<b>Universidad</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Población (Grado escolar)</b>
1	2020	Universidad Pedagógica Nacional	Novela urbana: un espacio de análisis de las construcciones de sujetos performativos en la ciudad	Nicole Dayana Barrera Jiménez Leidy Viviana Díaz Bocanegra	Noveno
2	2020	Universidad Católica Andrés Bello	La Narrativa Urbana en su Universo Social y en el Contexto de la Enseñanza-aprendizaje	Óscar Emilio Alfonso Talero	Noveno
3	2020	Universidad Pedagógica Nacional	Interpretación literaria: un acercamiento a la novela negra desde la experiencia estética	Gina Paola Urrego Díaz	Noveno
4	2019	Universidad Pedagógica Nacional	La vida en Bogotá y las Representaciones Urbanas de Mario Mendoza, las Implicación Mercantil e Ideológica tras el Realismo Degradado	Ivonne Alexandra Guerrero Murcia	Décimo
5	2016	Universidad de Antioquia	La formación literaria: una respuesta a la pregunta ¿la literatura colombiana un camino entre la fábula y la utopía o el desastre?	Peter Rondón Vélez	Undécimo
6	2013	Universidad Tecnológica de Pereira	Sistematización de una práctica pedagógica para la comprensión lectora de la novela “Satanás” a través de una secuencia didáctica, en estudiantes de grado noveno de EBS de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira	Luz Adriana Poveda Giraldo Harold García Espinosa	Noveno



*Gráfica 1 Planteamiento del problema. Creación propia.*

## 2.1 Pregunta de investigación

Ahora bien, el interés de esta investigación es la participación de la Novela Urbana en la escuela; es decir, la relación entre lectura urbana y escuela, revisar los objetivos que esta tiene en las aulas colombianas y la manera en que las instituciones educativas se apropian de ella. De igual manera, identificar las temáticas de esta y su función pedagógica con los estudiantes de Educación Media del país. Así mismo, es importante comprobar si los maestros en ejercicio emplean la Novela Urbana para socializar el tema de la violencia y sus fenómenos con fines pedagógicos o si, por el contrario, este aparece vagamente. Por lo descrito anteriormente, este proyecto se pregunta por ¿cuál ha sido la apropiación pedagógica de la Novela Urbana en la escuela a partir de seis experiencias en educación media sistematizadas y documentadas?

## 2.2 Objetivo General

Analizar seis experiencias sistematizadas y documentadas relacionadas con la apropiación pedagógica<sup>3</sup> de la Novela Urbana en escuelas en el ciclo de educación media.

---

<sup>3</sup> Se entiende por apropiación pedagógica al conjunto de aspectos metodológicos, finalidades formativas, roles del maestro, temáticas y normatividad en la enseñanza de la literatura

### **2.2.1 Objetivos específicos**

- Identificar los propósitos formativos con los que se aproxima a la lectura de la Novela Urbana en la escuela.
- Contrastar los planteamientos del MEN a propósito de la enseñanza de la literatura con los usos y apropiaciones en las experiencias sistematizadas y rastreables.
- Analizar la relación maestro-estudiante respecto al tratamiento que se hace de la Novela Urbana en las experiencias sistematizadas.
- Proponer unos principios metodológicos para la apropiación pedagógica de la Novela Urbana en la escuela.

### **2.3 Justificación**

Como maestros en formación, es fundamental encontrar estrategias pedagógicas que nos lleven a cumplir no solo con las expectativas del Ministerio de Educación Nacional, sino también, con las propias dentro de los ambientes educativos. Las condiciones y características del estudiantado determinan la viabilidad de las prácticas y su éxito. Así como la adaptación de las propuestas del MEN al aula. De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional (1998) en los *Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana* nos convoca al estudio de la literatura desde lo cultural y estético; la literatura como manifestación humana, científica y artística; la literatura como testimonio de tendencias, momentos históricos y autores. A ese respecto, se incorporan la literatura y la escuela, en esta el MEN delega a los docentes la responsabilidad de enseñar literatura.

En relación con lo anterior, el MEN (2016) en los *DBA* propone el uso de la novela en los centros educativos para la aproximación de los estudiantes a la literatura. En esta propuesta se sugieren textos literarios concernientes a literatura sobre la violencia, como: la Novela del narcotráfico y la Novela Urbana. El MEN alude a escritores colombianos como Laura Restrepo y José Antonio Osorio; este último, llama la atención por ser un novelista urbano. Dentro de los DBA aparece el uso de la Novela Urbana como posibilidad pedagógica en el aula. En este punto, la autoridad más importante en normativa y lineamientos educativos invita al uso de la literatura con fines formativos. Es entonces que, aparece el interrogante, si esta institución recomienda la utilización

de obras literarias urbanas, en la práctica ¿los maestros la implementan? y si es así ¿con qué finalidad?

La revisión documental y archivo a propósito de la Novela Urbana evidencia el uso formativo de esta en la escuela. El rastreo de información sobre esta literatura en Colombia, no solo, permite caracterizarla desde la teoría literaria, sino también, desde las prácticas docentes y propuestas pedagógicas en las aulas. La búsqueda y sistematización de artículos de investigación y reflexión; tesis de pregrado y posgrado revelan el interés de la academia por la Literatura Urbana. Estos se concentran mayoritariamente en el análisis literario. Sin embargo, es posible evidenciar su uso en el desarrollo y/o fortalecimiento de competencias del lenguaje y la promoción de la conciencia en el sujeto en términos de las representaciones sociales. De igual forma, no solo en la clase de lenguaje, sino también, en otras áreas del conocimiento como las ciencias sociales se explora la implementación de la Novela Urbana.

Reviste interés conocer los propósitos formativos y los usos didácticos de este tipo de Novela en la escuela, teniendo en cuenta que, en las bases de datos y repositorios universitarios están disponibles propuestas pedagógicas. En ese sentido, parece ser atractiva esta literatura tanto para los investigadores, como para los maestros en su quehacer docente. Esto sugiere la siguiente pregunta: ¿para qué se utiliza en la actualidad la Novela Urbana y cómo la escuela hace uso de ella? Responder a esta pregunta por medio del análisis de experiencias sistematizadas daría a los maestros un panorama en cuanto a las metodologías funcionales en el aula, en tanto el propósito de esta investigación no es evaluativa, por el contrario, es analizar qué se hace con esta Literatura en la escuela.

### **3. Contexto conceptual**

#### **3.1 Antecedentes**

A continuación, se presentarán documentos referentes al uso de la Novela Urbana en la escuela a nivel: internacional, nacional y local. Esto, con el propósito de rastrear los estudios sobre el tema. Los documentos referidos, permitieron reconocer los usos de la Novela Urbana en el aula de clases. La selección de los documentos no tuvo en cuenta el área de conocimiento de aplicación. Esta se concentró exclusivamente en su relación con la escuela y sus propósitos pedagógicos. Es

por ello, que este apartado hace un recorrido por el uso de la Novela Urbana en contextos formativos relacionados a maestros y escuela.

### **3.1.1 Internacional**

Price y Dennis (2013) presentan dos estudios de caso en su artículo de *investigación Urban Fiction and Multicultural Literature as Transformative Tools for Preparing English Teachers for Diverse Classrooms* sobre cómo la discusión alrededor de la Literatura Urbana y Multicultural potencializa las prácticas de los profesores de inglés en formación, en las escuelas. Es decir, esta propuesta se dirige a la transformación de los maestros para que, se genere una aproximación cultural y social más consciente de la diversidad de la población a la que se van a enfrentar, por medio del abordaje de la literatura multicultural y urbana en las escuelas. En estos estudios, las investigadoras sugieren que la Literatura Infantil y la Literatura Urbana para jóvenes son ejemplos de tipos de textos que los profesores pueden utilizar para apoyar las prácticas de alfabetización crítica de los estudiantes, debido a que: proporcionan diversas representaciones del mundo e incluyen las variadas experiencias vividas de jóvenes y comunidades de color.

Guerra (2012) en su artículo de investigación *Using Urban Fiction to Engage At-Risk and Incarcerated Youths in Literacy Instruction* señala la importancia de que los maestros implementen la Novela Urbana con jóvenes en riesgo y encarcelados (hombres), con el fin de aproximarlos a la Literatura y academia. Pues, esta tiene gran impacto en la formación de hábitos académicos y en la mejoría de su comprensión lectora. La autora pone en evidencia la romantización que algunas obras de este género hacen frente al estilo de vida, enmarcado en problemáticas como las drogas, el hurto, la prostitución y el crimen. Sin embargo, alude a la necesidad de filtrarlos para seleccionar aquellos que sean apropiados y abordarlos desde un enfoque crítico en el que los jóvenes puedan, no solo, identificar problemáticas que ellos mismos han experimentado, sino también, adoptar una posición crítica y empática de estas. Es por ello, que la investigadora propone una lista de cien títulos para que los docentes dispongan de esta. Guerra propone 3 preguntas para la selección de los textos: 1. ¿alguno de los personajes actúa priorizando el bienestar de los que están a su alrededor? 2. ¿alguno de los personajes muestra crecimiento en su autoconocimiento? y 3. ¿en general el tono de la novela es de esperanza y posibilidades o por el contrario es de egotismo e ira? La autora concluye en que la Novela Urbana puede ser utilizada, no solo, en este contexto carcelario, sino también, por los bibliotecarios y

maestros en las aulas, puesto que ofrece una rica discusión sobre el poder, el privilegio, la identidad y la raza.

Gibson (2010) en su artículo de investigación *Critical Readings: African American Girls and Urban Fiction* plantea la relevancia de la Novela Urbana, no solo, por sus altas ventas en el mercado, sino también, por su popularidad entre las niñas afroamericanas como lectura extracurricular. En este punto, la autora hace un contraste entre el canon literario escolar y la Literatura que interesa a los alumnos. Según Gibson, estas se oponen, debido a que, la Novela Urbana es considerada recurrentemente como literatura basura y es por esto por lo que, usualmente se descarta en la escuela, insistiendo en la lectura de los clásicos. Gibson, afirma que, desconocer qué leen las niñas de esta comunidad resulta en ponerlas en desventaja frente a sus compañeros, en términos de potencializar sus habilidades lectoras. Así mismo, la autora hace hincapié en que la calidad de muchas de las Novelas Urbanas no es alta debido a los estereotipos y la representación negativa que esta hace de los afroamericanos.

Sin embargo, alude a la perspectiva sociocultural de la literatura, pues según Gibson, esta contempla la interacción que tienen los adolescentes con diferentes formas de textos y al hacerlo, valida la importancia de que en la vida de los adolescentes haya diferentes formas de literatura, esto encarnado en la Novela Urbana. Para la académica, esta permite que las adolescentes afroamericanas le den sentido al mundo que las rodea. La autora concluye que los maestros interesados en aumentar los logros en lectura de sus estudiantes deben entender mejor la Novela Urbana. Para que así, puedan implementarla como medio para fomentar y mejorar las oportunidades de aprendizaje. Finalmente, Gibson propone, cuatro preguntas que el maestro puede plantear para que sus estudiantes deconstruyan y exploren las Novelas Urbanas: ¿cómo se relacionan ellos como lectores con el protagonista? ¿A quién intenta apelar el autor dentro de este escrito?, ¿Cómo se califican como lectura dirigida? ¿audiencia? ¿Qué suposiciones hizo el autor sobre el público objetivo al escribir la historia?

Lyiscot y Van Orman (2013) en su artículo *Politely Disregarded: Street Fiction, Mass Incarceration, and Critical Praxis* explica que, si bien resulta osado e incluso un riesgo incluir la Novela Urbana en las aulas de inglés. Como maestros, no enseñar este tipo de Novela sería desperdiciar la oportunidad de abordar significativamente el pensamiento crítico y omitiría las voces de los estudiantes y comunidades que históricamente han sido marginadas. Orman y

Lyiscott aseguran que los educadores adoptan una actitud temerosa frente al tratamiento de la Literatura, pues, no quieren adoctrinar. No obstante, las autoras afirman que la literatura siempre ha sido una vía para la crítica social, para la exploración de los derechos individuales frente a las necesidades de la sociedad y para la imaginación de un nuevo futuro social. En este sentido, ellas afirman que ignorar esta oportunidad sería negar el poder inherente que hay en el estudio y creación de los textos.

Adicionalmente, las autoras no solo, aluden a la importancia de poner en conversación los textos desde un enfoque crítico, sino también, se preguntan sobre qué relaciones se deben establecer entre las aulas de clase y las prisiones. Debido a, la predominancia de actitudes relacionadas con los complejos carcelarios, los afroamericanos y latinos, la Novela Urbana ha sido diplomáticamente ignorada por la sociedad. No obstante, las autoras proponen abordarla desde una praxis crítica y concluyen en que su utilización en las aulas de clase estadounidenses es un acto necesario y urgente de justicia social. Puesto que, la Novela Urbana es una de las pocas fuentes que muestra la hipocresía, el racismo y la injusticia del Sistema de Justicia de los Estados Unidos.

Hill, Pérez e Irby (2008) en su artículo *Street Fiction: What Is It and What Does It Mean for English Teachers?* aseguran que la Novela Urbana como reflejo de la cultura popular, es señalada negativamente por parte de la crítica, debido a su contenido. Puesto que, según la crítica literaria, esta promueve acciones ilegales, malos comportamientos y malas elecciones en la vida, por medios de las tramas y sus personajes. Sin embargo, los autores mencionan que, teniendo en cuenta que este tipo de Novela ha adquirido popularidad y significado en las vidas de los estudiantes, los profesores de inglés tienen que vincular la Novela Urbana con el currículo formal. En ese sentido, Los académicos proponen usar este tipo de Novela en las aulas, desde un enfoque crítico que permita la discusión con los alumnos. Por ello, proponen ejercicios de edición del lenguaje de los textos, análisis formal de las novelas y creación de ficciones urbanas.

### **3.1.2 Nacional**

Ardila Herreño (2014) en su investigación *Estrategias para abordar la lectura crítica de novela urbana en el aula*, analizaron las estrategias de lectura implementadas por los maestros de Lengua Castellana para la lectura crítica de la Novela Urbana en el ciclo IV de educación

secundaria. La investigadora buscaba describir la manera en cómo se comprende la Novela Urbana y sus posibilidades en la educación. Para esto, ella entrevistó a maestros de la institución educativa Santa Teresa de Jesús. Tras el análisis de la información, se evidencia que los maestros en la práctica proponen leer textos más cortos para ser analizados y así dar principios mínimos de análisis de la narratología, previamente al abordaje de la novela. Así mismo, concluyen que los maestros usan esta Novela para la lectura crítica y que el tratamiento de ella para este fin, depende de la didáctica y pedagogía que se emplee en el aula.

### **3.1.3 Local**

Urrego (2020) en su investigación de enfoque mixto *Interpretación literaria: un acercamiento a la novela negra desde la experiencia estética* propuso como objetivo general analizar las tipologías de la violencia en la novela negra a través de la experiencia estética literaria. Para esto, la licenciada aplicó su investigación en la Escuela Superior María Montessori de la ciudad de Bogotá, con estudiantes de octavo grado, con quienes trabajó posteriormente en noveno grado. Esta propuesta apuntó al acercamiento y comprensión de textos literarios relacionados con la novela negra, que como ella misma lo menciona en su marco teórico, es subgénero de la Novela Urbana, a partir de 3 interrogantes: ¿quién lee?, ¿qué lee? y ¿para qué lee? La investigación no solo buscó el abordaje de un corpus compuesto por novelas negras de autores colombianos como Mario Mendoza, sino su reflexión y sensibilización respecto al tema de la violencia en el aula.

## **3.2 Referentes teóricos**

### **3.2.1 ¿Qué se entiende por Novela Urbana?**

La Literatura Colombiana ha sufrido transformaciones en sus tendencias y temáticas. Estas se ven afectadas por el momento histórico y social en el que los autores se encuentran. Es el caso de la historia violenta del país, esta es retratada en los diferentes textos literarios, como la Novela y Poesía. Esta se encuentra en mayor o menor medida en las narrativas de los escritores colombianos; es decir, la relación entre literatura nacional e historia es estrecha en tanto construye la estética de un momento en particular. Los escritores colombianos son los encargados de contar desde lo factual y ficcional aquellos hitos cruentos del país que caracterizan a la



sociedad colombiana. Como menciona Cárdenas (2018)<sup>4</sup> en su artículo de investigación *Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI*:

Por más de un siglo, la representación de la violencia en Colombia ha sido tema recurrente en la literatura nacional. Algunas obras literarias han buscado abordar ficcionalmente las voces de quienes padecen directamente las consecuencias de la guerra, y así mismo, valorar su importancia dentro de la configuración narrativa de cada época histórica. (pág. 22)

En relación con lo anterior, si bien el tratamiento de la violencia en Colombia ha sido frecuente en la producción nacional, esta también ha hecho rupturas con esa temática y sus derivados con el fin de explorar nuevas narrativas. Es en ese intento de construir una propuesta literaria distinta, que la literatura nacional abrió paso a la Novela Urbana. Esta aparece como una alternativa a las narraciones que caracterizaban la violencia en el país en el marco de lo rural. En pocas palabras, no es que este tipo de Novela elimine la temática de la violencia, sino que indaga por ella y otros fenómenos en el contexto de la ciudad. En este punto la literatura colombiana tiende a alejarse de las problemáticas rurales para concentrarse en las urbes. Como dice Giraldo (2004):

Gran parte de la más reciente narrativa colombiana ofrece nuevas y valiosas perspectivas: hay un evidente carácter innovador tanto en la expresión, referencia y creación de un mundo (...) hay además una clara ruptura con el ya fatigado ruralismo, así como del mundo garcíamarquista y de la tendencia sentimental y patética de la fallida literatura de la violencia. (pág. 47)

La Novela Urbana emerge desde la ruptura con lo rural y la literatura de la violencia. Pero ¿qué es la Novela Urbana? podría comprenderse como cualquier texto producido con base en las problemáticas y características que aquejan a la ciudad. No obstante, su concepción no está sujeta al reduccionismo u obviedad de su nombre. Por el contrario, la Novela Urbana constituye no sólo los fenómenos propios de la ciudad, sino también, los elementos que constituyen la identidad

---

<sup>4</sup> Magíster en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de investigación y hora cátedra Fundación Universitaria Panamericana y Universidad Militar Nueva Granada

urbana. Por lo tanto, trasciende la reconstrucción literal de los espacios y sus sujetos, esta se preocupa por la carencia de identidad. Así como lo menciona Giraldo:

La materia se va haciendo francamente urbana y los narradores de este género concentran su experiencia literaria en el ámbito citadino con sus presencias íntimas y cotidianas, con sus rutinas y desolaciones, con su abrumantes fantasmas, producto sin duda de una clara observación de la realidad poblada de personajes altamente representativos de una vida acelerada y monótona, ausente de individualidad e identidad. (pág. 47)

Así mismo, la Novela Urbana tiene una relación con el ruralismo y sus fenómenos. Como se mencionó previamente, este tipo de novela surgió como alternativa e incluso oposición a lo rural. No obstante, esta caracteriza inevitablemente las problemáticas de la ciudad derivadas de la migración significativa de personas del campo. En este sentido, la ciudad no se sustrae de lo que acontece en territorios remotos a ella. Por el contrario, ella alberga problemas ocasionados por la carencia de garantías para habitar zonas rurales. Esto se evidencia en las áreas marginales y vulnerables, usualmente poblada por habitantes procedentes de provincia. Cómo lo enuncia Romea (2005):

[...] buena parte de los novelistas llamados sociales utilizan la metrópolis, ampliando así el término de ciudad, para denunciar los problemas que acosan a los que viven en los barrios extremos o en suburbios, muchas veces inmigrados llegados en aluvión por no poder subsistir en su medio rural de origen. (pág. 59)

La estética de la Literatura Urbana se caracteriza por la ruptura con lo socialmente correcto. Es por ello por lo que, la Novela Urbana abre paso a la narración de situaciones cotidianas contrarias al deber ser social. Los novelistas de este género se preocupan por darle una voz a aquellos que componen las realidades cruentas de la ciudad. Por lo tanto, estos no buscan ocultar la cotidianidad violenta, fría y caótica de la urbe. Las historias personales en relación con el transitar de los individuos en la ciudad, cobran fuerza y se convierten en foco de la narrativa. Es así como, los novelistas urbanos son transgresores de la normativa social, en tanto no pretenden desdibujar la realidad, sino retratarla como resistencia a la sociedad intachable. Como lo expone Valencia (2010) :

Encontramos estas formas de resistencia vírica en los novelistas urbanos de distintas maneras: en los programas de denuncia que desarrollan en sus novelas; al mostrar la ciudad real, oscura y nauseabunda que late bajo la pulcra y socialmente reconocida; en la espectacularización de fenómenos transgresores en el orden de lo moral —homosexualidad en Vallejo, travestismo y transformismo en Sánchez Baute—; en la lectura sincera de una sociedad que le rinde culto al alcohol y a las drogas [...] en el develamiento de falsas moralidades y de falsas conciencias revolucionarias en Caballero; en la denuncia del carácter ladino colombiano en Fayad; en la interpretación del academicismo universitario como fraude cultural en Medina Reyes, entre otras. (págs. 9-10)

Considerando lo anterior, la novela urbana aparece no solo como visualizadora de las realidades urbanas sino de la configuración de los sujetos. Es decir, estas determinan las características de quienes viven en la ciudad. Por ende, demarcan quién es el ciudadano y qué lo diferencia de otros. Como lo plantea Romea los protagonistas de las tramas urbanas deben caracterizarse por rasgos psicológicos propios del ambiente urbano que los distinga en tiempo y espacio del contexto rural. De igual manera, es posible identificar en las novelas urbanas una transición del individuo campesino al individuo ciudadano, quien se reconoce desde su nueva identidad, así lo expone Mejía (2010) haciendo alusión a una de las novelas urbanas más importantes en el país, *Aire de Tango*, donde se evidencia este fenómeno en la transformación del pensamiento, visión de mundo e intimidad de los sujetos de origen rural.

### **3.2.2 ¿Qué caracteriza la Educación literaria?**

El tratamiento de la literatura en las aulas de clase ha sido abordado de manera tradicional. Debido a esto, las actividades que se proponen en las escuelas son de carácter memorístico, tanto así que el ejercicio lector se convierte en una identificación de detalles puntuales relacionados con la trama, personajes y/o fechas. Es por esto por lo que la relación del estudiante con el texto literario se torna compleja. Como lo explica Mendoza (2008) en su libro *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*:

El estudio de la literatura no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, de fechas, autores y obras, ni la simple enumeración de influencias y de «rasgos de estilo». A los alumnos estos contenidos les resultan abstracciones poco evidentes y escasamente

asequibles, porque los perciben como contenidos que les son poco significativos y de difícil comprensión. (pág.4)

La Educación Literaria no consiste en hacer que los alumnos adquieran conocimientos sobre teoría literaria. Abordar la Literatura de esta manera, convierte el ejercicio lector en una actividad tediosa y poco o nada significativa para los estudiantes. En ese sentido, el maestro estaría yendo en contravía de los objetivos que plantea el MEN relacionados con la Literatura, es decir, los de generar y promover hábitos lectores y gusto por la lectura. Debido a esto, es probable que los alumnos cumplan parcial o completamente con los deberes, por obligación y no porque les suscite interés. El maestro de literatura debe propender por un acercamiento significativo de los alumnos al texto literario, en términos de metodologías. Por ello, se debe partir de que el texto es un objeto accesible sin abstracciones inconsecuentes con el nivel educativo en el que se implementa.

Colomer (1991) propone dos componentes fundamentales y sus derivados inmersos en la Educación Literaria. De acuerdo con la autora, el *saber leer literario* está compuesto por el comportamiento del lector y el comportamiento lingüístico. Estos se subdividen en apropiación del texto, aprender a comprender, distinguir el texto literario y su organización y los rasgos específicos. Estas orientaciones esquemáticas de Colomer le brindarán al lector un acercamiento al texto que propenda por la incitación a la lectura, una contextualización literaria y cultural, la puesta en marcha de los hábitos lectores y el aprendizaje de una serie de conocimientos sobre la composición literaria.

### **3.2.3 ¿Para qué la literatura en la escuela?**

Los maestros introducen el estudio de la literatura en sus prácticas pedagógicas por exigencias gubernamentales e institucionales. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia señala la importancia de la enseñanza de la Literatura en las aulas. El MEN (2003) en los *Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje* menciona la pedagogía de la literatura como uno de los 3 campos de formación en lenguaje. Esta apunta, no solo a la creación de hábitos lectores y al gusto por la lectura, sino también, a que los estudiantes escriban y creen sus propias composiciones:

Si bien el objetivo apunta al desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario, también se debe estimular la capacidad productiva

de los estudiantes, es decir, estimular y propiciar la escritura con intención literaria: cuentos, socio-dramas, poemas, ensayos, etc. De tal forma que puedan expresar sus formas particulares de sentir, ver y recrear el mundo, a la vez que desarrollen su producción escrita, teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes. (pág. 26)

De acuerdo con lo anterior, el MEN propone el texto literario con una función educativa, asegurando que mejora tanto las capacidades cognitivas como expresivas de los niños. En relación con esto, la literatura no solo aparece en la escuela con la intención de promover el gusto por la lectura y las competencias del lenguaje; sino también, el uso y composición de obras literarias para la configuración del mundo. El MEN reconoce el potencial de la literatura en tanto, la lectura de esta posibilita la capacidad creadora de los niños. Incentivar a los estudiantes a leer y producir sus propios textos les permite explorar diversos géneros literarios.

El surgimiento de la Literatura no se concibió para fines instrumentales y menos en lugares como la escuela. No obstante, el sistema educativo se preocupa porque los maestros sean mediadores entre los niños y ella. Por esta razón, el educador es el encargado de enseñarles a leer, generar y/o implementar estrategias que propendan por el disfrute de la lectura. Así mismo, hay una apuesta por la educación literaria en cuanto a aspectos formales de las obras. Sin embargo, algunos académicos alegan que a los alumnos no les compete aprender sobre teoría literaria, así lo afirma Bustamante (2015) en su texto *La literatura y su enseñanza... Segundo llamado*:

La literatura es objeto de saber: historia de la literatura, análisis de los movimientos literarios, descripción de estructuras narrativas. De esos temas, el estudiante no tiene por qué saber; en cambio, se supone que el maestro sí, pues eso dice en el título que presenta para obtener el puesto. Son asuntos con el mismo orden de legitimidad que la física o la sociología... en cuanto saber, no en cuanto literatura. La sujeción de la escuela al saber justificaría tratar ahí a la literatura como objeto de conocimiento. (pág. 87)

Castro (2014) en su artículo *La literatura en la escuela: una mirada desde los textos, los contextos y el maestro* corrobora la concepción de Bustamante. En este, la investigadora menciona que, al principio las obras literarias no fueron pensadas para tener una función, a pesar de ello, estas han resultado desarrollando múltiples tareas, aun cuando sus autores no las

pensaron bajo esa lógica. Adicionalmente, la autora plantea 3 escenarios en los que se presenta la literatura: el texto como un conjunto de signos codificados, el contexto dirigido por lo pragmático como determinante de los sentidos de la obra y el agenciamiento como vinculante de los contextos y los textos. Las obras literarias al interior de la escuela tienen diferentes propósitos, opuestos al destino mismo de la obra. La literatura ha migrado a espacios para los que no fue concebida.

Como se ha mencionado en párrafos precedentes, la enseñanza de la literatura en la escuela necesariamente convoca a los maestros. Dependiendo de la teoría del aprendizaje, estos asumen un rol frente a sus educandos. Es por esto por lo que, el profesor de literatura se comporta de acuerdo con los propósitos que las instituciones educativas le asignen y a los objetivos enmarcados en los planes lectores, que determinan los textos literarios y metodologías de abordaje. Generalmente, se parte de la idea que el niño o niña quiere aprender y el docente debe enseñar un saber, pero como lo menciona Bustamante “[...] el maestro es alguien que tiene a cargo unos aprendices. Está encargado de profesar un saber, y también está encargado de unas personas (que, en principio —hemos dicho— no quieren saber)”. (pág. 88)

En ese mismo sentido, Bustamante enuncia otros roles del maestro de literatura en el aula. Según el autor, aparece la motivación, como objetivo que la institución obliga a cumplir al maestro, es decir que, este intente provocar en el estudiante que quiera aprender. En este caso, la Literatura debe ser contagiada a los estudiantes, contando con el factor interés y atención, es bajo este que el maestro desempeña su función. Leer textos literarios debe ser un hábito desde el gusto y la participación activa del estudiante en su proceso lector. Así como lo afirma Alfonso (2020a):

[...] la literatura y la lectura literaria no se enseñan, se contagian; no se aprenden, se interiorizan; no se evalúan, se expresan a partir de las representaciones sociales construidas por y en los estudiantes. En esta medida, las Representaciones Sociales (R.S.) no se encasillan como los resultados esperados en el momento de realizar la evaluación escolar, sino que se crean, asumen y analizan en función del crecimiento del adolescente y de la construcción de identidad, en un “aquí” y “ahora” determinados por su ubicación espacio-temporal y por su participación activa en la lectura. (pág. 111)

La escuela introduce con fines formativos la Literatura a las aulas. A pesar de que no fue concebida para ser instrumentalizada y menos por los maestros. Con relación a esto, la Literatura cobra sentido en la escuela, en tanto esta sea considerada un objeto de saber. Por esta razón, instituciones como el MEN hacen alusión al maestro de Literatura como un sujeto encargado de promover hábitos lectores y el gusto por la lectura a través de su estudio. Así mismo, esta institución concibe la lectura como un beneficio en términos cognitivos y expresivos para los niños. En este punto, se alude a la necesidad de usar la motivación como generador de interés por la lectura. Estas expectativas provienen tanto del Estado como de las instituciones educativas y sus planes lectores, planteados para dar cumplimiento a los propósitos internos como a los del MEN.

### **3.2.4 Clásicos e hitos en la escuela**

La discusión respecto al abordaje de los clásicos en la escuela es permanente. Por ello, los maestros se preguntan sobre la pertinencia de leer obras canónicas u obras externas al canon literario. Pues, es frecuente que la lectura de los clásicos resulte compleja y tediosa para los estudiantes. A ese respecto (Cerrillo & Sánchez, 2019) defienden el tratamiento de obras canónicas en las aulas de bachillerato. Los académicos mencionan que la formación humanista debe soportarse en este tipo de obras. Pues estas resguardan la cultura y tradición del mundo. Los clásicos además de ser guías de escritura favorecen la educación literaria y han contribuido a la construcción de un imaginario cultural. Imaginario que ha concedido una lectura particular de mundo en diversas épocas.

Cerrillo y Sánchez reconocen la presencia de clásicos, hitos e hitos que devienen en parte del canon literario. En ese sentido, (Cerrillo, 2013a, pág.89 citado por Cerrillo & Sánchez, pág. 15) entiende un clásico como aquel libro que subsiste al menosprecio intelectual y trasciende generaciones de lectores, el presente, contexto e incluso al escritor. El factor tiempo es uno de los más importantes al momento de considerar una obra literaria como clásica. “La lectura reiterada, fervorosa y permanente de los mismos a lo largo de tiempos y generaciones. Clásicos son aquellos libros leídos con una especial veneración a lo largo de los siglos”. (García, 1998:36 citado por Cerrillo & Sánchez, 2019, pág. 16) La diferencia entre hito y clásico radica en que “con *hito* no hablamos, por tanto, ni de clásicos ni de cánones”. Cerrillo & Sánchez (pág. 16)

Los autores reiteran la importante contribución de los clásicos en la educación literaria. Sánchez y Cerrillo mencionan que las virtudes de leer estos libros para lograr una mayor competencia lectora y literaria es tan antigua como los textos en sí mismos. Además, los autores enfatizan en la responsabilidad tanto de la institución como de los mediadores de acercar a los estudiantes a los clásicos. Para ello, los maestros deben seleccionar cómo, cuáles y cuándo. Es por esto por lo que, los autores sugieren tres estrategias: las adaptaciones, las lecturas fragmentadas y las antologías. Pues el objetivo último de la educación literaria en los jóvenes debe ser lograr el placer de leer por leer.

### **3.2.5 ¿Qué es una estrategia pedagógica?**

Gamboa, García y Beltrán (2013) definen “las estrategias pedagógicas son todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes”. (pág. 3) En ese sentido, son las acciones que complementan las actividades para cumplir los objetivos formativos dentro del aula. Por esto, los autores aseguran que, “existe una articulación directa entre las estrategias pedagógicas y las estrategias didácticas, las primeras son la base para la generación de las segundas, porque van en concordancia con el principio pedagógico fundante”. (pág. 3) Necesariamente, están unidas y determinan las prácticas en el aula. Por tanto, estas constituyen la serie de acciones para desarrollar el qué, complementadas con la didáctica, es decir, el cómo.

### **3.2.6 ¿Qué es una estrategia didáctica?**

Bravo Mancero y Varguillas Carmona (2015) establecen que “[...] las estrategias didácticas son estructuras de actividad que concretan los objetivos y contenidos” (pág.279). Según los autores, existen múltiples estrategias didácticas y delimitaciones. Por ejemplo, ellas se revisan de acuerdo con 3 factores: participación, alcance y estrategias con base en los componentes del proceso didáctico (estudiante, docente, contexto, contenido). (cfr. pág. 280) Con base en esta última, los autores proponen la siguiente clasificación. Estrategias referidas al docente: “Modelo centrado en la enseñanza (Modelo didáctico tradicional) /Estrategias referidas al contenido: Modelos didácticos tecnológico y espontaneísta / Estrategias referidas al estudiante: Modelo didáctico centrado en el aprendizaje (Modelo Didáctico Alternativo)”. (págs. 280-284)



Bravo Mancero y Varguillas Carmona explican que, para el primer modelo, el profesor participa directamente en una etapa del proceso didáctico, es decir, se apropia del proceso de enseñanza, convirtiéndose en el protagonista y para ello implementa la clase expositiva. Para la segunda, los autores exponen que, a diferencia del anterior, en este caso, el foco está en los contenidos y en la forma en que estos se presentan, para esto, el maestro explicita problemas que los estudiantes deben resolver por medio de la explicación y deducción. Por último, la estrategia didáctica propende por el rol autónomo y activo del alumno, para esto el educador lleva al aula una situación-problema, que deviene en centro temático y motivacional. (cfr. pág. 281)

### **3.2.7 ¿Cuáles son las tipologías de la violencia?**

Cuervo (2016) define la violencia como “el acto efectivo de intervención, con intencionalidad voluntaria de causar daño, [...] o influencia en la conducta de otra persona [...] y [...] sus acciones potenciales. [...] puede ser ejercido sobre la condición material [...] o sobre su psique”. (pág. 83) Por ende, está atenta no solo, en contra de la integridad física, sino también, mental de una persona. Esta acción se da de manera premeditada y directa para afectar el bienestar del otro, es allí cuando deviene en un acto violento “el criminal cuando agrede intencionadamente a la víctima con un cuchillo, le está imposibilitando que haga efectivo su potencial de seguir sana, recordándonos ello la necesaria presencia de la intencionalidad de procurar daño para configurarse como acto violento”. (Cuervo, 2016, pág. 83) Es decir, la violencia se configura en la afectación intencionada del otro.

Existen una serie de elementos estructurantes y tipos de violencia. Es por eso por lo que, la primera que aparece en el escenario es la violencia moral “[...] es todo aquello que envuelve agresión emocional [...] la ridiculización, la coacción moral, la sospecha, la intimidación, la condenación de la sexualidad, la desvalorización cotidiana como persona [...] este tipo de violencia puede [...] ocurrir [...] manifestándose con gestos, actitudes”. (Segato, 2003, pág. 115) Aquí, la autora menciona que esta es una de las violencias que tiene mayor incidencia a nivel social, en términos de la reproducción de desigualdades. La violencia moral psicológica o moral “es la forma de violencia más maquina, rutinaria e irreflexiva y, sin embargo, constituye el método más eficiente de subordinación e intimidación”. (Segato, 2003, pág. 115) Esta se caracteriza por su naturalización, su arraigo en valores morales, religiosos y familiares y la carencia de formas para identificarla.

Por otra parte, se encuentra la violencia física, que contrario a la moral, es observable y por lo tanto evidenciable “a pesar del sufrimiento y del daño evidente que la violencia física causa a sus víctimas, ella no constituye la forma más eficiente ni la más habitual de reducir la autoestima, minar la autoconfianza y desestabilizar la autonomía de las mujeres”. (Segato, 2003, pág. 115) Paradójicamente, la violencia moral ocasiona mayor daño que la física, debido a que, es sistemática y silenciosa. Las personas que la padecen, muchas veces la confunden con situaciones normales dentro de las relaciones interpersonales. Por esta razón, se prolonga en el tiempo hasta que la víctima se da cuenta de la serie de acciones violentas de las que ha sido producto. Además, este tipo de violencia consigue disminuir la propia percepción de valor.

Segato menciona un tercer tipo, la violencia estructural. Esta la describe como una violencia más global, en tanto, permea profundamente la sociedad y se justifica en valores y principios poco o nada vigentes. Los ejemplos que cita son: el sexismo y el racismo automáticos. Con estos la autora se refiere a que son prácticas que atentan contra el otro, justificadas en la reproducción de costumbres y tradiciones. Esta es aceptada frecuentemente bajo los principios de una moral. (pág. 117) Finalmente, Wieviorka citada por Cuervo (2016) propone 5 tipos de violencia: violencia como pérdida de significado, violencia sin sentido, violencia como crueldad, violencia fundamental y violencia fundacional, estas últimas generadas respectivamente cuando, el ser humano ve afectada su existencia y cuando, después de haber cometido delitos, se reforma.

### **3.2.8 Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana**

El MEN (1998) especifica los elementos que determinan la calidad en términos pedagógicos dentro del aula. Este refiere, no solo al establecimiento de programas orientadores para el desarrollo temático, sino también, al enfoque crítico del maestro frente a sus prácticas. Por esto, el maestro no solo es quien sigue paso a paso unas orientaciones, también es el que analiza desde qué perspectivas asume el conocimiento y qué prácticas puestas en la escuela funcionan o, por el contrario, deben ser replanteadas, dice que:

la calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran medida, de la selección que se realice en cuanto a conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje, más que de la definición, al detalle, de una programación curricular

rígida. Es decir, resulta más relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula. (pág. 4)

El MEN desde esta delimitación inicial, indica la necesidad de que el maestro sea autocrítico con su quehacer docente. Si bien, este reconoce la importancia de tener un mapa que guíe al educador, hace énfasis en que este no es suficiente y que el trabajo en el aula trasciende esto. Por ello, debe estar acompañado constantemente de crítica constructiva. Pues, esta posibilita la constante adecuación de las prácticas, enfoques y conceptos a abordar en el aula y la flexibilización de estas. El currículo se plantea bajo la premisa de que puesto en la práctica puede ser transformado. No se pretende que sea algo fijo, inalienable.

Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional establece en qué consiste la acción de educar en relación con el área del lenguaje “la acción educativa es entendida aquí como una práctica de interacción simbólica, de intercambio y reconstrucción cultural, de construcción de sentido, mediada fundamentalmente por el lenguaje”. (MEN, pág.14) En esa línea, la institución fija unos roles tanto para el maestro como para el estudiante, concernientes a su participación en la escuela. “El estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los actos evaluativos”. (MEN, pág.14) Por lo anterior, los participantes desarrollan un trabajo activo y en conjunto, por ende, el establecimiento y/o transformación de las prácticas educativas no depende exclusivamente del educador.

*Los Lineamientos curriculares para lengua castellana* aluden recurrentemente a las competencias como componente alrededor del cual el maestro estructura el saber en el aula. Pero ¿qué es una competencia? “esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para ...”. (MEN, 1998, pág. 17) Es por ello por lo que, El MEN entiende la escuela como un lugar físico o no, en el que los docentes, estudiantes y comunidad en general, elaboran en conjunto proyectos que socializan a partir del desarrollo de saberes y competencias, entre otros. Igualmente, el MEN dice que “[...] lo que se enseña no es la ciencia sino la necesidad de ella, [...] un desafío que habrá de conducir hacia un permanente desacomodo de los procesos intelectuales de los sujetos participantes en los escenarios del saber”. (pág. 13)

Es en este punto, en el que se invita a replantear la función del arte literario en la academia. Aquí, como se señaló en apartados anteriores “tampoco la literatura como tal es enseñable sino su necesidad en el universo del deseo: algo esperable en los contextos académicos. Para ello es de gran importancia que el escritor vuelva a la escuela e interactúe con los jóvenes”. (MEN, pág.13) Entonces, el MEN ratifica con esto la función del maestro, como creador de hábitos de lectura y gusto por la misma, pues es esta la razón por la cual, la Literatura está en la escuela. Esta no se encuentra allí porque sea susceptible de ser enseñada, sino, porque desde la perspectiva del deseo, cobra sentido en el aula, en tanto, contribuye al disfrute de los estudiantes.

Para MEN, el maestro además de asumir una postura crítica sobre las acción educativa, también se preocupa por mediar “en el planteamiento del currículo por procesos, el docente se constituye en un “jalonador” que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural”. (pág.18) Por esta razón, el rol del maestro es central en la mediación de los participantes y el conocimiento de “relaciones maestroalumnos-conocimiento, alumnos-alumnos conocimiento, y otros tipos de mediaciones) se convierte en elemento prioritario del trabajo alrededor de competencias, del desarrollo de procesos y de la calidad y pertinencia de los desempeños e interacciones”. (pág. 18)

### **3.2.9 Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje**

El MEN (2003) afirma que las personas cuentan con capacidad lingüística y que, la función de la formación en lenguaje es fundamental para contribuir al desarrollo de esta. De allí que el MEN proponga 6 dimensiones para guiar esta formación: la comunicación, la transmisión de información, la representación de la realidad, el ejercicio de una ciudadanía responsable, el sentido de la propia existencia y la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas. Para estas últimas el MEN dice “así, diversas manifestaciones del lenguaje le brindan al individuo la posibilidad de expresar sus sentimientos más personales, en modalidades como el diario íntimo, la literatura, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la escultura”. (pág. 22) La literatura compone una de las dimensiones para formación en lenguaje, ya que, como arte, su expresión es tanto estética como emocional.

En ese sentido, el MEN habla de 3 campos pedagógicos esenciales en la formación en lenguaje, complementarios a las dimensiones mencionadas. La pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de otros sistemas simbólicos y la pedagogía en literatura. El MEN a través de *Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2003) dice que “estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje”. (pág. 24) Por lo tanto, la normativa establece claramente, tanto la perspectiva desde la que se debe llevar a cabo la pedagogía en literatura en las aulas, como su unión con el desarrollo de las competencias del lenguaje.

De igual manera, es importante el rol tanto del maestro como del estudiante de literatura. El Ministerio de Educación Nacional apunta a que el maestro busque el desarrollo del gusto y el placer por la lectura de diferentes textos literarios, entre esos la novela (género que compete a esta investigación). De igual manera, que el docente use el goce como objeto de comunicación pedagógica para impactar en el desarrollo de competencias concernientes a lo cultural, emocional, pragmático, ideológico y cognitivo. (págs. 25-26) Los Estándares esperan que la composición literaria sea abordada en la escuela de forma que genere lectores críticos de su ambiente. “Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión”. (pág. 26)

El MEN delimita “una pedagogía de la literatura centrada en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; [...], se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones”. (pág. 26) Adicionalmente, los estándares en el componente de literatura para grado 9°, están orientados al tratamiento de obras y autores latinoamericanos, reconocimiento de elementos textuales, elementos estéticos, históricos y sociológicos; caracterización espacial y temporal, género, autor y al sentido crítico de los textos literarios, como su comparación con otros textos. Finalmente, para grado 10° y 11° se propone el abordaje crítico y creativo de la literatura universal, así como, la caracterización de aspectos formales como: épocas, temáticas, autores, escuelas, tendencias, géneros y estilos, también, la comprensión desde la filosofía, ética y estética, y el uso de elementos de la teoría crítica para interpretarla

### 3.2.10 Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje

El MEN (2016) en *los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje* expone los aprendizajes estructurantes para cada grado de escolaridad, teniendo en cuenta tanto *los Lineamientos Curriculares como los Estándares Básicos de Competencias*. En este caso, los que interesan a esta investigación son para: grado noveno, décimo y undécimo. La propuesta alrededor de la literatura espera que, el estudiante analice el lenguaje literario como una manifestación de pensamientos y creación de ficciones; reconozca la forma en que están compuestas las obras literarias. Para décimo, el alumno debe establecer puntos comunes entre la literatura y otras artes como las plásticas y visuales, identificar aspectos formales de los géneros y sus temáticas, asumir una posición crítica frente a los tipos de texto y reconocer aspectos de tipo cultural, social e ideológico. Finalmente, para grado undécimo, se supone que el joven debe contar con más autonomía en la elección de los libros y por ello, es él quien decide cómo tratar su comprensión. También, reconoce en las obras literarias los elementos que pueden incidir en las concepciones sociales, políticas y culturales.

A continuación, se encuentra la matriz que orientará el análisis de las 6 experiencias sistematizadas y documentadas relacionadas con la apropiación de la Novela Urbana en Educación Media. Es importante decir que lo anterior definió las categorías y subcategorías de análisis contenidas en los referentes teóricos, es decir, todo el numeral 3 de la tabla de contenido. Los aspectos específicos referentes a la tabla se irán enriqueciendo a lo largo del desarrollo de la investigación. Es por ello por lo que estarán sugeridos a cambios y al planteamiento de nuevos si resultan categorías emergentes en el análisis de las experiencias sistematizadas.

APROPIACIÓN PEDAGÓGICA			
Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Definición teórica	¿Qué espero ver en el corpus?
Metodología	Finalidades pedagógicas	(Gamboa, Garcia, & Beltrán, 2013, pág. 3) definen “Las estrategias pedagógicas son todas las acciones realizadas por el docente, con el fin de facilitar la formación y el aprendizaje de los estudiantes”. “Existe una articulación directa entre las estrategias pedagógicas y las estrategias didácticas, las primeras son la base para la generación de las segundas, porque van en concordancia con el principio pedagógico fundante” p.3 (Bravo Mancero & Varguillas Carmona, 2015, pág. 279) establecen que “[...] las estrategias didácticas son	¿Cuáles son las finalidades formativas?
	Estrategias didácticas		¿Las experiencias implementan uno de estos tipos de estrategias didácticas?

		estructuras de actividad que concretan los objetivos y contenidos”. “Modelo centrado en la enseñanza (Modelo didáctico tradicional) /Estrategias referidas al contenido: Modelos didácticos tecnológico y espontaneísta, /Estrategias referidas al estudiante: Modelo didáctico centrado en el aprendizaje (Modelo Didáctico Alternativo)” (Bravo Mancero & Varguillas Carmona, 2015, págs. 280-284)	¿Existe una relación evidente entre las estrategias pedagógicas y didácticas?
<b>Roles de los participantes</b>	Rol del maestro  Relación maestro-estudiante	El estudio de la literatura no es el aprendizaje de una sucesión de movimientos, de fechas, autores y obras, ni la simple enumeración de influencias y de «rasgos de estilo». A los alumnos estos contenidos les resultan abstracciones poco evidentes y escasamente asequibles, porque los perciben como contenidos que les son poco significativos y de difícil comprensión. (Mendoza, 2008).	¿El maestro enseña formalidades del género literario? ¿El rol del estudiante es activo como lo propone el MEN? O por el contrario ¿es un sujeto pasivo?
<b>Novela Urbana</b>	Temáticas  Tipologías de la violencia  Rol de la obra literaria	(Cuervo, 2016, pág. 83) define la violencia como “el acto efectivo de intervención, con intencionalidad voluntaria de causar daño, [...] o influencia en la conducta de otra persona [...] y [...] sus acciones potenciales. [...] puede ser ejercido sobre la condición material [...] o sobre su psique”. (Segato, 2003, pág. 115) violencia moral o psicológica, violencia física y violencia estructural. Wieviorka citada por (Cuervo, 2016) propone 5 tipos de violencia: violencia como pérdida de significado, violencia sin sentido, violencia como crueldad, violencia fundamental y violencia fundacional, estas últimas generadas respectivamente cuando, el ser humano ve afectada su existencia y cuando, después de haber cometido delitos, se reforma.	¿Las propuestas abordan estos tipos de violencia? Si es así ¿los problematizan? Si este no es el fin ¿qué pretenden los maestros con las obras? Acaso ¿Las obras literarias se usan para identificar elementos formales?
<b>Apropiación de planteamientos del MEN</b>	Lineamientos curriculares para Lengua Castellana	“La calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran medida, de la selección que se realice en cuanto a conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje, más que de la definición, al detalle, de una programación curricular rígida. Es decir, resulta más relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula”. (MEN, 1998, pág. 4) “el estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los actos evaluativos” (MEN, 1998, pág. 14) “[...] lo que se enseña no es la ciencia sino la necesidad de ella, [...] un desafío que habrá de conducir hacia un permanente desacomodo de los procesos intelectuales de los sujetos participantes en los escenarios del saber”. (MEN, 1998, pág. 17) “tampoco la literatura como tal es enseñable sino su necesidad en el universo del deseo: algo esperable en los contextos académicos. Para ello es de gran importancia que el escritor vuelva a la escuela e interactúe con los jóvenes. (MEN, 1998, pág. 13)	¿Los maestros tienen en cuenta a los miembros de la comunidad educativa para el desarrollo de las propuestas?  ¿Los estudiantes tienen un papel activo en la apropiación de la Novela Urbana en la escuela?  ¿Los resultados de las experiencias sistematizadas dan cuenta del desarrollo de competencias y de una lectura crítica?

	<p>Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje 9°, 10° y 11°</p> <p>Derechos Básicos de Aprendizaje de lenguaje 9°, 10° y 11°</p>	<p>“en el planteamiento del currículo por procesos, el docente se constituye en un “jalonador” que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural”. (MEN, 1998, pág. 18)</p> <p>El (MEN, 2003, pág. 22) dice “Así, diversas manifestaciones del lenguaje le brindan al individuo la posibilidad de expresar sus sentimientos más personales, en modalidades como el diario íntimo, la literatura, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la escultura.”. Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2003, pág. 24) dicen que la pedagogía de la lengua, la pedagogía de sistemas simbólicos y la pedagogía en literatura “Estos tres caminos, abordados desde una perspectiva multidisciplinaria, colegiada y crítica, de seguro procurarán un mejor desarrollo de las competencias del lenguaje”</p> <p>“Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión” (MEN, 2003, pág. 26) .</p> <p>(MEN, 2003, pág. 26) delimita “una pedagogía de la literatura centrada en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; [...], se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones”</p> <p>Para décimo, el alumno debe establecer puntos comunes entre la literatura y otras artes como las plásticas y visuales, identificar aspectos formales de los géneros y sus temáticas, asumir una posición crítica frente a los tipos de texto y reconocer aspectos de tipo cultural, social e ideológico. Finalmente, para grado undécimo, se supone que el joven debe contar con más autonomía en la elección de los libros y por ello, es él quien decide cómo tratar su comprensión. También, reconoce en las obras literarias los elementos que pueden incidir en las concepciones sociales, políticas y culturales. (DBA, 2016)</p>	<p>¿Estos documentos son estructuradores de las propuestas de intervención?</p> <p>¿Los maestros vinculan los lineamientos, EBCL y/o DBA en el sustento teórico y/o metodológico de las praxis pedagógicas?</p>
--	---	--	---

#### **4. Diseño Metodológico**

##### **4.1 Enfoque de investigación**

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, pues, como lo menciona Sampieri, Fernández y Baptista (2014) la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas.



Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad. (pág. 16) Por lo tanto, lo que interesa a este estudio es el análisis exhaustivo y detallado de las experiencias sistematizadas en Educación Media, con base en la aplicación de rejillas de análisis categorial y de triangulación de la información. Así mismo, esta investigación pretende hacer un análisis documental de 6 experiencias sistematizadas.

#### **4.2 Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información**

Los instrumentos de recolección y análisis de información que se utilizarán para esta investigación son la matriz categorial y la matriz de triangulación de información. La primera permitirá establecer categorías de análisis para las experiencias sistematizadas y documentadas de acuerdo con los objetivos tanto general como específicos que persigue esta investigación. La segunda<sup>5</sup>, posibilitará el contraste simultáneo de los documentos que constituyen el corpus de análisis, para determinar puntos convergentes, divergentes y particularidades que deriven en conclusiones y posteriormente, en unas pautas metodológicas para la apropiación de la Novela Urbana en los colegios. A continuación, se encuentran unas metas e instrumentos metodológicos para dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación:

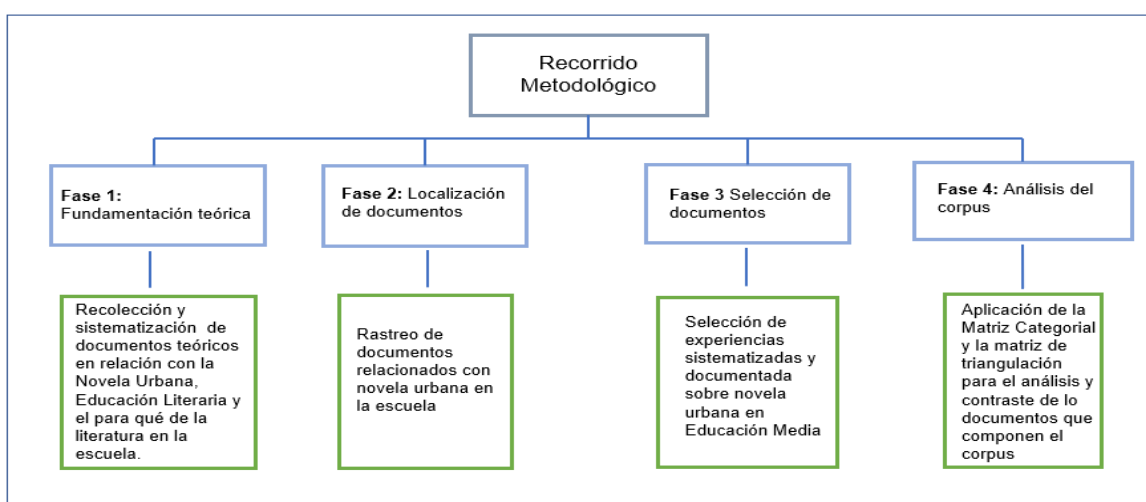
<b>Objetivo Específico 1</b> Identificar los propósitos formativos con los que se aproxima a la lectura de la Novela Urbana en la escuela.	<b>Meta 1</b> Construir un corpus objeto de análisis.
	<b>Meta 2</b> Seleccionar un instrumento de análisis y aplicarlo, para este caso una matriz categorial para cada experiencia documentada.
	<b>Meta 3</b> Construir un texto que dé cuenta del análisis de las experiencias sistematizadas y documentadas en términos de los objetivos formativos.
<b>Objetivo Específico 2</b> Contrastar los planteamientos del MEN a propósito de la enseñanza de la literatura con los usos y apropiaciones en las experiencias sistematizadas y rastreables.	<b>Meta 1</b> Aplicar la matriz categorial como instrumento de análisis para contrastar: los planteamientos del MEN y las prácticas reales en la escuela.
	<b>Meta 2</b> Producir un texto analítico que evidencie la información recolectada en la meta número uno.

---

<sup>5</sup> Esta matriz es la misma categorial, se hizo una lectura triangular o comparativa de la información hallada.

<p><b>Objetivo específico 3</b> Analizar la relación maestro-estudiante respecto al tratamiento que se hace de la Novela Urbana en las experiencias sistematizadas.</p>	<p><b>Meta 1</b> Tematizar las 6 experiencias sistematizadas, en búsqueda de datos concernientes al rol del maestro y estudiante</p> <p><b>Meta 2</b> Producir un texto analítico a partir de los resultados de la meta 1.</p>
<p><b>Objetivo específico 4</b> Proponer unos principios metodológicos para la apropiación pedagógica de la Novela Urbana en la escuela.</p>	<p><b>Meta 1</b> Producir un texto con recomendaciones metodológicas para la apropiación pedagógica de la Novela Urbana, lo anterior, con base en las metas alcanzadas en los tres objetivos anteriores.</p>

### 4.3 Fases que contempla la investigación



Gráfica 2 Fases de investigación. Creación propia

### 4.4 Cronograma

Objetivo	Actividad	Mes											
		Agt	Sept	Oct	Nov	Dic	En	Febr	Mzo	Semana			
Identificar los propósitos formativos con los que se aproxima a la lectura de la Literatura Urbana en la escuela.	Construir un corpus objeto de análisis, es decir, experiencias sistematizadas y documentadas sobre el uso de la Novela Urbana en la escuela	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Seleccionar un instrumento de análisis y aplicarlo, para este caso, una matriz categorial para cada experiencia documentada.												
	Construir un texto que dé cuenta del análisis de las experiencias sistematizadas y documentadas seleccionadas.												
	Crear un gráfico que acompañe al texto analítico, con el fin de facilitar al lector su comprensión												
Contrastar los planteamientos del MEN a propósito de la enseñanza de la literatura con los usos y apropiaciones en las experiencias sistematizadas y rastreables.	Aplicar la matriz de triangulación como instrumento de análisis para contrastar: los planteamientos del MEN y las prácticas reales en la escuela.												
	Producir un texto analítico que evidencie la información recolectada en la actividad previa												
Analizar la relación maestro-estudiante respecto al tratamiento que se hace de la Novela Urbana en las experiencias sistematizadas	Tematizar las 5 experiencias sistematizadas, en búsqueda de datos concernientes al rol del maestro y estudiante												
	Producir un texto analítico a partir de los datos recogidos en la actividad anterior												
Proponer unos principios metodológicos para la apropiación pedagógica de la Novela Urbana en la escuela	Producir un texto con recomendaciones metodológicas para la apropiación pedagógica de la Novela Urbana, con base en las metas alcanzadas en los tres objetivos anteriores, evidenciables en los textos y gráficas de análisis.												

## **5. Debate de las líneas teóricas**

### **5.1 Metodología**

Esta monografía enmarcada en el análisis documental tiene como propósito caracterizar la apropiación pedagógica de la novela urbana en la escuela. Lo anterior, a través de la categorización de 6 experiencias sistematizadas. Estas propuestas se llevaron a cabo en el marco de la clase de lengua castellana con estudiantes de educación media de escuelas en Colombia. Adicionalmente, 5 de las 6 propuestas pedagógicas fueron diseñadas y/o implementadas por maestros, que en su momento estaban en formación y 1 por un docente en etapa doctoral.

La selección de los seis documentos se realizó con base en los siguientes factores: género literario, que los proyectos abordaran la novela, específicamente, la Novela Urbana; violencia, como temática de las obras; tiempo, que estas propuestas pedagógicas fueran de no más de diez años; población, que estas hubiesen sido implementadas y/o propuestas para educación media, es decir, grados noveno, décimo y undécimo e instituciones de educación superior, que los proyectos tuvieran el respaldo de IES de reconocimiento en el ámbito académico. Así mismo, cabe resaltar que su elección no se efectuó por su carácter innovador. Pues ninguno de los objetivos de la investigación corresponde a este elemento. Las experiencias fueron reunidas para analizar la apropiación de la Novela Urbana en la escuela y determinar los propósitos formativos que esta tiene en el aula.

Las categorías para su análisis fueron: metodología, roles de los participantes, Novela Urbana y apropiación de planteamientos del MEN. Estos componentes y sus subcategorías constituyen lo que esta investigación entiende por apropiación didáctica y pedagógica. La información recolectada evidenció las finalidades formativas o pedagógicas, las estrategias didácticas, las relaciones entre los actores educativos, el rol de la obra literaria (Novela Urbana) y el grado de vinculación de los preceptos del Ministerio de Educación Nacional. La categorización de las experiencias en el aula mostró puntos convergentes y divergentes entre ellas.

La primera categoría de análisis se centra en las metodologías que desarrollan cada una de las propuestas. Dicha categoría es entendida como el conjunto de procedimientos para llevar a cabo

unos objetivos. La primera subcategoría, finalidades formativas <sup>6</sup>pretende caracterizar los propósitos pedagógicos de la novela urbana en la escuela. La categorización de la información reveló que 5 de las 6 experiencias en el aula apuntaban a la promoción y/o fortalecimiento de la lectura o el análisis crítico. Así como, a la conformación de lectores críticos de las realidades circundantes a partir de las novelas urbanas propuestas. Solo 1 de los 6 proyectos propendía por la comprensión lectora. Como veremos a continuación, los autores enuncian teóricamente estos propósitos de manera diferente.

Las propuestas pedagógicas están sustentadas teóricamente en el campo de los estudios literarios. Dos de los seis proyectos acuden a Hans Robert Jauss y su teoría de la estética de la recepción. Tres de las seis experiencias sistematizadas se sustentan respectivamente en: los principios de la teoría literaria marxista, los arquetipos literarios desde la perspectiva de Carl Jung y el enfoque sociocrítico de la literatura según Mijaíl Bajtín. Solo una de ellas se basa en los postulados sobre niveles de lectura de María Cristina Martínez Solís e Isabel Solé. Este último también alude a la lectura crítica. Sin embargo, el objetivo principal no está vinculado exclusivamente a la criticidad.

Adicionalmente, la subcategoría estrategias didácticas arrojó que 5 de las 6 experiencias sistematizadas implementaron secuencias didácticas. Los autores aplicaron estrategias didácticas como: talleres, debates, discusiones, trabajo y lectura en grupo e individual entre otras. Esto con el fin de materializar los propósitos formativos y/o pedagógicos con los estudiantes. Solo una de las investigaciones propuso como estrategia un club de lectura. En ese sentido, la mayoría de las propuestas se desarrollaron durante la clase de lengua castellana y solo una de ellas, en un entorno diferente al espacio académico. Los siguientes apartados analizarán las metodologías de los proyectos y cómo estas vincularon los sustentos teóricos, los objetivos pedagógicos y las estrategias didácticas. En definitiva, señalar si hay una relación coherente y cohesiva entre estos tres elementos en las prácticas que propusieron estos maestros.

Como se mencionó antes, la mayoría de las investigaciones apuntan a la formación crítica de sus estudiantes. A este respecto, cada una de ellas la aborda a partir de un tema problematizador. Por

---

<sup>6</sup> También entendida como estrategias pedagógicas

ejemplo, en la propuesta pedagógica *Interpretación literaria: un acercamiento a la novela negra desde la experiencia estética* (Urrego, 2020) enuncia el tratamiento de la temática de la violencia “esta propuesta presenta un análisis de las tipologías de violencia configuradas en la novela negra recurriendo a la experiencia estética como aquella generadora de los procesos de interpretación literaria” (pág. 1) . Este no solo alude al propósito de estudiar los tipos de violencia, sino también, a generar interpretación literaria con base en la experiencia estética.

Urrego explica este concepto desde la teoría de la estética de la recepción de Hans Robert Jauss. Refiere a que, las diversas interpretaciones de los textos literarios se producen por las experiencias personales y el conocimiento cultural e histórico de los lectores. Además, de a su relación dialógica. En este punto, la autora acude a un referente teórico literario para justificar la importancia de la experiencia en el proceso lector. Este factor es evidente en las tres fases de desarrollo de la secuencia didáctica vinculada al estudio de las tipologías de la violencia de Johan Galtung en las novelas urbanas propuestas<sup>7</sup>:

la presente investigación se enmarca bajo la línea de literatura en la interacción pedagógica. A partir de allí, se piensa en una propuesta que acuda a la reflexión del fenómeno de violencia como herramienta que permita un acercamiento y análisis crítico literario de la novela negra. (pág. 8)

Es decir, la autora aboga por el estudio de la violencia y la vincula como posibilitadora del análisis crítico de este tipo de novela. En este punto, la maestra ya ha puesto en el escenario dos conceptos, la interpretación literaria y el análisis crítico de la novela negra con base en las tipologías de la violencia propuestas por el sociólogo Johan Galtung. Este proyecto dilucida el estudio de la violencia con la finalidad formativa del análisis crítico. Aparentemente, la instrumentalización de la Novela Urbana colombiana en la escuela busca abordar esta temática. Lo anterior, de manera consecuente con la recurrencia de este tema en la Literatura Colombiana.

La puesta en marcha de esta propuesta tuvo en cuenta el referente teórico en términos de la experiencia estética. Por lo tanto, en primera medida, la docente abogó por la experiencia de los

---

<sup>7</sup> El abordaje de las tipologías de la violencia con base en las novelas *Satanás* de Mario Mendoza y *la Virgen de los sicarios* de Fernando Vallejo.

estudiantes antes de acercarlos a la obra literaria. Urrego indagó por el marco de referencia de los alumnos con respecto al concepto de violencia, muestra de ello:

En la primera etapa tuvo como objetivo caracterizar los conceptos previos que los estudiantes tenían en torno a la violencia social a partir de sus propias experiencias y opiniones. Aquí, los alumnos tuvieron la oportunidad de expresar su sentir frente al fenómeno violento que afrontan en su contexto social y nacional. (pág. 25)

En ese mismo sentido de enunciar el uso de la Novela Urbana en el ámbito de lo crítico, la experiencia sistematizada *La Vida en Bogotá y las Representaciones Urbanas de Mario Mendoza, las Implicación Mercantil (sic) e Ideológica tras el Realismo Degradado* se suma a ello:

En relación con el enfoque socio crítico y con el fin de determinar la influencia de la literatura de Mario Mendoza en la construcción de Representaciones urbanas en los estudiantes de grado 1002, y así su valor ideológico y mercantil se diseñó una propuesta pedagógica bajo las características de la investigación acción-participativa debido al rol activo que esta otorga a todos los participantes, bajo el enfoque cualitativo como vehículo para resignificar y restituir la experiencia en los procesos educativos. (Guerrero, 2019, pág. 8)

A diferencia de la anterior investigación, en este proyecto las Representaciones Urbanas son el eje problematizador. La propuesta cuestiona las Representaciones Urbanas en las Novelas de Mario Mendoza<sup>8</sup>. Para el caso, la autora sustenta la propuesta en el análisis crítico del realismo degradado a partir de postulados de la sociocrítica marxista. La investigación busca estudiar las Representaciones Urbanas no solo, en las obras literarias, sino también su influencia en los alumnos. Por ello menciona que:

[...] se propone un ejercicio pedagógico entre literatura, ciudad y sujeto con el fin de evidenciar, analizar, cuestionar y reconstruir las representaciones urbanas del autor con el

---

<sup>8</sup> Esta intervención en el aula pretendió aproximar a los estudiantes a la interpretación crítica, por medio, de la lectura de las novelas “Satanás” y “Scorpio City”

fin de perfilar a los estudiantes como sujetos y lectores críticos con conciencia social y cultural a través de la restitución de su experiencia (Guerrero, 2019, pág. 16)

Este proyecto de aula reitera al igual que en el anterior el uso de la experiencia como elemento fundamental en la lectura. La investigación se sustenta en una triada para el análisis de las representaciones urbanas. Igualmente, esta investigación parte de los conocimientos previos de los estudiantes. Por ello, la primera fase de desarrollo de la secuencia didáctica se concentra en el diagnóstico y en la percepción de los alumnos. Esto previo a la introducción al concepto de representaciones urbanas. Como prueba de ello, Guerrero señala que:

Durante esta fase se desarrollaron actividades que permitan identificar las formas y medios a través de los cuales los estudiantes representan la ciudad, el sujeto y lo urbano, con el fin de identificar las perspectivas sobre ciudad y su influencia en las prácticas, discurso y construcción del mundo urbano; simultáneamente se busca advertir a los estudiantes sobre el término de representaciones urbanas y del arte como medio de representaciones. (pág. 38)

En esta propuesta pedagógica la secuencia didáctica tiende a una crítica directa a la Literatura Urbana de Mario Mendoza. Así, la estrategia es la unidad didáctica para el abordaje de la novela *Satanás y Scorpio City*. Desde ella, cuestionar las preconcepciones de los estudiantes, tanto aprendidas por su medio, como esbozadas por la literatura de Mario Mendoza. Sumado a ello, la maestra pretende que los estudiantes identifiquen el cómo y por medio de qué representan la ciudad y construyen su propio discurso respecto a lo urbano.

Así mismo, la investigación *Novela urbana: un espacio de análisis de las construcciones de sujetos performativos* en la ciudad es un ejemplo de implementación de la Novela Urbana para fines críticos en la escuela. No obstante, en este se propone la caracterización de los fenómenos que performan el sujeto y la transformación de sus percepciones. La investigación se sustenta teóricamente desde el enfoque sociocrítico de la literatura de Mijaíl Bajtín.

[...] desde los planteamientos de Bajtín, en la esfera literaria se asume el texto como un espacio en el que “el diálogo no es sólo el lenguaje asumido por el sujeto [sino que se convierte en] una escritura en la que se lee al otro” (Kristeva, 1997. p. 5), para efectos de

la investigación es menester acercar a los estudiantes a las realidades que modelan sus comportamientos y que son representados en la literatura. Desde este enfoque, los estudiantes valorarán los aportes de esta como espacio de crítica frente a los fenómenos sociales. (Barrera & Díaz, 2020, pág. 33)

Lo anterior se ve reflejado en las fases de desarrollo de la secuencia didáctica. Es por ello por lo que, las actividades a modo de taller y discusión propendieron por una relación dialógica con la obra literaria<sup>9</sup>. Barrera y Díaz vinculan el concepto problematizador de performatividad con el de cronotopo. Hay una concatenación entre el enfoque literario y la temática problema. Por eso, en la fase denominada “Abordaje De La Novela Y Sujetos Performativos” establece como objetivos de algunas de las sesiones:

Identificar y caracterizar hechos sociales, políticos, religiosos y/o culturales, representados en las novelas, los cuales configuran y hacen visible la categoría de cronotopo. -Identificar la manera en la que la literatura construye realidades desde el diálogo con hechos reales importantes que han configurado la actualidad. (pág. 37)

Al igual que en la anteriores, la experiencia es tenida en cuenta en el proceso lector. Las docentes la contemplan en lo que denominan “fase de sensibilización”. Como evidencia de ello, en una sesión de esta etapa se buscó “Analizar las interpretaciones, opiniones y experiencias de los estudiantes en su acercamiento a la literatura urbana” (Barrera & Díaz, 2020, pág. 35). Es decir, esta investigación y las demás reafirman la experiencia como factor fundamental dentro de la práctica pedagógica. Esto suscita el siguiente interrogante ¿es realmente necesaria la experiencia de los estudiantes para el acercamiento a la Literatura Urbana? Pues según las propuestas esta debe considerarse. No obstante, resulta determinista, pues, condiciona el acercamiento a la Novela Urbana a un marco de referencia experiencial. Si el lector carece de este, imposibilitaría su aproximación a este tipo de Literatura.

De igual manera, el proyecto pedagógico *La formación literaria: una respuesta a la pregunta ¿la literatura colombiana un camino entre la fábula y la utopía o el desastre? Sin remedio de*

---

<sup>9</sup> “Opio en las nubes” y “el ruido de las cosas al caer”.



*Antonio Caballero: una mirada a la novela urbana de 1980-1990*, un elemento para la transformación Social apunta a generar procesos de lectura que produzcan en los estudiantes conciencia, reflexión e interpretación de las problemáticas sociales y su vinculación con la literatura. No obstante, la finalidad pedagógica es el análisis del arquetipo literario propuesto por Carl Jung. A diferencia de las anteriores experiencias en el aula, esta busca la promoción de escenarios para la formación literaria de la Novela Urbana colombiana. Por ende, la puesta en marcha de las finalidades formativas se lleva a cabo por medio de un club de lectura.

Es llamativo que este proyecto no implemente secuencia didáctica en el espacio académico de Lengua Castellana. Por el contrario, las actividades referidas a la lectura de Novela Urbana tienen como escenario un espacio alterno y optativo. Prueba de lo anterior, el autor establece como objetivo “proponer la lectura de la Novela Urbana Sin remedio de Antonio Caballero en un club literario del Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, como una obra desde la cual es posible pensar la realidad social, política y cultural de Colombia” (Rondón, 2016, pág. 26) si bien la finalidad pedagógica y la estrategia didáctica son diferentes a las demás. Permanece la intención de pensar y reflexionar los hechos descritos en las novelas en relación con las realidades sociales.

Adicionalmente, el club de lectura percibe la literatura urbana como medio de transformación. (Rondón, 2016) afirma que el desarrollo de las actividades del club de lectura da cuenta no solo del análisis de los arquetipos en la novela Sin remedio, sino también, de la posibilidad de transformación que suscita en las estudiantes:

[...] se logró consolidar el análisis arquetípico y entender que la lectura de la novela urbana posibilita una conciencia del pasado y se convierte en el primer paso para la transformación, la cual si bien se manifiesta en un primer momento en el pensamiento del lector, trasciende el ámbito personal y se ubica en un escenario social al promover acciones y propuestas de cambio a los problemas que aquejan la sociedad (pág. 111)

Sin embargo, lo anterior lo sustenta en comentarios hechos por las participantes del club de lectura. Por lo tanto, esto es una apreciación con base en la experiencia de las alumnas en el espacio extracurricular. Pero, no es un hecho comprobable en sí mismo. Pues, pueda que la lectura de esta Novela Urbana provocara reflexiones y cuestionamientos en las alumnas. No

obstante, esto no garantiza que primero, exista un cambio personal y segundo, que este derive en un deseo de cambiar activamente la sociedad.

Por otra parte, el uso de la estrategia didáctica del taller es reiterativa en las 6 experiencias sistematizadas. Aparentemente, la escritura es mediadora de los procesos formativos que los maestros tienen con las Novelas Urbanas. Los resultados de los talleres sirven de base para las discusiones posteriores de los alumnos. Igualmente, estos talleres se caracterizan por pretender en el estudiante la identificación y caracterización de las temáticas. Por ejemplo, los tipos de violencia, las representaciones urbanas, la performatividad y los arquetipos. Cabe aclarar que todas las experiencias parten de una indagación por los conocimientos previos a través de pruebas diagnósticas. Para luego, introducir paulatinamente los conceptos a lo largo de la lectura gradual y/o parcial de las novelas (grupales e individual).

La propuesta pedagógica *Sistematización de una práctica pedagógica para la comprensión lectora de la novela "satanás" a través de una secuencia didáctica, en estudiantes de grado noveno de EBS de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira* difiere de las demás investigaciones en su propósito formativo. Esta se preocupa por el mejoramiento de la comprensión lectora en diferentes niveles de lectura "para el desarrollo de este proyecto, que tiene como base fundamental el fortalecimiento de la comprensión lectora se tendrá en cuenta el modelo interactivo de Solé" (Poveda y García, 2013, pág.30). Esta también coincidió con las demás en términos de la indagación por los saberes previos de los estudiantes. Sin embargo, para este caso fue entorno a la lectura y sus niveles. Por esto, los autores en la etapa que denominan "fase de presentación" dicen:

Esta fase se enfoca en despertar en los estudiantes el interés por aprender, partiendo de la activación de sus conocimientos previos acerca de la comprensión lectora (niveles de lectura y competencias para la comprensión) y sobre la estructura y requerimientos de las pruebas saber, para dar paso a la indagación sobre la comprensión de la obra propuesta (Poveda & García, 2013, pág. 43)

Los autores no solo enuncian el propósito de mejorar la comprensión lectora, sino también, de "despertar interés por aprender". Los maestros ponen en escena la necesidad de tener interés para aprender en la escuela ¿será que la presencia de este componente es fundamental para educar?

Pues, deja entre ver que el aprendizaje no tiene lugar si no es atractivo para el alumno. En ese sentido, ¿aprender comprensión lectora instrumentalizando la Novela Urbana también tiene que ser llamativo en la escuela?

La propuesta pedagógica *La narrativa urbana en su universo social y en el contexto de la enseñanza-aprendizaje* es otra de las investigaciones que se suma a la temática de las representaciones. Para este caso, las representaciones sociales, por ello el autor menciona que el objetivo es “describir y explicar el fenómeno de construcción de las representaciones sociales derivadas de la lectura de narrativa urbana, a partir de la lectura de la novela Apocalipsis durante el proceso de alfabetización literaria en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje” (Alfonso, 2020b, pág. 19) Para esta propuesta también hubo un cuestionamiento por los conocimientos previos de los estudiantes. Así como, un acercamiento paulatino a la obra literaria propuesta. La secuencia didáctica también se desarrolló por medio de talleres con preguntas orientadoras

[...]los talleres llevados a cabo por el docente investigador en tanto ellos se estructuraron para acercar a los estudiantes a una visión de la ciudad y, por ende, a la producción de unas representaciones sociales desde la subjetividad de cada individuo (Alfonso, 2020b, pág. 22)

La criticidad como propósito formativo en educación media es recurrente en las propuestas. No obstante, la enseñanza de aspectos formales de la Novela Urbana también está presente. Dos de las seis experiencias en el aula abogaron por la identificación de elementos formales del género en las novelas propuestas. Como prueba de lo anterior, la investigación *Novela urbana: un espacio de análisis de las construcciones de sujetos performativos en la ciudad* menciona que:

[...] toma como género la novela urbana con el fin de fortalecer el conocimiento sobre este género literario y además porque se busca que los estudiantes comprendan los fenómenos y transformaciones sociales y culturales de la ciudad, pues es este tipo de literatura la que ofrece la oportunidad de contemplar la vida en la ciudad (Barrera & Díaz, 2020, pág. 31)

Con base en lo anterior, el abordaje de la Novela Urbana trasciende la problematización de los fenómenos urbanos descritos en sus narraciones. Pues, la implementación de obras literarias de

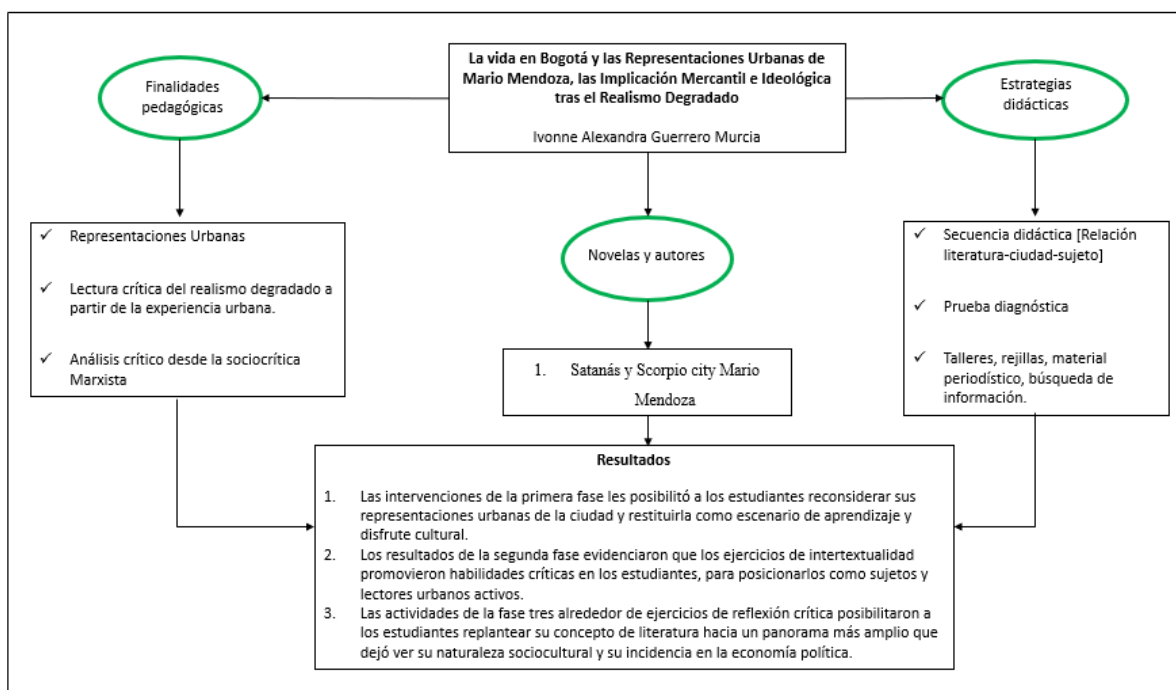
este género también pretende el reconocimiento de aspectos teóricos y formales de este tipo de novela. Por ende, la práctica lectora no solo busca lectores críticos, sino también, lectores competentes para caracterizar el género. En esa misma línea, la propuesta pedagógica *Interpretación literaria: un acercamiento a la novela negra desde la experiencia estética* señala que:

[...] durante la primera fase se realiza un ejercicio de contextualización sobre los aspectos formales y conceptuales de la novela negra. El análisis de esta etapa se realiza bajo un enfoque mixto, ya que se evalúa la apropiación de los conceptos y características propias de esta novela a partir de la aplicación de dichos conceptos en las actividades propuestas. (pág, 27)

El interés no solo radica en la lectura crítica, sino también en las formalidades de la literatura. Aun cuando autores como (Bustamante, 2015) precisan que “La literatura es objeto de saber: historia de la literatura, análisis de los movimientos literarios, descripción de estructuras narrativas. De esos temas, el estudiante no tiene por qué saber; en cambio, se supone que el maestro sí” (pág. 87). Los maestros insisten en enseñar aspectos como los géneros y su caracterización, pese a que, estas formalidades no le competen. De igual forma, hay una tendencia generalizada al uso de las novelas urbanas de Mario Mendoza en la escuela. Cuatro de las seis experiencias de aula implementaron Novelas Urbanas de Mario Mendoza. Solo dos de las seis investigaciones abordaron autores como Rafael Chaparro, Juan Gabriel Vásquez y Antonio Caballero.

Finalmente, los resultados de los 6 proyectos evidencian una concatenación de las finalidades pedagógicas y las estrategias didácticas. Es decir, los maestros de estas experiencias de aula propendieron por la conexión entre estos dos componentes para materializar los objetivos con las Novelas. Como mencionan (Gamboa, Garcia, & Beltrán, 2013) “existe una articulación directa entre las estrategias pedagógicas y las estrategias didácticas, las primeras son la base para la generación de las segundas, porque van en concordancia con el principio pedagógico fundante” (pág. 3). Por lo tanto, para el éxito de las propuestas pedagógicas tuvo que existir una relación

coherente y cohesiva entre estos elementos. A continuación, a manera de gráfica<sup>10</sup> se presentarán los factores tenidos en cuenta para esta categoría.



*Gráfica 3 Metodología. Creación propia*

## 5.2 Roles de los participantes

Las 6 propuestas pedagógicas objeto de esta investigación apuntan a una correlación entre el maestro y el estudiante. Los documentos denominan de múltiples formas los roles de los actores educativos. Estos se conciben según el propósito pedagógico con las Novelas Urbanas en el aula. Algunas propuestas asumieron al profesor como facilitador, guía, mediador e incluso, como el encargado de avivar el interés en los estudiantes. De igual manera, entienden al niño o niña como actor dentro del ejercicio pedagógico. Por ello, tanto el educador, como el educando cobran relevancia. Las 6 experiencias sistematizadas resaltan el papel activo de ambos y es por esto por lo que, todos los proyectos concuerdan en que el ejercicio lector está mediado por una corresponsabilidad.

<sup>10</sup> Revisar anexos para ver las gráficas sobre metodología de las 5 experiencias sistematizadas restantes.

En relación con lo anterior, la categorización evidenció lugares comunes respecto a los roles de los participantes. Llama la atención que, los docentes de estas propuestas asuman como dado el alcance de los actores educativos en la práctica pedagógica. Es decir, enuncian dentro de las fases metodológicas las expectativas formativas y comportamientos de los sujetos en el desarrollo del ejercicio lector de las Novelas Urbanas. Sin embargo, no conceptualizan las relaciones individuales y colectivas entre educador y alumno. A pesar de que, todas en su marco teórico aluden a postulados para justificar el planteamiento de las propuestas pedagógicas. Así pues, surgen los siguientes interrogantes ¿los profesores de literatura carecen de dominio de la didáctica de la literatura? o, por el contrario, ¿es innecesario explicitar formalmente a los sujetos intervinientes en el quehacer pedagógico? Muestra de lo anterior, se encontró que:

El proyecto *Interpretación literaria: un acercamiento a la novela negra desde la experiencia estética* conceptualiza al maestro con base en el PEI<sup>11</sup>. Por ello, (ENSDM citado por Urrego, 2020) menciona:

Esta propuesta pretende contribuir con el logro de los objetivos y metas planteados por el PEI, en donde se busca la formación de maestros y maestras que sean capaces de transformar su realidad por medio de un pensamiento crítico e investigativo. (p. 3-4). (pág. 8)

Es por esto por lo que, la maestra ajusta la propuesta a la necesidad del PEI de contar con maestros que promuevan el pensamiento crítico. Por ello, el proyecto de investigación usa las tipologías de la violencia como oportunidad para cuestionar las novelas y la realidad de los estudiantes. La responsabilidad del maestro es de transformar su realidad a partir de sus aptitudes investigativas y su carácter crítico, pero ¿cuál es esta realidad? Pues bien, su realidad la constituyen sus alumnos de literatura que son en quienes puede influir. Es preciso resaltar que, la propuesta concatena la concepción del maestro con las finalidades formativas<sup>12</sup>. Es decir, hay una relación coherente entre los objetivos pedagógicos, el desarrollo del ejercicio lector y los parámetros escolares de la institución frente a como asume al maestro.

---

<sup>11</sup> Proyecto Educativo Institucional

<sup>12</sup> Explicados en el apartado 5.1 de análisis de la metodología

Por otra parte, en la propuesta *Novela urbana: un espacio de análisis de las construcciones de sujetos performativos en la ciudad*, el docente es guía. Prueba de ello (Barrera & Díaz, 2020) enuncia que:

El docente de literatura debe guiar el estudio de su campo como objeto de conocimiento del contexto, de las realidades sociales y culturales, como fenómeno cargado de significados. Es el profesor quien genera el acercamiento a la literatura para que el estudiante reflexione sobre la misma y descubra los entre textos que ésta comporta. (pág. 30)

En este proyecto no solo se aboga por un maestro guía, sino también aproximador a la literatura. Hay una coincidencia con la experiencia anterior en términos de referenciar la realidad social en el estudio de las Novelas Urbanas. Igualmente, Barrera & Díaz aseguran que “el maestro debe realizar un acercamiento a la literatura de tal manera que los estudiantes sean capaces de pensar críticamente la misma desde la realidad de su contexto para así interpretar y resignificar el mismo”. (pág. 30) Nuevamente, el rol del docente se direcciona a la criticidad en el abordaje de la Novela. Por ello, el educador idea estrategias que permitan propiciar el pensamiento crítico. Esta propuesta no sugiere la transformación de la realidad, por el contrario, la maestra llama a la interpretación y resignificación de la realidad contextual. La responsabilidad de replantear la percepción del entorno escolar por medio de la literatura es del docente.

En esa misma línea, (Guerrero, 2019) en su proyecto *La Vida en Bogotá y las Representaciones Urbanas de Mario Mendoza, las Implicación Mercantil e Ideológica tras el Realismo Degradado* enuncia al docente como guía y/o facilitador. Por lo anterior, la maestra construye la secuencia didáctica “entendiendo al docente desde el quehacer pedagógico como facilitador y guía; y a su vez, a los estudiantes como agentes activos que fundamentan su participación en el reconocimiento, aprehensión de su entorno, sus experiencias y sus conocimientos previos”. (pág. 37) El docente facilita y orienta al estudiante el estudio de la Literatura acudiendo e involucrando los referentes contextuales y saberes al proceso lector de la Novela Urbana. La intervención de los estudiantes depende de la identificación de su medio.

Por otro lado, el proyecto *Sistematización de una práctica pedagógica para la comprensión lectora de la novela “satanás” a través de una secuencia didáctica, en estudiantes de grado noveno de EBS de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira* enmarca el rol del

docente a partir de la conceptualización de la comprensión lectora. Lo anterior, por medio de los principios de la teórica colombiana María Cristina Martínez Soler. Es por ello por lo que el documento menciona que “podemos beneficiarnos de los conocimientos previos de los estudiantes y de esta manera fortalecer sus niveles de aprendizaje”. (Solís, 2002 como se citó en Poveda & García, 2013, pág.28)

Esta experiencia sistematizada apunta al compromiso del maestro por potenciar el aprendizaje en sus estudiantes. Por lo anterior, el educador es guía en el proceso de reforzar los conocimientos disciplinares en sus alumnos. Los objetivos educativos se consolidan por medio de su marco de referencia, es decir, del cúmulo de conocimientos reunidos. Es por ello por lo que, el docente emplea los conocimientos previos en su práctica pedagógica y en la implementación de estrategias didácticas. Esto, como se analizó en el apartado de metodología era el punto de partida para la estructuración de las unidades didácticas. Pues, los maestros de estos proyectos de investigación concuerdan en que la experiencia del niño es fundamental para el aprendizaje.

A diferencia de los anteriores, en el proyecto de investigación *La Narrativa Urbana en su Universo Social y en el Contexto de la Enseñanza-aprendizaje* (Alfonso, 2020b) conceptualiza al maestro desde la enseñanza-aprendizaje. Esto con base en el texto *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa* del autor mexicano Armando Rodríguez Lozano<sup>13</sup>. Por lo anterior, alude a que:

La práctica educativa deviene, entonces, al aula de clase como el resultado de una filosofía personal (“percepción personal que se tiene sobre el cómo educa en un curso actual que el respondiente está trabajando en la actualidad”. Lozano, 2013, p. 103), en cuanto a la forma en que se deben hacer las cosas para propiciar el aprendizaje en los estudiantes y un estilo de enseñanza (“conjunto único de métodos, técnicas y estrategias de enseñanzas preferidas que manifiesta cada profesor”. Lozano, 2013, p. 103), acorde no solo a la necesidad de la asignatura que se trabaja sino al contexto en donde sucede el hecho educativo y al sujeto que participa del mismo. En tal medida la persona que hace el papel de “entregar” se determina

---

<sup>13</sup> Doctor en Innovación y Tecnología Educativa por el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey en México. Autor de varios libros y artículos de investigación en el campo de los estilos de aprendizaje y enseñanza



como alguien que transmite, que instruye, que influye, que media, que guía, que orienta y que facilita. (Lozano, 2013, p. 103 citado por Alfonso, 2020b, pág.33)

Es decir, esta propuesta entiende al maestro como quien propicia el aprendizaje en sus estudiantes a partir de unas formas. Dicho de otra manera, es él quien debe identificar e implementar métodos y estrategias acordes a un estilo de enseñanza determinado. Lo anterior, debe ser consecuente tanto con las exigencias disciplinares como con las necesidades del contexto y de los sujetos inmersos en él. Al igual que en los demás proyectos de investigación, este aboga por un docente mediador, guía, orientador y/o facilitador que tenga en cuenta en dónde ocurre el acto de enseñar.

Lo dicho hasta el momento, está justificado en lo que el MEN (1998) señala en relación con “el estudiante, el docente y demás miembros de la comunidad, son entendidos como sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas, y que se ponen en juego en los actos evaluativos” (pág. 14) En ese sentido, los roles de los participantes se entiende desde su carácter activo y el trabajo conjunto para enriquecer las prácticas. De allí que, en su mayoría los docentes los enuncien desde lugares comunes. Pues, el Ministerio de Educación Nacional corrobora la caracterización de los agentes, hecha por los proyectos de investigación.

De igual manera, (Alfonso, 2020b) define al educador desde el texto *La estrategia en el aprendizaje. Una guía básica para profesores y estudiantes* del autor Moisés Huerta. El cual conceptualiza los estilos de enseñanza de acuerdo con la postura de la académica Cecilia Bixio. Así pues, el proyecto de investigación retoma la idea de que:

los comportamientos del docente que producen determinados logros o no en los alumnos. Están íntimamente relacionados con las diferentes formas o tipos de intervención, utilizables para apoyar y orientar el aprendizaje de los estudiantes. Esto no significa que todas las formas sean adecuadas en cualquier momento. El principio de ajuste de ayuda educativa se presenta desde la perspectiva teórica de la concepción constructivista como el principio explicativo básico de una enseñanza capaz de promover óptimamente el aprendizaje (Huerta, 2015, p. 33 como se citó en Alfonso, 2020a, pág.33)

En otras palabras, el alcance de los objetivos de aprendizaje depende del tipo de intervención que efectúe el docente. Él tiene la responsabilidad de mantener o cambiar sus prácticas y comportamientos en el aula. Puesto que, de esto depende que el aprendizaje sea óptimo. El maestro evita estandarizar las estrategias en la escuela, por ello, está en búsqueda constante de aquello que funciona y/o debe ser replanteado. Esto para procurar el cumplimiento de los objetivos educativos. Pues, el fin último de su quehacer pedagógico es lograr de manera procesual los objetivos propuestos con su alumnado. La posibilidad de conservar, reformular o eliminar procedimientos enriquece la praxis educativa. Este proyecto de investigación teoriza al lector con base en la teoría de la recepción de Hans Robert Jauss. Esta última como teoría didáctica para la alfabetización de la Novela Urbana en la escuela.

El análisis de esta categoría evidenció recurrencia en la concepción de maestro y estudiante en las 6 propuestas pedagógicas. No obstante, la mayoría de los docentes obviaron los roles de los participantes en el planteamiento y desarrollo del ejercicio pedagógico. Es decir, estos adjetivaron a los actores escolares y sus dinámicas relacionales sin teorizarlos desde la didáctica de la literatura. Pese a que, los proyectos definen claramente los propósitos formativos y/o pedagógicos y los concatenan coherentemente con las estrategias didácticas implementadas. Resulta poco claro cómo se ve reflejado lo anterior en relación con la caracterización y conceptualización teórica de quienes participan en esas propuestas pedagógicas.

Por ejemplo, solo uno de los proyectos explicita los roles, Barrera & Díaz (2020) exponen en el capítulo titulado “Fases del Proyecto” el rol del docente y del estudiante alrededor de las expectativas de desarrollo de la propuesta, sin embargo, parece una suerte de opinión de las autoras sin sustento en su marco teórico. Por otra parte, únicamente Poveda & García (2013) conceptualizan el rol del docente desde la Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos de la teórica colombiana María Cristina Martínez Soler, guardando relación con su propósito formativo. En un tercer proyecto, Urrego (2020) si bien asume al maestro desde los planteamientos del PEI de la institución educativa en donde se llevó a cabo, no explicita a los participantes desde la didáctica de la literatura. El resto de los proyectos, como se mencionó en párrafos anteriores enuncian a los participantes desde lugares comunes.

Si bien las 6 experiencias sistematizadas coinciden en la importancia tanto del maestro como del estudiante en el ejercicio lector. Parece que, todas apuntarán a que el alumno como sujeto lector activo depende permanentemente de las indicaciones del maestro. Pues, el maestro es quien da directrices y espera una respuesta y/o comportamiento de sus estudiantes. Así mismo, llama la atención que, en las propuestas se mencione el carácter activo, pero no autónomo de los alumnos como lectores. Es decir, el educador según los proyectos siempre debe ser el dador y mediador y es ante estas condiciones que el alumno interviene. Por lo anterior, los documentos hacen hincapié en el deber del docente de orientar, guiar, y/o facilitar el estudio de la literatura.

### **5.3 Novela Urbana**

Esta categoría corresponde al análisis de las Novelas Urbanas abordadas en las 6 experiencias sistematizadas. Para ello, la categorización de la información indagó por datos relacionados con las temáticas, posible tratamiento de las tipologías de la violencia <sup>14</sup>y rol de la obra literaria. Así mismo, en el procesamiento de la información aparecieron dos subcategorías emergentes, autores predominantes y la justificación en la elección de las Novelas Urbanas.

Las Novelas Urbanas que predominaron en las experiencias de aula son del autor bogotano Mario Mendoza. Prueba de ello, Poveda y García (2013); Guerrero (2019); Alfonso (2020) y Urrego (2020) implementaron la Literatura de este autor. Ahora bien, las Novelas Urbanas más relevantes de este escritor son: Satanás, Scorpio City y Apocalipsis. Por otra parte, solo dos de los seis proyectos de investigación abordaron Novelas Urbanas de otros escritores. Barrera y Díaz (2020) acudieron a Opio en las nubes de Rafael Chaparro y El ruido de las cosas al caer de Juan Gabriel Vásquez y Rondón (2016) empleó la novela Sin remedio de Antonio Caballero. Si bien el autor principal es Mario Mendoza, aparecen otros tres escritores en las propuestas literarias en el aula. Ulteriormente, el documento analizará la existencia de una justificación para la selección del corpus literario.

---

<sup>14</sup> Esta subcategoría fue planteada conforme al planteamiento del problema de investigación. El propósito es revisar en los documentos si los maestros tienen en cuenta esta temática y de qué manera, si no aparece, cuáles son los tópicos que se abordan.

Tres de las cuatro experiencias que aluden a la Literatura Urbana de Mario Mendoza convergen en la utilización de la Novela Satanás. Llama la atención no solo que, 4 de los 6 maestros seleccionaran como corpus Novelas de Mario Mendoza, sino también, el uso recurrente de Satanás. Lo anterior, sugiere las siguientes preguntas ¿por qué la escuela incluye la Novela Urbana? ¿por qué los maestros incorporan a este autor? ¿por qué esta Novela es reiterativa en el corpus literario? De acuerdo con el apartado 5.1 de metodología en relación con las finalidades formativas, los maestros aseguran que este tipo de Literatura posibilita el pensamiento crítico en los estudiantes al ser cercanas a las problemáticas que los aquejan.

Pareciera que la selección de los textos literarios en la escuela estuviera hacia lo que (Cerrillo & Sánchez, 2019) denominan Hito. Es decir, aquellos libros de texto que no hacen parte ni de los clásicos, ni del canon literario. Como es el caso de la Literatura Urbana de Mario Mendoza. Si bien esta se ha consolidado en un nicho, no trascendería en el tiempo. Según Cerillo y Sánchez el tiempo es un factor importante para que una obra sobreviva y devenga en clásico. A ese respecto, la Literatura Urbana de Mario Mendoza se considera como un texto “de moda”, popular entre ciertos lectores en un momento puntual. De allí que, probablemente sea atractivo para los docentes el abordarla en el aula de clase.

Por otra parte, una de las seis experiencias sistematizadas complementa la Novela Urbana con el cuento. Es por ello por lo que, Barrera y Díaz (2020) no solo, abordan Opio en las nubes y El ruido de las cosas al caer, sino también, el libro de cuentos Tanto Bogotá de Fernando Quiroz<sup>15</sup>. Este último pertenece al género urbano, no obstante, no pertenece al género narrativo de la Novela. Los autores emplearon este autor y su texto para la fase de sensibilización sobre la Literatura Urbana y sus características. Estos cuentos urbanos permitieron la identificación de elementos constituyentes de la Novela Urbana. Por lo demás, las otras experiencias en el aula mantuvieron la Novela a lo largo de sus intervenciones, algunas abordándola en su totalidad y/o en forma de fragmentos.

---

<sup>15</sup> Es un libro de cuentos basado en lugares conocidos de la ciudad de Bogotá, sus características y problemáticas. En pocas palabras, el autor retrata la urbe en todas sus facetas.

Las 6 experiencias pedagógicas apuntan al abordaje de la Literatura Urbana aduciendo independientemente el medio, unos fines críticos. Los maestros identifican la Novela Urbana como objeto para la lectura crítica dentro del aula. Por ello, las secuencias didácticas de cada uno de los proyectos enuncian unas temáticas para ser problematizadas. Por ejemplo, Urrego (2020) abordó las tipologías de la violencia según Johan Galtung, Guerrero (2019) las representaciones urbanas en el marco del realismo degradado, Poveda y García (2013) la comprensión lectora desde los postulados del MEN e ICFES, Rondón (2016) la Novela Urbana Colombiana de 1980-1990 en el marco de la teoría de los arquetipos de Jung, Barrera y Díaz (2020) la performatividad del sujeto urbano según Judith Butler y Alfonso (2020) las representaciones sociales según Moscovici. Estas temáticas son consecuentes con las finalidades formativas, entre ellas la lectura de los textos literarios desde una postura crítica.

Adicionalmente, el análisis reveló que todos los proyectos de investigación aluden al tema de la violencia. Sin embargo, solo Urrego explicita esta temática tanto en la fundamentación teórica como en las fases de la secuencia didáctica. Es por eso por lo que, las tipologías de la violencia de Johan Galtung estructuraron las actividades didácticas. A partir de ellas, la maestra abordó la Novela Urbana con los estudiantes de grado noveno. Contrariamente, los demás proyectos atañeron a este tópico de manera secundaria. Es decir, la violencia en sí misma no era el eje central para el desarrollo de las unidades didácticas. Pues, las temáticas globales eran la comprensión lectora, las representaciones urbanas, las representaciones sociales, los arquetipos y la performatividad de los sujetos urbanos. Los demás proyectos suscitaron respuestas alrededor del fenómeno de la violencia, por medio de los talleres y/o contextualización histórica de las obras<sup>16</sup>.

Por otra parte, la sistematización encontró que todas las propuestas pedagógicas emplean la Literatura como un medio. Es decir, en estos 6 proyectos de investigación la Literatura no es el fin. Para estos docentes la enseñanza de la Novela urbana como género y su minuciosa caracterización no son el objetivo principal. Por ejemplo, solo Rondón y Urrego contemplan en las actividades precisiones teóricas sobre la Novela Urbana con sus estudiantes. Sin embargo,

---

<sup>16</sup> Es el caso del proyecto de Rondón

estos al igual que los demás establecen concretamente para qué abordan los textos literarios mencionados. Pues resultan en una suerte de instrumento para materializar los propósitos pedagógicos. A los cuales, en todos los casos se les adjudican finalidades críticas. Estas se refieren a hacer una lectura crítica, ser crítico y/o asumir una postura crítica.

En relación con lo anterior, los 6 proyectos investigativos vinculan las Novelas Urbanas y contexto de los alumnos. Pues, teóricamente conciben la literatura como un bien social y cultural. De allí que, en la práctica pedagógica introduzcan la realidad del sujeto para el estudio de la Novela Urbana. Prueba de lo anterior, (Urrego, 2020) asume la literatura como una manifestación social a partir de los postulados de Sartre y Mijaíl Bajtín. Es decir, la Literatura con función social en tanto, el escritor no puede distanciarse del tiempo en el que vive y la Literatura como objeto que no puede estudiarse fuera del contexto cultural. Lo anterior, constata que la obra literaria urbana en sí misma solo cobra relevancia en tanto hay un contexto sociocultural particular en el que se puede ubicar. De ahí que las 6 experiencias resalten el uso del referente contextual y experiencial de los estudiantes. Pues la obra literaria significa solo si, se entiende que el contexto la permea.

De igual manera, la categorización de la información halló una función estética en el abordaje de la Literatura Urbana. Por esta razón, dos de los proyectos de investigación apuntaron al estudio de las representaciones en las Novelas propuestas. Por ejemplo, (Alfonso, 2020b) concentró la práctica en las representaciones sociales del teórico Moscovici en el marco de la estética de la recepción (estrategia didáctica). Alfonso explica la importancia de la experiencia estética a partir de tres conceptos planteados por Jauss (2003) la poiesis, la aisthesis y la catarsis. Con base en lo anterior, es que el maestro sustenta la conexión entre obra literaria y contexto. Por eso menciona que:

[...] en el plano de esta didáctica el estudio de las representaciones sociales a partir de la novela Apocalipsis se entiende desde estos tres parámetros como una posibilidad que da la experiencia estética en tanto identificación con los personajes y con la ciudad, además de las comparaciones interpretativas que se derivan de lo mismo y la posibilidad de proponer sentidos desde el lugar en el cual vive quien lee. (pág.37)

Es decir, estos tres elementos permiten a través de la experiencia estética interpretar la obra literaria. Los componentes de la Novela Urbana posibilitan el acercamiento del lector al texto al identificarse con los mismos y darle sentido desde su propio contexto. Aparentemente, cuando el lector reconoce los personajes, escenarios y problemáticas de las tramas deviene cercano al texto literario. Por tanto, la Novela Urbana resulta un objeto llamativo a estudiar. Cabe aclarar, lo anterior en términos de su función estética. La experiencia estética no solo enriquece la relación lector-texto sino también, su interpretación de la lectura urbana. Pues, el lector acude a su propia realidad para hallar sentido en lo que lee.

En esa misma línea, (Guerrero, 2019) pretende el estudio de las Representaciones Urbanas en la Novela Urbana. Nuevamente y al igual que en la experiencia anterior, la maestra resta importancia a las precisiones formales del género. Por ello, la propuesta pedagógica estudia las Representaciones Urbanas o Representaciones sociales<sup>17</sup> desde la postura de Moscovici. Adicionalmente, la maestra busca analizar por medio de la Novela Urbana los imaginarios urbanos reproducidos en el marco del Realismo Degradado de Mario Mendoza. Llama la atención que, para la docente esta Literatura Urbana no esté romantizada. Por el contrario, la maestra cuestiona los intereses mercantiles a los que responde Mario Mendoza, abordando su Literatura en el aula. Por ello, la autora comenta que:

[...] desde la perspectiva de la crítica marxista la literatura se entiende como producto de carácter ideológico, mercantil y político, cuyo objetivo es establecer la relación *autor/público* en una equivalencia a *productor/consumidor* no solo desde el ámbito económico sino también desde el ideológico (Puértolas, 2008, p.33 citado por Guerrero, 2019, pág. 28).

En otras palabras, la Literatura tiene una carga ideológica que influye en los receptores o consumidores. La autora critica abiertamente cómo el autor modela los imaginarios urbanos de los lectores. Para Guerrero “las representaciones urbanas refieren a las formas de percepción de la ciudad a partir de la subjetividad y autonomía relativa del sujeto, los imaginarios urbanos se caracterizan como la representación de la ciudad que se origina desde un grupo determinado” (pág.

---

<sup>17</sup> La autora equipara estos dos conceptos, es decir, los usa como sinónimos.

20). La propuesta apunta a que los estudiantes identifiquen la forma en que representan la ciudad y cómo los discursos de este escritor influyen en su construcción. Así mismo, la maestra reafirma la vinculación del contexto en el abordaje de la Novela Urbana diciendo:

[...]tanto las RU como los imaginarios colectivos parten de la cotidianeidad del sujeto, por lo que para su análisis se proponen tres categorías que resumirían los agentes inmersos en la construcción urbana: la ciudad (escenarios o lugares), el sujeto y la perspectiva del otro. (pág. 20)

En la propuesta de investigación *Novela urbana: un espacio de análisis de las construcciones de sujetos performativos en la ciudad* (Barrera & Díaz, 2020) plantean el concepto de performatividad en el abordaje de la Novela Urbana. Las autoras la abordan desde la definición de la filósofa estadounidense Judith Butler. Por lo anterior, las autoras mencionan que “La performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto; como una duración temporal sostenida culturalmente” (Butler, 2017, pág. 17 citada por (Barrera & Díaz, 2020, pág. 17 ). Es decir, el sujeto se performa en tanto, cultural y socialmente acepta unas costumbres y las repite constantemente. Por ello, las autoras explican que “La noción de performatividad, presenta al sujeto como una construcción y no como substancia previa a la acción; el sujeto emerge como resultado de la reiteración de unas normas sociales que lo hacen legible culturalmente” (pág.17).

Así mismo, en esa propuesta las autoras instrumentalizan la Novela Urbana para abordar la noción de dialogismo y cronotopo. Esto con base en la conceptualización del teórico ruso Mijaíl Bajtín. Por ello, en la fase didáctica de Abordaje de la Novela y sujetos performativos las autoras enuncian estos conceptos. Las maestras a lo largo de 3 sesiones pretendieron que los estudiantes reconocieran características cronotópicas y dialógicas en los fragmentos de las Novelas Urbanas “Este primer taller se realizó con base en algunos fragmentos de la novela (específicos para cada curso) en los que se analizó la comprensión de la categoría cronotopo por parte de los estudiantes”. (Barrera & Díaz, 2020, pág. 37) Nuevamente, la Novela Urbana es usada como medio para el aprendizaje de unos conceptos literarios. Por esto es por lo que, la secuencia didáctica apuntó a:



Identificar y caracterizar hechos sociales, políticos, religiosos y/o culturales, representados en las novelas, los cuales configuran y hacen visible la categoría de cronotopo. -Identificar la manera en la que la literatura construye realidades desde el diálogo con hechos reales importantes que han configurado la actualidad. -Abordar la literatura desde sus relaciones espaciotemporales y la importancia de esta unión para la creación de la novela -Identificar la naturaleza dialógica de la novela. -Analizar el lenguaje como ente performativo. (Barrera & Díaz, 2020, págs. 37-38)

Por otro lado, (Poveda & García, 2013) utilizan la Novela Urbana Satanás como medio para la comprensión lectora. Para este caso, los maestros también abordan la Novela para enseñar los niveles de lectura, literal, inferencial y crítico. Lo anterior, con base en los planteamientos de María Cristina Martínez Solís, El Ministerio de Educación Nacional y el ICFES. Como constante, esta propuesta también se suma a la concepción de Literatura como medio y no como fin. Adicionalmente, esta coincide con las demás en relación con la importancia del contexto en los procesos de comprensión del texto. Por ello, los docentes exponen que:

[...] parafraseando lo dicho en los lineamientos curriculares, leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, en el cual dicha interacción es la que determina la comprensión, entendida esta, como un proceso interactivo en el cual el lector construye una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando esta nueva información con los conocimientos previos, bien sea mediante esquemas de contenido o de organización general de los textos. En la medida en que el lector se haga consciente de estos esquemas, puede adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, que posibilita el aprendizaje a partir del texto. (pág. 25)

Para este caso, la relación triádica entre texto, contexto y lector permite la comprensión lectora. Sin ella no sería posible que el estudiante representara de manera eficaz el contenido del texto literario. Es decir, que de forma estructurada, organizada y coherente diera cuenta de aquello que lee. La maestra sustenta lo anterior con base en los preceptos del MEN. Los conocimientos previos y contextuales del alumnado posibilitan la comprensión del nuevo conocimiento. Es por ello por lo que, el maestro aboga por el marco de referencia del estudiante para así, saber cuál es su punto de partida y cómo abordar la lectura en el aula de clase.

Pese a que, todos los proyectos persiguen finalidades pedagógicas distintas. Todos los maestros coinciden en que la Literatura es el medio para concretar esos propósitos. Por ello, si bien en dos de las experiencias en el aula abordaron teóricamente la Literatura Urbana. El fin último no era el estudio de la Novela Urbana como género. Así mismo, el contexto es protagonista innegable en la relación lector-texto en las 6 experiencias de aula. No obstante ¿qué pasa si un alumno no pertenece a un contexto urbano y/o no tiene referencias sobre él? Habría que replantearse el papel determinante del contexto en el acercamiento a la Literatura Urbana. Pues, condicionaría a la Novela Urbana a un público ciudadano y de facto, excluiría a otro tipo de poblaciones. No obstante, un factor importante en las experiencias sistematizadas fue la experiencia del lector para aproximarse a esas obras.

Finalmente, en la mayoría de los casos los maestros no justificaron teóricamente la elección del corpus literario. La categorización evidenció que 2 de los 6 proyectos aludieron al plan lector de la institución en relación con el corpus literario. Poveda y García (pág.39) seleccionaron *Satanás* por la relevancia de sus temas y debido a que, la obra se encontraba en el plan lector. A ese respecto, Urrego también afirma que conceptualiza la Novela Negra pues este corpus hace parte del plan lector, además, de hallar que los estudiantes eran cercanos a ciertas obras de Mario Mendoza. Solo Rondón (p.50) en su propuesta de intervención seleccionó la Novela tras la lectura de entre 50 y 100 textos literarios. Fue el único maestro que la contextualizó en términos de su relevancia histórica y su riqueza para ser abordada en el club de lectura. Además de establecer 4 criterios para su selección, tratamiento narrativo novedoso, componente psicológico de sus personajes y su relación con el contexto social y político, tratamiento novedoso de fenómenos sociales, políticos y culturales de los ochenta y finalmente, reconocimiento literario y trascendencia de la obra. Los 3 proyectos restantes no especificaron el porqué seleccionaron la novelas y autores en sus propuestas pedagógicas.

#### **5.4 Apropiación de planteamientos del MEN**

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional es el encargado de legislar legal y disciplinariamente la educación. Es por esto por lo que, no solo, determina los derechos y deberes de docentes y estudiantes, sino también, los componentes formativos en el aula. En relación con esto, el MEN propone una serie de documentos guía para cada área de conocimiento en la escuela. Aquellos que competen a esta investigación son: los lineamientos curriculares para

## *Apropiación Pedagógica de la Novela Urbana en la Escuela*

Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje y Derechos Básicos de Aprendizaje de lenguaje para grado noveno, décimo y undécimo.

Esta categoría analizará el grado de apropiación de los preceptos del MEN en las 6 experiencias pedagógicas. Es decir, si los propósitos formativos, marco teórico y/o metodología están basados en los planteamientos de los lineamientos, EBC o DBA. Esta cuestión interesa a esta investigación, pues, reconoce su presencia e influencia dentro de la academia. Ya que, con frecuencia los maestros y/o licenciados en formación justifican prácticas en su quehacer docente a partir de ellos. Pues, estos documentos devienen en un punto de partida para saber qué enseñar, para qué y en qué etapa escolar. Razón por la cual, denota interés analizar si estos son tenidos en cuenta en la estructuración de los proyectos.

La categorización de la información reveló que los 6 proyectos de investigación referencian al MEN. Los maestros justifican, delimitan el problema o conceptualizan a partir de las pautas disciplinarias de esta institución rectora de la educación en el país. No obstante, esto no quiere decir que sustenten explícitamente las intervenciones pedagógicas y didácticas en los lineamientos, EBCL o DBA. Prueba de esto, la revisión encontró que, solo 4 de las 6 experiencias explicitan el uso de alguno de estos tres documentos.

Solo Poveda y García (2013) emplearon *los lineamientos curriculares de Lengua Castellana* para su propuesta. Urrego (2020), Barrera y Díaz (2020) y Poveda y García (2013) aludieron a los EBCL en formulación del proyecto, justificación de la investigación y marco teórico, respectivamente. El proyecto de investigación *Novela Urbana: un espacio de análisis de las construcciones de sujetos performativos en la ciudad* es el único en señalar *los DBA* y solo, para la delimitación del problema de investigación. Guerrero y Alfonso no plantearon las propuestas bajo los criterios de estos documentos. Sin embargo, este último los mencionó en su apartado relacionado con la indagación del currículo escolar en la institución donde se llevó a cabo la intervención.

Solo una de las investigaciones explicita su fundamentación teórica desde el desarrollo de competencias de comprensión lectora de los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. La propuesta pedagógica *Sistematización de una práctica pedagógica para la comprensión lectora de la novela "satanás" a través de una secuencia didáctica, en estudiantes de grado noveno de*

*EBS de la institución educativa INEM felipe perez de Pereira*, no solo, estructura la unidad didáctica desde los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, sino también desde los planteamientos del ICFES para lectura. Prueba de lo anterior, los autores señalan que:

[...] esta práctica se fundamentó en la perspectiva teórica de María Cristina Martínez Solís, los modelos y conceptos de lectura de Isabel Solé, la propuesta del desarrollo de competencias de comprensión lectora de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana del MEN y las orientaciones de las pruebas ICFES, hoy conocidas como pruebas Saber. (Poveda & García, 2013, pág. 7)

La propuesta está diseñada para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado noveno. Consecuente con esto, los autores referencian teóricos sobre lectura y tipos de lectura. Además de ello, esta experiencia sistematizada responde, no solo, a los lineamientos curriculares en términos de las competencias, sino también, a los parámetros del ICFES<sup>18</sup>. Esto último, en relación con, la formación para la presentación de pruebas estandarizadas como las Saber. Es decir, los maestros en esta experiencia de aula ofrecen una serie de actividades que se ajustan a las expectativas formativas del MEN e ICFES. Pues, estas entidades son las que determinan y evalúan aquello que el maestro debe lograr con sus estudiantes para cada etapa escolar.

Por otra parte, solo dos de los seis documentos aluden explícitamente a los Derechos Básicos de Competencias del Lenguaje. Aun cuando estos ofrecen una serie de aprendizajes basados en los Lineamientos y los Estándares Básicos de Competencias. Los autores de los proyectos en aula no abogan por su implementación. Lo anterior, lleva a preguntarse ¿por qué no se acude a ellos? ¿será acaso por su determinismo en las actividades sugeridas? ¿acaso las actividades recomendadas no se ajustan a las necesidades del aula y por eso no son viables? O por el contrario ¿los lineamientos curriculares y EBCL son suficientes y permiten mayor libertad de cátedra en términos de qué enseñar según el contexto?

Pese a lo descrito anteriormente, la lectura de los 6 documentos reveló elementos no explicitados en relación con los DBA. Concernientes a lo que el (MEN, 2016) considera ser estudiado, como

---

<sup>18</sup> La experiencia sistematizada acude a los niveles de lectura literal, crítica e inferencial propuestos por el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior)

los géneros literarios y sus particularidades, la intertextualidad, la relación de la literatura con otros sistemas simbólicos de representación como el arte y el carácter crítico en el abordaje de la literatura. Pese a esto, en su mayoría justifican las propuestas por medio de los lineamientos y EBCL<sup>19</sup> que también señalan estos preceptos desde un punto de enunciación diferente.

## **6. Conclusiones y recomendaciones**

La presente monografía de corte cualitativo tuvo como objetivo general analizar 6 experiencias sistematizadas relacionadas con la apropiación pedagógica de la Novela Urbana en la escuela. Es decir, analizar las metodologías, roles de los participantes, rol de las obras literarias seleccionadas y la apropiación de los planteamientos del MEN en las propuestas. Con base en los hallazgos encontrados alrededor de estas categorías y sus respectivas subcategorías, este proyecto de investigación alcanzó las siguientes conclusiones.

Todas las investigaciones elaboraron fundamentaciones teóricas desde el campo de los estudios literarios. Los maestros desarrollaron las propuestas pedagógicas de manera coherente y cohesiva en relación con el componente teórico y práctico. De allí que, las estrategias didácticas fuesen diseñadas en concordancia con los propósitos formativos. Los maestros apuntaron al cumplimiento gradual de las finalidades pedagógicas a lo largo de las actividades propuestas. Así mismo, la secuencia didáctica fue la estrategia más implementada en el aula para el abordaje de las Novelas Urbanas. Esta facilitó el tratamiento progresivo de un género robusto como la Novela. Lo anterior, debido a la dificultad de su lectura por la extensión y el tiempo limitado de los espacios de clase.

En concordancia con lo anterior, la evaluación fue fundamental para seguir el alcance de los objetivos pedagógicos con la Novela Urbana. Por ello, la mayoría de los profesores aludió a la importancia de evaluar cualitativa y formativamente el proceso lector de los estudiantes. Luego entonces, la finalidad de la evaluación no fue la apreciación de un producto. Por el contrario, la calificación de cada uno de los pasos efectuados para conseguir una serie de logros. Gran parte de ellos se preocupó por llevar a cabo un desarrollo gradual, constante y verificable a partir de unos criterios de evaluación. Por lo cual, la calificación cobró relevancia en las intervenciones como

---

<sup>19</sup> Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

mecanismo de seguimiento. Esta no ejerció presión, ni fue el fin último del estudiante. Sin embargo y con base en las experiencias sistematizadas, esta no debe pasarse por alto.

Cabe señalar que los profesores de Literatura insistieron en desarrollar procesos lectores exclusivamente en los espacios académicos de Lengua Castellana. La mayoría de los proyectos de investigación optó por: primero, desarrollar secuencias didácticas y segundo, mantener la intervención en el aula de clase. Es decir, los maestros persisten en cercar la lectura de Literatura a la obligatoriedad del espacio disciplinar de español. En otras palabras, si bien todos en sus propuestas pedagógicas buscaron que el estudiante se interesara por las obras literarias urbanas, para que su lectura les fuese próxima y, por tanto, significativa. Estos no estructuraron sus intervenciones en espacios extracurriculares no obligatorios.

Por lo cual, se concluye que en su mayoría los ambientes educativos optativos y alternos a la clase no se contemplan como posibilidad para extender la experiencia de leer Novela Urbana fuera de la escuela. Salvo por uno de los docentes que implementó un club de lectura con participación voluntaria. Pese a ello, en esta propuesta pedagógica la calificación apareció como estímulo para que los estudiantes conformaran el club. Aun cuando el autor abogó por una participación deliberada. Esto no es coherente, pues es una práctica conductista y, por tanto, contraria a lo que el proyecto concibió. Pues, quienes participaron del club de lectura recibieron puntos adicionales en su nota para el espacio académico.

Por otra parte, en todos los casos los educadores utilizaron la Novela Urbana con fines críticos. La intención de las propuestas de intervención pedagógica fue llevar a cabo una lectura crítica, asumir posturas críticas y/o transformadoras y pensar críticamente. Los maestros instrumentalizaron las obras literarias para concretar las finalidades formativas desde diferentes enunciaciones teóricas en el campo de los estudios literarios. A ese respecto, el MEN (2003) delimita “una pedagogía de la literatura centrada en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; [...], se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones” (pág. 26). De allí que algunos maestros concibieran la Novela urbana, no solo desde el tratamiento crítico, sino también, desde la experiencia y el interés en la obra, para aproximar a los estudiantes.

Adicionalmente, la oralidad y la escritura fueron mediadoras en el proceso lector de las obras literarias urbanas. Fue así como, los maestros además de implementar la secuencia didáctica, en todos los casos propusieron discusiones y trabajo individual y grupal, además de talleres. Los maestros no solo dieron importancia a la emisión de opiniones a partir de preguntas problematizadoras, sino también, a la concreción de las ideas a través de la escritura. Las actividades escritas fueron predominantes, los talleres plantearon una serie de preguntas consecuentes con los propósitos formativos y en ese sentido, sirvieron de hilo conductor para vincular lecturas de orden no solo crítico, sino también inferencial. A ese respecto (Bravo Mancero & Varguillas Carmona, 2015) afirman que “[...] las estrategias didácticas son estructuras de actividad que concretan los objetivos y contenidos”. (p.279) Así pues, cada proyecto se encargó de plantear actividades didácticas que persiguieran los propósitos formativos en el aula.

En relación con los roles de los participantes en las propuestas pedagógicas, los maestros se asumieron desde su capacidad activa. De allí que, la mayoría se catalogaran como orientadores, facilitadores y/o guías y así mismo, esperaran un estudiante-lector activo en su proceso de lectura. No obstante, hubo una carencia conceptual a nivel de la didáctica de la literatura. Pues, en gran parte de las intervenciones se obvió la fundamentación teórica de los actores educativos. Lo cual derivó en una suerte de adjetivaciones sin justificación, ni respaldo. A excepción de 2 maestros que los sustentaron desde la Teoría de la recepción. Entonces, fue recurrente la falta de precisión en la concepción de maestro y estudiante. Por tanto, la relación de estos dos sujetos se infirió solo y gracias a las pautas metodológicas de cada proyecto. De acuerdo con lo anterior, el (MEN, 1998) señala que:

[...]en el planteamiento del currículo por procesos, el docente se constituye en un “jalonador” que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; el docente lo entendemos, en este sentido, como alguien que problematiza, que jalona, y como un mediador social y cultural. (pág.18)

Por otra parte, se concluye que el autor predominante para abordar Novela en la escuela ha sido Mario Mendoza. No solo es una Literatura comercial que tiene como nicho los adolescentes y jóvenes, sino también, una Literatura que entra a las aulas tras la validación de los docentes.

Todos los educadores enfatizaron en la importancia de la experiencia y el contexto del sujeto al momento de leer. Esto a raíz de que todos los maestros concibieron la Literatura como bien social y cultural. Por ello, las propuestas justificaron el llamado de la experiencia para el proceso lector. Pues, el hecho de reconocerse en las problemáticas de las Novelas permitía una aproximación relevante al texto literario. Sin embargo, la mayoría de las propuestas no aclara qué entiende por experiencia y cómo esta es diferente del conocimiento de la ciudad como objeto de saber. Valdría aclarar que solo 2 de los proyectos aludieron a la Teoría de la recepción, que tiene una forma particular de asumir la categoría de experiencia.

En este mismo sentido, se determinó que en su mayoría los maestros no asumieron una postura crítica frente a la selección de las obras literarias. En su mayoría no son claros ni explícitos los criterios sobre los cuales eligieron los textos literarios. Se encontró que desde la conceptualización del género se aluden a sus características urbanas, pero no hay una concatenación con la elección. Esto quiere decir que, los docentes presumieron que este tipo de Novelas serían relevantes para los estudiantes. Pues, ellos podrían desde su experiencia interpretarlas. La escuela no está asumiendo una posición crítica frente a qué autores se leen y la calidad lingüística de las obras. En su mayoría, los maestros no explicitaron el porqué de la elección de las obras.

Los maestros se inclinan hacia lo que (Cerrillo & Sánchez, 2019) conceptualizan como hito, es decir, aquellos libros que no se enmarcan en los llamados clásicos ni canónicos de la Literatura. Se trata, por el contrario, de aquellos textos que podríamos denominar en términos coloquiales “de moda”. Contrario a lo que suele creerse, la cuestión no radica en eliminar de la escuela Novelas como las de Mario Mendoza; el asunto radica más bien en tomar distancia de la romantización de las mismas, el leer por leer sin filtro alguno. Un ejemplo claro de lo anterior lo representa Guerrero, quien en su propuesta pedagógica abordó la Novela de Mario Mendoza para criticarlo y problematizar la forma en que este modela los imaginarios urbanos en los lectores.

Los maestros establecieron la experiencia como componente fundamental para que el estudiante se aproxime a la obra. Esto es cuestionable en términos de la limitante que sugiere frente al acceso a un tipo de Literatura. Si la premisa de estos docentes fuera cierta, solo aquellos lectores con un marco experiencial urbano podrían acercarse a la Novela Urbana. Por consiguiente, dentro de la diversidad poblacional del aula de clase, a un niño o niña de origen rural le costaría desde su



experiencia hacer una interpretación de la Novela. Por tanto, no solo el docente vería trastocada su praxis, sino también el estudiante su proceso lector. De igual manera, los educadores negarían la posibilidad de que, por ejemplo, un lector de nuestro país leyera Literatura situada en un espacio-tiempo diferente al colombiano y/o latinoamericano. Pues, si su experiencia se limita al marco referencial de su contexto y no a otros, este lector no podría interpretar el texto.

Así mismo, se concluye que la Literatura es concebida como un medio y no como un fin. En ese sentido, los proyectos acuden a una función estética de la Literatura. Estas no concentraron su atención en la caracterización de la Novela Urbana como género literario. Lo anterior, significa que si bien, algunos de ellos buscaron el reconocimiento de características propias de esta Novela, este no fue el propósito principal sobre el cual la mayoría de los profesores estructuraron las propuestas. Pues como dice (Mendoza, 2008) “el estudio de la literatura no es el aprendizaje [...] de movimientos, de fechas, autores y obras, ni la [...] enumeración [...] de «rasgos de estilo». A los alumnos estos contenidos [...] les son poco significativos y de difícil comprensión”. (pág.4) La identificación de aspectos formales de la Novela fue un agregado dentro del desarrollo temático. Los maestros usaron cada uno de los textos literarios para alcanzar otros propósitos como, por ejemplo: representaciones urbanas, representaciones sociales, arquetipos, tipologías de la violencia, comprensión lectora y performatividad del sujeto urbano.

Adicional a ello, las experiencias en el aula aludieron al fenómeno de la violencia en sus propuestas. No obstante, se estableció que no es el tema principal en las secuencias didácticas. La temática está presente como elemento agregado e implícito de los talleres y ejercicios. Solo uno de los proyectos de investigación estructuró la propuesta a partir de las tipologías de la violencia de Johan Galtung. En relación con esto, el proyecto abordó esta temática de manera progresiva, a través de la conceptualización e identificación de estas, por medio, de las estrategias didácticas implementadas. Si bien esta monografía no conceptualizó las tipologías de la violencia desde el mismo teórico, si encontró similitudes en relación con la taxonomía presentada, en lo que Segato (2003) categoriza en 3 tipos de violencia, moral, física y estructural (cfr. pág. 115-117). Esta última, abordada por Urrego desde la perspectiva de Galtung, en lo que ambos autores coinciden en denominar como un tipo de violencia de difícil reconocimiento debido a una suerte de naturalización.

Sumado a lo anterior, se determinó que solo uno de los maestros justificó la elección de la Novela Urbana tras la revisión de un compendio de obras y criterios claros de selección<sup>20</sup>. Otras de las propuestas conceptualizaron la Novela Urbana y/o Narrativa Urbana y desde allí, los maestros la caracterizaron alrededor de sus virtudes para abordar lo crítico. En general, se concluye que, la mayoría de las propuestas no ahonda en el porqué de la selección de las Novelas. Poveda y García al igual que Urrego aluden a la Novela Urbana debido a su presencia en el plan lector de la institución. Esta última, también señala que “[...]se opta por la novela negra como el corpus literario de esta investigación, ya que este subgénero ofrece diversas representaciones de violencia desde las cuales se posibilita un análisis crítico y reflexivo de la realidad social actual”. (p.8-9) No obstante, la maestra no menciona el porqué de la obra que seleccionó para la praxis. Este proyecto en su apartado de conclusiones y recomendaciones menciona:

[...] la novela negra como corpus literario de este proyecto fue una apuesta muy acertada, ya que las situaciones y temáticas que allí se abordan generaron reacciones de índole personal y emotivo en los estudiantes. El género negro logró mover las fibras sensibles de los alumnos, quienes se involucraron de manera significativa y constante en las actividades propuestas a partir de las lecturas. [...] es posible pensar que la razón por la cual se le sigue apostando a la novela negra en los planes lectores pertenecientes al ciclo cuarto del área de español, es porque este corpus presenta una atmosfera que le es familiar al lector bogotano, con la cual le es sencillo identificarse y que le da una excusa para expresar su sentir frente a las situaciones que allí se plantean, por ser estas las mismas a las cuales se enfrenta en su cotidianidad.

En términos de los preceptos del Ministerio de Educación Nacional se precisó que la mayoría de los proyectos los referenciaron. No obstante, los documentos del MEN no fueron estructuradores de la mayoría de los proyectos, a excepción de uno relacionado con comprensión lectora. Este utilizó los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje como uno de los documentos para fundamentar la propuesta. Así como los planteamientos del ICFES concernientes a los niveles de lectura. De igual manera, los maestros aludieron a alguno de estos: Lineamientos curriculares para Lengua Castellana, Estándares Básicos de Lengua Castellana y/o DBA para justificar,

---

<sup>20</sup> Rondón estableció 4 criterios de selección para elegir la Novela Sin Remedios de Antonio Caballero.

delimitar el problema y/o conceptualizar. Sin embargo, este último fue el menos tenido en cuenta en las intervenciones.

Los maestros dominaron unas categorías disciplinares, pedagógicas y didácticas para convertir la Literatura en un objeto enseñable. Es decir, los 6 proyectos de investigación, como se mencionó en párrafos precedentes, concibieron la Literatura como un medio y no como un fin. En ese sentido, la instrumentalizaron para enseñar un saber. Pese a la posición de Bustamante (2015) y Castro (2014) que concuerdan en afirmar que la Literatura no fue concebida con propósitos formativos y que, además, como Bustamante lo deja ver “[...] el maestro es alguien que tiene a cargo unos aprendices. Está encargado de profesar un saber, y también está encargado de unas personas (que, en principio —hemos dicho— no quieren saber)” (pág. 88). A pesar de esto, Bustamante aclara que, al momento en que la Literatura ingresa a la escuela, esta deviene en un objeto de conocimiento y, por lo tanto, enseñable. De allí que, la mayoría de las experiencias se preocuparan porque las Novelas Urbanas fueran significativas y cercanas a los estudiantes. Pues según los maestros, si el niño o niña puede identificarse con la obra, esta le será cercana.

Como una suerte de recomendación y con base en el análisis y resultados de estas 6 experiencias sistematizadas. Esta monografía sugiere a los maestros en formación y profesionales que, al momento de abordar Novela Urbana en la escuela, tengan en cuenta los siguientes aspectos:

1. La selección rigurosa de los textos literarios urbanos en el aula, en términos del balance entre el hito y el clásico, es decir, que no haya prelación de uno sobre el otro al enseñar literatura. Así mismo, los maestros deben establecer criterios concretos para evaluar la pertinencia de las novelas a ser implementadas, así como lo hizo Rondón por medio de sus 4 criterios de selección. Puesto que, el corpus literario llevado al aula no puede resumirse en lo que popularmente denominamos “leer por leer” sin importar si estamos dejando a un lado nuestra responsabilidad como maestros de ofrecer a los estudiantes un marco referencial y cultural a través de la Literatura, por entregar los planes lectores al servicio de lecturas “de moda”.

En definitiva, el maestro debe asumir un rol crítico frente a qué va a leer con sus estudiantes, asumir una suerte de resistencia a aquello que el mercado le dice que es susceptible de ser leído. Como en el caso de Guerrero que, si bien usó una Novela de Mario Mendoza, la abordó en el aula desde una lectura crítica, cuestionando la forma en que este autor modela los imaginarios urbanos

de los estudiantes (no romantizó el uso de su literatura). Otro ejemplo es Rondón con la propuesta de la Novela Urbana Sin remedios de Antonio Caballero, el maestro la seleccionó tras hacer una revisión juiciosa de obras con base en unos criterios afines a los propósitos formativos.

2. La instrumentalización de la novela como medio y no como fin, en pocas palabras, usar la obra literaria con fines formativos, alejándonos, como nos dice Bustamante y Castro, de las precisiones del género, por ser abstracciones poco significativas para el alumno y un asunto exclusivamente de competencia del maestro de literatura. Se recomienda que, si el maestro desea acudir a las formalidades del género, estas no sean el factor estructurante de la práctica. Además, es fundamental establecer el para qué de la Novela Urbana en las clases de Literatura. Pues a partir de esto es que, el educador podrá definir unas estrategias didácticas para el cumplimiento de esos propósitos pedagógicos. Como lo hicieron estos maestros, a partir de un tema problematizador justificado en el campo literario, pretendieron fines críticos con las novelas en cuestión. Si desea ampliar alrededor de los propósitos formativos usados en estas experiencias sistematizadas, para tomar ideas del para qué usted podría usar la Novela Urbana en el aula, remítase al apartado 5.1 de Metodología.

3. La didáctica de la literatura, es decir, el maestro debe dominar no solo, el saber disciplinar, sino también el didáctico, el cómo llevar la Literatura entendida como saber al aula. Es por esto, por lo que, él debe tener claridad conceptual en su quehacer respecto a: los roles tanto del estudiante, como de sí mismo en la enseñanza de la Literatura y sentar unas estrategias didácticas conformes y concatenadas con los propósitos formativos. Para ello, los maestros podrían implementar lo que (Bravo Mancero & Varguillas Carmona, 2015) denotan como modelo didáctico alternativo, centrado en el aprendizaje y en el rol autónomo y activo del estudiante a partir de una situación-problema, la cual es centro temático y motivacional. Lo anterior, como lo enunciaron cada uno de los seis proyectos, la mayoría sin conceptualizarlo desde la didáctica, pero aludiendo a las características de este. De acuerdo con los hallazgos de este análisis documental, la secuencia didáctica sería una estrategia pertinente para un desarrollo gradual de la lectura en clase.

Sin embargo, el maestro, también podría contemplar un espacio extracurricular para abordar Novela Urbana, como fue la propuesta de Rondón, por medio del club de lectura. Aquí es importante que no solo, el profesor contemple el espacio académico, sino también, espacios

optativos que trasciendan la obligatoriedad de la clase de Lengua Castellana, para llevar a cabo ejercicios lectores de Novela Urbana. Pues, esto podría ser una de las estrategias didácticas para ese “contagio de la Literatura” que nos propone el MEN. Esto último, en el sentido en que, no se acuda a la lectura como un ejercicio forzado, sino que, por el contrario, los estudiantes tengan la posibilidad de elegir si asisten o no.

4. La experiencia como aproximación a la Novela Urbana, si el maestro busca usarla para conectar al estudiante con la Literatura, debe ser cuidadoso. Pues, es menester que, el docente entienda que la experiencia es única y exclusivamente, un elemento para acercar y elevar esa experiencia base a conocimientos más complejos. A ese respecto, el pedagogo evita que la “realidad” de la Novela Urbana se equipare a la “realidad y/o experiencias” del lector en lo concerniente a lo urbano. Pues la primera conceptualiza la ciudad, más no la ciudad que viven los estudiantes. Por lo tanto, los maestros deben evitar afirmar que las Novelas Urbanas son apropiadas por retratar la misma ciudad que viven los sujetos, pues no es así. El maestro puede sustentar el uso de esta a partir de la Teoría de la recepción de Jauss, como lo hicieron Alfonso y Urrego.

Finalmente, lo descrito a lo largo de este documento fue la apropiación pedagógica de la Novela Urbana en 6 experiencias sistematizadas de aula. El desarrollo del análisis categorial ofreció a los maestros no solo, ideas metodológicas (pedagogía y didáctica) sino también, ideas para instrumentalizar la Novela Urbana. En pocas palabras, esta monografía constituyó unos principios alrededor de tres preguntas ¿qué? ¿cómo? y ¿para qué? este tipo de Novela en la escuela. Es así como, esta revisión documental es un instrumento para que los docentes evalúen qué procederes les serían apropiados en su praxis, con base en aquello que sus pares hicieron en su quehacer.

## 7. Referencias bibliográficas

- Alfonso, Ó. E. (2020a). La lectura de la narrativa urbana en la escuela: un contagio, una interiorización y una construcción de representaciones sociales. *Revista Educación y Ciudad*(39), 109-120. doi:<https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2337>
- Alfonso, Ó. E. (2020b). *La narrativa urbana en su universo social y en el contexto de la enseñanza-aprendizaje*.
- Ardila Herreño, D. S. (2014). Estrategias para abordar la lectura crítica de novela. 1-194. From [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/531/?utm\\_source=ciencia.lasalle.edu.co%2Fmaest\\_docencia%2F531&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/531/?utm_source=ciencia.lasalle.edu.co%2Fmaest_docencia%2F531&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages)
- Barrera, N. D., & Díaz, L. V. (2020). *Novela urbana: un espacio de análisis de las construcciones de sujetos performativos en la*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional : <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12101>
- Bravo Mancero, P., & Varguillas Carmona, C. S. (2015). Estrategias didácticas para la enseñanza de la asignatura Técnicas de Estudio en la. (19), 271-290. From <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096014>
- Bustamante, G. (2015). La literatura y su enseñanza... Segundo llamado. *Pedagogía y Saberes*(43), 79-89. Obtenido de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3869/3420?fbclid=IwAR3WQKIN-yIOoEFxZtM874SsojOV0-1EVkDPijsfLuDtj9f3duOojaSUpME>
- Cárdenas, J. (2018). Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI. Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa. *Hallazgos*, 15(29), 19-44. doi:<https://doi.org/10.15332/1794-3841.2018.0029.01>
- Castro, C. R. (2014). La literatura en la escuela: una mirada desde los textos, los contextos y el maestro. *Nodos y Nudos*, 4(36), 31-42. Obtenido de: [https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/3110/2759?fbclid=IwAR14\\_EZuUIXH3kMcc3F7iufPSTNPfdN1INFAQJh899uK\\_vvBw0vAG9tWmA](https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/3110/2759?fbclid=IwAR14_EZuUIXH3kMcc3F7iufPSTNPfdN1INFAQJh899uK_vvBw0vAG9tWmA)

*Apropiación Pedagógica de la Novela Urbana en la Escuela*

- Cerrillo, P., & Sánchez, C. (2019). Clásicos e Hitos literarios. Su contribución a la educación literaria. *Tejuelo* 29 , 11-30 .
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 21-31.
- Cuervo, E. (2016). Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación. *Política y Cultura*(46), 77-97.
- Gamboa, M., Garcia, Y., & Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD*, 12(1), 104-127.
- Gibson, S. (2010). Critical Readings: African American Girls and Urban Fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 565–574.
- Giraldo, L. M. (2004). La novela urbana en Colombia o la conciencia del presente (Luis Fayad, Humberto Moreno-Durán). *Universitas Humanística*, 18(18), 47-83. Obtenido de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/10337/8482>
- Guerra, S. (2012). Using Urban Fiction to Engage At-Risk and Incarcerated Youths in Literacy Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(5), 385-394.  
doi:10.1002/JAAL.00047
- Guerrero, I. A. (2019). *La Vida en Bogotá y las Representaciones Urbanas de Mario Mendoza*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional : <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10394>
- Hill, M., Pérez, B., & Irby, D. (2008). Street Fiction: What Is It and What Does It Mean for English Teachers? *English Journal*, 97(3), 76-81. From [https://www.academia.edu/760118/Street\\_Fiction\\_What\\_Is\\_It\\_and\\_What\\_Does\\_It\\_Mean\\_for\\_English\\_Teachers](https://www.academia.edu/760118/Street_Fiction_What_Is_It_and_What_Does_It_Mean_for_English_Teachers)
- López, Á. M. (2020). Literatura, violencia política y Educación. *Enunciación*, 103-118.

*Apropiación Pedagógica de la Novela Urbana en la Escuela*

- Lyiscot, J., & Van Orman, K. (2013). Politely Disregarded: Street Fiction, Mass Incarceration, and Critical Praxis. *English Journal*, 59-66. Obtenido de:  
[https://www.academia.edu/20061347/Politely\\_Disregarded\\_Street\\_Fiction\\_Mass\\_Incarceration\\_and\\_Critical\\_Praxis](https://www.academia.edu/20061347/Politely_Disregarded_Street_Fiction_Mass_Incarceration_and_Critical_Praxis)
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*(20 ), 165-193. Obtenido de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Mejía, C. V. (2010). LA NOVELA URBANA EN COLOMBIA: REFLEXIONES ALREDEDOR DE SU. *Lingüística y Literatura*(57), 63-77. Obtenido de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476548926006>
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. 1-102. Obtenido de:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)
- MEN. (2003). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Obtenido de:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- MEN. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje* (Vol. 2). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de:  
[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)
- Mendoza, A. (2008). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Obtenido de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:  
[http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)
- Pitalito, E. N. (2020). *Propuesta proyecto plan lector*. Pitalito . Obtenido de:  
<https://normalpitalito.edu.co/wp-content/uploads/2020/09/PROYECTO-PLAN-LECTOR-2020.pdf>
- Poveda, L. A., & García, H. (2013). *Sistematización de una práctica pedagógica para la comprensión lectora de la novela “satanás” a través de una secuencia didáctica, en*



*Apropiación Pedagógica de la Novela Urbana en la Escuela*

*estudiantes de grado noveno de EBS de la institución educativa INEM felipe perez de Pereira.* Obtenido de Universidad Tecnológica de Pereira :  
<https://repositorio.utp.edu.co/items/5fe5807a-c6c2-4f37-b664-3a4db7830958/full>

Price-Dennis, M. H. (2013). Urban Fiction and Multicultural Literature as Transformative Tools for Preparing English Teachers for Diverse Classrooms. *English Education* , 45(3), 247-283. Obtenido de: <https://www.jstor.org/stable/23364869>

Romea, C. (2005). La novela urbana, un material dinamizador de la interdisciplinariedad en el currículo de secundaria. *El Guiniguada*, 57-68. From  
[https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5217/1/0235347\\_01992\\_0052.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5217/1/0235347_01992_0052.pdf)

Rondón, P. (2016). *La formación literaria: una respuesta a la pregunta ¿la literatura colombiana un camino entre la fábula y la utopía o el desastre? Sin remedio de Antonio Caballero: una mirada a la novela urbana de 1980-1990.* Obtenido de Universidad de Antioquia : <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2401>

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (sexta ed.). Ciudad de México : McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia.* Quilmes : Universidad Nacional de Quilmes.

Urrego, G. P. (2020). *Interpretación literaria: un acercamiento a la novela negra desde la experiencia estética.* Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional:  
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12121>

Valencia, M. A. (2010). Principios estéticos de la novela urbana, crítica y contemporánea. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte. calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 4(4), 114-126. From  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=279021528010>

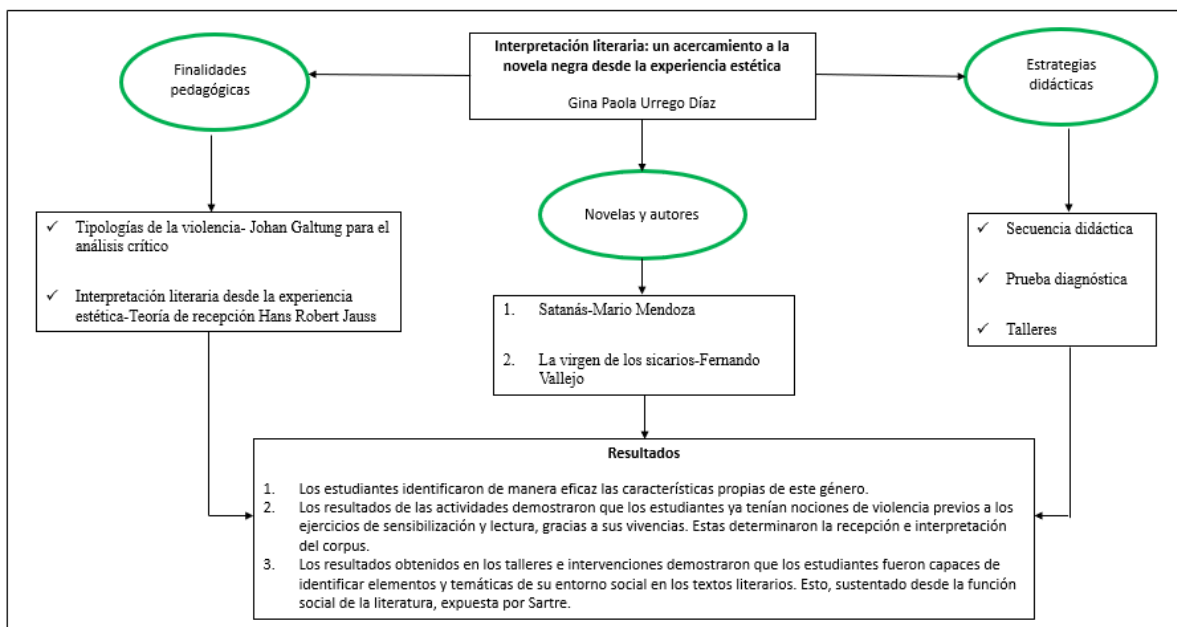
## 8. Anexos

Anexo. Instrumento de análisis. Matriz categorial para el análisis de las 6 experiencias sistematizadas y su posterior contraste. Imagen de muestra. Acceso al recurso completo en:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ERPn4P1eY7jflYMPBrRL8J\\_a-aEsHkW/edit?usp=sharing&oid=102709586122349367261&rtopf=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1ERPn4P1eY7jflYMPBrRL8J_a-aEsHkW/edit?usp=sharing&oid=102709586122349367261&rtopf=true&sd=true)

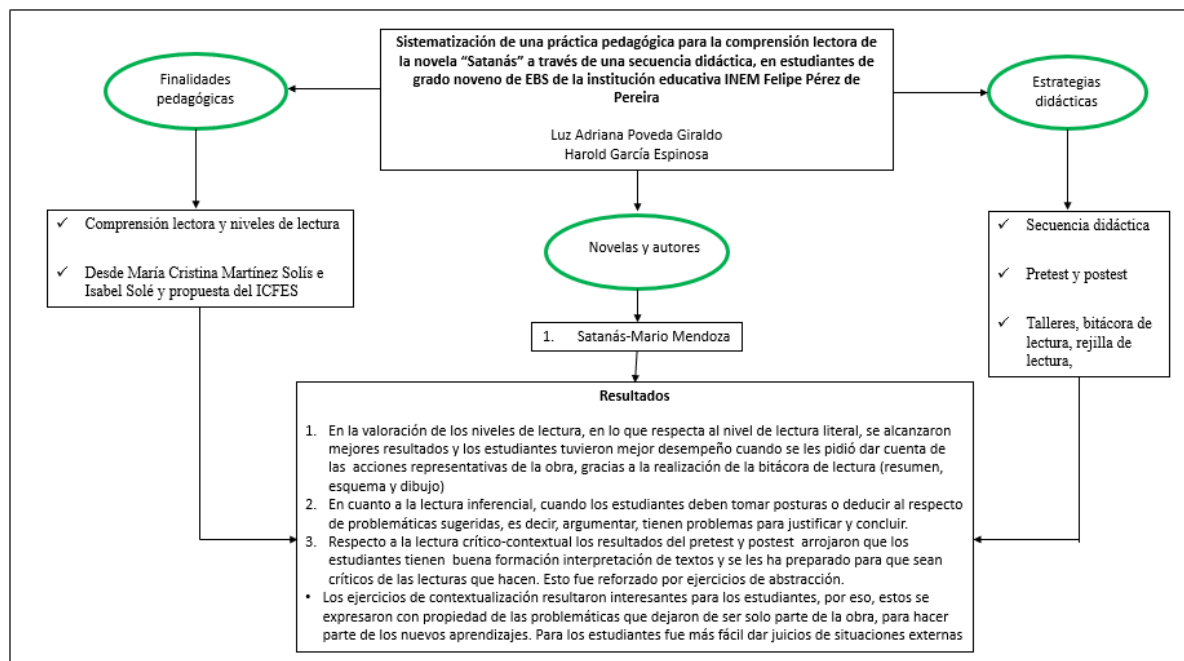
APROPIACIÓN PEDAGÓGICA				
Interpretación literaria: un acercamiento a la novela negra desde la experiencia estética				
Autor(es): Gina Paola Urrego Díaz				
Categoría	Subcategoría	Teoría	Evidencia textual	Comentarios
Metodología	Finalidades formativas (pedagogía)	Tipologías de la violencia de Johan Galtung	<p>Esta propuesta presenta un análisis de las tipologías de violencia configuradas en la novela negra recurriendo a la experiencia estética como aquella generadora de los procesos de interpretación literaria (introducción)</p> <p>Una propuesta que acuda a la reflexión del fenómeno de violencia como herramienta que permita un acercamiento y análisis crítico literario de la novela negra p.8</p> <p>La implementación de una secuencia didáctica, que busca propiciar un reconocimiento de las características formales y conceptuales del corpus literario.</p> <p>Se propone la realización de una secuencia didáctica que posibilite el desarrollo organizado y procesual de las actividades propuestas en la intervención p.23</p> <p>La primera etapa tuvo como objetivo caracterizar los conceptos previos que los estudiantes tenían en torno a la violencia social a partir de sus propias experiencias y opiniones. / En la segunda etapa, se abordaron los aspectos formales y conceptuales de la novela negra. Aquí se describieron y analizaron características y elementos propios de este tipo de novela, al igual que los preconceptos que los estudiantes habían construido frente a la misma. / en la tercera etapa, se abordaron las tipologías de violencia que se presentaban en el corpus literario trabajado en la clase de español. Dichas tipologías serán descritas y analizadas desde la propuesta realizada por el sociólogo noruego Johan Galtung p.25</p> <p>...el ámbito metodológico está directamente ligado a los ejes misionales de la institución. Dichos ejes dirigen el accionar y la metodología de trabajo desde una perspectiva pedagógica e investigativa que busca crear espacios de reflexión y argumentación frente a problemas relevantes de la educación (PEI, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, 2018, p.9). Igualmente, se pretende que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre la escuela y la vida por medio del auto reconocimiento, la alteridad y la sensibilidad. p. 1-2</p>	<p>Las tipologías como el que se enseña a través de la literatura.</p> <p>La aplicación de la literatura con fines críticos.</p> <p>La metodología se planteó acorde al PEI de la escuela y los propósitos formativos.</p>
	Estrategias didácticas		<p>La secuencia didáctica no solo permitió la realización de actividades que presenten un orden coherente entre sí (de menor a mayor complejidad), sino que además en ella se presentaron componentes problemáticos y significativos para el estudiante que provienen de situaciones reales, de ahí la importancia de implementar esta estrategia como posibilitadora de procesos de interpretación y comprensión crítica de la realidad social, p.24</p> <p>En relación con la enseñanza del lenguaje y la literatura, se propone un enfoque sociocrítico en donde se presta especial atención al significado cultural y sentido ideológico de las prácticas discursivas. se plantea el abordaje de la enseñanza del lenguaje como producto social y de la literatura como parte esencial de la cultura. p.24</p> <p>Uso de fragmentos "la virgen de los sicarios", trabajo en grupo, opiniones y experiencias/TESTIMONIOS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO/sensibilizar a la población, creación de un acróstico con la palabra VIOLENCIA expresando su opinión sobre los testimonios//// aspectos formales y conceptuales conocimientos previos para luego caracterizar las novelas, creación de un RECETA con los ingredientes de una novela negra para la elaboración portada de una novela negra con base en la receta. p.40</p> <p>...durante la primera fase se realiza un ejercicio de contextualización sobre los aspectos formales y conceptuales de la novela negra. El análisis de esta etapa se realiza bajo un enfoque mixto, ya que se evalúa la apropiación de los conceptos y características propias de esta novela a partir de la aplicación de dichos conceptos en las actividades propuestas. Por otra parte, la segunda etapa correspondiente a la sensibilización sobre la violencia, se analiza desde un enfoque cualitativo, ya que se prioriza la experiencia y vivencias personales de los estudiantes, al igual que sus opiniones frente al fenómeno violento nacional. Finalmente, la última fase, en donde se describen y analizan las tipologías de violencia en la novela negra, se analiza desde un enfoque mixto, pues se evalúa la apropiación de conceptos y su posterior aplicación en las actividades propuestas. p.27</p>	<p>La secuencia didáctica como proceso, desde un enfoque sociocrítico</p>

## Anexo. Gráficas de metodología

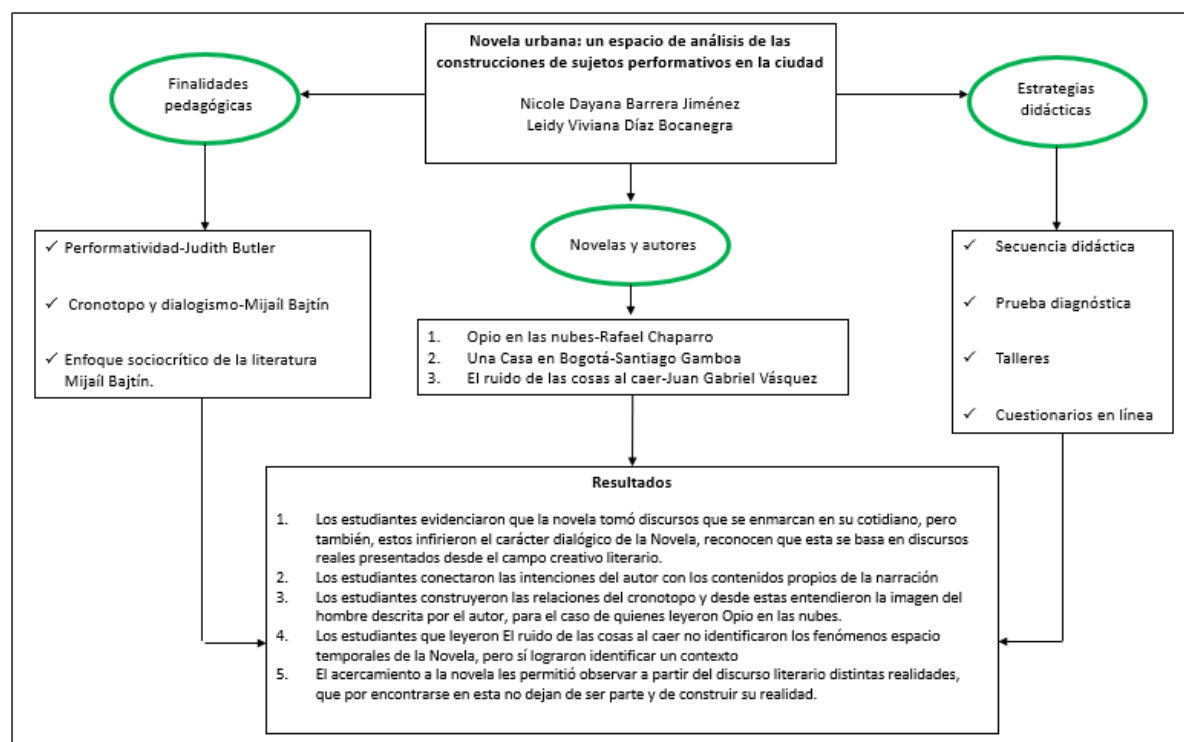


Gráfica 4 Metodología. Creación propia

## Apropiación Pedagógica de la Novela Urbana en la Escuela

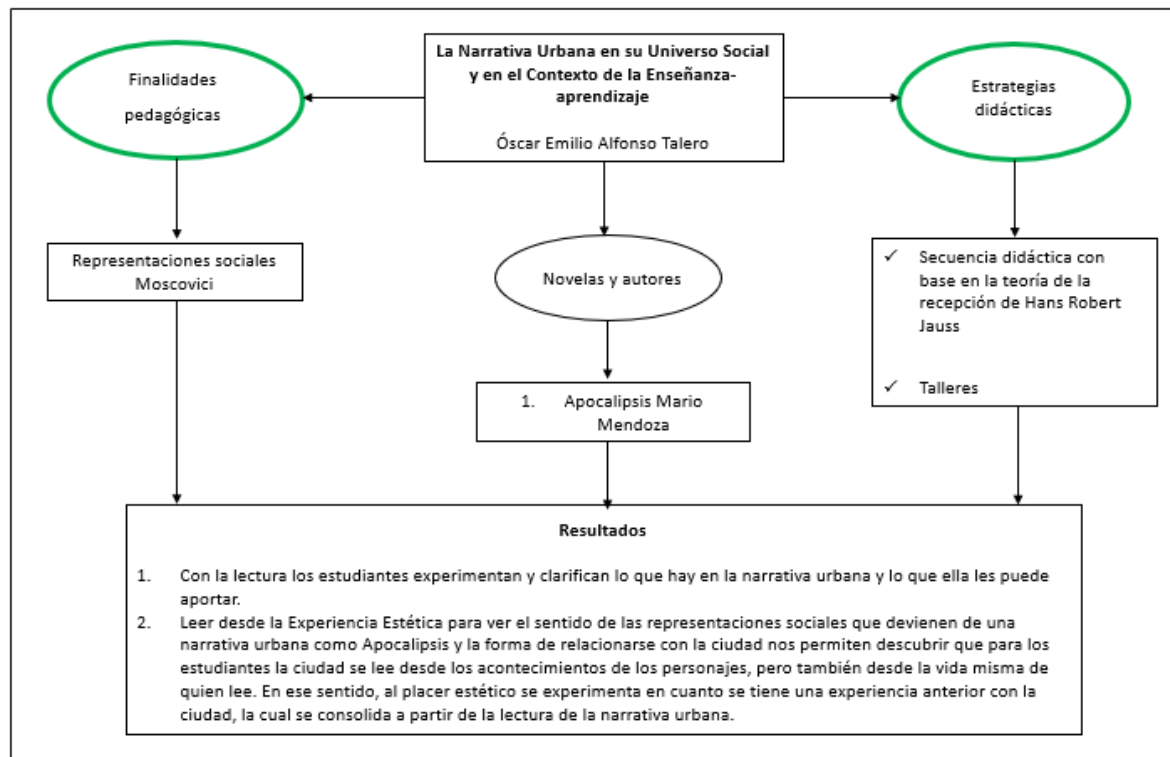


Gráfica 5 Metodología. Creación propia

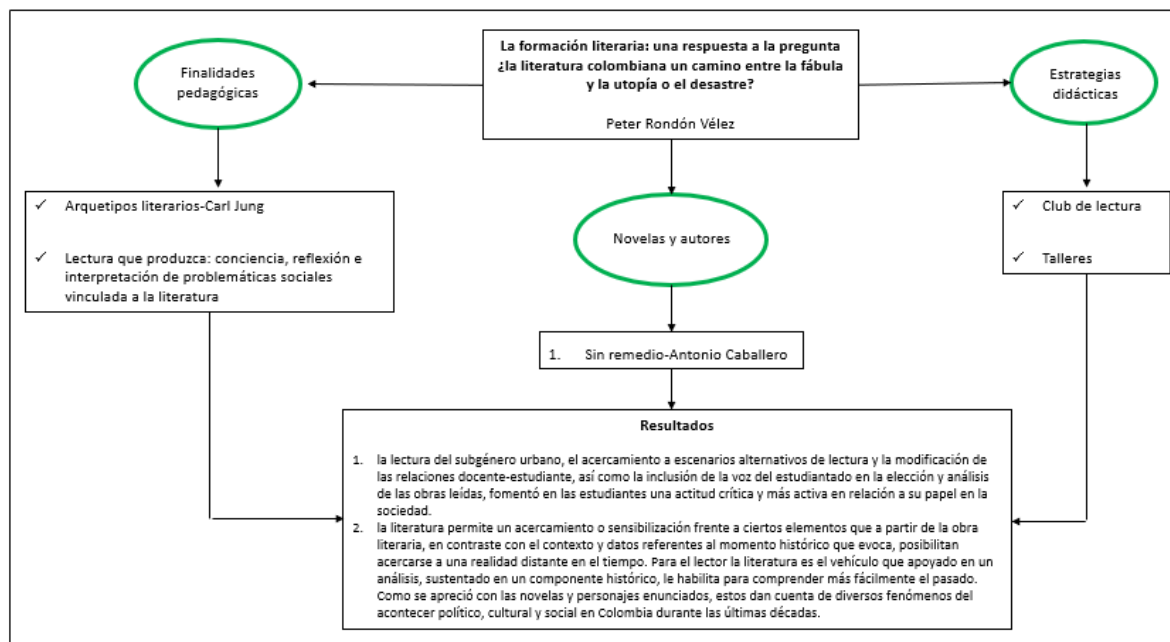


Gráfica 6 Metodología. Creación propia

## Apropiación Pedagógica de la Novela Urbana en la Escuela



Gráfica 7 Metodología. Creación propia



Gráfica 8 Metodología. Creación propia