

## Teoría narrativa: una alternativa a las pedagogías literarias

Jakeline Jiménez Lozano <sup>1</sup>

[diwifran@gmail.com](mailto:diwifran@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9881-9273>

Universidad Multiversidad Mundo Real

### RESUMEN

Las pedagogías literarias en la educación básica y media se han centrado, mayoritariamente, en la memorización y reconocimiento de distintas escuelas u obras literarias. A pesar de los esfuerzos centrados para aumentar el interés de la literatura en niños y adolescentes, los índices de interés y lectura no distan mucho de años anteriores. Por tanto, el objetivo de la presente investigación fue señalar una serie de falencias pedagógicas a la hora de enseñar la literatura. Luego, se estableció una serie de principios pedagógicos para resolverlos centrados en la *teoría narrativa*. Después, se puso a prueba estos principios en el estudio de la literatura en estudiantes de bachillerato de grado 10 y 11. Finalmente, se evalúa la efectividad de la implementación de estos principios de la pedagogía narrativa.

**Palabras Clave:** *teoría narrativa; historia pedagógica; diseño pedagógico*

---

<sup>1</sup> Autor principal

Correspondencia: [diwifran@gmail.com](mailto:diwifran@gmail.com)

## **Narrative theory: an alternative to literary pedagogies**

### **ABSTRACT**

Literary pedagogies in primary and middle education has mainly be focused in memorization and acknowledgement of different literary schools or literary works. Besides the effort center around the literary interest in children and adolescent, the engagement index and the reading index have not change significantly in previous years. For this reason, the objective of the present research is to point out a series of pedagogical flaws in literature teaching. Next, I established a set of pedagogy principles based upon narrative theory. Then, I tested this principles in the literature courses with students from highschool grades (10th and 11th, respectively). Finally, I evaluated the effectiveness of the implementation of this narrative pedagogy principles.

**Keywords:** *narrative theory; pedagogy history; pedagogical design.*

*Artículo recibido 05 junio 2023*

*Aceptado para publicación: 05 julio 2023*

## INTRODUCCIÓN

### *Taylorismo y Paradigma Textualista*

Durante los últimos años se ha presenciado un creciente incremento en el uso de la tecnología y al mismo tiempo la reducción de tiempos de lectura del adolescente promedio. No todo el fenómeno de reducción de tiempo de lectura en los jóvenes puede ser entendido a partir del uso de aparatos móviles o el uso masivo de nuevas tecnologías, sino en parte por el método imperante de enseñanza literaria que desliga al estudiante de su vínculo subjetivo con la literatura que lee.

Alonso Blázquez et al. (2004) argumentan que en un intento frenético de clasificación y énfasis del análisis literario por parte del educador, promueve la idea de que la literatura es un simple quehacer estudiantil más, excluyendo, al mismo tiempo, la experiencia subjetiva y edificante de la literatura durante los años de formación. Todo esto, produce y explica parcialmente la falta de interés y hábito de lectura voluntaria en los adolescentes y jóvenes adultos

Una razón de éste énfasis clasificatorio, nos dice Alonso Blázquez et al. (2004, pág. 141), es la programación de los contenidos de clase basados en su utilidad para un proceso de prueba preuniversitaria, que la gran mayoría de jóvenes no llega a cursar. No obstante, este tipo de programas deja de lado la naturaleza privada, subjetiva y los requerimientos psicológicos que todo encuentro literario exige para su disfrute y su cuidadoso estudio. Esto es claro en la diferenciación que hace el joven, ya desde muy temprana edad, entre la literatura por ocio y la literatura por obligación.

Para el caso colombiano, las pedagogías se han centrado en dos corrientes principales: el constructivismo y el taylorismo (A. T. Valencia 2006). La primera sostiene que el propósito de la educación es la *la construcción* de un estudiante culturalmente integrado con su realidad histórica, además de atender a las necesidades sociales de los estudiantes, para formar seres humanos íntegros. La segunda, nombrada a partir de los métodos organizativos de *Frederick Winslow Taylor*, es una consecuencia del *conductismo*, que propone que los estudiantes deben ser evaluados por las conductas que evidencien un correcto aprendizaje.

El Taylorismo y el conductismo, contemplan al estudiante en términos numéricos y como una pieza en un engranaje. Los estudiantes son evaluados por su conducta y, en tanto sus conductas demuestren una serie de destrezas o conocimientos enseñados en el aula de clases, se considera que la enseñanza fue

exitosa. De esta manera, el estudiante es meramente considerado por la conducta y su desempeño cuantificable. Muchos autores consideran que el conductismo, a pesar de su presunta eficacia, es inepta a la hora de despertar un interés genuino en la materia enseñada (A. T. Valencia 2006) (Freire 1993) y no considerar el aspecto humano e integral del educando (De Zubiría 2010).

Parte del ansia de la enseñanza literaria por medio de la taxonomía y la cuantificación de distintas escuelas se a la separabilidad de estudios literarios. Así, los estudios literarios desembocan en la separación de escuelas literarias y la formulación lineal de los elementos estilísticos que tiene cada una de estas escuelas. (Cuesta 2013), hace hincapié en que estas creencias están basadas en la univocidad del sentido de los textos. Es decir, el texto es visto como una tabla rasa que trasladará su unívoco sentido, por medio de sus inscripciones textuales, al estudiante; cuya tarea no va más allá de descifrar éste sentido.

Sin embargo, el taylorismo no es consciente del papel subjetivo del lector con la lectura. Cuesta (2013) nos dice que este comportamiento proviene del temor de no encontrar una unidad estética con respecto a una obra literaria. La obsesión clasificatoria proviene, hasta cierto punto, del *paradigma*<sup>2</sup> simplificante que ha mermado la *historia* de la ciencia occidental y de los análisis estéticos que ésta acompaña.

El frenesí taxonómico que ha estado presente en los análisis literarios y estéticos en los últimos siglos son producto del afán de fragmentación y simplificación productos de la ciencia clásica (Gomez 2010).

El crítico literario, al temer la idea de la diversidad de categorías estéticas para una misma obra literaria, evita todo tipo de desintegración estética, que es un producto natural de los procesos intersubjetivos que todo lector experimenta en la lectura de un texto.

Por otro lado, al establecerse la literatura en el campo de lo social y del contacto intersubjetivo de distintos lectores de todas las esferas sociales, no pertenece solamente a la clasificación y debate académico especializado. La consideración literaria se enmarca forzosamente en el escrutinio y juicio social, es una actividad que ineludiblemente involucra a la comunidad de lectores (Cuesta 2013).

---

<sup>2</sup> Para una conceptualización de lo que se entiende por paradigma véase Kuhn (1970)

La disciplina literaria recurrente limita, por tanto, la realidad estética y fenoménica a unas cuantas categorías, haciéndola ciega, pues acota las consideraciones literarias a un puñado de especialistas. Ignora los aportes de distintos lectores en la significación y estudio de las disciplinas de las obras literarias (Cuesta 2013).

En su deseo diferenciador, la disciplina literaria ya no sólo se aísla de los aportes de otras disciplinas u otras ciencias, sino además evita las consideraciones literarias de aquellos que se presentan por fuera del ámbito académico y educativo. Esto claramente separa el sujeto y objeto de estudio, que más aún, en el campo de la literatura deben entenderse como elementos indisociables (L. A. T. Valencia 2007). Así en su separación, la disciplina literaria acaba en la reducción y disyunción en su campo de saber. Estas simplificaciones terminan por desligar toda consideración individual y social del sujeto pedagógico. Produciéndose el imperante paradigma textualista que ha mermado la educación literaria en el último siglo.

No obstante, es claro que gran parte de la educación y de las categorías literarias no son por completo vacías, sino que obedecen al mismo tiempo a una consideración de factor histórico y social, en dónde se vio envuelta la obra literaria. Por tanto, se hace indispensable abordar al parecer dos elementos contradictorios: por un lado, el entendimiento de las categorías literarias, si bien son reducidas y no reflejan la totalidad de la experiencia estética, permiten una mejor comprensión de los contextos en dónde se envuelve la obra; por otro lado, el reconocimiento subjetivo de la experiencia literaria, que es limitada por clasificaciones y reducciones académicas. A partir de esta contradicción y ruptura se hace necesario un estudio dialogante y complejo en el entendimiento hacia una forma pedagógica que pueda convivir con estos dos elementos.

Por ello, es necesario una aproximación que contenga ambos elementos de enseñanza: categorización literaria y la experiencia subjetiva en la literatura. Para ello, se propone una pedagogía por tanto que se base en *Teoría Narrativa*, pues está posibilita ambos elementos gracias a la comprensión de toda *narración* a partir de dos elementos básicos fundamentales a la misma: *discurso e historia*.

### ***Teoría Narrativa***

El campo académico de las narrativas posee distintas teorías y definiciones. No sólo, se separan en apartados fundamentales, sino además, no parecen, a primera vista, las distintas tipologías tener nada en

común la una con la otra. La siguiente sección explorará las distintas aproximaciones teóricas a las narrativas, a lo largo de su formulación y descripción histórico-académica, para dar cabida a la introducción de ciertas categorías conceptuales posteriores para el análisis de las narrativas empleadas. Para comenzar, el campo de la ciencia Narrativa fue abordado directa y explícitamente a principios de los años 60's con los trabajos conceptuales y descriptivos de Gérard Genette y Roland Barthes, además de contar con una influencia significativa por parte de la escuela formalista rusa de literatura, encabezada por Roman Jakobson, Víktor Shklovski, Vladimír Propp entre otros (Puckett 2016). En los inicios del análisis crítico-literario que se pretende dar a las narraciones los autores diferencian tajantemente entre los dos componentes fundamentales de la narrativa: el discurso y la historia.

El *discurso* es la manera en que los eventos son representados por el autor; mientras que la historia son los eventos ocurridos, que están ocurriendo, o que ocurrirán. Así las cosas, la historia de Ulises escrita por James Joyce, es la de un hombre paseándose por Dublín, mientras que el discurso es la representación de los eventos por parte de Joyce. Del mismo modo, en los Ejercicios de Estilo por Raymond Queneau, se enuncia la misma historia, pero con 99 discursos distintos.

Ahora bien, si bien la distinción puede parecer trivial a primera vista, la diferenciación es crucial a la hora de entender los eventos ocurridos (historia) y los discursos generados de dichos eventos. Estas caracterizaciones podrían dar lugar, por ejemplo, a la posibilidad de la multiplicidad de discursos en una misma historia, ya sea por la inclusión de distintos autores, ya sea por la voluntad polifacética del autor. Puckett (2016) argumenta que, a pesar de las distintas conceptualizaciones por parte de distintos narratólogos, su elemento común se centra en la distinción historia-discurso. De acuerdo con Puckett, dicha distinción se hace patente en las descripciones y formalizaciones literarias de la tragedia griega por parte de Aristóteles, en la Poética (Puckett 2016, pág. 25). En este sentido, cualquier conceptualización de narrativa tienen un elemento común en todas sus posible caracterizaciones, una historia establecida con un discurso que intenta relacionar y dar sentido a dicha historia:

Narrativa, en este sentido, es lo que resulta del esfuerzo de hacer eventos y objetos reales o imaginarios significativos en relación el uno con el otro, ya sea que ese esfuerzo sea ficcional, histórico, político, financiero, psicológico, social o científico; la teoría narrativa es, en este sentido, lo que hacemos cuando

intentamos entender de distintas maneras aquellos esfuerzos diferentes para organizar eventos y hacerlos significativos (pág. 11 Puckett 2016, Traducción propia)

De esta manera, a pesar de que las caracterizaciones narrativas puedan ser variadas, su composición en cualquier campo por medio de la relación entre historia y discurso establece su elemento común. El campo en el que surja cualquier método de análisis narrativo o de intento narrativo será diferenciado por dichos elementos.

## **METODOLOGÍA**

### ***Tipo de Investigación***

En la elaboración de la investigación se estableció un diseño con enfoque cualitativo. Para ello, se realizó una serie de encuestas, acompañados con criterios de evaluación que se centraron en ciertas dimensiones descriptivas, que ayudaron a evaluar la eficacia de la propuesta teórica-metodológica narrativa. Los componentes descriptivos utilizados dieron cuenta de la capacidad narrativa de la propuesta. La encuesta realizada consistió en las siguientes preguntas a cada uno de los estudiantes:

**Tabla 1:** Preguntas Sí/No en el cuestionario Encuesta Narrativa

<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	
¿Qué tan significativa fue la temática de acuerdo a sus vivencias personales, dónde 5 es Nada Significativa y 1 es Muy Significativa?	1-5	
¿Por iniciativa propia ahondó en algún tema de interés surgido por la lectura?	Sí	No
¿Surgió en usted alguna inquietud en otras área de conocimiento no relacionada con la literatura a partir de la lectura?	Sí	No
¿Por iniciativa propia se interesó por otros escritos relacionados con el autor del texto leído (Biografías otras obras del mismo autor, documentales, etc)	Sí	No
¿Experimentó algún momento de introspección en relación a su vida personal a la hora de la lectura y actividades realizadas?	Sí	No
<b>¿Cree usted que las actividades realizadas y las pedagogías empleadas suscitaron un interés personal en un tema no relacionado con literatura?</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>

### ***Diseño de Investigación***

La metodología se centró en la Investigación-acción, basada en la aproximación metodológica de Lewin et al. (1946). Dicha aproximación presenta ciertas herramientas de resolución de problemas bajo un contexto colaborativo. La investigación está dada bajo la implementación de ciertas acciones sociales,

que se enfocaron en la propuesta teórica-metodológica narrativa. En palabras de Greenwood and Levin (1998):

(...) la metodología Investigación-acción es una forma de investigación que genera conocimiento bajo el claro propósito de tomar acción para promover cambio social y análisis social. Pero estos cambios sociales, a los que nos referimos no es cualquier tipo de cambio. La metodología Investigación-acción busca aumentar la habilidad de involucramiento comunitario o el control de los miembros de la organización para controlar sus propios destinos más efectivamente y mantener el mejoramiento de su capacidad para hacerlo (pág. 6 Greenwood and Levin 1998, Traducción propia).

### ***Población***

Se propone usar una pedagogía basada en narrativas para dar cuenta de los desafíos que enfrentan los métodos pedagógicos actuales . A partir de estas consideraciones, se pretende estudiar la implementación de una propuesta teórica-metodológica narrativa en la enseñanza de la literatura. Para ello, se elaborarán una serie de pedagogías que envuelvan las narrativas como principio teórico en la “**Institución Educativa: Integrado Joaquín González Camargo**”, ubicada en *Sogamoso, Boyacá* (Colombia).

### ***Muestra***

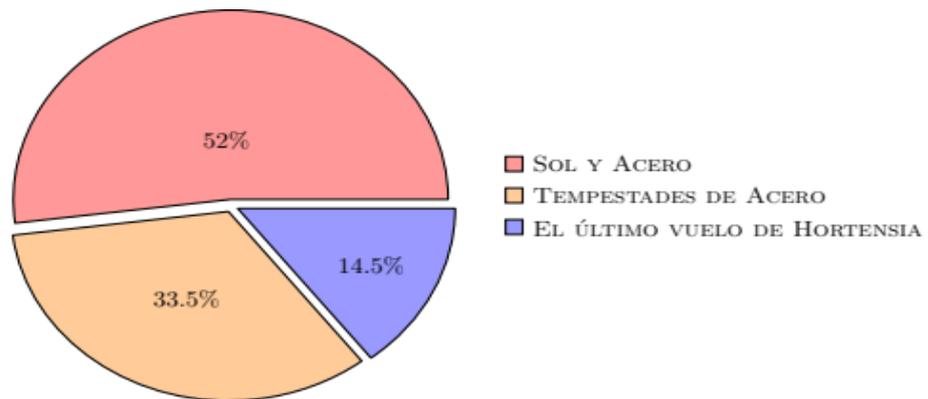
Para la pedagogía implementada, la edad promedio de los estudiantes participantes se encontró entre 16-18 años.

**Tabla 2:** Muestra Total de Estudiantes

<b>Curso</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>%</b>
10-1	\$27,00	15.6%
10-2	\$23,00	13.3%
10-3	\$31,00	17.9%
11-1	\$30,00	17.3%
11-2	\$32,00	18.5%
11-3	\$30,00	17.3%
<b>TOTAL</b>	<b>\$173,00</b>	<b>100%</b>

La participación total en la encuesta fue **173 estudiantes**. La cual está repartida cuasi-proporcionalmente en las tres obras literarias propuestas. Aunque, de acuerdo a la figura 1, más de la mitad de los estudiantes leyeron la obra *Sol y Acero*:

**Figura 1:** Porcentaje de Libros Leídos

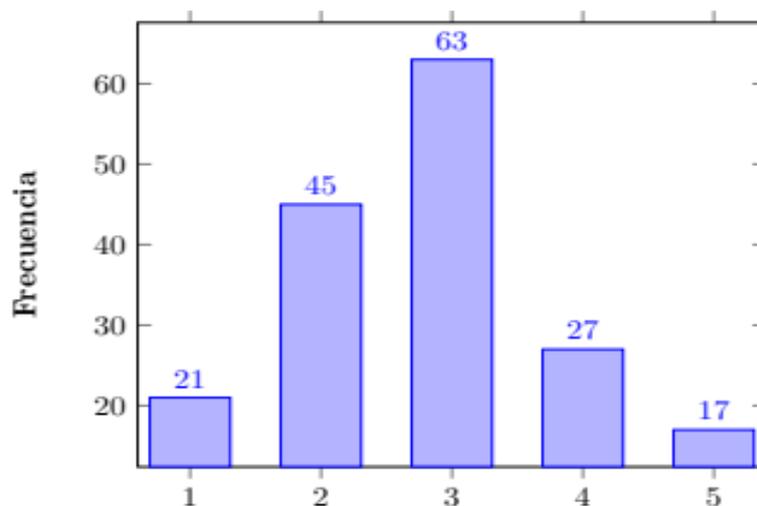


Por otro lado, las tres obras se encuentran en períodos históricos específicos, por lo que para entender o hacer más fácil la narración se hizo necesario conocer el contexto histórico de las obras. Del mismo modo, las temáticas expuestas en las tres obras están vinculadas a otras áreas del saber que los estudiantes se interesaron por averiguar por su propia cuenta.

### DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Así las cosas, con respecto a los resultados de las experiencias interpersonales y la experiencia subjetiva y hermenéutica suscitada tras la lectura de las obras literarias, los resultados fueron los siguientes:

**Figura 2:** ¿Qué tan significativa fue la temática de acuerdo a sus vivencias personales, donde 5 es Nada Significativa y 1 es Muy Significativa?



Como se puede observar en la Figura 2 las experiencias personales, es decir las experiencias que rodean el mundo de vida, fueron significativas para la mayoría de los estudiantes.

De manera similar, al preguntar por los intereses suscitados no-relacionados con la literatura, es decir aquellas vinculaciones disciplinarias surgidas de las preguntas.

**Figura 3:** ¿Surgió en usted alguna inquietud en otras áreas de conocimiento no relacionada con la literatura, a partir de la lectura?



Cómo se puede observar en la figura 3 casi cerca de dos terceras partes del total de los estudiantes desarrollaron en el transcurso de la lectura ciertas inquietudes relacionadas con la literatura. Lo último es particularmente importante, pues es claro que al usar una narración sofisticada se hace necesario no sólo la comprensión del texto en sí mismo, sino del contexto narrativo que lo envuelve. Así, la narración no sólo vincula estrictamente al texto narrado, sino que además a otro número incalculable de disciplinas que puede resultar de la lectura.

Tras el desarrollo del taller y la recolección de datos se encontró distintos aspectos narrativos a la hora de la comprensión de la obra literaria. Por un lado, para los estudiantes que se centraron en las obras literarias extranjeras y ajenas culturalmente, la comprensión de la obra literaria se concentró mucho más en el entendimiento de la obra literaria a la luz de los contextos culturales e históricos en el que se desarrollaba. Por otro lado, aquellas narraciones cuyo componente cultural y social era mucho más cercano, la comprensión narrativa resultante se centró en las vivencias personales o en el “discurso” expresado.

Por ejemplo, en la obra del autor japonés Yukio Mishima se hace un énfasis continuo en las narraciones al carácter del samurái o el desarrollo cultural de Japón después de la Segunda Guerra Mundial, es decir a la historia que rodea el libro. No obstante, el contenido discursivo por parte de Yukio Mishima fue poco comentado, es decir su discurso, a pesar de que en la obra “Sol y Acero” se observa muy poco el

carácter japonés o la moralidad del samurái. Del mismo modo, en el libro “Tempestades de Acero” se hace poca mención por parte de los estudiantes de las vivencias y comentarios expresados por Ernst Jünger, pero se presenta una especial atención a la descripción de trincheras, lugares o armas que son narradas por Jünger.

La razón de lo anterior puede ser el resultado de distintas cosas. Por un lado, en tanto que el lector es ajeno al contexto cultural o de vida del protagonista de la obra, se busca encapsular una imagen o una serie de elementos para lograr entender mucho mejor la obra. Por el otro, es posible, que debido a que las obras tienen un contenido biográfico por parte de ambos autores, la comprensión de sus vivencias y comentarios sean condicionadas por el contexto histórico en dónde se desenvuelven, el contexto histórico-cultural en dónde dichos autores habitan, por lo que los estudiantes realizaron un especial énfasis a la comprensión histórica de lo sucedido, pues así se razonaba que se entendería mucho mejor el discurso. Por último, en algunos estudiantes se evidenció en sus narraciones que no se concentraron en lo absoluto en la narrativa desarrollada en la obra, sino más bien en la historia que rodeaba al discurso. Es decir, que tomaron un interés enfático en aquellas cosas que no rodeaban la obra literaria.

Así las cosas, parece ser que en este caso, al ser la narrativa mucho más ajena culturalmente a los contextos sociales de los lectores, se presta un mayor hincapié a la *historia* que rodea la narrativa, ya sea para mejorar la comprensión contextual y el contexto cultural-histórico que rodea la obra, ya sea por un interés completamente desligado del discurso del autor.

En el caso de obras en dónde los contextos culturales o históricos son mucho mejor entendidos, ya sea por conocimiento cultural previo del lector o por hablar de las realidades locales y contextuales similares a las del propio lector, se observó que los estudiantes presentaban mayor atención al aspecto “discursivo” de la narración.

Por ejemplo, en el caso de la obra “El último vuelo de Hortensia” que se encuentra históricamente situada en el conflicto armado colombiano y los contextos sociales que estos implican, los estudiantes se centraron mucho más en su carácter “discursivo”. Así, muchas de las narraciones producidas con la lectura se centran en la vivencia y los sentimientos de Hortensia, más su carácter “histórico” es obviado por la mayoría de los estudiantes. Con ello, las experiencias personales y la identificación afectiva con la protagonista se hace mucho más patente.

Al conocerse culturalmente o históricamente la obra se enfatiza en el “discurso” del narrador, pero al no hacerlo, los estudiantes, en su mayoría, se enfocaron en el contenido “histórico” en la narrativa. Del mismo modo, un mayor índice de interés disciplinario se da especialmente cuándo las narrativas se centran en la historia; mientras que un enfoque en su contenido discursivo demuestra el interés intersubjetivo del lector con respecto al narrador. Sí bien, como ya se dijo, este no siempre fue el caso<sup>3</sup>, parece ser una tendencia especialmente reflejada en los escritos realizados.

### **Elección de Narrativa y el *Aula de Clase***

Por último, cabe aclarar que a menudo se encuentra la narrativa seleccionada altamente influenciada por las vivencias personales y sociales de los estudiantes. Teniendo esto en mente, las obras fueron escogidas precisamente por esta razón, debido a los contextos culturales en dónde los estudiantes se desenvuelven. La predilección por cierto contenido narrativo, ya sea su “historia” o el “discurso” del mismo, obedece al contexto social en el que los estudiantes se envuelven, por lo que muchos de los análisis narrativos de dichas obras están subordinados por dichas experiencias. Sus realidades posibilitan las experiencias que se encuentran dentro de un *aula de clases*.

Al estudiar la predilección de una particular narrativa o del interés disciplinario del estudiante con respecto a la misma, debe considerarse los intereses comunes que pueden envolver el la vida comunitaria de los estudiantes. Con ello, el aula de clases es entendida como un sistema abierto que está en constante contacto con los elementos más comunes a la hora de condicionar o influenciar los intereses literarios o científicos que podría llegar a tener algunos estudiantes, ya sea un interés histórico o afectivo con respecto a la obra literaria.

Aún más, debido a que sus experiencias comunes son explicadas a partir de su contexto social, habrá entonces que considerar aquellas experiencias comunes en las que los estudiantes se desenvuelven. Por tanto, las narrativas escogidas darán cuenta de las experiencias posibles que puede tener un estudiante dentro de su aula de clases.

---

<sup>3</sup> El enfoque a otras ramas para la comprensión de la narrativa está supeditado al conocimiento histórico-contextual con respecto a la obra.

Así las cosas, habrá que categorizar el tipo de narrativas de acuerdo a las experiencias comunales posibles que compartirá el estudiante al ser partícipe del *aula de clases*, aquellos momentos, serán categorizables y con ello las temáticas usadas para toda narrativa. En nuestro caso, dos de las narrativas empleadas (*Sol y Acero* y *Tempestades de Acero*) fueron empleadas por su componente autobiográfico, que resulta en la reflexión de las experiencias padecidas. Del mismo modo, la narración en el *Último Vuelo de Hortensia* es narrada en primera persona y con contextos sociales similares o conocibles por los estudiantes.

Las experiencias posibles experimentadas tras la lectura, se centrarán entonces en aquellas categorías que abarcan la edad y el contexto social en dónde se desenvuelven los estudiantes. Dichas categorías entonces serán: costumbres mayoritariamente culturales, enfoque literarios juveniles, disciplinas centrada en el interés personal (Educación Física, historia y Artes), etc. Si bien es cierto que los criterios de selección narrativa son insuficientes para abarcar todo el campo experiencial que se podría dar en un aula de clases, no por ello, se debe suponer que son irrelevantes, pues usando dichas categorías de selección se podría acertar la gran mayoría de los campos experienciales.

## **CONCLUSIONES**

Para concluir, se rastreó los distintos modelos pedagógicos existentes en el contexto educativo colombiano. Para ello, se expuso los modelos basados en el taylorismo, del mismo modo, aquellos fundamentados en el constructivismo. Por otro lado, se estableció el Paradigma de la Simplicidad en la Educación que en el caso de literatura, se centró en el Paradigma Textualista y sus limitaciones a la hora de la enseñanza literaria. Así, se concluye en la necesidad de un nuevo paradigma o aproximación educativa a la hora de enseñar literatura, evitando la reducción de la pedagogía literaria a la memorización de períodos u obras literarias.

Posteriormente, se construyó una propuesta teórica-metodológica basada en narrativas. Para ello, se elaboraron principios teóricos de la narrativa, destacando la importancia del discurso para la posibilidad de un momento multidisciplinario con respecto a la misma. Concluyendo, se estructuró una serie de preceptos que el maestro podría tomar para sus particulares metas con respecto a la narrativa involucrada, más aún, se abordó una serie de recomendaciones y principios pedagógicos para casos particulares para cada caso.

Finalmente, se elaboró un ejercicio pedagógico con cerca de 173 estudiantes, a los cuales les fue presentado 3 narrativas distintas. En este ejercicio se llegó a la conclusión que el interés disciplinario generado fue evidente, al igual el interés contextual de la obra. Aún más, se observó una serie de limitaciones que podrían generar ciertas narrativas, por ser ajenas lingüística o culturalmente a ellos. Así mismo, se recopiló una serie de testimonios que hacen patente mundo de vida de los estudiantes. Con ello, se recolectó una serie de datos cualitativos y cuantitativos generados a partir de la metodología narrativa.

### **Declaración de Conflicto de Intereses**

La autora declara que no tiene ningún conflicto de interés para la presente investigación.

### **REFERENCIAS**

- Alonso Blázquez, Francisco et al. 2004. "Sobre La Literatura En La Adolescencia." *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*.
- Cuesta, Carolina. 2013. "La Enseñanza de La Literatura y Los órdenes de La Vida: Lectura, Experiencia y Subjetividad." *Literatura: Teoría, Historia, Crítica* 15 (2): 97–119.
- De Zubiría, J, Samper. 2010. "Hacia Una Pedagogía Dialogante." *A Refundar La Escuela* 15.
- Freire, Paulo. 1993. *Pedagogía de La Esperanza: Un Reencuentro Con La Pedagogía Del Oprimido*. Siglo xxi.
- Gomez. 2010. "El Nuevo Paradigma de La Complejidad y La Educación Una Mirada Histórica." *Polis* 25 (98): 183–89.
- Greenwood, Davydd J, and Morten Levin. 1998. "Action Research, Science, and the Co-Optation of Social Research." *Studies in Cultures, Organizations and Societies* 4 (2): 237–61.
- Kuhn, Thomas S. 1970. *The Structure of Scientific Revolutions*. Vol. 111. Chicago University of Chicago Press.
- Puckett, Kent. 2016. *Narrative Theory*. Cambridge University Press.
- Valencia, Alfonso Tamayo. 2006. "El Movimiento Pedagógico En Colombia." *Revista Histedbr* 24: 102–13.
- Valencia, Luis Alfonso Tamayo. 2007. "Tendencias de La Pedagogía En Colombia." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)* 3 (1): 65–76.