

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Propuesta para la enseñanza de la literatura en el marco
de la promoción por la diversidad
cultural costarricense: una estrategia de
mediación pedagógica a partir del poemario *Ciénaga* de
Eulalia Bernard Little

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de
Estudios de Posgrado en Enseñanza del Castellano y Literatura para
optar al grado y título de Maestría Académica en la Enseñanza del
Castellano y Literatura

FABIÁN MACHADO BRENES

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica
SEDE DEL ATLÁNTICO
2021

Agradecimientos

INVOCARTE MADRE

“Invocarte Madre,
es escuchar coros de ilusiones,
en alborozos calipsos y avemarías
encendidos por órganos y bongóes”.

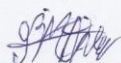
(Bernard Little, 2001, p. 35).

Debo agradecerle a mi familia por todo el apoyo y la paciencia durante todo el proceso de la investigación, dándome muchos ánimos para alcanzar la meta deseada: concluir satisfactoriamente la maestría para mi crecimiento profesional y personal. Igualmente, a Dios por darme las fuerzas y el discernimiento para concluir una investigación tan ardua.


Asimismo, debo darle las gracias al comité asesor, a la M.L. Gina Arrieta Molina, al Dr. José Ángel Vargas Vargas y a la Dra. Magdalena Vásquez Vargas, por todos los consejos, recomendaciones y la guía oportuna para salir adelante con la investigación.

Finalmente, espero contribuir en la intervención de la educación a nivel de secundaria, especialmente aportando un espacio para promover la diversidad cultural costarricense; además de acercar a los educandos a un valioso texto poético como es *Ciénaga* de la poeta afrocostarricense Eulalia Bernard Little.

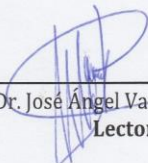
"Esta tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en la Enseñanza del Castellano y Literatura de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en la Enseñanza del Castellano y Literatura".



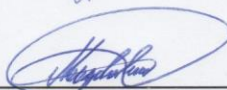
Dr. Mauricio Arley Fonseca
**Representante de la Decana
Sistema de Estudios de Posgrado**



M.L. Gina Arrieta Molina
Profesora Guía

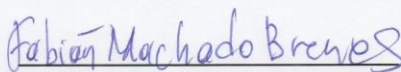


Dr. José Ángel Vargas Vargas
Lector



Dra. Magdalena Vásquez Vargas
Lectora

M.Sc. Minor Herrera Valenciano
**Representante de la Directora del Programa de
Posgrado en Enseñanza del Castellano y Literatura**



Fabián Gerardo Machado Brenes
Sustentante

ÍNDICE DE CONTENIDO

Agradecimientos	ii
Hoja de aprobación.....	iii
Índice.....	iv
Resumen	vii
Capítulo 1.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. OBJETIVOS.....	12
3.1. Objetivo general.....	12
3.2. Objetivos específicos.....	12
4. ESTADO REFERENTE: LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL	14
4.1. Competencia literaria.....	14
4.2. Competencia intercultural	25
Capítulo 2	32
5. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
5.1. Competencia: conceptualización y los elementos que la integran	33
5.2. Competencia literaria: definiciones y aspectos relevantes	38
5.3. Competencia intercultural: perspectiva general y concepciones.....	40
5.4. Competencia literaria intercultural: aspectos relevantes que la conforman	43
5.4.1. Comprensión lectora: aprender a partir de lo leído	44
5.4.2. Lectura (leer): entrega y criticidad sobre los textos	46
5.4.3. Interpretación literaria: descubrir un misterio escondido en los textos	48
5.5. Texto poético: manifestación de sentimientos, ideologías y tradiciones.....	49
5.6. Estrategias didácticas: ordenamiento general de un trabajo.....	51
5.7. Negritud ¿Quiénes somos?.....	52
5.8. Voz femenina: eco en los textos poéticos.....	56
Capítulo 3	61
6. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	61
6.1. Fundamentación y conceptualización de la investigación.....	61
6.2. Fases del estudio.....	62

6.2.1. Fase I: diagnóstico.....	62
6.2.2. Fase II: diseño de la estrategia de mediación pedagógica.....	63
6.2.3. Fase III: implementación de la estrategia de mediación pedagógica	63
6.2.4. Fase IV: evaluación de los resultados obtenidos de la implementación de la estrategia	63
6.3. Técnicas de recolección de datos	64
Capítulo 4.....	66
7. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y DIAGNÓSTICO	66
7.1. Panorama ordinario del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin	66
7.2.1. Proceso diagnóstico de los instrumentos, aplicación de estos y posterior evaluación de los datos obtenidos.....	68
Mapa simbólico: diagnóstico del instrumento	68
Cuestionario docente: diagnóstico del instrumento	73
7.2.2. Evaluación datos obtenidos de la población meta: alumnos de octavo año y docente del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin	74
Mapa simbólico.....	74
Cuestionario docente.....	79
7.3. Aplicación de la estrategia de mediación pedagógica: percepción y productos creativos por parte del estudiantado al leer textos poéticos.....	83
7.3.1. Lectura y disfrute	83
7.3.2. Hallazgos e interpretaciones.....	86
7.3.3 Generalidades del autor.....	89
Capítulo 5.....	91
8. ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PROPUESTA.....	91
8.1. Primera etapa: lectura y disfrute	92
8.2. Segunda etapa: hallazgos e interpretaciones	95
8.3. Tercera etapa: generalidades del autor	96
8.4. Visión referente: crítica literaria de los textos poéticos de Bernard Little	98
8.4.1. Mosby: Place, Language and Identity in Afro-Costa Rican Literature.....	98
8.4.2. Lago Graña: Identidad afro-caribeña en Costa Rica	102
8.4.3. Zavala: Poesía, género y etnia en Centroamérica.....	105
8.5. Análisis de los textos poéticos: acercamiento al mundo de Eulalia Bernard	107

8.5.1. <i>Ahora que soy tuya Limón</i>	108
8.5.2. <i>Ciénega</i>	113
Capítulo 6.....	119
9. IDEAS FINALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	119
9.1. <i>Conclusiones</i>	119
9.2. <i>Recomendaciones</i>	121
BIBLIOGRAFÍA.....	124
ANEXOS.....	138
Textos poéticos que se usaron en la propuesta.....	138
Instrumentos de la investigación.....	144
Cartas de permiso.....	152

Resumen

A nivel mundial, los sistemas educativos se han visto con la necesidad de modernizar y cambiar las políticas educativas para seguir con el continuo mejoramiento del proceso educativo para los educandos en general. Nuestro país no es la excepción, debido a distintas iniciativas transformadoras y a una concepción renovada del ámbito educativo se ha iniciado una transformación curricular que ha producido los nuevos programas de estudio de español para el ciclo lectivo 2018.

Esta transformación se inició a partir de los resultados arrojados en las pruebas diagnóstica de Tercer Ciclo (2010) y Pisa (2012). Se recomienda cambiar el enfoque de cómo es afrontada la comprensión lectora, debido a que los educandos la trabajaban de manera superficial, vaga y mecánica. Al evidenciarse esa situación se aconseja impulsar en la asignatura de español el logro de las competencias para la comunicación y comprensión lectora. Por lo tanto, “se debe fomentar la lectura crítica de textos de diversa tipología, la práctica de la comunicación oral mediante diferentes técnicas, y de la comunicación escrita de distintas maneras, como espacios de reflexión” (MEP, 2017, p.7).

Debido a lo anterior, se propone formular en esta investigación el planteamiento de una estrategia de mediación pedagógica que promueva un aprendizaje interactivo y colaborativo para la asignatura de comunicación y comprensión lectora (nueva denominación para la asignatura de español) para la implementación de la competencia literaria intercultural por medio del poemario *Ciénaga* (2001) de Eulalia Bernard Little, en alumnos de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin en La Cruz de Guanacaste.

Abstract

Worldwide, education systems have felt the need to modernize and change educational policies to pursue the ongoing improvement of the educational process for students in general. Our country is not an exception. Due to different transformative initiatives and a renewed conception of the educational field, a curricular transformation has resulted in the new Spanish study programs for the 2018 school year.

This transformation began with the results of the Third Cycle (2010) and Pisa (2012) diagnostic tests. It is recommended to change the focus of reading comprehension instruction because students approach it in a superficial, vague, and mechanical way. As this situation becomes evident, it is advisable to foster the development of competences for communication and reading comprehension skills in the Spanish class. Therefore, “the critical reading of texts of different types genres, the practice of oral communication through different techniques, and written communication in different ways, as spaces for reflection should be encouraged (as spaces for reflection)” (MEP, 2017, p.7).

Due to the above, this research aims at proposing a teaching strategy to promote interactive and collaborative learning for the subject of communication and reading comprehension (the new name for the subject of Spanish in the school curriculum) for the development of intercultural literary competence intercultural through the poems *Ciénaga* (2001) by Eulalia Bernard Little, in eighth-year students of the Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin in La Cruz, de Guanacaste.



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

SEP Sistema de
Estudios de Posgrado

Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.

Yo, Fabián Gerardo Machado Brenes, con cédula de identidad 303990908, en mi condición de autor del TFG titulado Propuesta para la enseñanza de la literatura en el marco de la promoción por la diversidad cultural costarricense: una estrategia de mediación pedagógica a partir del poemario Ciénaga de Eulalia Bernard Little

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI NO *

*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: _____ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

Fabián Machado Brenes

FIRMA ESTUDIANTE

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

CAPÍTULO 1

SOY DEL TRÓPICO... NO TENGO APURO

“Paso a paso andaré el mundo.
Poco a poco llevaré mi cruz.
Golpe a golpe abriré las puertas
de la justicia”.

(Bernard Little, 2001, p. 26).

1. INTRODUCCIÓN

Debido a la renovación y cambio de las políticas en los sistemas educativos a nivel mundial, el Ministerio de Educación Pública (MEP) se ha dado a la tarea de gestionar el desarrollo de nuevos programas que se enmarquen dentro de los parámetros internacionales de calidad. Por consiguiente, hay una transformación curricular (cambio integral) que supone el dominio de habilidades, competencias tales como: comunicarse asertivamente con otros, orientar al alumnado para que se transformen en individuos activos para la sociedad; además de lograr un diálogo con los textos literarios y no literarios para acrecentar sus saberes, tener una visión crítica del mundo y que sean capaces de respetar, convivir y valorar los rasgos culturales de los demás.

Este fortalecimiento en el ámbito educativo es denominado *Educación para una nueva ciudadanía*, por lo tanto, el MEP debe idear rutas para la conformación de educandos activos, críticos, capaces de trabajar con otros y que valoren la naturaleza; además de interiorizar las tradiciones, la cultura del país. Desde esta

nueva perspectiva de enseñanza, la asignatura de español acoge la base teórica de la competencia comunicativa para el desarrollo de los aprendizajes. Según Lomas, citado por MEP (2017) la competencia comunicativa “es un conjunto de saberes, estrategias y habilidades que hacen posible el uso de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas y entre estas y los diversos tipos de textos” (p.7). Además, esta competencia, la comunicativa, se divide en otras competencias como: la lingüística, la sociolingüística y sociocultural, la discursiva o textual, la estratégica, la literaria o lectora y la semiológica.

Por ende, la construcción de esta *Nueva Ciudadanía* desde la asignatura de español denominada en este nuevo programa como *comunicación y comprensión lectora*, debe velar por “el diseño y la puesta en práctica de un currículo atinente que fortalezca en el estudiantado el desarrollo de las habilidades para comunicarse y para la comprensión lectora” (MEP, 2017, p. 1). Lo planteado anteriormente se originó a partir de los resultados de las pruebas diagnóstica de Tercer Ciclo (2010) y Pisa (2012), en estas se recomienda cambiar el enfoque con el cual se aborda la comprensión lectora, debido a que se trabaja de manera mecánica y superficial con los discentes lo que da como consecuencia el impedimento para estimular la criticidad, la negligencia de apreciar elementos interculturales en los textos y la nula motivación de leer en el alumnado. Al evidenciarse esa situación se aconseja impulsar en la asignatura de español el logro de las competencias para la comunicación y comprensión lectora. Por lo tanto, “se debe fomentar la lectura

crítica de textos de diversa tipología, la práctica de la comunicación oral mediante diferentes técnicas, y de la comunicación escrita de distintas maneras, como espacios de reflexión” (MEP, 2017, p.7) para los alumnos.

Por consiguiente, para fomentar la lectura crítica de textos de diversa tipología es necesario el desarrollo de la competencia literaria intercultural, aunque, primeramente, hay que esclarecer qué se entiende por *competencia literaria intercultural* y luego de cómo será el abordaje del análisis de los textos literarios y no literarios. Esta competencia es definida según Frade Rubio como el “proceso de leer, comprender y llegar a inferencias e interpretaciones, además de abordar los aspectos culturales, con estas habilidades y destrezas el lector aprende y construye nuevos conocimientos, nuevos textos, nuevos saberes culturales” (citado por MEP, 2017, p.8).

Como se aprecia, los aspectos que cubre la competencia literaria intercultural son fundamentales para incitar en los educandos el desarrollo de varias destrezas y habilidades que contribuirán a lograr en ellos la competencia comunicativa, meta final del MEP, el desarrollo de esta competencia global que traerá un crecimiento adecuado y pertinente en los alumnos para su desenvolvimiento en el mundo globalizado.

Ahora, con respecto al análisis, el planteamiento teórico asumido por el MEP fue el propuesto por Jorge Ramírez Caro y Silvia Solano Rivera en su texto titulado *Análisis e interpretación de textos literarios* del 2016. La propuesta hecha por

Ramírez y Solano está basada en varias teorías literarias que anteriormente se han usado para analizar los textos, por ejemplo, estudios estructuralistas, estudios críticos del discurso, la semiótica entre otros. Ellos se encargaron de sintetizar lo más importante de estas teorías para desarrollar una propuesta teórico-metodológica, la cual será la guía para el trabajo en el aula. Esta propuesta de análisis estará conformada por cuatro fases fundamentales: la fase natural, la fase de ubicación, la fase analítica y, por último, las fases interpretativa y explicativa.

Cuadro explicativo de las cuatro fases esenciales de análisis de textos literarios.

Fase natural	Fase de ubicación	Fase analítica	Fase interpretativa
1. Elegir el texto. 2. Leer el texto. 3. Comprender el texto. 4. Valorar el texto.	1. Ubicar fuentes especializadas: para superar primera lectura. 2. Ubico al autor. 3. Ubico su obra. 4. Ubico el texto.	1. Paratexto. 2. Cotexto: mundo mostrado, estilo, etc. 3. Estructuras de mediación: intertextos, etc. 4. Contexto.	1. Sociedad y valores. 2. Implicaciones: ideológicas, sociales, etc. 3. Filias y fobias derivadas: tono, posición ante mundo mostrado, etc. 4. Actitud y posición.

Fuente: Programa de Estudio de Español Tercer Ciclo y Educación Diversificada. Ministerio de Educación Pública (2017, p. 17).

Al final, este abordaje de análisis sigue los mismos patrones expuestos en los programas anteriores de español; es decir, un enfoque hacia una metodología de análisis estructuralista del texto: un listado de referentes conceptuales por ejemplo el tipo de narrador, los registros de habla, los espacios, la ubicación de fuentes y demás elementos que el estudiante debe conocer para ser aplicado al texto literario (cuento, novela, lírica, teatro, y ensayo), menospreciando la importancia de identificar los diversos significados del texto y otros enfoques de análisis que se podrían utilizar para abordar los textos literarios en la clase con los alumnos.

A partir de la situación descrita anteriormente, se buscará ofrecer una alternativa diferente de análisis que le ofrezca al estudiantado una manera llamativa, creativa y cooperativa de abordar los textos literarios en las clases. Además, con respecto de la trascendencia de la investigación es elemental porque se le brindará a los discentes una serie de herramientas que facilitarán el desarrollo de las competencias necesarias para su desenvolvimiento en el mundo; es decir, se implementará una estrategia de mediación pedagógica a partir del poemario *Ciénaga* (2001) de Eulalia Bernard Little para desarrollar la competencia literaria intercultural de textos poéticos con el fin de estimular la valoración y respeto de aspectos interculturales, la criticidad; la motivación de leer en los estudiantes; acrecentar su creatividad; ser respetuosos de los demás y colaborativos con ellos; de esta manera ellos serán personas desenvueltas en el mundo con estas capacidades.

IDENTIDAD

“Te vi
ibas cuesta abajo
con tu fumado “free”
Lucías “crack” con tu andar
“hush puppy”
no comprendí los letreros de tu
“T-shir-t...””

(Bernard Little, 2001, p. 33).

2. JUSTIFICACIÓN

En Costa Rica, la oferta educativa a nivel nacional, ha enfrentado varios cambios curriculares que buscan el continuo mejoramiento del proceso educativo para los educandos en general. Por ejemplo, algunos de los cambios que se han dado en los programas de español en los últimos años han sido la división por áreas de estudio (lengua y literatura), la incorporación de textos no literarios para su reconocimiento-análisis y la introducción de la lógica. Estos cambios vinieron a trastocar la perspectiva que había sobre la enseñanza del español, pero estos no serían los últimos cambios que se darían. Asimismo, debido a distintas iniciativas transformadoras y a una concepción renovada del ámbito educativo se ha iniciado una transformación curricular que ha producido los nuevos programas de estudio de español para el ciclo lectivo 2018.

Los cambios que se están implementando en la asignatura de comunicación y comprensión lectora se deben a los resultados arrojados en las pruebas diagnóstica de Tercer Ciclo (2010) y Pisa (2012). Se recomienda cambiar el enfoque

de cómo es afrontada la comprensión lectora, debido a que los educandos la trabajaban de manera superficial, vaga y mecánica lo que provocaba que ellos no fueran capaces de desarrollar la motivación necesaria para leer. También, se deja de lado la discusión de aspectos interculturales en los textos, además que los análisis de los textos literarios eran escuetos, sin una verdadera crítica al respecto y repetitivos. La situación descrita anteriormente, nos lo deja ver igualmente González-Mairena (2015) cuando nos señala que:

“[...] la literatura está sufriendo un claro retroceso como elemento de valor cultural y de ocio especialmente por el auge de nuevos modos de entretenimiento digital y tecnológico. Este hecho parece aún más notable en la etapa adolescente... Los informes PISA llevan años señalando el problema de la comprensión lectora, el joven actual no está preparado y parece que no encuentra interés en los textos” (p. 11).

Para lograr un impacto integral en la asignatura de comunicación y comprensión lectora este estudio se va a centrar en la competencia literaria intercultural como objeto de estudio. Esto quiere decir que nuestro problema de investigación será ¿Cómo desarrollar la competencia literaria intercultural? Además, surgen otras inquietudes como por ejemplo ¿En quiénes se va a desarrollar esta competencia? Asimismo, se está hablando de trabajar la literatura e interculturalidad, entonces, ¿Cuáles son los textos propicios para el análisis? Con el

fin de responder a estas preguntas se trabajará la propuesta de análisis de textos poéticos con un grupo de estudiantes de octavo año para la implementación de la competencia literaria intercultural en alumnos por medio del poemario *Ciénaga* (2001) de Eulalia Bernard Little.

Ahora, algunos se preguntarán ¿Por qué esta poeta y ese texto poético en particular? Y la respuesta a esa pregunta no se da de forma simple. Primero que todo, debemos describir cierto panorama que contribuyó para determinar la decisión de trabajar esta poeta y el texto poético en esta investigación. La circunstancia en materia, es el tratamiento general de la literatura a nivel nacional e internacional; este se ha visto enmarcado dentro de un discurso reduccionista conocido comúnmente como el *canon literario oficial*, es decir, se construye un espacio literario con los textos oficiales que representan una figura “identitaria” del país. Esta situación provoca la exclusión y marginación de determinados sectores que se han visto ausentes del imaginario colectivo literario debido a la presión social, política y cultural. Lo mencionado anteriormente, nos lo hace notar también Elvir Lazo (2004) cuando nos señala que:

“la exclusión, la invisibilización y marginación de la literatura escrita por mujeres [indígenas, afrodescendientes, LGBT, etc.] está registrado en los silencios de la historia... los críticos literarios, los programas de estudio de los sistemas educativos han sido los paradigmas para establecer los juicios de lo que puede ser o no puede ser un objeto de excelencia literaria y artística” (p.65).

Como se observa, estos grupos son marginados e invisibilizados generalmente por sus creencias (políticas, religiosas, culturales), origen étnico o preferencias sexuales. Aun dándose esta situación de marginalidad y exclusión en nuestra literatura nacional; el MEP ha buscado la manera de solventar esa situación al insertar la interculturalidad mediante un listado de textos para trabajar con los educandos en las clases para hacer visibles a estos grupos.

Asimismo, se indica que la “lista recomendada incluye textos literarios producidos y publicados en diversas regiones geográficas, dentro y fuera del contexto nacional, con el fin de que los estudiantes puedan conocer representaciones literarias provenientes de diferentes culturas y etnias (por ejemplo, afrodescendiente e indígena)” (MEP, 2017, p.7). De esta lista algunos ejemplos de obras son, el texto poético *Ciénaga* de Eulalia Bernard Little, *Cuentos Guanacastecos* de Santiago Porras, *Cuentos escogidos* de Quince Duncan y demás textos literarios. Estas obras evidencian la inclusión de autores y espacios provenientes de otros ámbitos que no sean los hegemónicos de la cultura costarricense (lo representado y centrado en el Valle Central).

Igualmente, estas obras presentan la enorme diversidad intercultural de nuestro país, alzando la voz de que es necesario la construcción de un espacio de discusión, lectura, valoración, reconocimiento de todos los que han sido discriminados, olvidados en las letras costarricenses y no solo a nivel literario, sino también en lo político, social, cultural y económico. Al vislumbrar la presencia de estos grupos se les suministra a los educandos los conocimientos necesarios para el

desarrollo de la competencia literaria intercultural y de esta manera puedan obtener las habilidades, capacidades necesarias para lograr ser individuos con una participación plena y activa en la sociedad surgiendo el respeto, apoyo, criticidad, valoración, constante diálogo literario intercultural y visibilidad de los demás.

Después de esta deliberación, ahora se puede responder la pregunta anteriormente mencionada ¿Por qué esta poeta y ese texto poético? En primera instancia por el gran aporte intercultural (voces, imágenes, paisajes, música, situaciones bellas, tristes de Limón, su gente) que ofrece el texto poético *Ciénaga* de Eulalia; además de su transcendencia en las letras costarricenses. Del mismo modo su huella a nivel internacional y, por último, el valiosísimo aporte a los estudiantes a partir de las obras literarias porque estas recalcan su lucha para visibilizar la marginalidad hacia las personas de color y asimismo resaltar los aportes interculturales de los afrodescendientes a la sociedad costarricense. A continuación, se mencionarán algunos datos sobre esta poeta.

Sus padres eran inmigrantes provenientes de Jamaica, quienes se asentaron en Costa Rica. Ella nació en Puerto Limón en 1935. Se desempeñó como diplomática, educadora y su trayectoria como poeta se destaca entre otros poetas al ser considerada como una representante extraordinaria de la poesía afrocaribeña costarricense. Se graduó de la Universidad de Costa Rica como lingüista y en la Universidad de Wales Great Britain se interesó en estudiar más sobre la *negritud*.

Sus textos los escribe en inglés, español y mecatelio (mek-a-tel-yu, dialecto de Limón), en estos se aprecian temas como la herencia cultural africana, las relaciones entre hombres y mujeres; las dificultades que sobrelleva la población negra que vive en pobreza. Además, se destaca por sus valiosos recitales tanto en español, inglés y en créole limonense. Ha participado como invitada en varios congresos internacionales y en estos ha disertado sobre temas relacionados con la negritud en América, el Caribe y Europa. También, se ha desempeñado como profesora de literatura afrocaribeña en universidades de los Estados Unidos. Asimismo, fue la fundadora de la primera cátedra sobre estudios africano-americanos en la Universidad de Costa Rica en 1981.

Bernard es una escritora prolífera, pero sus poemarios más destacados son *Ciénaga*, *My Black King* y *Ritmohéroe*. En estas obras sobresalen los ritmos de la música y la danza afrocostarricenses, además de presentar a Limón como un espacio de identidad. En el año 2009 su provincia natal, Limón, la distinguió con el Premio Limón Roots. El texto poético *Ciénaga* publicado en el 2001, en el cual se exponen algunos aspectos destacados de la provincia de Limón; por ejemplo: su solidaridad hacia los demás, la bella música llena de momentos de reflexión, también la descripción de su clima caluroso que envuelve a sus playas. El texto *Ciénaga* está conformado por tres secciones: al inicio aparece una sección nombrada **PRIMERA PARTE** la cual está compuesta por 56 poemas en español; la siguiente sección denominada CIÉNAGA (MARSH) PART TWO la cual está formada por 16 poemas en inglés y la última sección llamada **JAZZ** está compuesta por 12 poemas en inglés.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Fomentar mediante de una estrategia de mediación pedagógica la competencia literaria intercultural de textos poéticos en los educandos de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin, a partir del poemario *Ciénaga* de Eulalia Bernard.

3.2. Objetivos específicos

- a) Diagnosticar el ejercicio de la competencia literaria intercultural en el estudiantado de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin para estimar el nivel de la comprensión lectora y la visión de la diversidad cultural costarricense, a partir del poemario *Ciénaga* de Eulalia Bernard Little.
- b) Diseñar una estrategia de mediación pedagógica que contribuya con el desarrollo de la competencia literaria intercultural en los educandos de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin, con el fin de valorar su aprehensión en el estudio de diversos corpus poéticos como *Ciénaga* de Eulalia Bernard Little.
- c) Implementar una estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de la competencia literaria intercultural, en los educandos de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin para motivar el aprendizaje de la poesía como medio transmisor de las voces culturalmente diversas, específicamente a partir del poemario *Ciénaga* de Eulalia Bernard Little.

- d) Determinar la función significante de la oralidad femenina afrodescendiente manifiesta en el corpus poético seleccionado, mediante el ejercicio de la competencia literaria intercultural por parte del estudiantado de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin, con el fin de valorar su impacto en el fomento del pensamiento crítico de los discentes.
- e) Evaluar los resultados de la estrategia de mediación pedagógica de la competencia literaria intercultural aplicada a educandos de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin para sopesar la percepción del estudiantado con respecto de la diversidad cultural ejemplificada en el poemario *Ciénaga* de Eulalia Bernard Little.

EL SILENCIO

“Me acerco a cada palabra
con el asombro de la nube
antes de cubrir el sol.
Entonces suelto el llanto de palabras
en el trance solitario de la creación
el silencio goza”.

(Bernard Little, 2001, p. 64).

4. ESTADO REFERENTE: LA COMPETENCIA LITERARIA Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En este apartado se reseñan brevemente algunos estudios que se han realizado sobre la competencia literaria y la intercultural, además de la descripción de algunos planteamientos de actividades didácticas utilizadas para desarrollar esas competencias en las aulas. Asimismo, lo expuesto a continuación se hará de manera cronológica y este espacio estará separado en dos secciones: en la primera parte se hablará sobre la competencia literaria y en la segunda parte sobre la competencia intercultural.

4.1. Competencia literaria

Monge Porras (2004) expone que la manera cómo se aborda la enseñanza de la comprensión lectora en los niños es paupérrima en ocasiones. Por supuesto que los discentes aprenden a leer, aunque lo hacen de forma mecánica (pasar la vista por el texto) y no son capaces de comprender lo dicho en el escrito. Esta situación afecta a los alumnos, especialmente porque los educandos pasan en “el sistema educacional durante once años aproximadamente y son incapaces de crear

analogías, de inferir ideas, de solucionar problemas, de redactar o de cuestionar el orden social” (Monge Porras, 2004, p. 8).

Ante este panorama, la investigadora se centra en averiguar y conocer cuál es el grado de comprensión lectora de un estudiante al enfrentarse a un texto. Además, de establecer qué promueve el educador de primer ciclo con respecto a la comprensión lectora y también revelar qué ocurre cuando el niño sí logra llegar a comprender el texto (inferir ideas).

Por su parte, Méndez Anchía (2006) plantea que es fundamental que el ámbito educativo guíe al alumnado a desarrollar su capacidad de aprender a aprender. Por consiguiente, un medio para lograr esa tarea es mediante la comprensión lectora. Entonces, la investigadora hace una reflexión sobre la lectura de textos literarios en el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica. Para esa reflexión, Méndez primero hace una revisión de lo establecido por el MEP en los programas de Estudio de español y así determinar cómo se trabajaba la lectura; ella menciona que en el programa hay seis niveles de comprensión lectora: literal o explícito, de reorganización de lo explícito, inferencial o figurativo, de evaluación, de apreciación, y de aplicabilidad y recreación. Con base en esa información, la investigadora plantea una metodología para los docentes:

“sobre los procesos lectores... Con el fin de favorecer una aproximación psicopedagógica a la literatura, que contemple tanto las categorías de análisis específicas que se proponen en el programa de estudios, como los procesos cognitivos asociados con los distintos niveles de comprensión de lectura” (Méndez Anchía, 2006, p. 143).

Una conclusión a la que llegó Méndez sobre esta reflexión que hizo de la lectura de textos literarios es; el proceso educativo debe volverse alentador e incitante para llamar la atención de los discentes. Por lo tanto, el cuerpo docente debe desarrollar en las aulas una serie de contenidos que sean llamativos y significativos para evitar que los educandos rechacen los textos, especialmente los literarios.

Polo Sánchez (2008) plantea el desarrollo de la competencia literaria en los discentes del curso Español como Lengua Extranjera (ELE). Para este propósito ella planteó un taller en el que los alumnos estuvieran expuestos a diversos contextos en donde se usarán estrategias con las cuales se desarrollarán conocimientos diversos. Se quiere que el universo de la literatura sea más cercano a los educandos en el aula y así estimular una serie de conocimientos y experiencias de su competencia literaria en lengua materna. Para ejecutar todo el planteamiento descrito la investigadora planteó como metodología ideal, el taller.

La investigadora planeó que en el taller se abordaran aspectos del Barroco español. Con esto se busca que cuando los alumnos trabajen en las actividades sean

capaces al final de “reconocer las características generales del movimiento; situar el contexto histórico, conocer los hechos más relevantes para entender dicho movimiento; profundizar en el género lírico y sus principales formas; además de conocer los autores más representativos y también que reflexionen sobre el lenguaje literario” (Polo Sánchez, 2008, p. 434).

Morales Rojas (2010) comenta que los miembros de la biblioteca institucional del Gimnasio Campestre Beth Shalom y además de algunos docentes, muestran cierta problemática: estos no plantean actividades pertinentes en las cuales se anime y promueva la lectura en los niños y niñas e igualmente no son evidentes espacios idóneos para el disfrute de la lectura. Por lo tanto, la investigadora al observar esta situación plantea elaborar una propuesta en la cual se desarrolle la competencia lectora con “el propósito de fomentar en niños y jóvenes comportamientos lectores para así poco a poco inculcar el hábito lector” (Morales Rojas, 2010, p. 10).

La metodología que la investigadora efectúa para desarrollar la competencia lectora en los educandos consiste en trabajar con ellos una serie de talleres didácticos para robustecer las prácticas lectoras y hábitos lectores que favorezcan su desempeño educativo en los años venideros. Dentro de los resultados obtenidos se logró que en la biblioteca se prepararán dos lugares muy especiales: una sala de lectura y una ludoteca; en estos sitios se podrán implementar talleres de lectura los cuales tendrán el propósito de promover y animar la lectura en los niños de la institución.

Cañas Cerinza y Collazos Castro (2014) estudiaron cómo es el desarrollo de la comprensión y producción de textos en los educandos de segundo grado del Colegio Alfonso López Michelsen en Bogotá, esto debido al evidente desinterés del proceso lector de parte de ellos. Por consiguiente, las investigadoras idearon una propuesta de lectura significativa que desarrolle habilidades comunicativas y cognitivas a partir del acercamiento al texto poético en los estudiantes.

Con la finalidad de lograr el propósito planteado, las investigadoras pensaron una metodología que englobaba cuatro categorías de trabajo: la competencia lectora; producción de texto; la literatura como disfrute de la lectura y la metacognición. Estas categorías se observarían en la estrategia denominada “la magia de la palabra”, en la cual se “proponen actividades de lectura y producción de poesía, presentación de videos que inspiren la creatividad, utilizar como recurso la interrogación de texto y rejillas de autoevaluación con el fin de hacer consiente al niño de su proceso de aprendizaje” (Cañas Cerinza y Collazos Castro, 2014, p.1).

Uno de los resultados que se obtuvieron a partir de la implementación de la estrategia fue que se evidenció la dificultad que tenían los discentes para salir del nivel literal en la lectura de los poemas, aunque al momento que los alumnos trabajaban de forma colectiva eran capaces de llegar a las inferencias. También se logró observar que “las rejillas de autoevaluación favorecen el conocimiento que ellos van haciendo sobre sus procesos de aprendizaje, los ayuda a identificar dificultades frente al proceso y buscar estrategias” (Cañas Cerinza y Collazos Castro, 2014, p.16).

García Doherty (2014) expresa que para fomentar la competencia literaria en discentes de educación primaria se puede lograr a través de una metodología diferente y así abandonar la perspectiva metodológica tradicional que se usa en el aula (la relación entre fonema y grafema y el conocimiento del código de lenguaje escrito nada más). Por lo tanto, la investigadora plantea una metodología alternativa para abordar la lectura y la escritura de textos, usando como medio las tertulias literarias dialógicas y la poesía infantil.

En la puesta en práctica de las estrategias planteadas por García se pudo concluir que estas han contribuido con la formación de la competencia literaria de los alumnos acrecentando sus habilidades y destrezas. Además, de fomentar el hábito lector y desarrollo de la creatividad para la escritura de textos poéticos (comprender nociones y características). Asimismo, se concluyó que es preciso que el grupo docente sea autodidacta, que investigue e innove en la enseñanza de la literatura.

Mora Redondo, Moraga Rojas, Murcia Ríos, Porras Carmona, Quesada Herrera y Solano Sánchez (2014) señalan que en la actualidad es importante que los individuos desarrollen una variedad de capacidades y aptitudes, las cuales faciliten el acceso a los saberes. Por consiguiente, en las aulas se debe mediar para fortalecer esas destrezas en los discentes y una herramienta útil para ese propósito es la lectura.

La lectura desempeña un papel fundamental para la adquisición de conocimientos, de destrezas sociales, asimismo de capacidades de criticidad hacia el mundo. “Sin embargo, el proceso de desarrollo de la capacidad lectora puede verse afectado y sufrir cambios debido a la transición entre educación media y superior” (Mora Redondo et al. 2014). Esta situación sucede porque el alumnado no está verdaderamente preparado en su destreza lectora. Por consiguiente, los investigadores se dieron a la tarea de encontrar la razón del porqué no hay un diagnóstico previo, un estudio del comportamiento lector de los estudiantes universitarios, igualmente de verificar las falencias y fortalezas de los alumnos universitarios.

Alcantud Díaz, Haba Osca y Peredo Hernández (2015) plantean como propuesta innovadora un Taller de Escritura e Ilustración Creativa con el fin de mejorar la competencia comunicativa en L2 y de las competencias literarias e interculturales. La metodología del taller está influenciada por las ideas de la corriente formativa de la Educación para el Desarrollo, “un proceso educativo constante que favorece la comprensión de las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales” (Alcantud Díaz et al. 2015 p.100).

Desde esta perspectiva educativa se proyecta que las estrategias en el taller desemboquen una acción participativa y activa del alumno al nivel global, por lo que, se incentivó a la creación de relatos plurilingües (inglés/portugués; portugués/español; inglés/español) que rescaten del imaginario colectivo la tradición oral. De los resultados obtenidos del estudio se puede rescatar el siguiente

fragmento que expone “el curso-taller da lugar a procesos de enseñanza e intercambios lingüísticos que sirven no solamente para establecer colaboraciones en diversos ámbitos sino también que contribuyen a dar a conocer a los jóvenes la magia de la literatura” (Alcantud Díaz et al. 2015 p.108).

Contreras Molina, Ferreira Caviedes y Reyes Pinto (2015) plantean que una buena alternativa para el desarrollo de la competencia literaria y el fortalecimiento del goce estético comunicativo en los niños, es utilizar y elaborar videos de cuentos infantiles, además de otras herramientas lúdicas pedagógicas que permitan al educando ingresar al goce sensorial del lenguaje y a su vez, mejorar su competencia. De la información recolectada por las investigadoras, surgieron algunos resultados interesantes como por ejemplo que “no existe un canon literario; además que cada docente escoge según su apreciación cuáles textos literarios pueden leer los niños. Y también, que no existe un proceso de formación en cuanto al desarrollo de la competencia literaria” (Contreras Molina, Ferreira Caviedes y Reyes Pinto, 2015 p.18).

Con base en los resultados que obtuvieron los investigadores se dedujo que una metodología alternativa y diferente para construir la competencia lectora en los discentes era utilizar la técnica de los videos, los cuales elaborarían los propios alumnos (lectura de los textos, reflexión del contenido del texto, discusión sobre cómo armar el video además de los elementos que lo compondrán).

Arrieta Molina (2016) señala que enseñar a leer se vuelve todo un desafío porque algunos docentes desconocen las técnicas con las cuales se podría desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en las aulas. Asimismo, cuando los discentes que son capaces de entrar a la universidad, específicamente a la Universidad de Costa Rica (UCR) manifiestan algunas dificultades en la comprensión lectora profunda.

La investigadora respalda este hecho a partir de los resultados obtenidos de las pruebas PISA, las cuales señalan que se debe abordar de forma eficaz y expedita la problemática con la comprensión lectora en los alumnos. En el contexto universitario, se han encontrado ciertos aspectos muy inquietantes, por ejemplo, el analfabetismo funcional y el bajo nivel en la habilidad lectora en los universitarios de primer ingreso.

Como respuesta a lo anterior, Arrieta plantea la implementación de una estrategia didáctica para ponerla en práctica con estudiantes de primer ingreso del Curso Integrado de Humanidades del Recinto de Paraíso y de este modo solventar un poco la situación. La estrategia didáctica que se propuso estaba integrada por varias actividades de lectura con un enfoque lúdico, por ejemplo “dibujos, pinturas, collages, afiches, videos, audios con música, canciones, historietas, poemas, breves dramatizaciones, mimo etc. Se trabajó en grupos formados por cinco personas” (Arrieta Molina, 2016, p.20).

Con esto se buscaba abordar los textos de una forma llamativa, diferente y creativa. Mediante todo esto el alumnado sería capaz de desarrollar sus actividades de lectura de forma más constructivista buscando que el grupo estudiantil sea más crítico ante el mundo. Uno de los principales resultados que se obtuvieron fue el hecho de que los estudiantes consideraron que les había gustado mucho encarar los textos de esta forma y sentían que lograban comprender mejor las lecturas.

Benavides Urbano y Tovar Castillo (2017) plantean que la comprensión lectora es un elemento importante que fortalece la capacidad de los educandos para desenvolverse en ciertos ámbitos como el familiar, social y escolar. Por consiguiente, se demanda que el espacio educativo vele por una elaboración de estrategias didácticas que estimulen el interés y deleite por la lectura con el propósito de fortalecer la competencia lectora en el alumnado. Los investigadores se enfocaron en la práctica docente de la Escuela Normal Superior de Pasto y observaron el tratamiento de las estrategias didácticas utilizadas para el desarrollo de la competencia en comprensión lectora del grupo docente. Después de mirar todo el proceso se logró determinar algunas deficiencias en los educandos.

Más aun, al darse esa situación de ciertas dificultades en los alumnos, los investigadores idearon una metodología que tomara en cuenta el contexto familiar y social de los discentes. La propuesta metodológica fue denominada "A viva voz", en la cual se buscará el desarrollo de las competencias comunicativas necesarias para los discentes y así lograr que ellos sean individuos capaces de interactuar en cualquier contexto. Algunas de las estrategias planteadas en la propuesta fueron el

animar (motivar) la lectura en los alumnos mediante el ejercicio de la lectura en voz alta (cuentos, poemas y algunos extractos de novelas). Además, reflexionar sobre la escogencia adecuada y pertinente de los textos que se trabajarán con los educandos.

En conclusión y de forma general en estos estudios se nos describe que hay una problemática que envuelve al alumnado y algunos docentes, la cual es *cómo desarrollar el proceso lector*. Se señala que no existe un proceso de formación en cuanto a cómo desarrollar la competencia literaria en los docentes y alumnos, inclusive no hay un diagnóstico previo, un estudio del comportamiento lector en los estudiantes. Entonces, ante tal situación se discuten algunas propuestas para solventar esas dificultades; por ejemplo, fomentar el trabajo colectivo, además de utilizar tertulias para motivar el diálogo y la lectura de cuentos, poemas y algunos extractos de novelas, así mismo la utilización de videos que inspiren la creatividad en los alumnos y se precisa que el grupo docente sea autodidacta; que investigue e innove utilizando talleres didácticos para robustecer las prácticas y hábitos lectores de los discentes, estimulando en ellos sus capacidades de trabajo en conjunto, volviendo a los alumnos en individuos activos en la producción literaria escrita e ilustración creativa.

Para finalizar, se puede apreciar que la competencia literaria ha sido abordada desde varios ámbitos educativos en los cuales han utilizado una variedad de estrategias didácticas, por ejemplo, videos, tertulias, dibujo creativo, dramatizaciones, escritura creativa para fomentar y desarrollar en el alumnado la competencia. Y una de las conclusiones a las que se ha llegado es que implementar

una estrategia diferente para trabajar la literatura con los discentes demuestra grandes y satisfactorios resultados.

Después de esta breve reseña de algunos estudios que se han realizado sobre la competencia literaria; a continuación, se seguirá igualmente con una síntesis muy general de unas investigaciones que se han elaborado sobre la competencia intercultural.

4.2. Competencia intercultural

Fajardo (2014) señala que una metodología educativa innovadora y diferente para trabajar la literatura en las aulas y buscar el desarrollo de la competencia intercultural en los educandos es el libro-álbum. Esta herramienta es un medio pedagógico llamativo que se ajusta como una propuesta educativa idónea para acercar a los dicentes a la tradición oral, es decir, las relaciones intertextuales culturales que están presentes en las narraciones de los pueblos indígenas y afrohondureños.

El libro-álbum más que un libro es un objeto artístico con capacidad narrativa que se vale de un lenguaje híbrido compuesto de imagen y texto, estructurado a través del diseño gráfico (Fajardo, 2014, p. 57). Lo importante de la propuesta es ofrecer un medio educativo didáctico llamativo para la implementación de la competencia intercultural mediante el uso de un canon formativo. Este se compone de una colección de libros-álbum basados en narraciones de la tradición oral de los

pueblos que se quiera poner en contacto (en este caso específico indígenas y afrohondureños o de otras poblaciones).

Bedarnia (2015) señala que los nuevos enfoques educativos que se dan a nivel mundial han abierto la posibilidad de trabajar nuevos campos investigativos didácticos, especialmente al buscarse la implementación de la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras (segunda lengua) donde los docentes deben enlazar su selección de textos de forma adecuada para un curso de ELE. Más aun, es “indudable la importancia del texto literario como vehículo imprescindible para transmitir la cultura de una comunidad particular, se busca proporcionarle al lector información valiosa de la cultura que se manifiesta en el texto (lenguaje, tradiciones, vivencias culturales y sociales, etc.)” (Bedarnia, 2015, p.27).

Consecuentemente, la investigadora en el Centro de Enseñanza Intensiva de Lenguas (CEIL) de la Universidad de Ammar Thelidji, Laghouat en Argelia, se propone el desarrollo de la competencia intercultural en el espacio de la enseñanza de lenguas extranjeras. En el centro se ofrece a la comunidad universitaria estudiantes y docentes cursos de formación en lenguas extranjeras (francés, inglés, español, árabe...). Por consiguiente, se propone una propuesta en la cual, mediante el uso de ciertos textos literarios, una selección variada de obras entre novela, poesía, teatro “con el fin de ofrecerles un repertorio vasto y variado como fuente para el desarrollo e implementación de la competencia intercultural” (p.30).

La técnica que se utilizó para trabajar con los discentes fue el taller, el cual estaba dividido de tres maneras: competencia oral, competencia escrita y actividades lúdicas. Lo generado por los alumnos debía resguardarse en un portafolio de evidencias donde se pudieran observar sus escritos, dibujos, esquemas y etc. Elaborados a partir de la lectura de los textos trabajados en el taller, además de sus inquietudes, intereses y curiosidades manifiestas de la otra cultura apreciable en los textos, es decir, conocer la cultura del otro, sus costumbres, su pensamiento, su modo de vivir, etc.

Oviedo Azpiazu (2016) señala la importancia que tienen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para promover la competencia intercultural tanto de los educandos como en el grupo docente. Esto se debe por la globalización que está pasando el mundo actualmente; gracias a las TIC los individuos son capaces de entrar en contacto con otras lenguas y culturas de manera fácil (no existen barreras geográficas ni fronteras). Por consiguiente, la investigadora propone que en el área de la enseñanza de una lengua extranjera o LE (enseñanza del inglés) en secundaria es un espacio adecuado para desarrollar la competencia intercultural mediante TIC.

Oviedo Azpiazu implementa una propuesta conformada por varias actividades para fomentar la competencia intercultural del alumnado y a la vez su capacidad para adquirir una lengua extranjera y competencias digitales. El proyecto está compuesto por siete bloques con diversas actividades, por ejemplo, la creación un blog en la plataforma Wordpress, estudio de casos para explorar el pensamiento

crítico, además de diferentes simulaciones (*role-playing*) de situaciones reales para afrontar el choque cultural.

Retomando el tema de las actividades, una de esta denominada observación, llama la atención porque se plantea trabajar aspectos gastronómicos de otras culturas y de ese modo los discentes adquieran diferentes conocimientos socioculturales.

“Cuando hayan preparado el plato en casa y lo hayan fotografiado, los alumnos traerán las fotografías a clase y escribirán sus impresiones y sensaciones al elaborar un plato de otra cultura (si han tenido dificultades, si les ha gustado la experiencia, si han necesitado ayuda, si volverían a hacerlo, etc.). Después, compartirán las fotografías y sus propias reflexiones en el blog. Por último, presentarán su plato en clase ante los demás compañeros” (Oviedo Azpiazu, 2016, p. 28).

Durante todo el proceso, los alumnos deben anotar sus reflexiones en el blog (qué han aprendido, qué creen que deben mejorar, cómo se han visto frente a situaciones desconocidas, etc.). Además, se les insta que escriban una lista de consejos para enfrenar y actuar ante encuentros interculturales inesperados.

Quesada Villalobos (2017) expone que la literatura infantil y juvenil es un medio importante con el que se pueden generar procesos educativos significativos en los niños y en los docentes, no solo promover la lectura sino también la implementación de la competencia intercultural en los educandos. Así nos lo

comenta Quesada al explicar que la experiencia literaria de textos infantiles y juveniles tienen la función de contribuir con “el desarrollo del hábito de la lectora, poner al niño en contacto con el arte y además de convertirse en un mecanismo transmisor de cultura y valores” (p.69).

En este sentido, la investigadora enfatiza que en el Centro de Literatura Infantil y Juvenil se vienen desarrollando talleres con el fin de que los niños tengan una verdadera experiencia didáctica enriquecedora, en donde se incrementa su competencia intercultural literaria.

El taller implementado en el centro tuvo por nombre “El avión intercultural”, con la participación de niños entre siete y diez años. Como actividad inicial se les pasó el video “La muñeca negra” de José Martí, con el fin de explicar la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad. A continuación, se les explicó a los niños la importancia de la cultura afrocaribeña y las culturas originarias en la construcción de la identidad costarricense y las condiciones de marginalidad en que se encuentran. Posteriormente, se les dijo a los niños que harían un viaje en avión por todo el país y que en este viaje visitarían diferentes zonas. Primero, llegaron a Limón, en donde tendrían la oportunidad de comer “rice and beans”, pan bon y Paty; además de bailar calipso y conocer las playas (todo esto con el apoyo de una presentación y música), también visitarían Guatuso, Talamanca y otros espacios culturales significativos del país. Para finalizar, en grupos, los niños tendrían que elaborar un papelógrafo donde dibujaron una Costa Rica intercultural.

Rivera Jurado y Romero Oliva (2017) indican que la enseñanza y recepción de la literatura vive un continuo debate en las aulas, especialmente con los alumnos de educación secundaria debido a que sus hábitos lectores se van reduciendo. Por consiguiente, surge una inquietud preocupante ¿cómo acercar, entonces, los clásicos, a las nuevas generaciones y que disfruten del placer de su lectura? Ante tal problemática, los investigadores se dieron a la tarea de idear una propuesta con la cual abordar la interpretación del hecho literario a través del descubrimiento de la interculturalidad desde el estudio de dos clásicos de la literatura universal: La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades, novela picaresca anónima del siglo XVI y Oliver Twist, novela social de Charles Dickens aparecida en Inglaterra en el siglo XIX.

La propuesta diseñada por Rivera Jurado y Romero Oliva está conformada por diez sesiones de trabajo a modo de guía de lectura, el docente solo participará como un facilitador del proceso que llevarán a cabo los alumnos. La idea es que en cada sesión se creen espacios de aprendizaje basados en la comparación entre los textos clásicos, es decir, realizar una lectura crítica de estas obras para el desarrollo de la competencia literaria intercultural en los discentes.

“Cada sesión partirá de un lema extraído de una frase o idea correspondiente a autores o personajes desde los que se anticipará el tema literario que se abordará en los capítulos de las obras seleccionadas. Los temas universales que transmiten las obras literarias servirán de eje conductor en el desarrollo de las sesiones” (p. 8).

Además de las frases detonadoras de conocimientos y experiencias; en las sesiones aparecerá el uso de medios audiovisuales (anuncios, pequeños fragmentos de video, etc.), reflexiones sobre situaciones de vida, artículos periodísticos; todo esto para motivar a los educandos a leer, escribir y explorar nuevas experiencias de vida que se verán acrecentadas mediante todo el proceso con la lectura de los textos *El lazarrillo de Tormes* y *Oliver Twist*. Se busca realizar tertulias dialógicas con los alumnos, es decir, implementar espacios para la reflexión y aprendizaje sobre la vida, la cultura y además sobre la literatura misma.

En conclusión, se debe señalar que la competencia intercultural ha sido abordada desde varios espacios educativos en los cuales se han utilizado una variedad de estrategias didácticas, por ejemplo: libro-texto, videos, música, dibujo creativo, dramatizaciones, escritura creativa, el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y otros medios para desarrollar en los discentes la competencia. Al trabajarse una estrategia diferente tomando en cuenta la interculturalidad, los discentes demuestran grandes y satisfactorios resultados, logrando el crecimiento que se desea en ellos.

CAPÍTULO 2

“DIACRÓNICA DE LA TRADICIÓN ORAL”

“Difundióse
la semilla, en la
“Torre de Babel” del
Tajamar cartagenero,
por naturales políglotas
y San Pedro Claver”.

(Bernard Little, 2001, p. 23).

5. REFERENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN

En las últimas décadas, los sistemas educativos a nivel mundial han optado por modificar la manera en que se lleva a cabo el proceso formativo de los educandos. Por consiguiente, se ha planteado una perspectiva educativa diferente a la tradicional. Esta nueva visión educativa es conocida como el aprendizaje por competencias, las cuales son importantes para el crecimiento de los discentes a nivel familiar, social y educativo.

A partir de este nuevo proceso formativo en el que estarán envueltos los alumnos, ellos tendrán que afrontar estas nuevas realidades con el apoyo de su familia, amigos, el centro educativo y la sociedad, por lo tanto, mediante los textos literarios, videos, música, imágenes y otros medios estéticos que el docente utilice en el aula los discentes van a ir poco a poco comprendiendo la realidad nacional e internacional.

Por ende, en este espacio se reseñan algunos referentes teóricos importantes para la investigación, de manera que lo dicho a continuación será utilizado para sustentar la reflexión que se hará en la investigación. Aquí se expondrá una visión general de la competencia literaria, también de la competencia intercultural (por ser el nuevo enfoque educativo). Asimismo, sobre ¿qué son? los textos poéticos y las estrategias didácticas y por último algunas ideas sobre la *negritud* y la voz femenina. Esto es importante al momento de abordar los textos poéticos de Bernard, unido con el material de referencia de análisis de los textos.

5.1. Competencia: conceptualización y los elementos que la integran

El Ministerio de Educación Pública tiene como deber orientar a los alumnos para el desarrollo de ciertas habilidades que le sean útiles, valiosas y trascendentales para su devenir como ciudadano tanto a nivel local como global. Por ende, el MEP planteó un nuevo accionar en el proceso educativo, el cual es el desarrollo de las competencias en los alumnos desde primaria hasta secundaria.

La educación por competencias es un planteamiento nuevo en nuestro ámbito de enseñanza–aprendizaje, fue en el año 2018 que se ideó aplicar esta nueva perspectiva educativa en Costa Rica a partir de los resultados de las pruebas diagnóstica de Tercer Ciclo (2010) y Pisa (2012); aunque este enfoque lleva varios años transitando a nivel mundial como medio para mejorar el tratamiento de la educación de los alumnos. Fue en los años ochenta y noventa que se promovió

desarrollar un diseño educativo por competencias. Según Perrenoud (1997) en “Construir competencias desde la escuela”, indica que:

“Estamos ante un planteamiento ya conocido; sería absurdo aparentar que se ha descubierto este concepto y el problema. En la escuela, siempre se han tratado de desarrollar ‘facultades generales’ o ‘el pensamiento’, más allá de la asimilación de saberes. El enfoque por competencias sólo acentúa esta orientación” (citado por Mendoza Fillola 2010, p.23).

Por lo tanto, la educación por competencias como tema de discusión en la literatura es un argumento ya conversado; aunque por los tiempos y situaciones que vive el mundo actualmente (la era de la comunicación globalizada), los sistemas educativos vuelven su mirada a este enfoque transformándolo en un instrumento que contribuya en la construcción de la personalidad del alumnado; es decir, la competencia se refiere a que cada individuo se hace responsable de su accionar y desde el ámbito educativo se busca que los alumnos desarrollen sus competencias por medio de la interacción con los demás: lo construyes, lo compartes, discutes y difundes tus saberes con otros para seguir en la construcción del conocimiento para que finalmente afloren las competencias en ellos.

Por consiguiente, desde la literatura y lo manifiesto a nivel mundial se resalta que las competencias son esenciales en el crecimiento personal, cultural, educativo, social de los educandos. Se volvió urgente que se comenzaran a trabajar en las aulas y la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura) se pronunció al respecto: “existe la necesidad de propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de competencias adecuadas... preparar a las futuras generaciones para ser parte de la sociedad (mundo de la información y la comunicación)” (Frade Rubio, 2009, p. 23).

Al darse ese cambio de enfoque en el espacio educativo, había que esclarecerse qué se entendía por competencias y cómo se trabajarían en las aulas. Con respecto a este punto la conceptualización de las competencias ha tenido todo un proceso de construcción a lo largo de los años y solo para ejemplificar esa trayectoria conceptual, se mencionarán a continuación algunas definiciones sobre *competencia*.

Conceptualizaciones: competencia	
Laura Frade Rubio	“Que el alumnado desarrolle su saber hacer por interacción con los demás (escenarios de aprendizaje que les permita poner en juego sus capacidades). Que sean competentes a lo largo de su vida” (p. 74).
UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)	“Conjunto de comportamientos socioafectivos, y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (Frade Rubio p. 83).

Philippe Perrenoud	"Capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación. Capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos" (Frade Rubio p. 83).
Luis Achaerandio Zuazo	"Conjunto denso y dinámico de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que un ser humano ha conseguido desarrollar y que le hacen apto para seguir aprendiendo. Esencialmente, hacen al sujeto competente para realizarse humanamente, socialmente y laboral o profesionalmente" (p. 11).

Fuente: Frade Rubio (2009) y Achaerandio Zuazo (2010).

Como se pudo apreciar, el término competencia tiene varias definiciones y estas no son las únicas, aunque hay que hacer la salvedad que para los propósitos de esta investigación se utilizará una concepción de competencia general: la capacidad y habilidad del alumnado para desarrollar e integrar su aprender a aprender (apropiarse del conocimiento y utilizar el saber previo que tengan) para actuar de manera eficaz ante cualquier situación (ser un ciudadano global y local). Los discentes se vuelven individuos pensantes, creativos y críticos ante el mundo.

Esta conceptualización de competencia está correlacionada con el nuevo enfoque educativo planteado para la asignatura de comunicación y comprensión

lectora el cual debe orientar a los discentes para el desarrollo de ciertas habilidades que le sean valiosas para su acontecer como ciudadano. Entonces, en la asignatura de comunicación y comprensión lectora (español) se trabajará con la base teórica de la competencia comunicativa para el desarrollo de los aprendizajes y según Lomas citado por el Ministerio de Educación Pública (2017) la competencia comunicativa “es un conjunto de saberes, estrategias y habilidades que hacen posible el uso de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas y entre estas y los diversos tipos de textos” (p. 7).

Además, esta competencia se subdivide en otras como: la lingüística, la sociolingüística y sociocultural, la discursiva o textual, la estratégica, la literaria y la semiológica. Por consiguiente, se busca que los discentes desarrollen todas estas competencias que son esenciales para la vida, transformando al alumnado en individuos globales y locales en su interacción con el mundo. Aunque para los efectos de esta investigación el eje central será la competencia literaria intercultural como objeto de estudio. Con el desarrollo de esta competencia se busca el fomento de un diálogo intercultural mediante la lectura de una variedad de textos literarios con los cuales los alumnos observen rasgos de otras culturas, que interioricen valores, costumbres logrando un enriquecimiento en varios aspectos (culturales, capacidad de lectura, interacción y convivencia con los demás, disfrute de los textos, crecimiento de su imaginación y creatividad).

5.2. Competencia literaria: definiciones y aspectos relevantes

Ante el nuevo enfoque por competencias en la educación a nivel mundial, la competencia literaria intercultural cobra un mayor ímpetu su desarrollo para el desenvolvimiento de los educandos; especialmente porque mediante la lectura de textos que ofrezcan espacios interculturales los alumnos irán armando sus conocimientos, además de habilidades de convivencia, respeto por los demás y el enladrillado hacia la adquisición de las competencias. Aunque en este punto es necesario dividir la competencia en sus dos elementos esenciales para un adecuado entendimiento en esta investigación: la competencia literaria y la competencia intercultural. A continuación, se indicarán los aspectos más relevantes relacionados con la competencia literaria.

Según Frade Rubio (2009) la competencia literaria es el “proceso de leer, comprender y llegar a inferencias e interpretaciones, a partir de las cuales el lector aprende y construye nuevos conocimientos, nuevos textos” (citado por MEP, 2017, p. 8). Y para el MEP la competencia literaria es “leer, comprender, valorar, significar, interpretar el mundo; es un proceso que implica la comprensión de elementos, la recreación y la transformación” del texto de parte del educando (2017, p. 13). Como se observa, la competencia literaria *es un proceso de constante trabajo que tiene varios elementos que son esenciales que el alumnado desarrolle.*

Otro punto importante que se debe mencionar sobre esta competencia es que, según Achaerandio Zuazo (2010), la competencia literaria, o como la denomina

él la competencia de comprensión lectora, está integrada por ciertos componentes fundamentales, a continuación, se apreciarán esos componentes.

Componentes de la competencia literaria (competencia de comprensión lectora)	
Conocimientos	- Diferentes niveles de conocimientos del área de lenguaje y otros contenidos previos o pre-saberes.
Habilidades mentales	- Analizar, sintetizar, relacionar, inferir, hacer metacogniciones.
Destrezas	- Movimientos oculares pertinentes. - Decodificar y codificar el texto. - Autorregular sus procesos de lectura en función de la metacognición. - Dialogar con el autor. - Entresacar ideas principales.
Actitudes y valores	- Curiosidad. - Gusto por la lectura. - Atención. - Responsabilidad. - Tenacidad.

Fuente: Achaerandio Zuazo, 2010 p.11-12

A partir de todo lo anterior, se aprecia la importancia de la competencia literaria, por lo tanto, se deben buscar los medios necesarios para que los discentes puedan desarrollar esta habilidad con el propósito de que se formen como ciudadanos globales en el sentido de incrementar su cultura y fortalecer sus conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para ellos. Ante tal panorama, como docentes, debemos planificar e innovar mediante los medios que se tengan a

disposición (tecnológicos y analógicos) para una orientación oportuna de los alumnos, de esta manera ellos serán capaces de descubrir su potencial y aplicar las competencias en su vida diaria.

5.3. Competencia intercultural: perspectiva general y concepciones

Debido al carácter global que vive la sociedad actualmente gracias a las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, igualmente por los movimientos migratorios, además de los textos literarios extranjeros, las producciones cinematográficas, la música, el arte, la gastronomía, etcétera. También por la propia producción literaria nacional que ejemplifica aspectos de carácter intercultural (pueblos indígenas, afrodescendientes, la vivencia extranjera) ha dado lugar a encuentros interculturales.

Ciertamente, ante tal situación es imperativo que el discente sea capaz de interactuar, respetar, reconocer y valorar los aspectos interculturales presentes a su alrededor y por supuesto los observables en los textos literarios que se trabajan en las aulas. Por lo tanto, entre las labores del docente, con la implementación de la competencia comunicativa en los alumnos y de las otras competencias, también es importante desarrollar en ellos la competencia intercultural por el momento que vive nuestra sociedad «un mundo plenamente globalizado». Asimismo, se debe lograr entonces que los educandos desarrollen una competencia adecuada para afrontar el mundo actual, implementar en ellos una simbiosis entre ambas

competencias: la competencia literaria intercultural la cual a su vez allana el trayecto hacia la competencia comunicativa.

Ahora bien, para lograr esa competencia idónea debemos conceptualizar primero que todo, la competencia intercultural como se hizo anteriormente con la competencia literaria. Aunque, se debe señalar que la definición de la competencia intercultural es extremadamente polisémica y solo para ejemplificar ese intervalo conceptual en lo largo de los años se mencionarán a continuación algunas definiciones sobre *competencia intercultural*.

Definiciones: competencia intercultural	
Richard Clouet	“Habilidad para relacionar su propia cultura con la cultura extranjera, para superar relaciones estereotipadas, además para ser sensibles y usar una variedad de estrategias para tratar, de forma efectiva, los malos entendidos interculturales y las situaciones conflictivas” (Martínez-Lirola, 2018 p.5).
UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)	“Tener respeto y valoración cuando diferentes culturas interactúan. Asimismo, contar con las habilidades necesarias para aprovechar el conocimiento y las actitudes al interactuar con otros, es decir, poseer conocimiento de la cultura, habilidades para interpretar y relacionarse con los demás, descubrir aspectos interculturales (textos literarios, películas, música, comidas, experiencias de vida, etc.), además de

	la disposición de apertura cognitiva para desarrollar una consciencia cultural crítica” (2017, p.20).
Frauke Meyer	“Es una combinación de habilidades sociales y comunicativas, es decir, implica la habilidad para integrar el propio bagaje cultural con otros. Además, lleva consigo distintos estilos de discusión, interpretación y patrones de pensamiento” (Martínez-Lirola, 2018 p.6).
Catherine Walsh	“Se refiere a romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (Cano Barrios, Ricardo Barreto y Del Pozo Serrano, 2016 p.163).

Fuente: elaboración propia, 2019.

Como se pudo observar, el término competencia intercultural tiene varias definiciones y otras más. Por lo tanto, para los propósitos de esta investigación se escogerá una concepción de competencia intercultural general. La competencia intercultural según Villa y Poblete (2007) se refiere a “comprender y aceptar la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas sin incurrir en la discriminación por sexo, edad, religión, condición social, política o ética” (citados por Achaerandio, 2010, p. 27). Asimismo, Achaerandio indica que la competencia intercultural se refiere también a “los procesos de aprecio, respeto, comunicación e interacción

positiva entre diversas culturas, grupos sociales, razas, géneros, etcétera” (2010, p. 27).

Los saberes que se obtienen mediante el desarrollo de la competencia intercultural son imprescindibles para el crecimiento local y global de los educandos, su experiencia personal, el contacto con espacios interculturales (textos, música, películas, comida, moda, pinturas y demás elementos), el encuentro con individuos de diferentes culturas; los enriquece y son capaces de afrontar al mundo desde otra perspectiva: individuos respetuosos de ellos mismos y de los demás, activos dentro de la sociedad, lectores férreos de gran variedad de textos y personas críticas ante el panorama nacional e internacional.

5.4. Competencia literaria intercultural: aspectos relevantes que la conforman

La competencia literaria intercultural es la unificación de las dos competencias anteriormente descritas, la competencia literaria y la intercultural. Se toman los elementos claves de ambas competencias para buscar mediante esta el fomento de la lectura y la criticidad de textos interculturales, es decir, superar y borrar la línea del etnocentrismo literario para promover la cohesión y el respeto a la diversidad en los educandos. Por consiguiente, los espacios de aprendizaje que se desarrollen mediante esta competencia tienen la meta de implementar e inculcar en los discentes el entendimiento de la igualdad de género, la equidad, el respeto y el aprecio hacia los demás mediante la lectura y disfrute de diferentes textos literarios.

Se les da a los educandos los medios necesarios para que logren construir un diálogo literario intercultural con ciertos textos literarios (en este caso específico el texto poético *Ciénaga* de Eulalia Bernard Little). Se busca, por consiguiente, el reconocimiento y visibilidad de grupos que han sido encasillados como “minoritarios”, y de esa forma conseguir que los alumnos logren romper el muro de la exclusión, además de la construcción de nuevos conocimientos que provienen de su propia experiencia y las relaciones interculturales que los rodea, asimismo del impulso lector que emana de ellos.

A continuación, se verán unos de los aspectos que conforman a la competencia literaria intercultural. Al desarrollarse la competencia se poden en marcha las habilidades que necesitarán los educandos para la construcción del diálogo literario intercultural con los textos y esto desemboca el crecimiento del alumnado en individuos capaces de interactuar con el mundo; volviéndose personas críticas del panorama que los rodea.

5.4.1. Comprensión lectora: aprender a partir de lo leído

La comprensión lectora es un componente notable de la competencia literaria intercultural, por lo tanto, se debe desarrollar en el ámbito educativo debido a que esta atraviesa todas las zonas del saber y además influye en el actuar de los educandos a nivel educativo, familiar y social.

Según Tiana (2010) cuando “se habla del dominio de la mecánica lectora como punto de partida del acto lector; un constructo que engloba varias

dimensiones y en el que hay que tener en cuenta muchos procesos básicos” (Pérez, Gómez-Villalba, 2003) se estará hablando de la comprensión lectora (citados por Jiménez Pérez, 2014 p. 67). Asimismo, para Frade Rubio (2009) la comprensión lectora “es la capacidad que tiene una persona para aprender a partir de lo leído. Integrar los significados que comunica un autor [en su obra], en el contexto; interpretar, inferir, y construir nuevos conceptos y significados a partir de lo que está escrito” (p. 11).

Como se observa, la comprensión lectora es un proceso complejo, aunque al desarrollarse adecuadamente el alumnado será capaz de crecer a partir de lo leído, podrán dar sus interpretaciones y construir nuevos saberes globales mediante la lectura de los textos dando como resultado el desarrollo de la competencia literaria intercultural en ellos. Todo lo expuesto anteriormente sobre la comprensión lectora lo reafirman Benavides Urbano y Tovar Castillo (2017) cuando señalan que la comprensión lectora es un “proceso pedagógico esencial, en este se gesta un constante movimiento en espiral que toma las ideas plasmadas [en el texto] para ampliarlas, re-elaborarlas o transformarlas en nuevas ideas, que son el principio de nuevos discursos” (p. 76).

Como se aprecia, la comprensión lectora es la capacidad que tiene el individuo para crecer como persona (ser crítico, creativo, respetuoso, trabajador, responsable y demás atributos esenciales) a partir de la lectura de textos (literarios o no literarios) y así, será capaz de desarrollar su competencia literaria intercultural.

5.4.2. Lectura (leer): entrega y criticidad sobre los textos

Leer es fascinante, hace posible que se viaje a otros mundos y que seamos capaces de aprender nuevos conocimientos; igualmente, es fundamental el desarrollo del hábito lector en los discentes con el fin que sean aptos para experimentar por ellos mismos todas las posibilidades que ofrecen los textos. Según Roncal y Montepeque (2011) “leer es un proceso interactivo que consiste en captar, extraer, comprender, valorar y utilizar el significado de un texto” (citados por el Ministerio de Educación del Gobierno de Guatemala, 2012, p. 8). Es todo un proceso que se debe inculcar y desarrollar en los alumnos para su crecimiento futuro como individuos del mundo. Otra definición de leer la presenta Friedrich Nietzsche (1970) al decir que la lectura es:

“un proceso lento (una evolución): desde el camello (trabajo, labor, dedicación) el león, (crítica, oposición) el dragón (deber, obligación) hasta el niño, (inocencia, creación), etapas que manifiestan en forma simbólica el proceso cognoscitivo entre la lectura y la escritura como acción manifiesta del acto lector” (citado por Morales Rojas, 2010, p. 23).

En efecto, en esta reflexión simbólica realizada por Nietzsche leer es todo un proceso que conlleva mucha dedicación y criticidad sobre los textos que se leen y que al final desemboca la creatividad de los lectores, además de la adquisición de nuevos conocimientos y saberes interculturales. Cuando se hace una lectura adecuada, las personas son capaces de desplegar ciertos elementos claves para su

vida, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, de igual manera se logra favorecer el éxito educativo, además se obtienen nuevos saberes y las personas se vuelven críticas ante la sociedad.

A su vez adquieren empatía y respeto hacia los rasgos culturales de los otros. Con todos estos beneficios que da la lectura surge una inquietud importante ¿Qué se necesita para leer bien? Para que los discentes se conviertan en buenos lectores que comprenden bien un texto, deben dominar tres componentes.

Componentes para aprender a leer bien (comprender un texto)	
Decodificación eficiente	Acción de reconocer letras o códigos y asociarlas para formar palabras. Y para lograr decodificar adecuadamente se necesita tres elementos claves: precisión (identificación correcta de las letras que están en el texto), velocidad (cantidad de palabras que se leen en un determinado tiempo) y fluidez (capacidad de lectura oral de forma automática).
Comprensión	Proceso de interacción entre el lector y el texto (el lector construye el significado, es decir, comprende al relacionar la información que el autor le presenta con la información y experiencias que él tiene).
Crítica	Capacidad para evaluar y valorar las ideas e información presentada en un texto. Permite al lector tomar una postura de lo leído (aceptar o rechazar lo dicho en el texto).

Fuente: Ministerio de Educación del Gobierno de Guatemala, 2012, p.11- 18.

Cuando los discentes desarrollan estos componentes para leer bien (comprender bien un texto) serán individuos capaces de afrontar al mundo sin ningún temor alguno, debido a que tendrán las herramientas necesarias para compartir, apoyar, respetar, criticar y opinar con los demás sobre el acontecer del mundo.

5.4.3. Interpretación literaria: descubrir un misterio escondido en los textos

Cuando una persona hace una interpretación, especialmente una literaria, lo hace a título personal y es muy diferente para cada individuo. Interpretar conlleva poner en marcha conocimientos previos, experiencias vividas, emociones y sentimientos para establecer una situación agradable con el texto. Pero, ¿qué es interpretar? Según Vila (2007):

“es un intento de llegar «al fondo de la cuestión» desde un punto de vista individual y a nivel literario se intenta develar un misterio escondido, encontrar algo más de lo que el texto dice porque las letras impresas significan mucho más” (p. 1).

Al final, la interpretación es distinta para cada persona, nadie entiende los textos literarios del mismo modo en que el otro los comprendió. Igualmente, para Álvarez (2013), la interpretación es “una hipótesis acerca del sentido de un texto literario, es decir, postular que posee una finalidad y una orientación el texto. Aunque la finalidad (ese sentido del texto) es asignada a posterior por el lector” (p. 8). Por consiguiente, por cada lector habrá una variedad de interpretaciones

parecidas, diferentes e incluso contradictorias entre sí sobre un texto. Asimismo, Álvarez señala que hay una serie de pasos para estructurar una interpretación:

- Leer cuidadosamente la obra literaria y observar las intuiciones (sentido) del texto.
- A partir de esas intuiciones, se delimita un *criterio* que permite la relectura analítica de la obra.
- Y, por último, después de la reflexión analítica, se expone el *sentido* (la interpretación) para el texto literario de parte de la persona.

Álvarez (2013, p. 12).

La interpretación es un proceso en el cual se revela nuestro sentir sobre los textos que leemos. Lo importante es que se disfrute la lectura de las obras y que seamos capaces de dar una interpretación coherente que plasme lo apreciado sobre lo leído.

5.5. Texto poético: manifestación de sentimientos, ideologías y tradiciones

Como en la investigación se trabajaron con textos poéticos es necesario tener una reflexión sobre ¿Qué son estos? Primero que todo, antes de discutir sobre el texto poético hay que contextualizar su ubicación, que en este caso es el texto literario. Según Arias (2013) “se caracteriza por la plurisignificación, además que presenta al lector una realidad alternativa en la cual todo es posible; tal realidad es recreada por cada una de las diferentes personas lectoras a partir de sus conocimientos, experiencias, intereses y necesidades” (citada por Arias Orozco y Vargas Valverde, 2016 p.3).

Adicionalmente, en el texto literario aparecen situaciones, se expresan los sentimientos, las emociones del individuo en un texto que puede ser narrativo, dramático o poético (lírico). La distinción anteriormente descrita sobre la forma de los textos literarios en dramáticos (teatro), poéticos (poemas) o narrativos (cuentos, novelas) surgió para ordenar y esclarecer las características que se daban en las obras que se escribían. Dicho de otra forma, son ciertos métodos de composición, lineamientos de forma y contenido a los que se someten los textos literarios.

En el texto poético se puede apreciar estos procesos de composición, igualmente en este se expresan emociones e ideas variadas y cuando las personas los lean crean un lazo de empatía con esos pensamientos plasmados en este dando como resultado que cada lector produzca un nuevo texto a partir de lo leído uniendo sus experiencias y su contexto. Otro aspecto importante del texto poético es su relevancia para el desarrollo de capacidades, habilidades comunicativas en el alumnado, igualmente funciona como un medio para explorar e imaginar otras realidades. También se pueden encontrar estereotipos e ideologías que están relacionados con el acontecer de la sociedad.

Después de estas primeras reflexiones sobre el texto poético, según Lomas y Miret (1999) “es un texto que se caracteriza por la subjetividad y la expresión de sentimientos del yo lírico. Sus temas son del mundo, así que pueden enunciar ideologías, tradiciones, costumbres, formas de ser, sentimientos y un sinnúmero de motivos” (citados por Álvarez Ruiz, 2014, p. 23). En el contenido del texto poético

se encuentran muchos elementos que contribuyen en el desarrollo de los educandos en su vida cotidiana, y eso lo respalda López Palacios (2006) al señalar que trabajar el texto poético con los alumnos trae para ellos algunos beneficios como, por ejemplo: “enriquecer la capacidad de uso del lenguaje, acceder a una forma de saberes diferentes, abrirse a la experiencia estética” (p. 3). En fin, el texto poético es un medio literario importantísimo para acercar al alumnado a otros saberes que serán esenciales para el resto de sus vidas.

5.6. Estrategias didácticas: ordenamiento general de un trabajo

En la investigación se propuso una estrategia de mediación pedagógica para el desarrollo de la competencia literaria intercultural. Por lo tanto, a continuación, se reflexionará brevemente sobre ¿Qué son las estrategias?, en educación. Una estrategia es una organización general que se plantea para tratar una tarea. Además, cuando las tácticas están bien planificadas, estas orientan a los individuos en los procesos. Con respecto al ámbito educativo, las maniobras didácticas ofrecen posibilidades de trabajar en equipo, de autoevaluar y de generar hábitos de estudio en los educandos.

A su vez, para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje idóneo es importante que se establezcan la planificación didáctica adecuada. Según Díaz y Hernández (1999) citados por Delgado y Solano (2009, p. 4), estas contemplan las siguientes estrategias de aprendizaje y de enseñanza.

Las tácticas de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente, solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información.

El manejo didáctico es un medio importante que ayuda a los discentes para que adquieran un conocimiento nuevo, además que contribuyen a que los alumnos participen y compartan con sus compañeros. La información proporcionada hasta ahora, contribuirá a sustentar los soportes, explicaciones que se darán en el análisis de esta investigación, además que permitirá orientar cómo será el tipo de preguntas y la forma de estas, la conformación de los instrumentos de recolección de datos y con este insumo ofrecer un medio para fortalecer el aprendizaje de la competencia literaria intercultural en el alumnado.

5.7. Negritud ¿Quiénes somos?

Desde una perspectiva muy llana, el concepto de *negritud* fue forjado por un grupo de intelectuales que buscaban la reivindicación identitaria de los valores culturales y espirituales del mundo negro, al mismo tiempo obtener espacios de visibilidad a nivel social y constitucional. Por consiguiente, en la literatura, música, danza y otras expresiones estéticas se aprecia cómo diferentes actores discuten el tema de la *negritud*, esto desemboca que en las historias se hable de la situación

cultural y social de los negros, la oralidad, la tradición, la cosmovisión religiosa ancestral; además de hablar del racismo a nivel histórico y la búsqueda de la equidad en el país.

Este planteamiento apareció durante las primeras décadas del siglo XX para reivindicar la imagen identitaria desde una perspectiva social, histórica, económica y cultural de las personas de color y de este modo ir borrando los silencios histórico-sociales; desaparecer la imagen caricaturesca y malvada que se había visto sometido al negro. Según Muñoz Muñoz (2020) señala que la *negritud* como movimiento tuvo sus inicios en la década de los treinta con una serie de eruditos que buscaban la revalorización de los sujetos negros, menciona algunos como “Léopold Senghor, Léon Damas, Alioune Diop y otros congregados alrededor de la revista *Présence Africaine*, asimismo Aimé Césaire..., además, de ensayistas y poetas que participaron del proyecto de la *negritud* en las Américas” (p.19).

Centrándose propiamente en una conceptualización sobre la *negritud* en sus inicios, Césaire, Senghor y otros más lo pensaron como “un arma conceptual de lucha contra ideas instaladas como la inferioridad, bestialidad y falta de civilización y cultura del negro y los africanos, y en rechazo a las prácticas imitativas [de origen blanco, europeo]” (Oliva Oliva, 2010, p.40). Al pasar el tiempo, las interpretaciones sobre la *negritud* fueron evolucionando como un espacio de lucha, reconocimiento de la persona negra con una voz propia.

Durante ese tiempo de cambios y reflexión surgió una pregunta ¿Qué es la *negritud* para mí? Mediante un diálogo colectivo respondieron que ellos también son importantes (a nivel histórico, social, político, cultural, económico, etc.) y además somos parte de la humanidad. Como lo manifiesta Oliva Oliva (2010) “la *negritud* es una propuesta identitaria realizada por sujetos afrodescendientes, que releva la cultura negra-africana y al negro como un sujeto con historia y cultura propia, desde las cuales ha aportado a la cultura de la humanidad” (p.5).

Como se expone, con el desarrollo del movimiento de la *negritud* se busca abrir caminos hacia una concienciación de la realidad histórica nacional (hay otras personas en nuestra Nación como los afrodescendientes, indígenas, extranjeros), los textos poéticos reflejan los aportes de las personas afro para su reconocimiento cultural y revitalizar su estado como individuo al dar a conocer que hubo un pasado, además de atesorar el presente y seguir luchando por el futuro.

Sin embargo, aún con toda la contribución del afrodescendiente y además de seguir adelante por su reivindicación identitaria, Mauro (2012) señala que todo su esfuerzo a veces parece en vano porque “la riqueza acumulada con base en el trabajo de los negros, indígenas y mestizos, no les fue devuelta en bienestar, educación, vivienda, tierras y otros, más bien en incontables ocasiones sus derechos fueron menguados y mancillados de distintas maneras” (p. 4).

Esta situación tan lamentable donde se excluye, se discrimina y la percepción negativa hacia las personas de color sigue siendo un problema a nivel global, aun

cuando nos encontramos en pleno siglo XXI y en nuestro país, Costa Rica, no es la excepción porque aún hay mucha indiferencia y estereotipos hacia la población negra. Por ende, es importante dar pasos firmes para borrar estas problemáticas, en palabras de Perry Price (2010) “es necesario una serie de esfuerzos por establecer contacto y diálogo con su familia inmediata, con su familia extendida, con el Valle Central, pero sobre todo con su patria, Costa Rica” (p.9). ¡Negritud! ¿Quiénes somos? Somos ticos, somos afrodescendientes, construimos patria y somos parte de ella, somos Costa Rica.

Por ejemplo, a partir de un diálogo constante que se han llevado a cabo en Costa Rica en los últimos años para ir borrando las huellas de la discriminación y exclusión; en el año 2015 se dio la reforma del artículo 1º de la Constitución Política donde se indica como “una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural. El Estado Costarricense reconoce este carácter pluricultural y multiétnico como constitutivo de una nacionalidad cimentada en la protección a la diversidad y el respeto por la dignidad humana” (Smith Castro 2020, p.7). Este es uno de varios pasos para reconocer toda la variedad de individuos que aportan una gran riqueza sociocultural a la identidad costarricense.

Además, de la anterior reforma, se han hecho algunos cambios político-sociales relacionados con la población afrodescendiente, su *integración* como ciudadanos del país en 1948 (desde un panorama político-social no eran ciudadanos de Costa Rica). Esta fue una muy importante reforma y el comienzo de la reivindicación para la población negra de nuestro país.

Asimismo, las reformas del MEP para incorporar una variedad de “textos literarios producidos y publicados en diversas regiones geográficas, dentro y fuera del contexto nacional, con el fin de que los estudiantes puedan conocer representaciones literarias provenientes de diferentes culturas y etnias” (MEP, 2017, p.7). Textos como los de Quince Duncan, Shirley Campbell, Eulalia Bernard Little y otros más.

Igualmente, al conmemorarse el 7 de mayo como el Día Nacional del Calipso Costarricense para honrar el natalicio de don Walter Ferguson ferviente compositor del más hermoso calipso nacional. Todos estos cambios buscan orientar a la ciudadanía sobre los aportes a nivel cultural e histórico de la población afrodescendiente, además de enaltecer su protagonismo en la construcción de la identidad nacional costarricense.

5.8. Voz femenina: eco en los textos poéticos

Antes de adentrarnos en la significación de la voz femenina en los textos poéticos, hay que precisar históricamente la figura de la mujer en la literatura (y en otros ámbitos como lo económico, social, familiar, político, educativo, etcétera) era discriminada y desvalorizada como individuo. Además, su presencia en los ámbitos anteriormente mencionados se hacía a partir de la percepción masculina.

“[...] Las mujeres supimos y además intuimos a lo largo del tiempo, nuestros compañeros varones se habían dado a la tarea de erigirse superiores, de volverse mandones, de trazarnos un territorio cada vez más reducido, y, finalmente, de negarnos el acceso y uso de la palabra escrita. Con ello nos dimos perfecta cuenta de que nos borraban de la historia y nos alejaban de la razón y del conocimiento [...]” (Ovando d’Avis p.107, 2007).

Esta perspectiva discriminatoria y excluyente de la mujer en muchos espacios no es ajena a Costa Rica, especialmente para la mujer afrocostarricense que vive doblemente marginada por su género y su etnia ni que decir que puede tener mayor opresión dependiendo a lo que se dedique laboralmente o la expresión de algún pensamiento (el encadenamiento de los estereotipos), esta situación ha llevado a muchísimas mujeres negras a luchar por sus derechos, por ejemplo, las hermanas Campbell Barr que han sido reconocidas en varios contextos a nivel social, profesional y artístico como la música, danza, literatura y gestión pública.

Asimismo, la Dra. Marva Spence Sharpe coordinadora de la Cátedra de Estudios de África y el Caribe de la Universidad de Costa Rica en donde han salido innumerables proyectos para afrontar la exclusión, xenofobia y el racismo hacia la persona afro. Y también la mismísima Eulalia Bernard Little que se abrió camino en las letras literarias del país al ser la primera en escribir y publicar una serie de valiosos textos poéticos en creole, español e inglés.

“Se han articulado esfuerzos para el combate de la opresión de género y raza por medio de la exposición de la condición de marginalidad vivida por las mujeres afrodescendientes en la región y la lucha contra los estereotipos y prejuicios que recaen históricamente sobre ellas, además de la promoción de la participación de las mujeres afrodescendientes en todas las esferas de la vida pública, especialmente en los espacios de toma de decisiones” (Red de Mujeres Afrolationoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora 2020, Para. 4).

Como se ha presentado, esta realidad ha ido cambiando, ahora hay una visión renovada en la literatura (y en los demás espacios en donde había sido renegada la mujer) se han ido abierto las puertas una tras una como lo señala Sklodowska (1991) en *La parodia en la nueva novela hispanoamericana* “para la incorporación de aquellas manifestaciones culturales y literarias que antes habían sido consideradas como marginales, entre las que se pueden citar, la subcultura juvenil, la cultura judía y la experiencia femenina” (citada por Vargas Vargas, 2013 p. 113). Al darse este cambio que renueva el quehacer literario con la incorporación de la voz femenina, esta hace su contribución en el pensamiento existente desarrollando que haya mayores interpretaciones de la realidad a un nivel global.

“Como lo apunta Susana Reisz (1996) al afirmar que las dos últimas décadas se han caracterizado por un reordenamiento de los mapas políticos, sociales y étnicos del orbe y que la mujer se ha incorporado como grupo emergente, que había permanecido invisible y silencioso por varios siglos, pues deja de ser un sujeto de exclusión y se convierte en un sujeto activo que se reivindica, no como categoría universal, sino como una persona inserta en una realidad geográfica, histórica y política definida” (citada por Vargas Vargas, 2013 p. 114).

Después de estos enunciados introductorios reflexivos sobre la imagen de la mujer y su voz es momento para analizar como se muestra la voz femenina en la literatura. Desde un horizonte muy raso, es una voz comprometida consigo misma, además de ser muy crítica cuando intentan mostrar una imagen homogénea de la sociedad. Asimismo, arremete para defender su identidad, sus derechos y reafirmar lo que atesora (apoderarse) como los sitios en donde no tenía una participación activa por ejemplo en lo político, social, económico, familiar, educativo, literario, etcétera. “No estaba consciente de que el escribir como mujer pueda implicar el tener una agenda para expresar una voz diferente [genuina e ingeniosa]” (Medeiros-Lichem y Schachinger, 2006 p. 13).

La voz femenina proyectada en los textos escritos por mujeres refleja realidades insospechadas, una mirada que indaga y transgrede lo establecido para proporcionar nuevas perspectivas a la sociedad en varios ámbitos, para romper con estructuras tradicionalistas. La voz femenina conceptualmente según Medeiros-

Lichem y Schachinger (2006) es un espacio discursivo “para cuestionar, entender y verbalizar las experiencias, asimismo para responder los imperativos de su conflictivo entorno social y político, con esto, la voz femenina rechaza los sistemas de dominio y se vuelve un agente de transformación social, de resistencia” (p.15).

Es un discurso polifónico que le otorga una voz a los oprimidos, es un grito que se levanta una y otra vez para trascender los límites de la censura. Asimismo, según Riquelme (1994) en “Voz femenina = voz poética = voz política en la literatura”. La voz femenina es “una voz liberadora que trasciende cualquier limitación cultural, igualmente evoca la convicción de alcanzar su propia identidad” (citada por Vargas Vargas, 2013 p. 118).

CAPÍTULO 3

MI CUADERNO DE VIDA

“Úrgeme depositar en ti
mis íntimos aprendizajes
repasar el conocimiento de ti
caminar tus heridas
y forrarte de nuevo
como solía hacerle
a mi cuaderno de vida
así nunca conocerás la vejez
estarás sempiternamente atesorado”.

(Bernard Little, 2001, p. 59).

6. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección se delimitarán los procedimientos que se llevarán a cabo para recolectar y analizar la información que se obtenga; de igual modo se describirá el tipo de investigación y los instrumentos que se emplearán.

6.1. Fundamentación y conceptualización de la investigación

En esta investigación se manejará una metodología de tipo cualitativo, la cual según Sampieri et al. (2010) “se guía por áreas o temas significativos de investigación”. Esta, a su vez, “utiliza recolección de datos sin medición numérica para describir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 7). Con los datos que se obtengan de la perspectiva de los educandos sobre aspectos interculturales, también los conocimientos previos del alumnado al tratar textos poéticos, además de la apertura de espacios de diálogo entre los textos y ellos, se pretende diseñar una estrategia de mediación pedagógica que desarrolle la

competencia literaria intercultural de textos poéticos en los educandos de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin de La Cruz, Guanacaste.

Se trabajará específicamente en esta institución educativa porque el investigador tuvo el acceso propicio y con esto el desarrollo de la propuesta educativa con los alumnos de octavo año. Al finalizar las actividades implementadas en la estrategia serán fundamentales para guiar el desenvolvimiento de los discentes en la sociedad.

6.2. Fases del estudio

Para ordenar el trabajo de campo es necesario dividirlo en un número de fases con el fin de describir cómo se hará el diagnóstico, el diseño, la implementación y, por último, la evaluación de la estrategia de mediación pedagógica con la cual se busca el desarrollo de la competencia literaria intercultural de textos poéticos.

6.2.1. Fase I: diagnóstico

Antes de pasar los instrumentos (mapa simbólico, cuestionario) en la población meta y docente, es necesario un proceso de validación con la finalidad de demostrar su calidad y si es preciso mejorarlos. Para la validación se tomará en cuenta un grupo de enfoque conformado por treinta estudiantes de octavo año de la Sección Académica Nocturna Liceo de Paraíso y una docente de la misma institución.

Con la validación de los instrumentos en el grupo de enfoque y la colaboración de la docente se llegará al acopio de información importante para mejorar los instrumentos, posteriormente aplicarlos en la población meta.

6.2.2. Fase II: diseño de la estrategia de mediación pedagógica

En esta fase se procederá a diseñar la estrategia a partir de la información suministrada por los discentes en el mapa simbólico y la docente en el cuestionario; además de la experiencia del investigador y también la serie de actividades que se usarán para diseñar la estrategia idónea hacia el desarrollo de la competencia literaria intercultural en los educandos.

6.2.3. Fase III: implementación de la estrategia de mediación pedagógica

Cuando se haya finalizado el diseño de la estrategia de mediación pedagógica, esta se aplicará a la población meta, alumnos de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin de La Cruz, con el fin de observar su alcance y eficacia en el desarrollo de la competencia literaria intercultural mediante textos poéticos.

6.2.4. Fase IV: evaluación de los resultados obtenidos de la implementación de la estrategia

Finalmente, cuando se haya aplicado la estrategia con los educandos, se obtendrán una serie de datos que serán fundamentales en la mejora de la estrategia. Se tomará en cuenta la percepción del estudiantado y el docente que aplica la estrategia didáctica porque interesa saber la pertinencia y efectividad de la táctica didáctica para registrar los ajustes necesarios por tomar en cuenta en el proceso de mejora del ejercicio pedagógico.

6.3. Técnicas de recolección de datos

Con respecto al acopio de la información se usarán instrumentos que contribuirán a recolectar los datos de forma eficaz. A continuación, se describirán esas herramientas.

- Cuestionario:

“Es un procedimiento para explorar ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad, además es un instrumento muy útil para recoger información en grupos numerosos” (Barrantes Echavarría, 2009 p. 215).

El cuestionario que se aplicará será uno ya existente elaborado por González Mairena (2016) con algunas modificaciones para adaptarlo al contexto educativo costarricense, con el cual se busca conocer el alcance de la competencia literaria intercultural de los docentes.

- Mapa simbólico:

Es un modelo esquemático, en este se representan “los elementos significativos [de un tema], pero estos no se enlazan de forma coherente, es decir, no hay una jerarquización. Sin embargo, el sentido se encuentra diseminado por medio de redes de significado que no poseen un centro” (González Campos, 2008, p. 163).

El mapa simbólico como herramienta de recolección de información cumplirá el papel de mediar en el primer acercamiento con los discentes con base de la discusión de las imágenes, ideas que ellos tengan sobre los afrodescendientes, Limón, la interculturalidad y el texto poético en general.

- Grupos de enfoque:

“Consisten en reuniones de grupos pequeños o medianos (de tres a diez personas), en las cuales los participantes conversan en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal” (Sampieri et al, 2010, p.426).

Los grupos de enfoque serán de gran ayuda porque con estos se podrá evaluar la claridad y coherencia del mapa simbólico antes de pasarlo a los educandos del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin de La Cruz, Guanacaste. Con las opiniones y recomendaciones del grupo de enfoque se mejorará el mapa simbólico.

CAPÍTULO 4

INTENSOS SON LOS CRISTALES DE MI CUERPO

“¡Miren, cómo encarno a la patria!
Escuchen el despertar de ritmos ancestrales.
Cómo gozo la seducción del arco iris
y despierto en el derrocho de sus formas”.

(Bernard Little, 2001, p. 63).

7. DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y DIAGNÓSTICO

La institución en la cual se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos de investigación y la implementación de la estrategia de mediación pedagógica fue el Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin (C.T.P. BI). A continuación, se presentará una breve descripción general del centro educativo.

7.1. Panorama ordinario del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin

El colegio se fundó el 17 febrero del 2003 para cubrir una gran necesidad que afrontaba la comunidad de La Cruz – Guanacaste; que, aun existiendo dos centros educativos en el cantón, estos no podían atender la creciente demanda educativa de la población. Por consiguiente, el Liceo Barrio Irvin apareció para dar oportunidades de enseñanza académica diurna a nivel de secundaria. De esta manera, el MEP inició los trámites correspondientes para la construcción de la entidad y eso se logró gracias a la colaboración del señor Irvin Wilhite PIPPS (señor estadounidense), quien donó dos hectáreas de tierra donde se ubicó el colegio dando una nueva luz de educación a la comunidad. Fue a partir del 2013 que se hizo el cambio de código

del centro educativo para transformar el Liceo Barrio Irvin a Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin.

Con muchas dificultades y venciendo las desventajas la institución salió adelante y actualmente consta de una población estudiantil de 600 estudiantes que provienen del centro de La Cruz y Barrio Irvin y de zonas alejadas como: Colonia Bolaños, Peñas Blancas, San Dimas, Las Brisas, Las Vueltas, El Guapinol, El Porvenir, Son Zapote, El Jobo, Bello Horizonte, Tempatal, Los Andes, La Garita y Santa Cecilia (Ampié Guzmán y Collado Romero, 2017 p. 4). El grupo estudiantil manifiesta ciertas situaciones que los afectan a ellos y a sus familias, por ejemplo: el alto grado de desempleo en las comunidades, las familias se ven desintegradas por la migración y el alcoholismo; además de la problemática socio-económica muy acentuada, la poca preocupación de un futuro, la búsqueda de obtener algo, pero con el mínimo esfuerzo entre otras situaciones.

Este es el panorama general de la institución educativa C.T.P. Barrio Irvin en la cual se llevó a cabo la investigación para implementar la propuesta de enseñanza de la literatura en el marco de la promoción por la diversidad cultural costarricense: una estrategia de mediación pedagógica a partir del poemario *Ciénaga* de Eulalia Bernard Little. A continuación, se explicará cómo fue el proceso de diagnóstico para posteriormente llevar el desarrollo de la propuesta de enseñanza.

7.2.1. Proceso diagnóstico de los instrumentos, aplicación de estos y posterior evaluación de los datos obtenidos

Mapa simbólico: diagnóstico del instrumento

Primero que todo, se tenía que evaluar la claridad, coherencia y funcionalidad de los instrumentos de investigación: del mapa simbólico dirigido a los alumnos y del cuestionario enfocado al docente. Para la evaluación del mapa se utilizó la técnica denominada *Grupo de enfoque*, esta consiste que en varios grupos con la cantidad media de personas (de tres a diez individuos) platican de cierto tema de forma relajada e informal. En este caso se presentó el mapa a los educandos de octavo año de la Sección Académica Nocturna Liceo de Paraíso, la cantidad de alumnos que participaron fueron treinta en total divididos en cinco grupos de seis personas cada uno.

Asimismo, a los alumnos se les explicó que la información obtenida en esta actividad contribuirá en la planificación de la estrategia de mediación pedagógica dirigida a educandos de octavo a nivel de secundaria. Con el fin de desarrollar la competencia literaria intercultural de textos poéticos y que los insumos serán utilizados únicamente con fines académicos y todo será confidencial. Se les señaló que el mapa simbólico permite la aproximación de los individuos participantes para hablar sobre determinado tema usando sus conocimientos previos y la carga de trabajo se aminora porque todo se hace mediante el trabajo colaborativo en grupos, lo cual genera un espacio de menos estrés y presión entre todos porque al distribuirse y dialogar entre ellos se logra un enriquecimiento ameno del conocimiento.

Después de la explicación general y aclarar breves dudas, se comenzó el trabajo de los alumnos de octavo año de la Sección Académica Nocturna Liceo de Paraíso con el mapa simbólico, para la construcción de este, primero que todo se elaboró un cuadro que guiara el desarrollo del mapa. En la pizarra se escribió primero como encabezado en mayúscula ÁREAS SIMBÓLICAS y debajo de este en una fila horizontal: valores, literatura, folclor, turismo y fechas. Posteriormente, al lado izquierdo de la fila formando una columna se escribió en mayúsculas NÚCLEOS SIMBÓLICOS. Estos núcleos representan ideas o conceptos en las áreas simbólicas, por ejemplo, observemos el siguiente cuadro que nuestra lo escrito en la pizarra.

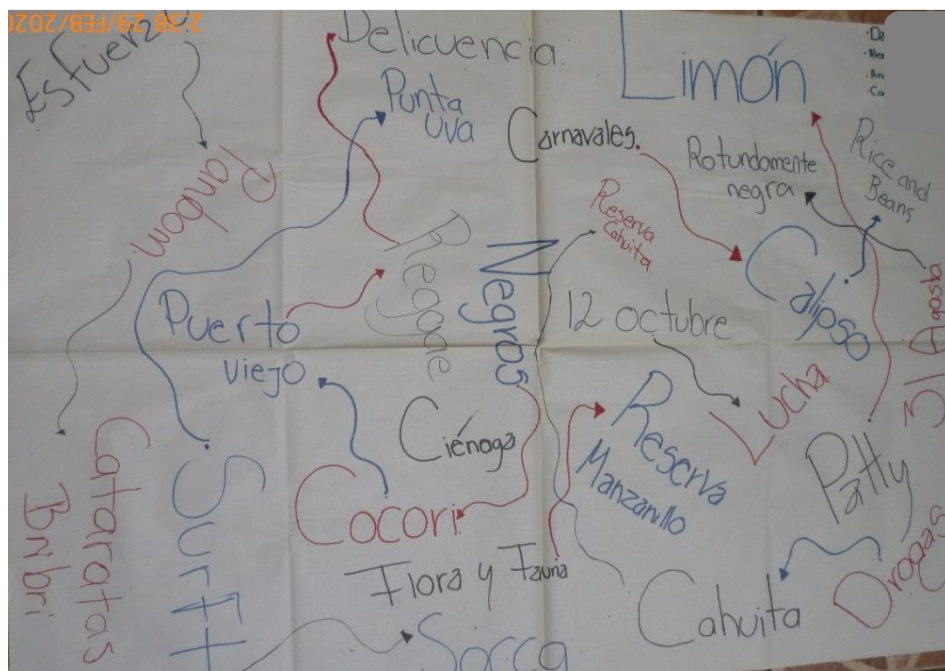
Áreas simbólicas					
	Valores	Literatura	Folclor	Turismo	Fechas
Núcleos simbólicos		Ciénaga	Pati	Cahuita	

El cuadro se usó de ejemplo, pero de manera simplificada (se realizó un cuadro con más núcleos simbólicos para tener un marco referente) para observar la capacidad de inferencia y los conocimientos previos de los alumnos. Se les presentó nada más tres núcleos simbólicos para que ellos analizaran y buscaran por ellos mismos que otros núcleos se podrían agregar al cuadro para que después construyeran el mapa simbólico.

Algunos alumnos lograron inferir que el tema sobre el cual se estaba hablando era algo relacionado con la provincia de Limón y su gente; otros no

podieron inferir de manera pronta sobre que se estaba platicando, pero después de discutir y hablar un rato se dieron cuenta de la temática en cuestión. A continuación, se podrán observar algunos de los mapas simbólicos que los discentes elaboraron a partir de los cuadros.

Imagen 1: Mapa simbólico, evaluación de instrumento.



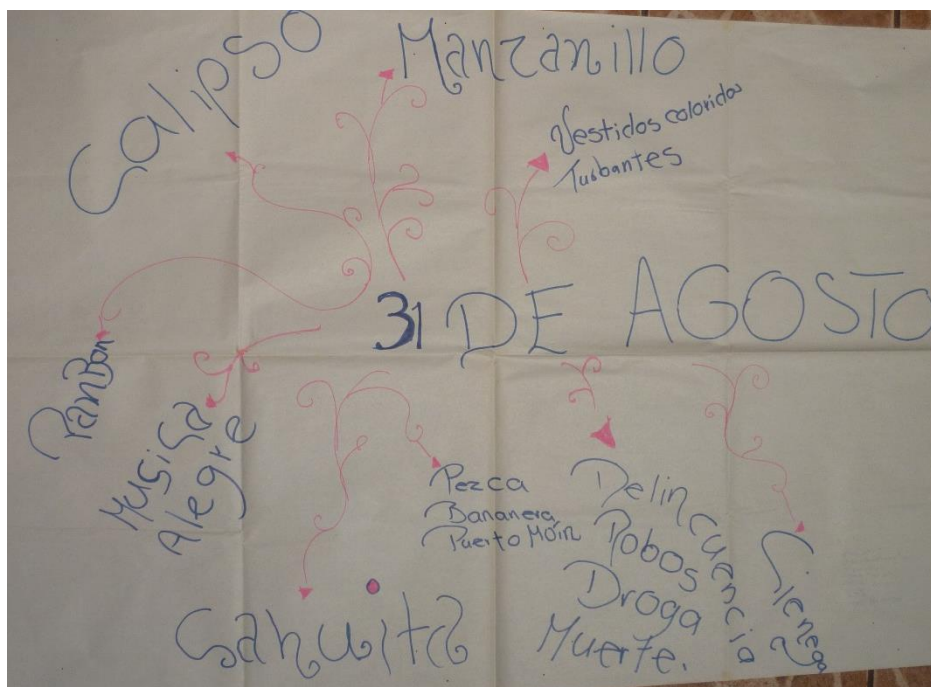
Fuente: Machado Brenes, F. (2019).

Imagen 2: Mapa simbólico, evaluación de instrumento.



Fuente: Machado Brenes, F. (2019).

Imagen 3: Mapa simbólico, evaluación de instrumento.



Fuente: Machado Brenes, F. (2019).

Después de terminar los mapas se les preguntó sobre cómo se sintieron al trabajar este panorama conceptual sobre la provincia de Limón y su gente de la manera anteriormente descrita. Los alumnos mencionaron que fue muy diferente, divertido y muy curioso discutir un tema de esta forma y asimismo se les pidió que dijeran algunas recomendaciones para mejorar la experiencia con la actividad. Las ideas que los educandos aportaron fueron las siguientes:

1. Como estamos en la era de la tecnología, se podría utilizar una presentación de PowerPoint para ir explicando paso por paso el trabajo de la actividad, además de la aparición del cuadro y un ejemplo de mapa simbólico terminado para que se logre una mayor comprensión de lo que se busca en el cuadro y con la elaboración del mapa.
2. Otra recomendación fue que, si no se usa ningún medio tecnológico, que el ejemplo del mapa simbólico terminado podría ser de colores para distinguir los diferentes componentes de las ÁREAS SIMBÓLICAS y, además, para hacerlo más llamativo, es decir, a los alumnos se les presentó un ejemplo de mapa para que ellos comprendieran el proceso para construir sus mapas, pero este mapa simbólico se realizó en la pizarra con un marcador de color negro.

3. También los discentes mencionaron que les era muy extraño el grupo de palabras **ÁREAS SIMBÓLICAS** y **NÚCLEOS SIMBÓLICOS**, que no vislumbraban que se estaba hablando, que era mejor buscar una palabra parecida menos complicada (como un sinónimo) para entender lo que se estaba esbozando.
4. Otra idea que recomendaron los alumnos fue que se podría incorporar algunas imágenes o dibujos para apoyar las **ÁREAS SIMBÓLICAS** y **NÚCLEOS SIMBÓLICOS** para deslumbrar mucho más los significados que se estaban construyendo y aportando.
5. Además, los educados dijeron que, en vez de escribir el cuadro y el ejemplo de mapa simbólico, se podría imprimir cada palabra de cada área para construir el cuadro y como un afiche o pliego del mapa ejemplo.

Cuestionario docente: diagnóstico del instrumento

Con respecto, al cuestionario dirigido al docente, se le explicó a la docente que este constaba de una serie de preguntas enfocadas para armar el desarrollo de una estrategia de mediación pedagógica dirigida a apoyar al grupo docente de octavo año a nivel de secundaria. Con el fin de desarrollar la competencia literaria intercultural de textos poéticos en los alumnos, además, que la información será utilizada únicamente con fines académicos y será confidencial.

Se le entregó el cuestionario a la docente de la Sección Académica Nocturna Liceo de Paraíso, ella primero hizo una lectura general antes de iniciar a contestar las preguntas de este, una vez finalizada la revisión preliminar la docente hizo sus comentarios al respecto. Primero que todo señaló que el instrumento contaba con su encabezado respectivo, además de indicarse el tipo de herramienta metodológica que era (un cuestionario) y a quién iba está dirigida. También, que las instrucciones eran claras, coherentes y puntuales, asimismo, señaló que la cantidad de preguntas (nueve en total) eran una cantidad adecuada y que estas tienen la conformación idónea (preguntas abiertas y cerradas).

7.2.2. Evaluación datos obtenidos de la población meta: alumnos de octavo año y docente del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin

Mapa simbólico

Después del diagnóstico y evaluación de los instrumentos de investigación, es hora de aplicarlos a la población meta del CTP Barrio Irvin de La Cruz, Guanacaste. La sección de octavo año que se trabajó en la institución educativa constaba de veinte alumnos, se les explicó de forma general lo que se iba a trabajar: sobre el mapa simbólico y posteriormente sobre la estrategia de mediación pedagógica.

El grupo se dividió en cuatro subgrupos conformados por cinco personas cada uno, tomando algunas de las recomendaciones que se mencionaron en el diagnóstico, esta vez el cuadro se trabajó de manera impresa, es decir, el encabezado en la pizarra en mayúscula ÁREAS SIMBÓLICAS y debajo la fila horizontal: valores, literatura, folclor, turismo y fechas. Además, de la fila lateral en mayúsculas

NÚCLEOS SIMBÓLICOS (las ideas o conceptos que se presentan en las áreas simbólicas) se imprimieron en hojas de colores para hacerlo más llamativo y ordenado en su utilización, colocándose en la pizarra.

Después de pegar las hojas impresas en la pizarra para formar el cuadro simplificado, los educandos en sus grupos iniciaron la discusión y enunciaron inferencias sobre que se estaba hablando y así comenzar a elaborar de forma oportuna los mapas simbólicos, al principio los discentes estaban algo confundidos porque no lograban idear el contenido general de diálogo. Al rato de discusión, solo dos de los grupos lograron precisar que los Núcleos Simbólicos hacían referencia a la provincia de Limón, su gente y tradiciones; los otros dos grupos siguieron hablando, pero al rato se rindieron y les preguntaron a sus compañeros.

Al ya saber sobre el tema de diálogo, se inició el proceso de completar lo mejor posible el cuadro con todos los Núcleos Simbólicos que pudieran armar de sus conocimientos previos, además de lo buscado en internet y los libros de texto; a partir de la reflexión anterior que realizaron los alumnos conlleva la implementación de la competencia literaria intercultural. Durante el desarrollo de la actividad se dio una situación que marcó el ambiente con los alumnos. Primero que todo, de los cuatro grupos solo dos trabajaron como era debido y los otros no hicieron nada, esos alumnos prefirieron jugar con sus celulares un videojuego de disparos llamado Free Fire, o salirse de la clase sin más miramiento o simplemente sentarse a dormir en las clases aun sabiendo que todo lo trabajado en clase es para

su crecimiento personal, mejorar su quehacer educativo, acrecentar las actitudes como la responsabilidad, el trabajo en equipo y la adquisición de las competencias.

Esta situación se observó durante todo el proceso de la aplicación del instrumento y en el desarrollo de la estrategia de mediación pedagógica. Los educandos que si trabajaron se encontraron muy motivados y entretenidos al saber que estaban abordando un contenido de clase de manera diferente. A continuación, se observarán los mapas simbólicos y el cuadro de referencia.

Imagen 4: Cuadro referente para el mapa simbólico.

Valores	Literatura	Turismo	Folclor	Fechas
- Respeto ✓	- Ciénaga ✓	Cahuita ✓	Calipso ✓	12 de octubre día de las culturas.
- Solidaridad	- Cocorí ✓	- Parque Nacional de Tortuguera ✓	- El Negrito	- Día de la persona negra ✓ (31 de agosto)
- Amistad	- Rotundamente Negra.	- Playa punta Uva ✓	- Congoli	
- Paz ✓	- Los de a pie (Poema relacionado de Limón).	- Parque Gandoca Manzanillo.	- Puerto Limón ✓	
- Humildad	- Sobre los muros del Tajamar.	- Playa ✓ Manzanillo	- Changó ✓	

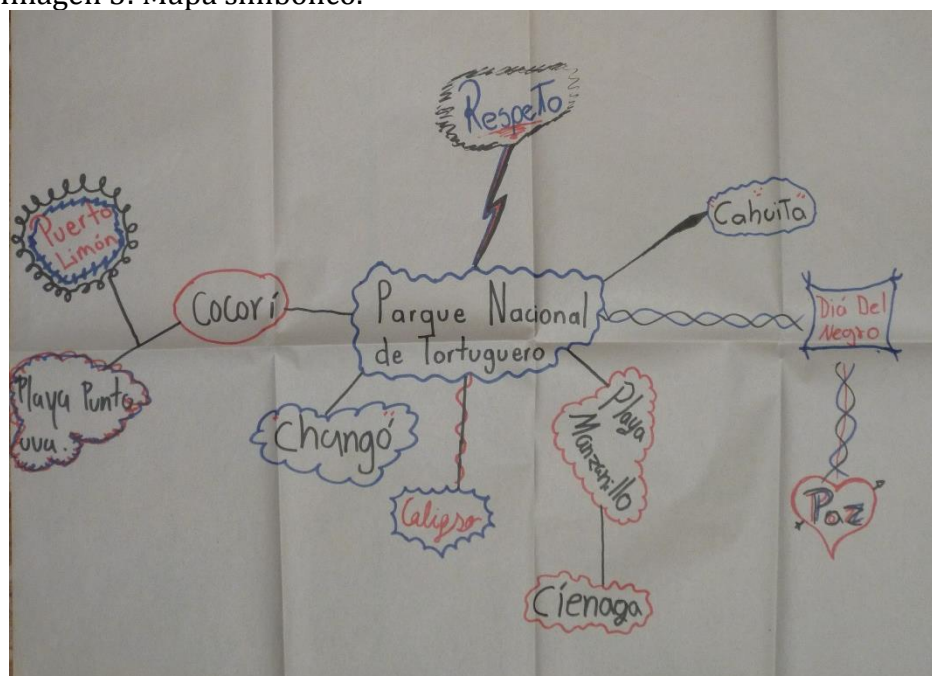
Fuente: Machado Brenes, F. (2019).

Como se aprecia, este grupo fue muy ordenado y puntual en la construcción del cuadro guía para lograr lo mejor posible los núcleos simbólicos, por ejemplo, anotaron respeto, solidaridad, amistad como núcleos del área simbólica valores. Con respecto, a las Fechas, en esta área simbólica escribieron el 12 de octubre como

referente al ser el Día de las culturas y para referirse propiamente a los afrodescendientes el 31 de agosto Día de la persona Negra en Costa Rica.

Además, nos llama la atención como los alumnos tuvieron la preferencia en el área simbólica Folclor por señalar núcleos simbólicos relacionados con la música: El Negrito, Puerto Limón.

Imagen 5: Mapa simbólico.

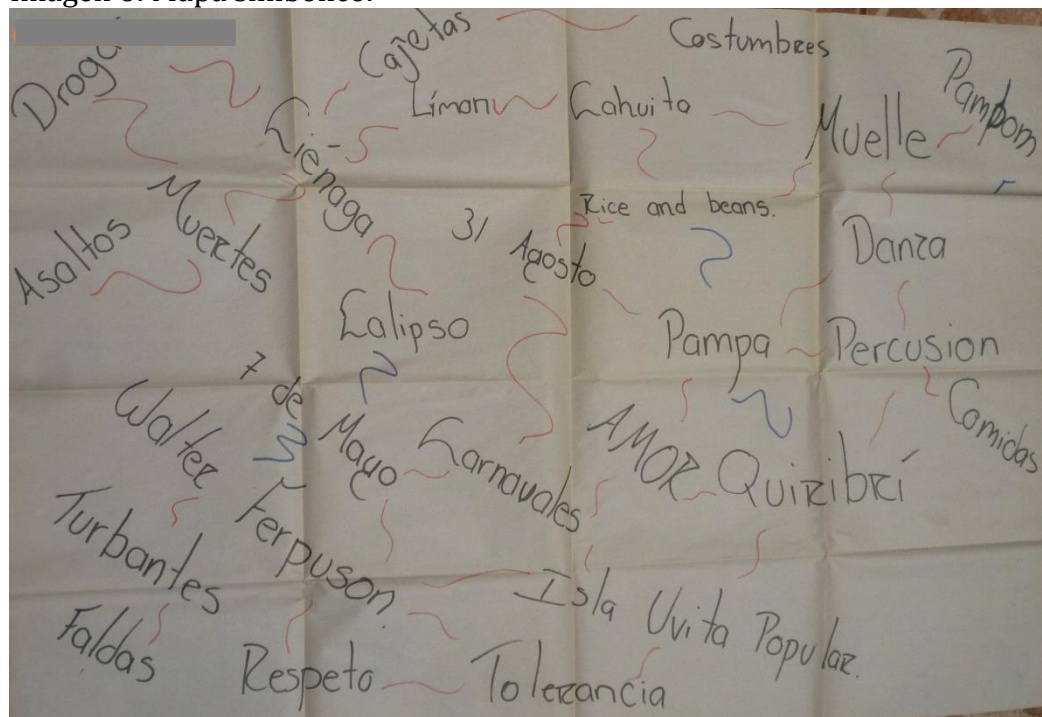


Fuente: Machado Brenes, F. (2019).

Con respecto, a la elaboración del mapa, aunque se les explicó con mucha claridad su construcción con el ejemplo, nos llama la atención como los educandos usando su creatividad buscaron la forma de hacerlo más llamativo mostrando diferentes colores y formas, además de usar los núcleos simbólicos que ellos consideraron representan un punto importante de la provincia de Limón, sus

costumbres y su gente, por ejemplo: Paz, Cahuita, Calipso, Parque Nacional Tortuguero, Ciénega y otros elementos.

Imagen 6: Mapa simbólico.



Fuente: Machado Brenes, F. (2019).

Es interesante apreciar las diferencias que hay entre los grupos de trabajo en los alumnos porque este mapa simbólico es más amplio y apegado al ejemplo suministrado para guiar a los discentes en su elaboración. En este mapa se puede observar como los alumnos buscaron y mencionaron otros núcleos simbólicos muy diferentes mirados en el mapa anterior. Aparece la fecha de 7 de mayo nacimiento del gran compositor costarricense Walter Ferguson Bayfield, quien dedica su vida al género musical Calipso, este día el Estado Costarricense declara el calipso limonense como patrimonio cultural inmaterial costarricense y a la comunidad de Cahuita la

cuna del calipso costarricense; por lo tanto, se declara el 7 de mayo como el Día Nacional del Calipso Costarricense para conmemorar el natalicio de don Walter Ferguson.

Asimismo, es interesante que los alumnos señalaron núcleos simbólicos que reflejan aspectos “negativos”, por ejemplo: asaltos, drogas, muertes. Aunque, hay que señalar que estos simbolismos no son inherentes de los afrodescendientes, más bien, estas situaciones adversas ocurren en todo el país y en todos los extractos sociales. Con respecto a este punto hay que dialogar con los discentes y hacerles ver que esta percepción simbólica “negativa” no debe acogerse como un hecho verdadero unilateral, si es cierto que lo que señalan pasa en la provincia de Limón (lamentablemente), pero estos aspectos “negativos” también se dan en el resto del país.

Cuestionario docente

Con respecto, al instrumento aplicado a la docente de la institución Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin, se observará a continuación los datos que nos brindó la compañera educadora al responder lo solicitado en las preguntas. El cuestionario estaba conformado con su respectivo encabezado, las instrucciones pertinentes, la especificación sobre el tipo de instrumento y para quien iba enfocado.

Una de las preguntas hace referencia sobre las capacitaciones del MEP, que explican el desarrollo de la competencia literaria intercultural, específicamente que si el tiempo dado para estas es el adecuado para abordar este tema. La docente

señala que el tiempo brindado por el MEP en la capacitación para explicar cómo lograr el desarrollo de la competencia literaria intercultural en las lecciones con los educandos es insuficiente o muy poco. No se le brindó el tiempo suficiente ni todos los conocimientos necesarios para que la construcción de la competencia sea el adecuado.

Al ser un proceso educativo que se inicia con un nuevo programa denominado comunicación y comprensión lectora (o sea español) debería el MEP apoyar en todo lo que pueda al grupo docente para que tengan los saberes adecuados en el diseño y la puesta en práctica de un currículo pertinente que robustezca la implementación de la competencia literaria intercultural y no solo esta competencia sino también todas las demás competencias que se buscan desarrollar en el nuevo programa educativo puesto en práctica en el año 2018.

Igualmente, se le consultó sobre la implementación de la competencia literaria intercultural durante las lecciones, específicamente que si la mediación es la adecuada a partir de los datos obtenidos en las capacitaciones. La respuesta de la educadora sobre la mediación que se lleva en las clases al abordarse la implementación de la competencia literaria intercultural durante las lecciones, no es la más adecuada o pertinente del caso debido a la insuficiente información suministrada por el MEP en las pocas capacitaciones que se logran dar. Se aprecia que la mayor dificultad que está afrontando el personal docente es el gran faltante de información sobre el desarrollo de las competencias en las clases.

Asimismo, se le pregunto a la educadora sobre su actitud lectora, en esta se reflexiona de los alcances literarios del grupo docente. La profesora señaló que ella lee más de diez libros en adelante en el transcurso del año. Con tal cantidad de libros leídos la docente fortalece sus conocimientos y además eleva sus capacidades para lograr una mediación eficaz en las clases, especialmente para apoyar el crecimiento de los discentes haciéndoles ver que la lectura transporta a la mente a lugares inimaginables. Además, como la propia docente señaló, con las pocas capacitaciones sobre la competencia literaria intercultural y las demás competencias ella debe tomar la iniciativa de incrementar sus saberes para salir adelante con las clases a partir del nuevo programa educativo.

Otra de las inquietudes fue sobre los géneros literarios, centrándonos en las preferencias de mayor y menor gusto de los géneros. Ella indicó que en primer lugar estaba el texto narrativo, en segundo lugar, los textos poéticos y por último están los textos dramáticos. Esta información es un aspecto clave e importante para la investigación debido a que este trabajo investigativo está enfocado en el desarrollo de una propuesta para la enseñanza de la literatura en el marco de la promoción por la diversidad cultural costarricense: una estrategia de mediación pedagógica a partir del poemario *Ciénaga* de Eulalia Bernard Little.

El texto poético se ubica en un segundo lugar de importancia y aunque la docente le atraiga su lectura tiene mayor preferencia por los textos narrativos y esto se comprueba con la breve lista que la educadora dio sobre los libros que recordaba

haber leído señalando novelas. A la educadora le gusta y lee poesía, pero esta ocupa un segundo lugar en su mundo lector; aunque esta situación no es extraña porque a nivel mundial la lectura de textos narrativos ocupa un lugar prioritario de preferencia.

También se le consultó sobre cuáles serían las prácticas o ejercicios más pertinentes para trabajar los textos poéticos con los discentes durante las clases. Señalando entre las opciones dadas la más adecuada a la menos adecuada. Su respuesta fue que en primer lugar están los cuestionarios, seguido de los collages, en tercer lugar, la ilustración, de cuarto la dramatización y en último lugar elaborar un texto poético.

Los ejercicios señalados por la docente son los más usados en las clases, pero estos no dejan de ser necesarios porque los educadores debemos adaptarnos al contexto educativo donde trabajamos, en este caso la compañera educadora prefiere prácticas analógicas dejando un poco de lado lo tecnológico debido que así se tiene más contacto con los chicos, aunque la elaboración de textos poéticos aparece en último lugar como actividad la docente la toma en consideración como herramienta para trabajarla con los alumnos y que al final logren el desarrollo de las competencias los discentes.

7.3. Aplicación de la estrategia de mediación pedagógica: percepción y productos creativos por parte del estudiantado al leer textos poéticos

En esta parte se expondrán los resultados obtenidos respecto al desarrollo de la propuesta para la enseñanza de la literatura en el marco de la promoción por la diversidad cultural costarricense: una estrategia de mediación pedagógica a partir del poemario *Ciénaga* de Eulalia Bernard Little en el Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin de La Cruz, Guanacaste.

Hay que recordar que la estrategia está conformada por tres partes: en la primera se les insta a los educandos que lean los textos poéticos tranquilamente y que anoten sus impresiones al respecto de los poemas; en la segunda parte de la actividad deben escribir sus reflexiones, interpretaciones del mensaje expuesto en los textos poéticos y por último los discentes deben construir un material audiovisual que recopile todo lo aprendido de la lectura de los poemas de Bernard Little, además de datos relevantes de la poeta, también los textos poéticos que ellos elaboraron.

7.3.1. Lectura y disfrute

Para desarrollar la estrategia de mediación pedagógica con los alumnos era necesario dividir el grupo en cuatro subgrupos de trabajo para formar los *Círculos de poetas*. Con esta estrategia se busca que los estudiantes adquieran habilidades de lectura, sensibilización y respeto mediante un proceso lector colaborativo e interactivo con sus compañeros. Para la segmentación del grupo se optó por un juego de azar con pedacitos de papel de colores: rojo, verde, amarillo y azul. Cuando

cada educando tomará un papelito de color se formarían los grupos, todos los verdes juntos y así sucesivamente los demás grupos; cuando ya se había explicado todo para iniciar sucedió una situación imprevista, los discentes se quejaron que no querían trabajar de esta manera debido a que algunos alumnos eran muy despreocupados y desinteresados a la hora de cumplir alguna tarea en la clase.

Es decir, los mismos alumnos ya conocían quienes son los *negligentes* del grupo y los más diligentes no deseaban hacer el trabajo de otros miembros del equipo mientras estos prefieren jugar con el celular o estar fuera del aula o alguna otra circunstancia de perder el tiempo. Como docente logré comprender la queja de los estudiantes debido a que pude observar de primera mano este comportamiento de algunos alumnos, por lo tanto, después de una discusión acalorada escuchando la opinión de unos y otros al respecto, se decidió que los grupos de trabajo se dividieran como se habían dividido anteriormente cuando construyeron los mapas simbólicos.

Después de todo lo ocurrido algunos de los discentes estaban aún insatisfechos por la decisión, pero se les hizo ver que eran sus propios comportamientos en el transcurso de las clases lo que originó la discusión sobre su *disposición* y *aptitud* en las lecciones. Se les aconsejó que ellos mismos debían esforzarse para cambiar la perspectiva de sus compañeros y se hizo las anotaciones pertinentes en la bitácora para discutirlo con la orientadora para tener su apoyo con respecto a lo sucedido con los alumnos.

Una vez ya dividido el grupo se comenzó con la estrategia desarrollando la primera parte denominada *lectura y disfrute*, en esta etapa se les entregó a los estudiantes los cuatro textos poéticos de Eulalia Bernard Little en físico y también en digital para que iniciaran su lectura de forma tranquila. En los *círculos de poetas* se les indicó a los discentes que lean, disfruten sin presión los poemas y que saquen sus primeras impresiones al respecto, en este proceso los alumnos también utilizaron el diccionario para buscar algunos significados de palabras que no conocían.

A partir de este punto, damos el primer paso para el desarrollo de la competencia literaria intercultural porque se inició con la aplicación de uno de los factores que conforman la competencia: leer y disfrutar del texto, como lo señalan Roncal y Montepeque (2011) “leer es un proceso interactivo que consiste en captar, extraer, comprender, valorar y utilizar el significado de un texto” (citados por el Ministerio de Educación del Gobierno de Guatemala, 2012, p. 8). Como docente orientamos a los estudiantes para que se familiaricen con el poema, los alumnos dialogan sobre el texto poético y lo hacen de manera tranquila tomando apuntes de sus ideas al respecto de este, es decir, leer el poema en voz alta y se consultan:

- ¿Cuáles impresiones nos dejó?
- ¿Cuáles aspectos interculturales detectamos?
- ¿Cuáles voces se manifiestan en el poema?
- ¿Cuál aspecto histórico – social se refleje en el texto poético?

- ¿Cuáles nos recordó? Tristeza, alegría, miedo, tenor, intriga, exaltación, etcétera. Además, buscan posibles relaciones con la música, pintura u otros poemas o textos literarios, lugares o personas.

Fue un momento muy interesante porque se observó el interés de todos los alumnos en la lectura de los poemas, aunque, al rato se pudo mirar como poco a poco los educandos menos laboriosos comenzaron a perder el interés y ponerse a jugar con los celulares. Como docente les insté que leyeran y que disfrutaran los textos poéticos, pero se negaron rotundamente y siguieron con el celular o haciendo alguna otra cosa como por ejemplo la tarea de música. Ante tal situación se hizo el debido proceso de anotar todos los incidentes en la bitácora para un posterior informe, también la anotación en el registro para lo pertinente al trabajo cotidiano.

7.3.2. Hallazgos e interpretaciones

Como eran cuatro poemas los que debían leer los alumnos, se les dio un tiempo prudencial para tal tarea. Una vez finalizada la lectura y la reflexión de los textos poéticos, se pasó a la segunda etapa de la estrategia llamada *hallazgos e interpretaciones*. En esta parte se aplicó una actividad denominada interpretación creativa, la cual se realiza a partir de la información que obtuvieron en los círculos de poetas, además de la reflexionado a partir de las siguientes inquietudes que servirán de apoyo para acrecentar el proceso interpretativo de parte de ellos.

- ¿Conocen ustedes algunos de los aspectos de la diversidad cultural en el caribe costarricense? Por ejemplo, la música, la danza, la comida, el teatro, la literatura, las tradiciones.
- ¿Por qué son importantes los aportes de la población afrocaribeña a la identidad nacional de Costa Rica?

Al momento que el alumnado tuviera todo listo, se les pidió a los discentes que ilustren los aspectos más relevantes que encontraron, lo construido en sus interpretaciones cuando leyeron los poemas. Para eso el profesor le dio a cada grupo una serie de materiales (revistas para sacar imágenes, marcadores, tijeras, papel periódico, goma, lápices de color, etc.) para que elaboraran un cartel o que construyan todo en sus cuadernos.

Presentaron la información mediante un collage, un dibujo o un árbol de frases. Además, se les insta que si ellos lo desean pueden combinar las técnicas (collage, dibujo o el árbol de frases) para presentar la interpretación que construyeron sobre el texto poético. Aquí se refuerza la implementación de la competencia literaria intercultural debido a que se fomenta la lectura y la criticidad de textos interculturales, es decir, superar y borrar la línea del etnocentrismo literario para promover la cohesión y el respeto a la diversidad en los educandos.

Dos de los grupos con alumnos más comprometidos trabajaban lo más bien en lo asignado, escribiendo sus hallazgos, haciendo dibujos y preguntándose cuando tenían alguna duda al respecto. Estos alumnos mostraron su interés en las

asignaciones dadas, se pudo observar que estaban motivados y alegres al expresar sus ideas de lo expresado en los poemas. Pero lo más lamentable fue mirar cómo los otros dos grupos con los discentes menos afanosos seguían sin hacer nada o jugando con el celular, se les recordó que era importante que hicieran su mayor esfuerzo en la actividad, que aparte del crecimiento de sus conocimientos sobre temas de interculturalidad e incremento en su capacidad lectora, de conocer una afamada poeta nacional, también todo lo trabajado contribuiría a su trabajo cotidiano y lo que se evaluara en las pruebas; los educandos siguieron indiferentes al respecto y no hicieron nada.

Esta problemática del desinterés de los alumnos es muy preocupante y se hizo el debido proceso al informar la situación a la orientadora de la institución para su apoyo en la parte motivacional, igualmente la anotación de todos los incidentes en la bitácora como es debido, también la observación en el registro para lo pertinente al trabajo cotidiano. Aun con la intervención de la orientadora, esta lamentable situación del poco esfuerzo y de la apatía de los alumnos se siguió manifestando durante todo el desarrollo de la estrategia.

También se hicieron llamadas a los padres de familia para concretar una cita para hablar de la situación, pero algunos no contestaban (compañeros docentes me indicaron que como algunos padres viven cerca de la línea fronteriza la resección telefónica era muy mala) o los que sí lo hacían no llegaban a la cita en la institución. Se hizo el informe respectivo y se siguió adelante.

7.3.3 Generalidades del autor

En este punto no se pudo retroceder y aunque algunos de los alumnos no quisieron participar en las actividades, había que seguir adelante con la puesta en práctica de la estrategia. Cuando los discentes habían finalizado la segunda etapa se debía seguir con la última etapa denominada *Generalidades del autor*, en esta parte la idea fue que los cuatro grupos elaboraran un producto audiovisual, es decir, un video en el cual se presenten sus ideas e interpretaciones que elaboraron sobre los textos poéticos que leyeron, además de agregar los datos más relevantes sobre la poeta Bernard Little que ellos hayan investigado y algunos ejemplos de los textos poéticos que ellos habían elaborado.

Lo planteado era que los videos se iban a hacer en la clase para ir supervisando el progreso y darles el apoyo motivacional, técnico y crítico a los alumnos en su construcción, además de apreciar que en verdad estaban trabajando (porque hay que anotar los rubros de trabajo cotidiano); no obstante, este factor se tuvo que modificar debido a varias circunstancias que mermaron el número de lecciones aplicables a los educandos.

Por ejemplo: las preparaciones previas para la visita de los sextos años y la posterior visita de los sextos años de las escuelas para motivarlos a que se matricularan en la institución, las gestiones de la feria vocacional interna del colegio y la posterior realización de la feria en la cual se les explicó a los alumnos las especialidades y los talleres que se imparten para que ellos escojan, los preparativos para el acto de graduación de los novenos años y los duodécimos años y demás

situaciones como congresos, capacitaciones, fumigaciones en la institución de parte del Ministerio de Salud para la lucha contra el dengue (estas fumigaciones fueron constantes debido al gran número de casos que hubieron en la comunidad).

Debido a las circunstancias descritas anteriormente, la actividad de la última etapa de la estrategia se tuvo que modificar para poder trabajar con los educandos en las lecciones que podíamos tener, en vez del video, los discentes tendrían que elaborar una serie de carteles o anotar en sus cuadernos los aspectos más sobresalientes de la poeta (su trayectoria, algunos de los criterios que se revelan en sus obras poéticas), además de los hallazgos que ellos encontraron y construyeron a la hora de leer los textos poéticos de Eulalia Bernard, también la elaboración de un poema que reflejara su sentir al respecto de la lectura de los poemas.

Los educandos que trabajaron diligentemente, se desempeñaron bien al buscar información en internet sobre la poeta, asimismo encontraron algunas reflexiones y críticas de los textos poéticos de Bernard; esto les sirvió para meditar un poco más a profundidad sobre el *mensaje* que se transmite en los poemas de Eulalia. Consecuentemente, todo esto contribuyó para que los alumnos fueran más asertivos y creativos en la producción de sus textos poéticos.

CAPÍTULO 5

NEGROS

“¿No es de revolucionarios
querer a sus hijos?
¿No es de revolucionarios
amar a sus mujeres preñadas?
Los revolucionares
se encienden de amor
por sus hijos
por sus mujeres”.

(Bernard Little, 2001, p. 65).

8. ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PROPUESTA

Mediante la revisión que se llevó a cabo para establecer algunos aspectos esenciales para la propuesta, se determinó que la forma como se enseña la literatura indisponde de antemano a los estudiantes, causando en ellos desinterés y recelo. Lo descrito anteriormente, lo resalta Morales Rojas (2010) cuando señala que:

“muchos de ellos ven la lectura como una obligación; un deber académico o simplemente una manera de ganar información sobre un tema específico que deberá darse cuenta en el aula de clase mediante la aplicación de un rígido control de lectura o tarea” (p.18).

Por consiguiente, la competencia literaria intercultural no se logra formar en los discentes; además de que se impone un análisis mecánico, repetitivo, monótono y superficial de la literatura. Esta situación provoca la incapacidad para activar la criticidad, el diálogo y convivio con los demás y la nula motivación de leer en los

estudiantes. Al final los estudiantes leen solamente como un ejercicio visual obligatorio, son analfabetas funcionales que pueden leer, pero su capacidad para criticar, el respeto hacia los demás y el de disfrutar el texto no está presente en ellos. Por lo tanto, se buscará solventar o disminuir la situación anteriormente descrita con la presente propuesta, la cual podrá constituirse como una orientación de sugerencias para abordar el texto poético en el aula e incitar al estudiantado para investigar sobre la historia, cultura, valores y tradiciones de la comunidad negra de nuestro país.

La estrategia de mediación pedagógica estará conformada por tres etapas de trabajo, en las cuales, los educandos tendrán el mayor involucramiento de parte de ellos mismos y de esta forma podrán decodificar los textos poéticos a profundidad. Asimismo, el valor porcentual total de todas las etapas será de un 20%, distribuido con un 5% en la primera etapa e igualmente un 5% en la segunda etapa y un 10% en la última etapa.

8.1. Primera etapa: lectura y disfrute

En esta etapa se busca que los estudiantes adquieran habilidades de lectura, sensibilización y respeto mediante un proceso lector colaborativo e interactivo con sus compañeros; en donde el docente interviene proporcionando guía y apoyo para que los discentes aprendan a disfrutar los textos poéticos que leen.

Los textos poéticos que se usarán en esta etapa serán seis, los cuales fueron elaborados por la poeta Eulalia Bernard Little, estos pertenecen al poemario

Ciénaga (2001). El primer texto poético se llama “Ahora que soy tuya Limón”, el otro lleva por nombre “Lo nuestro”, el siguiente se denomina “Pobreza”, asimismo el otro se llama “Nzingha”, además tenemos “Ciénaga” y por último el texto poético “Negritud”.

Los textos poéticos que se seleccionaron para esta etapa se usarán en la actividad denominada “**Círculo de poetas**”, esta actividad fue tomada del libro *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir* de Björk & Blomstrand (2000). A continuación, se describirá las pautas de esta actividad.

- **Círculo de poetas:** los discentes forman 4 o 5 grupos de trabajo para leer y explorar con tranquilidad un texto poético dado por él docente. En esta parte, el profesor tiene dos opciones para trabajar los poemas con los alumnos: se le puede entregar a cada grupo un poema diferente (de los señalados con anterioridad) o escoger uno de los textos poéticos y entregar ese poema a todos los grupos. Con la primera opción se observarán las diferencias de lectura y familiarización de los dicentes con cada uno de los diferentes poemas. Y con la segunda opción también se apreciará la familiarización y disfrute de los alumnos con el texto poético, pero con el contraste de ver las semejanzas o diferencias de impresión y lectura al trabajarse el mismo poema entre los grupos.

La actividad inicia cuando se les recomienda a los estudiantes que deben **familiarizarse con el poema**, los alumnos dialogan sobre el texto poético y

lo hacen de manera tranquila tomando apuntes de sus ideas al respecto de este, es decir, **leer el poema en voz alta** y se consultan:

- ¿Cuáles impresiones nos dejó?
- ¿Cuáles aspectos interculturales detectamos?
- ¿Cuáles voces se manifiestan en el poema?
- ¿Cuál aspecto histórico – social se refleje en el texto poético?
- ¿Cuáles nos recordó? Tristeza, alegría, miedo, tenor, intriga, exaltación, etcétera.

Además, buscan posibles relaciones con la música, pintura u otros poemas o textos literarios, lugares o personas. De esta manera se evitará que los educandos se angustien o se asusten si no logran comprender el mensaje, la temática o el vocabulario de forma inmediata. Lo importante es motivar el disfrute de leer, la exploración de sus sensaciones y emociones respecto al texto poético y que sean capaces de compartirlo con sus compañeros mediante la creación de un texto poético (o de varios poemas) propio a partir de lo extraído en la actividad.

Los educandos deben elaborar sus textos poéticos basados en las impresiones, sentimientos o recuerdos que les dejó el poema leído y para orientar el proceso se les explica a los educandos que los poemas se pueden elaborar de varias formas: la tradicional, con un caligrama, un haiku.

8.2. Segunda etapa: hallazgos e interpretaciones

En esta segunda etapa se busca que los educandos construyan la interpretación sobre el texto poético a partir de la lectura colaborativa y discusión interactiva que tuvieron previamente con sus compañeros en la actividad de **Círculo de poetas**. El docente solo intervendrá como apoyo para orientarlos en las labores que tienen que hacer.

- **Interpretación creativa:** a partir de la información que obtuvieron en la primera etapa, se le pide al grupo estudiantil que ilustren los aspectos más relevantes que encontraron, además se le pide al alumnado que tomen en consideración la siguiente inquietud para acrecentar el proceso interpretativo de parte de ellos.

¿Conocen ustedes algunos de los aspectos de la diversidad cultural en el caribe costarricense? Por ejemplo, la música, la danza, la comida, el teatro, la literatura, las tradiciones.

¿Por qué son importantes los aportes de la población afrocaribeña a la identidad nacional de Costa Rica?

Cuando ya tengan todo listo el profesor le dará a cada grupo una serie de materiales (revistas para sacar imágenes, marcadores, tijeras, papel periódico, goma, lápices de color, etc.) para que elaboren su cartel.

En este cartel los alumnos presentarán la información mediante un collage, un dibujo o un árbol de frases. Además, se les insta que si ellos lo desean

pueden combinar las técnicas (collage, dibujo o el árbol de frases) para presentar la interpretación que construyeron sobre el texto poético.

Mediante esta actividad el análisis de los textos poéticos se vuelve más dinámico e interactivo para los discentes, se olvidan de la presión de ofrecer una respuesta acertada de manera inmediata y se enfocan todos juntos (trabajo colaborativo) para discernir el mensaje, los sentimientos, las emociones, las imágenes y elementos interculturales encontradas en el poema. De esta forma se salen de la dinámica tradicional estructuralista de análisis de la poesía.

8.3. Tercera etapa: generalidades del autor

En esta etapa se busca que los alumnos profundicen sobre la información más relevante (datos biográficos, discusiones de análisis sobre su obra poética, el mensaje intercultural de sus textos poéticos y demás hechos importantes de la obra) de la poeta. Esta búsqueda de información se hace en esta tercera etapa para no sesgar ni contaminar la lectura y la interpretación que construyeron los discentes sobre el texto poético leído.

- **Video informativo:** en los grupos de trabajo que se habían hecho anteriormente, los estudiantes deberán construir un video, en el cual se presenten los datos más relevantes sobre la poetisa Eulalia Bernard Little y además de agregar la interpretación que elaboraron sobre el texto poético que leyeron.

En el video se debe contemplar tres aspectos fundamentales: el tratamiento del tema (la exposición sobre la información de la poeta, la interpretación y demás ideas que encontraron con la lectura de los poemas, el texto poético que ellos elaboraron a partir de la lectura y las impresiones que les dejaron los poemas), la creatividad y la calidad del video. La elaboración del video se llevará a cabo en la clase y de esta forma se podrá supervisar y apoyar en todo momento a los discentes en el proceso. Para darles motivación, ayuda técnica y orientarlos cuando ellos tengan alguna duda sobre el manejo en la información de se mostrará en el video. A continuación, se presentará una tabla explicando los procedimientos por seguir para concretar el video.

PASOS	ACATADO VALOR 15PTS.
Planificar la estructura que tendrá el video: presentación y conclusiones. 2pts.	
Aparecen los contenidos completos: sus ideas iniciales del texto poético, interpretación y datos biográficos de la poetisa, créditos. 2pts.	
Creatividad con el uso de los materiales de apoyo: música, escenografía, imágenes, disfraces, etc. 7pts.	
Duración del video: de 8 a 10 minutos. 2pts.	
Calidad de la imagen y del sonido. 2pts.	

8.4. Visión referente: crítica literaria de los textos poéticos de Bernard Little

En la siguiente sección, se expondrá una síntesis general muy breve sobre la crítica literaria que se ha realizado respecto a la obra poética de una mujer que tiene una relación íntima con la región de Limón, Eulalia Bernard Little, poeta, diplomática, activista política e investigadora de la interculturalidad; proclamando y reivindicando la negritud.

Este material funciona como complemento de apoyo en la estrategia para que el grupo docente observe de primera mano lo discutido sobre la obra poética de Bernard Little, con esto tendrán un panorama de ayuda para las clases, especialmente para la construcción de la competencia literaria intercultural generando preguntas, manifestaciones que orienten como acercarse a los textos poéticos.

8.4.1. Mosby: Place, Language and Identity in Afro-Costa Rican Literature

La investigadora Mosby (2003) en su libro *Place, Language and Identity in Afro-Costa Rican Literature* indaga sobre la escritura negra contemporánea de Costa Rica, ella explora la transformación de la identidad en las obras de escritores de ascendencia afro-antillana (Limón un pueblo formado por múltiples migraciones), por ejemplo, Eulalia Bernard, Quince Duncan, Shirley Campbell y Delia McDonald. Con respecto a este tema, Mosby dedica todo el capítulo dos de su libro a la obra poética de Bernard; se plantea que la lírica de Eulalia manifiesta el reordenamiento de la identidad cultural para los negros de la provincia de Limón a partir de su nuevo

estatus político, todo lo ocurrido posteriormente con la declaración de su ciudadanía en 1948. En su obra poética se observa como *los nuevos ciudadanos* buscan resaltar su integración al estado-nación y de cómo fue todo un proceso dificultoso, ahora si tenían un "hogar" aunque, surgen ciertos conflictos culturales, étnicos y lingüísticos entre la población ante el proceso de "pertenencia" a este estado-nación costarricense.

“En la poesía de Bernard, la identidad cultural afro-costarricense se presenta como una entidad inestable y solo puede conciliarse o "arreglarse" mediante el abrazo de una Costa Rica multicultural liberada de los mitos nacionales de homogeneidad étnica y valores democráticos... Su escritura favorece un movimiento hacia la incorporación de los afro-costarricenses en la cultura nacional sin borrar las raíces culturales...”
(Mosby, 2003 p. 76).

Las tres colecciones de poesía de Bernard, *Ritmohéroe* (1982), *My Black King* (1991) y *Ciénaga* (Marsh, 2001), son obras poéticas que varían en idioma y registro. En *Ritmohéroe*, encontramos poemas escritos en español. En *My Black King* y *Ciénaga*, se aprecian textos poéticos en español, inglés y criollo limonense; en estas obras multilingües hay una visión afro-céntrica, por ejemplo, en *My Black King*, es una colección consagrada a los hombres de su familia y de personajes históricos como Marcus Garvey, Martin Luther King Jr. y Louis Armstrong. En *Ciénaga*, aparecen textos poéticos que colocan a las mujeres negras en el centro del discurso poético. Sus colecciones poéticas resaltan las batallas que tuvieron los

descendientes afro-antillanos para ser reconocidos y lograr su incorporación en la sociedad costarricense.

En este análisis de la obra poética de Eulalia, Mosby centra toda su atención a la colección *Ritmohéro* debido a su calidad estética y desarrollo crucial de los temas de identidad. Respecto a *My Black King* y *Ciénaga*, ella hace un breve estudio porque estas colecciones continúan algunos de los temas presentes en *Ritmohéro*. Para los propósitos de la investigación que se está llevando a cabo, el foco de atención será lo dicho por Mosby con respecto al poemario *Ciénaga*, y se omitirá lo mencionado sobre los textos poéticos *Ritmohéro* y *My Black King*.

Ciénaga (Marsh, 2001)

Esta obra poética está dividida en dos partes y en éstas se observa una multiplicidad de voces, ritmos e imágenes en los poemas enmarcados por su escritura en español, inglés y creole con los cuales busca la integración y reconocimiento de la raza negra, la historia y la cultura en su querida patria Costa Rica. Se menciona como la Sociedad Juvenil Adventista del Séptimo Día del Monte de los Olivos recopiló y produjo un pequeño texto llamado *Griot*, en éste aparecen algunos textos poéticos que posteriormente estuvieron en la obra *Ciénaga*. Este reconocimiento resaltaba la labor de Eulalia por “impartir la sabiduría, la visión africana a la comunidad mundial y por perpetuar la memoria del conocimiento ancestral africano” (Mosby, 2003 p. 109).

Con la multitud de voces presentes en sus textos poéticos, Bernard se encarga de visibilizar la subjetividad histórica, literaria de las mujeres y hombres negros en el Caribe, aunque le da un especial énfasis a las mujeres que se esfuerzan y luchan por su hogar, familia y futuro del país.

“En la poesía de Eulalia Bernard, la identidad afrocostarricense se basa en el puente entre las culturas de Costa Rica y las Antillas. Su elección de temas presenta una identidad orgullosa de tener una nación a la que llamar hogar, pero también desafía las mitologías que el discurso oficial... La elección del idioma de Bernard es otro desafío a la afirmación del país de que es exclusivamente una sociedad de habla hispana” (Mosby, 2003 p. 114).

Limón es el hogar de las mujeres y hombres afrocostarricenses, aunque su identidad ya no es jamaicana, trinitense o barbadense, pero su memoria no está lejos de las Antillas, y en los poemas de Bernard Limón se vuelve el puente irrompible entre su hogar lejano (las Antillas, específicamente Jamaica) donde se construyen la multiplicidad de culturas y voces, sin dejar de lado el retrato la difícil situación de su pueblo.

“Se presentan conmovedoramente las imágenes de la lucha de los descendientes de las Antillas para obtener la ciudadanía y convertirse en *ticos de pura cepa* (auténticos costarricenses), pero sin borrar la diferencia etnolingüística de las Antillas... Bernard coloca la negritud en el centro de muchos de sus poemas y no se disculpa por su uso del creole limonense y el español” (Mosby, 2003 p. 119).

8.4.2. Lago Graña: Identidad afro-caribeña en Costa Rica

Según Lago Graña (2007) la polifacética poeta Eulalia Bernard dio a conocer con su primer poemario *Ritmohéroe* (1982) una imagen diferente y nueva de Costa Rica al mundo. Y con sus próximas colecciones, especialmente con *Ciénaga* (Marsh) (2001), discute sobre situaciones importantes para el negro de origen jamaicano que por ciertas circunstancias tuvo que quedarse a vivir en la provincia de Limón cuando vino a trabajar al país. Por ejemplo, su identidad afro-caribeña, además de la voz de las mujeres y hombres que reclaman la visibilidad de sus cuerpos y también el orgullo por su identidad racial.

Lago Graña antes de comenzar su disertación sobre la obra poética de Bernard, hace una breve reflexión de los aspectos que originaron la gran diversidad religiosa, racial, lingüística, económica y política de la región del Caribe. Que todo fue gracias a la constante emigración e inmigración de individuos de los varios países caribeños a otras regiones y un resultado obvio de estas argamasas e intercambios son cuestiones raciales, religiosas.

“De entre las numerosas migraciones del siglo XIX una en particular ha afectado la configuración racial, lingüística y cultural de América Central. Un grupo de trabajadores de Jamaica llegaron a la costa caribeña de Costa Rica y se establecieron en la provincia de Limón mientras construían el ferrocarril... Muchas generaciones después, Limón se conserva como una región única y particular en el contexto del resto del país” (Lago Graña, 2007 p.71).

Con la llegada de los jamaquinos en 1872 al país contratados por la compañía británica Northern Railway Company, encargada de construir un sistema de ferrocarril para transportar el café; ellos vinieron al país con la intención de ganar algo de dinero y ahorrarlo para posteriormente volver a su patria una vez terminada la construcción. El pasaje de vuelta era parte del contrato ofrecido por la compañía, sin embargo, la cláusula no se cumplió por razones financieras y los trabajadores se quedaron en Limón empleándose en la compañía bananera.

De las generaciones nacidas en Limón de los inmigrantes jamaquinos, sobresale un nombre que busca las raíces de su cultura. Bernard se localiza en la tercera generación que hasta 1948 fueron vistos como ciudadanos de Costa Rica (Eulalia nació 1935), esta situación provoca ciertos sentimientos de ambigüedad, tensión sobre la cultura *¿Dónde está mi raíz?* La poeta muestra la ambigüedad de la identidad cultural de su generación mediante una escritura bilingüe, yendo del inglés al español, además de incorporar en sus poemas el creole limonense (conocido como mecatelio) y resaltando las voces de la gente de Limón.

“La producción crítica y literaria de Bernard comienza con el Nuevo ensayo sobre la existencia y la libertad política (1981). Su obra poética se compone de tres obras, cada una separada de la siguiente por una década: Ritmohéroe (1982), My Black King (1991), y Ciénaga (Marsh) (2001). Los temas fundamentales que desarrolla en las tres colecciones son la identidad de los limonenses, la conexión y el reconocimiento de sus raíces, su integración en la cultura costarricense y su identificación con la población negra del mundo” (Lago Graña, 2007 p.72).

La búsqueda de la identidad nacional y la provincia de Limón son resaltadas e identificadas en la producción poética de Bernard al incorporar el bilingüismo, además de observarse su vínculo con la cultura afro-antillana; con esto la poeta intenta dar a conocer la naturaleza multicultural y al mismo tiempo marginal de Costa Rica. En su elección de temas se puede ver el orgullo nacional, pero también el desafío a los mitos de homogeneidad racial, igualdad social y democracia, que el discurso oficial de Costa Rica ha perpetuado.

8.4.3. Zavala: Poesía, género y etnia en Centroamérica

Zavala (2007) expone que un número considerable de mujeres indígenas y afrodescendientes centroamericanas representan el grupo más desfavorecido de la población del continente. Por lo tanto, tiene un valor muy significativo que escritoras indígenas y afrodescendientes irrumpen y se apoderen de la escena literaria para romper ciertos hitos sociales, políticos, económicos y culturales de la región. Zavala brinda varios nombres de mujeres que tuvieron un ascenso importante en la poesía centroamericana, por ejemplo, Gioconda Belli, Rigoberta Menchú, Calixta Gabriel y otras voces que buscan la visibilización de su pensamiento, presencia y obra literaria.

En el caso de Costa Rica, hay dos poetas que demarcan un cambio en la producción literaria nacional: Eulalia Bernard y Delia McDonald, poesía de origen afrocaribeño; la producción poética de Bernard empieza poco a poco a irrumpir en la escena literaria dándole luz y conciencia a todas aquellas personas desplazadas.

“Ciénega, obra poética dedicada al pueblito limonense Cieneguita, un lugar indómito de la costa Atlántica de Costa Rica; a través de sus versos va creando un trayecto mítico, donde el mito se vuelve tan descomunal, que abraza a todas las ciénagas del mundo, que restituye al habitante de las ciénagas, y pone al negro, como el pintor que llegó a secarlas y a civilizar la región” (Zavala, 2007 p. 131).

Bernard, poeta, estudiosa y exponente de la negritud, consigue con su libro transportarnos por un universo repleto de magia y musicalidad en las dos voces que representan su perspectiva cultural del país, en inglés y español. En inglés recordando sus raíces y en español revelando la integración de la patria.

A partir de la reflexión analítica expuesta anteriormente del texto poético *Ciénega*, se puede discernir que la voz femenina afrodescendiente observable en la literatura, refleja la existencia de otros discursos que manifiestan las luchas por la visibilidad y la inclusión. Asimismo, según Da Trindades Prestes (2015) “también es posible observar que esta literatura viabiliza la construcción de otro canon literario, que contiene puntos de vistas diferenciados y miradas distintas de aquellas tradicionalmente predominantes” (P. 4). En los textos la voz femenina negra busca romper con la construcción literaria tradicionalmente expuesta sobre las mujeres; estas representaciones estereotipadas hechas desde el ámbito del patriarcado solo reflejan una imposición de poder hacia los cientos de mujeres que históricamente han sido marginadas.

Ahora bien, gracias a muchísimas luchas sociales que han ocurrido en las últimas décadas, varios grupos que habían sido marginados como los indígenas, el colectivo LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transgénero), las mujeres u otros más. Estos grupos son ahora capaces de manifestarse y alzar sus voces para ser escuchados en todos los ámbitos posibles. En el caso de los textos literarios en general, la voz femenina afrodescendiente presente en estos escritos, manifiesta

según Evaristo (2011) “camino para la liberación; se revela como instrumento de resistencia, enfrentamiento y superación y expresa la lucha por la construcción de relaciones de derecho y de valoración social, de apreciación de la identidad y de dignidad intersubjetiva del sujeto, con sus prácticas y producciones culturales (citada por Da Trindades Prestes 2015, p.5).

8.5. Análisis de los textos poéticos: acercamiento al mundo de Eulalia Bernard

En esta parte se ofrecerá un breve y puntual análisis personal de dos de los poemas que se trabajaron con los educandos, la información que se proporcionará a continuación y además de lo suministrado en la sección visión referente: crítica literaria. Es un complemento didáctico que busca orientar al personal docente al momento de abordar el texto lírico. Los textos poéticos que se analizaron son: *Ahora que soy tuya* Limón y *Ciénega*.

A partir del libro de Arcadio López-Casanova: *El texto poético. Teoría y metodología* (1994), se tomaron los aspectos teóricos que fueron aplicados a los poemas. López-Casanova se planteó idear un diseño de un *modelo textual* que contribuya como orientación o guía en el acercamiento al poema, un abordaje analítico de un signo estético tan complejo llamado texto poético. Además, de los aspectos teóricos abordados por López-Casanova que serán desarrollados en los poemas, también se aplicará un análisis en los textos poéticos desde una perspectiva discursiva literaria con mayor significación que considera el tema de la *negritud* y la voz femenina reflejada en los poemas de Bernard.

8.5.1. *Ahora que soy tuya Limón*

El acercamiento analítico del texto poético se iniciará con los indicadores poemáticos, estos son una serie de señales, indicios que guían la caracterización del sentido del poema. Según López-Casanova el título es el más habitual de las señales poemáticas y este forma una imagen general de lo que podrá encontrar el lector en el texto lírico. En el caso del poema *Ahora que soy tuya Limón*, su categorización como indicador poemático entra como una estructura compleja porque reúne y combina varios signos. Este tipo de título busca señalar el motivo temático y con esto se puede marcar un *identificador temporal* (fórmula descriptiva cronografía) y *localización espacial* (fórmula descriptiva evidencia).

Se apunta claramente con los primeros cuatro signos del título son una referencialidad sobre el tiempo para entrelazar una posesión que finalmente llega a puntuar su unión con el último signo dando un espacio de pertenencia. Todo lo anterior deja entrever como la voz lírica manifiesta como ella ahora sí pertenece a esa localización espacial *Limón*. Esta manifestación de pertenencia es significativa porque antes de 1948 los afrocostarricenses no eran considerados ciudadanos de Costa Rica.

Al continuar con el análisis del título, este tiene una gran significación en términos simbólicos. *Ahora que soy tuya Limón* es una metáfora histórica cultural de la situación de los afrodescendientes, como se había mencionado hace alusión a la pertenencia (ahora sí tenemos un lugar y somos costarricenses), pero también es una experiencia de vitalidad, en donde la voz femenina nos permite sentir el estado

de reivindicación de la figura femenina afrodescendiente. Esta significación se da por la reflexión con la negritud y la voz como espacios discursivos que buscan la concientización de que las personas de color tienen historia y cultura propia, asimismo para cuestionar, entender y verbalizar las experiencias. Bernard declama soy una mujer afrodescendiente con un pasado y un presente por delante.

Otro punto por abordar son las figuras gramaticales, que según López-Casanova (p.103) algunas “figuras pertenecientes al estrato morfosintáctico, han sido siempre las menos valoradas a la hora del análisis poemático (y de la propia especificidad del lenguaje poético)”. No es que estas figuras no se analicen, ciertamente estos operadores –enumeración, hipérbaton, paralelismo, etc.– son usados para el abordaje analítico del texto lírico, lo que pasa como señala López-Casanova es que a veces no se observa verdaderamente la importancia que tienen esos estratos morfosintácticos en el tejido del texto poético.

Uno de estos operadores es la *reiteración* de uno o varios elementos léxicos, al momento de reiterar algún aspecto dentro del poema se busca enfatizar algo, se cumple por lo tanto una *función intensificadora* para invocar una especial tonalidad en lo expuesto en el poema. En los versos 1, 7, 17 que dicen “Ahora sí que soy tuya Limón”, se nos enfatiza la pertenencia cultural, física y emocional de los afrodescendientes al señalarse que ellos como individuos ahora sí tienen un lugar para vivir como ciudadanos. Hay que recordar que las personas de color fueron *integradas* a nuestro país en 1948 con la declaración de su ciudadanía. Como se

Como se mencionó anteriormente, en el texto poético se observa una serie de repeticiones y estas cumplen la función de trabajar como un recurso mnemotécnico (se usa la reiteración como elemento fijador en la memoria) con esto la voz reitera una y otra vez un estado de dualidad que afrontó la conciencia del afrodescendiente, primero tenemos este verso “Ahora sí que soy tuya Limón” que significativamente responde a dos realidades que enfrentaron: por un lado, no tener un lugar a que llamar hogar y ni conocer quiénes eran ellos y por el otro lugar, la reivindicación de su identidad afrodescendiente y acogida de Limón como su hogar pero además de llamar a Costa Rica su patria.

Asimismo, la dualidad funciona para observar el pasado y el presente “Ahora que tus prostíbulos son casas de cultura” se manifiesta la crueldad de cómo eran usadas las mujeres como meros objetos sexuales, pero con la reclamación identitaria donde los sistemas de dominio son borrados dando lugar a una transformación social. La voz femenina manifiesta “usa un tono reivindicativo y directo para la afirmación de una identidad negra y [al mismo tiempo develar el pasado que sufrieron las mujeres negras]” (Dudreuil, 2019, Para. 13).

Seguidamente, se abordará el impulso constructivo del poema, que según López-Casanova son una serie de principios ordenadores que determinan ciertos *modelos o esquemas compositivos*, es decir, son unas formas como se alinean los textos líricos. Hay cuatro modelos compositivos (Lineal, Analítico, Sintético y Simétrico), el texto poético *Ahora que soy tuya Limón* se clasifica en el modelo Lineal

porque la recurrencia de señalar la pertenencia y cambio que se manifiesta en los versos ocurre en todo el poema. Los dieciocho versos del texto poético manifiestan las voces que anuncian el cambio y la pertenencia e integración de los afrodescendientes en su tierra Limón y no solo con la renovación de la provincia, sino que también con la búsqueda de que el país los recuerde y no olvide por todo lo que ellos han pasado para su integración como ciudadanos.

En el poema se puede observar también el dinamismo expresivo, que según López-Casanova (p.108-109) “por la naturaleza y ordenación de las formas sintácticas, se fijan dos tipos de dinamismo: uno negativo (asociado a un movimiento lento, detenido, retardatario) y otro positivo (un movimiento acelerado, rápido, refuerzo exclamativo)”. El texto poético *Ahora que soy tuya Limón* se clasifica en el dinamismo positivo porque los sustantivos y verbos utilizados configuran una aceleración sugestiva de los hechos transformadores de los afrodescendientes en la provincia de Limón.

8.5.2. *Ciénega*

Como se hizo anteriormente con el poema *Ahora que soy tuya Limón*; se comenzará el análisis del texto poético *Ciénega* con su título. Este tiene una categorización como indicador poemático desde una estructura simple, pero que reúne a dos indicadores al mismo tiempo. El primero es el *simbólico–alusivo* rico por su multisignificancia y el segundo es el *espacial* como fórmula descriptiva de evidencia. Este tipo de título busca señalar la interacción compleja que hay entre el indicador/texto, especialmente por lo contextual que opera en la lectura/decodificación del texto porque tenemos este título *ciénaga* una particular en su significación, es terreno cenagoso y abundante de vegetación, donde las aguas se estancan de forma natural.

Pero la otra significación *simbólico–alusiva* y *espacial* de este título está en la propia obra literaria de Bernard Little, por la importancia de este indicador radica sobre todo porque en Limón hay un pueblo llamado Cieneguita (hay toda una discusión sobre el origen del nombre), lo relevante es la perspectiva de Eulalia donde plantea la correlación entre el nombre del pueblo con la titulación de su obra: Cieneguita viene de ciénaga y las ciénagas de toda la provincia son una serie de “swamps” o “marshes” es decir, pantanos o marismas las cuales dan lugar a unas ciénagas diferentes que transforman el lugar para su gente. Como se observa es toda una construcción de significación provocado por el título y que como lectores debemos examinar los versos del texto poético para adentrarnos en la historia que nos quieren contar.

Continuando con el análisis, se abordará el dinamismo expresivo, el texto poético *Ciénaga* se clasifica en el dinamismo negativo porque su progresión *simbólico–alusiva* se da mediante impulsos mínimos de significación (la narración que se nos cuenta en el trayecto de las tres estrofas es pausada pero constante) para referir paso a paso los hechos angustiosos y al mismo tiempo finalmente gozosos de los afrodescendientes cuando lograron su *integración* al país como ciudadanos.

Otro punto importante de análisis es el impulso constructivo, que según López–Casanova son una serie de principios ordenadores que determinan ciertos *modelos o esquemas compositivos* (Lineal, Analítico, Sintético y Simétrico). El texto poético *Ciénaga* se clasifica en el modelo Sintético porque mediante la distribución que hace en las tres estrofas busca una condensación muy puntual de lo acontecido por los afrodescendientes en la provincia de Limón. La primera estrofa refleja el desarraigo de los afrodescendientes en su tierra (¿Qué somos en verdad? Costarricenses o simplemente migrantes, tico o negro); en la segunda estrofa se manifiesta la confrontación por sus derechos (pertenecer al país, voz y voto) y en la última estrofa se observa la aceptación del individuo (la integración del individuo y las manifestaciones futuras).

Inmediatamente, se abordarán las figuras gramaticales. Estos operadores – enumeración, hipérbaton, paralelismo, etc.– son usados para el abordaje analítico del texto lírico, lo que pasa como señala López–Casanova es que a veces no se observa verdaderamente la importancia que tienen esos estratos morfosintácticos en el tejido del texto poético.

Uno de estos operadores es la *reiteración* de uno o varios elementos léxicos, al momento de reiterar algún aspecto dentro del poema se busca enfatizar algo, se cumple por lo tanto una *función intensificadora* para invocar una especial tonalidad en lo expuesto en el poema. La construcción léxica del texto poético *Ciénaga* es interesante porque es una reiteración intercalada y con unos ligeros cambios en los versos 1, 6 y 11 del poema. El verso uno dice así “Conozco el sonido de la ciénaga”, el seis dice “Hablo el lenguaje de la ciénaga” y el once dice “¡Escucha el sonido de la ciénaga”. Esta intercalación de la reiteración es importante porque divide la *función intensificadora* en tres momentos con las tres estrofas del poema.

Como se había mencionado al principio de este abordaje analítico el texto poético *Ciénaga* es un tejido poemático con un gran significado *simbólico-alusiva y espacial* que trasmite su sentir por la provincia de Limón y su gente, observándose esto en la distribución de las estrofas. En la primera estrofa se manifiestan las voces del pasado y la herencia de los afrodescendientes, en la segunda estrofa se resalta el alzamiento de las voces, las luchas por los derechos y cómo se sigue batallando para lograr cambios y en la última estrofa se da la interiorización de las voces, donde todos se unen para que la armonía, los cambios, el pasado y todo lo alcanzado por los afrodescendientes no desaparezca.

Conozco el sonido de la ciénaga
heredo la picardía de sus inquilinos
sospecho de los rumores de la nieve
la muerte no yace en camposantos
se erige en raíces de tierras ocultas. 5

Hablo el lenguaje de la ciénaga
choco, con la lluvia de frente
mi vocación es de roca
Amo las estaciones tórridas
colisiono con los volcanes. 10

¡Escucha el sonido de la ciénaga
y únete a la armonía de sus movimientos!

(Bernard Little, 2001, p. 46).

Retomando nuevamente el título del texto poético, *Ciénaga* conceptualmente es un lugar donde se reúnen las aguas que se estancan rodeándose de vegetación. Y anteriormente, se habló de la perspectiva de Eulalia donde plantea la correlación entre el nombre del pueblo con la titulación de su obra: Cieneguita viene de ciénaga y las ciénagas de toda la provincia son una serie de “swamps” o “marshes” es decir, pantanos o marismas que según Chevalier (Diccionario de los símbolos, 1986) son “símbolos de lo inconsciente y de la madre, el lugar de las germinaciones invisibles” (p. 714) estas ciénagas manifiestan un sentido de concordia y satisfacción para los afrodescendientes porque las aguas que se reúnen en estos pantanos germinan

pensamientos, deseos, cultura, fe, luchas y esperanza que transforman el ambiente para su gente.

Este símbolo encarna la confluencia de varias voces, primero tenemos una voz femenina individual que se conoce (soy una mujer afrodescendiente pero también soy una mujer costarricense) esto se manifiesta en los siguientes versos:

“Conozco el sonido de la ciénaga”
 “heredo la picardía de sus inquilinos”

Posteriormente tenemos que la voz se transforma en una voz colectiva (concienciación de la realidad histórica nacional cultura negra-africana y al afrodescendiente como un sujeto con historia y cultura propia). Lo observamos en los siguientes versos:

“Hablo el lenguaje de la ciénaga”
 “mi vocación es de roca”
 “¡Escucha el sonido de la ciénaga
 y únete a la armonía de sus movimientos!”

La voz femenina afrodescendiente proyectada en los textos poéticos aborda algunas temáticas del pasado y los aciertos del presente para profundizar en la construcción de la identidad y con las estrategias literarias (reiteración, metáforas) para plasmar las luchas y reconocimiento de los afrodescendientes. “Existe una voluntad real de reestructurar la memoria histórica y simbólica de la africanidad en diáspora y restablecer verdades históricas para proclamar una nueva identidad y liberarse de las opresiones” (Dudreuil, 2019, Para. 11).

Al final los textos poéticos de Bernard Little son una manifestación importante que buscan seguir uniendo más al pueblo limonense con el país. De la misma forma, desde la instancia del Estado costarricense se busca la manera de erradicar las líneas discriminatorias entre sus ciudadanos, por ejemplo, la declaratoria del 31 de agosto Día de la Persona Negra y la Cultura Afrocostarricense (aunque ya tiene sus años esta declaratoria) y lo más reciente en el año 2018, con la aprobación del Día Nacional del Calipso Costarricense (patrimonio cultural inmaterial), se escogió este día el 7 de mayo (día del natalicio de don Ferguson) para rendir un justo homenaje a don Walter Ferguson figura insigne del calipso nacional.

CAPÍTULO 6

PUERTO RICO

“¡Cómo crecí en CROEM!
con las miradas
penetrantes
de tus búhos jóvenes,
de tus búhos viejos.
Un búho más, soy,
en el altar de la
inteligencia hecha poesía”.

(Bernard Little, 2001, p. 68).

9. IDEAS FINALES DE LA INVESTIGACIÓN

En esta parte se mencionarán los criterios a los que se han llegado en la investigación, se toma como referencia todo lo aportado por el grupo estudiantil en la aplicación de la estrategia, la información suministrada por la colega docente con el instrumento y lo experimentado por el investigador en todo el proceso.

9.1. Conclusiones

También es pertinente llevar a cabo un análisis de la metodología de enseñanza implementada por el MEP, en este caso la enseñanza por competencias especialmente porque este proceso educativo tiene apenas dos años de haberse puesto en práctica para determinar los métodos más adecuados al momento de abordar los contenidos y objetivos que se buscan en las clases. Porque de esta manera se logrará la mejora en la comprensión de los conocimientos y habilidades que se buscan que adquieran los alumnos.

Gracias al diagnóstico llevado a cabo mediante la elaboración y reflexión del mapa simbólico se logró observar que algunos alumnos (más del 50%) del grupo de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin con el que se trabajó manifiesta algunas dificultades para abordar ciertos temas relacionados con un espacio literario intercultural en la asignatura de comunicación y comprensión lectora.

Asimismo, es necesario conocer el entorno individual, familiar e institucional del grupo estudiantil que permita la adaptabilidad del profesorado para gestionar el diseño adecuado de una estrategia de mediación pedagógica que permita suplir las necesidades educativas de los educandos, es decir, el desarrollo de las competencias, las habilidades para vivir en sociedad y ser un individuo del mundo.

Además, es importante el aporte que se pudo observar mediante el aprendizaje colaborativo implementado en la estrategia de mediación pedagógica porque los alumnos que trabajaron diligentemente en las etapas de la estrategia se permearon en la construcción de su propio conocimiento dando como resultado el progreso y empoderamiento de la competencia literaria intercultural en ellos.

9.2. Recomendaciones

Es necesario realizar un proceso diagnóstico con el apoyo de la orientadora de la institución para determinar las razones por las cuales el estudiantado de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin se manifiesta apático, ajeno y desinteresado (aunque no todos los alumnos actúan así) a la hora de trabajar en las clases en general.

Igualmente, se recomienda que las Direcciones Regionales del Ministerio de Educación Pública, como primeras entidades de orientación y apoyo al cuerpo docente, le brinde las herramientas necesarias para su crecimiento personal y profesional. Especialmente por la voz de alarma que lanzó la docente que se entrevistó del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin, que al indicar que las capacitaciones habrían sido nulas o escasas sobre cómo implementar el desarrollo de las competencias en los alumnos.

Otra recomendación es que el Ministerio de Educación Pública como ente que guía el accionar de la educación costarricense, sea un mediador expedito y práctico para que las capacitaciones que se vayan a impartir a los educadores sean las más concisas, claras y coherentes en la mejora de las habilidades del grupo docente del país. Especialmente, que se pueda ofrecer el uso de herramientas a nivel de *software* como *hardware* de manera fácil y expedita. Por ejemplo, los aportes de la tecnología, videos, libros físicos y digitales para contribuir con una educación favorecedora en la formación de los alumnos, especialmente por el nuevo panorama educativo en la enseñanza por competencias.

Debido a la transformación curricular implementada por el Ministerio de Educación Pública (MEP), esta desemboca la interacción de los discentes con una variedad de espacios interculturales. Ahora bien, centrándonos en la interculturalidad que deben apreciar los estudiantes a partir de las distintas manifestaciones (música, comida, bailes, pintura, literatura, etc.) de la población afrodescendiente, el MEP ideó un nuevo plan de acción conocido como *Orientaciones para el abordaje histórico y cultural de la Afrodescendencia en Costa Rica desde los Centros Educativos*. Una de las dificultades con el plan es su reciente implementación en el año 2020, esta situación desencadena que el cuerpo docente tenga una escasa o tardía capacitación. Por lo tanto, se recomienda mejorar el acceso a la información y la posterior capacitación en los temas relacionados con la interculturalidad en general en el personal docente por medios físicos y digitales.

BIBLIOGRAFÍA

Achaerandio Zuazo, L. (2010). *Competencias Fundamentales para la vida*. Ciudad de Guatemala, Guatemala: IGER.

Alcantud Díaz, M., Haba Osca, J. y Peredo Hernández, J. (2015). Taller de Escritura Creativa para el desarrollo de la Competencia Literaria en Brasil. En *Didáctica. Lengua y Literatura*. 27, pp. 97-110. Recuperado de:

<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/50868/47204>

Álvarez, I. (2013). *Leer, analizar, interpretar, juzgar: cuatro operaciones básicas de los estudios literarios*. Recuperado de:

https://www.academia.edu/1746206/Leer_analizar_interpretar_juzgar_cuatro_operaciones_b%C3%A1sicas_de_los_estudios_literarios?auto=download

Álvarez Ruiz, K. (2014). *Unidad didáctica para el aprendizaje del género poético en la modalidad de Educación a Distancia y Abierta en sétimo año*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica.

Ampié Guzmán, J. y Collado Romero, H. (2017). *Plan de desarrollo institucional quinquenal*. Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin. MEP. La Cruz, Guanacaste.

Arias Orozco, G. y Vargas Valverde, L. (2016). Los textos literarios que asigna el MEP para el tercer ciclo de la educación general básica en Costa Rica: algunas reflexiones al respecto. En *Actualidades Investigativas en Educación*. 16 (2). pp. 1-17. Recuperado de:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/23565/23786>

Arrieta Molina, G. (2016). Jugando con el Texto; estimulación de la comprensión lectora profunda y el pensamiento crítico: un desafío metodológico. *Revista de Estudios Especiales*. 1. P. 1-36. Recuperado de:
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/27590/27839>

Barrantes Echavarría, R. (2009). *Investigación: Un camino al conocimiento*. San José, Costa Rica: EUNED.

Bedarnia, M. (2015). *El aprendizaje intercultural a través de los textos literarios*. Publicaciones Centros Cervantes, p. 27-32. Recuperado de:
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca ele/publicaciones centros/PDF/rabat 2015/05 bedarnia.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rabat 2015/05 bedarnia.pdf)

Benavides Urbano, C. y Tovar Castillo, N. (2017). *Estrategias Didácticas para Fortalecer la Enseñanza de la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Grado Tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto*. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás. Recuperado de:
<http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9533/BenavidesChristian2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bernard Little, E. (2001). *Ciénaga*. San José, Costa Rica: Guayacán.

Björk, L. & Blomstrand, I. (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona, España: Grao.

Cano Barrios, J.; Ricardo Barreto, Carmen.; Del Pozo Serrano, Francisco. (2016). *Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: Un estudio en la Universidad del Norte* (Barranquilla. Colombia). Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, Vol. 14-02, pp. 159-174. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v14n2/1692-5858-encu-14-02-00159.pdf>

Cañas Cerinza, L. y Collazos Castro, M. (2014). *La poesía, texto que invita a comprender y disfrutar de la lectura*. Recuperado de:
http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/4073/TELEC_CanasCerinzaLuz_2014.pdf?sequence=1

- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (1986). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona, Editorial Herder.
- Contreras Molina, C., Ferreira Caviedes, D. y Reyes Pinto, R. (2015). *Videos de cuentos infantiles alternativa para la competencia literaria*. (Tesis de grado especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores. Recuperado de: <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/365/CarmenContrerasMolina.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Da Trindades Prestes, L. (2015). *Recreando la imagen literaria de la mujer afrodescendiente en las narrativas femeninas afrocubanas y afrobrasileñas contemporáneas*. (Tesis de doctorado). University of Tennessee – Knoxville. Recuperado de: https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=4772&context=utk_graddiss
- Delgado, M. y Solano, A. (2009). *Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/spaw2/uploads/images/file/Estrat%20didact.PDF>

Dudreuil, L. (2019). Del silencio al canto: las huellas de la esclavitud en la poesía femenina afrocostarricense. *Études caribéennes* [En línea]. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/etudescaribeennes/17731>

Elvir Lazo, L. (2004). *El sintagma olvidado: historia y género en el canon literario centroamericano*. GénEros, 11(33). Pp. 65-72. Recuperado de: <http://bvirtual.ucol.mx/consultaxcategoria.php?categoria=1&id=3461>

Fajardo, D. (2014). *El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural*. Educar en Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 45-68. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/04.pdf>

Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. México, Distrito Federal: Inteligencia educativa.

Frade Rubio, L. (2009). *Desarrollo de las competencias lectoras y los obstáculos que se presentan*. México, Distrito Federal: Inteligencia educativa.

García Doherty, A. (2014). *Fomento de la competencia literaria a través de tertulias dialógicas y poesía*. (Tesis de grado maestro). Universidad Pública de Navarra. Recuperado de:

<http://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/16046/TFG14-Gpri-GARCIA-68430.pdf?sequence=1>

González Álvarez, C. (2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Recuperado de:

www.oei.es/formaciondocente/materiales/OEI/2012_GONZALEZ_ALVAREZ.pdf

González Campos, G. (2008). Una propuesta metodológica para la enseñanza de la literatura desde una perspectiva simbólica e ideológica. *InterSedes*, 8 (14). P. 159-168.

González-Mairena, M. (2015). *El desarrollo de la competencia literaria en los adolescentes a través del Premio Andalucía Joven de Poesía (2001-2010)*. (Tesis de doctorado). Universidad de Huelva. Recuperado de:

<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12240>

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1. P. 65-74

Jimena Vila, E. (2007). *Acerca de la interpretación literaria*. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/download/334/267>

Lago Graña, Josefa. (2007). Identidad afro-caribeña en Costa Rica: La poesía de Eulalia Bernard. *Con-textos: revista de semiótica literaria* 19 (39), 69-84.

López-Casanova, A. (1994). *El texto poético. Teoría y metodología*. Salamanca, España: Ediciones Colegio de España.

López Palacios, A. (2006). *La poesía en primaria*. Recuperado de: <http://www.eduinnova.es/feb09/la%20poesia%20en%20primaria.pdf>

Martínez-Lirola, M. (2018). *La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas*. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal), vol. 22(1), pp.1-19. Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v22n1/1409-4258-ree-22-01-40.pdf>

Mauro, M. (2012). *Relatos de la diáspora desde la obra de Quince Duncan*. Revista Estudios, Sección Historia de la Cultura N°25. Pp. 1-17. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/2727/2676>

Medeiros-Lichem, M.T., & Schachinger, M. (2006). *La voz femenina en la narrativa latinoamericana: una relectura crítica. Teresa de la Parra, María Luisa Bombal, Marta Lynch, Clarice Lispector, Rosario Castellanos, Mercedes Valdivieso, Ángeles Mastretta, Elena Poniatowska, Luisa Valenzuela*. Chile: Editorial Cuarto Propio. Recuperado de: https://books.google.co.cr/books?id=sLNjC3cYwAMC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Méndez Anchía, S. (2006). *Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica Educación*. 30 (1), pp. 141-155. Universidad de Costa Rica, San Pedro. Costa Rica. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44030109.pdf>

Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*. (32), pp. 21-33. Recuperado de: http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf

Ministerio de Educación Pública (2017). Lista de lecturas recomendadas 2018.

Ministerio de Educación Pública (2017). Programa de Estudio de Español Tercer Ciclo y Educación Diversificada.

Ministerio de Educación del Gobierno de Guatemala (2012). *Guía docente para la comprensión lectora*. Recuperado de:

http://www.funsepa.net/guatemala/docs/Guia_comprension_lectora.pdf

Monge Porras, A. (2004). *Un estudio cualitativo de la comprensión lectora en niños y niñas de tercer grado de la Educación General Básica de la Escuela de Atención Prioritaria Manuel María Gutiérrez Zamora*. (Tesis de maestría). Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de:

<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/907/1/Estudio%20cualitativo%20de%20comprension%20lectora.pdf>

Mora Redondo, N. Moraga Rojas, L. Murcia Ríos, R. Porras Carmona, K. Quesada Herrera, W. y Solano Sánchez, K. (2014). *“El fomento de la lectura a nivel universitario: propuesta de un programa de alfabetización lectora para la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica”*. (Tesis de licenciatura). Universidad de Costa Rica. Recuperado de:

<http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/29117/Fomento%20de%20la%20lectura%20a%20nivel%20universitario.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morales Rojas, L. (2010). *“Leer para construir”*: Proyecto de animación y promoción de lectura en los estudiantes de quinto grado del Gimnasio Campestre Beth Shalom. (Tesis de licenciatura). Universidad de la Salle. Recuperado de:

<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7936/T26.10%20M792l.pdf>

Mosby, Dorothy E. (2003): *Place, Language and Identity in Afro-Costa Rican Literature*. Columbia: University of Missouri Press.

Muñoz Muñoz, M. (2020). *Diálogos de Eulalia: la forja de una intelectual negra en Centroamérica*. Poligramas 51. Pp. 12-36. Recuperado de:

<http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/82626/Dialogos%20de%20Eulalia.Poligramas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Oliva Oliva, M. (2010). *La negritud, el indianismo y sus intelectuales: Aimé Césaire y Fausto Reinaga*. (Tesis de maestría). Universidad de Chile. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108690/oliva_m.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ovando d'Avis, G. (2007). *Benditas plumas: desde cuándo y desde dónde escribimos las mujeres latinoamericanas: escritura fundacional, marginalidad, gozo y liberación a partir del siglo XVI*. P.107-119.

Oviedo Azpiazu, S. (2016). *La competencia intercultural en el aula de lengua extranjera mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3966/OVIEDO%20AZPIAZU%2C%20SARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perry Price, F. (2010). *Quien tenga oídos para oír ... que oiga*. Revista ISTMO: Las culturas del Caribe centroamericano N°21. Pp. 1-12. Recuperado de: <http://istmo.denison.edu/n21/articulos/1-perry franklin form.pdf>

Polo Sánchez, A. (2008). *Propuesta de actividades para trabajar la competencia literaria en el aula de ELE*. pp. 433-441. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2008/44_polo.pdf

Quesada Villalobos, M. (2017). *Literatura e interculturalidad: experiencias didácticas en el centro de literatura infantil y juvenil*. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 68-85. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3742>

Red de Mujeres Afrolationoamericanas, Afrocaribeñas y de la Diáspora. (2020). "28 años de lucha contra el racismo, discriminación racial, sexismo y la exclusión". [En línea]. Recuperado de: <https://costaricaafro.com/2020/07/25/25-de-julio-dia-internacional-de-la-mujer-afrodescendiente1992-2020-28-anos-de-lucha-contra-el-racismodiscriminacion-racial-sexismo-y-la-exclusion/>

Rivera Jurado, P. y Romero Oliva, M. (2017). *Acercarnos a la interculturalidad a través de la lectura de El Lazarillo de Tormes y Oliver Twist: una propuesta comparatista desde la intertextualidad*. Álabe 15, p.1-15. Recuperado de: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/333/259>

Sampieri, R., Collado, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. [Quinta edición]. Interamericana de Editores. México.

Smith Castro, A. (2020). Guía Didáctica - serie documental construyendo nuestra Nación: el aporte de la población afrocaribeña en Costa Rica. San José, Costa Rica. Ministerio de Educación Pública. Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao.

UNESCO (2017). *Diálogo intercultural. Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. Recuperado de:

<http://www.dialogointercultural.co/pdf/Competencias interculturales.pdf>

Vargas Vargas, J. Ángel. (2013). La incorporación de la voz femenina en la novela centroamericana contemporánea. *Revista Comunicación*, 12(2), pp. 113-120. Recuperado de:

<https://revistas.tec.ac.cr/index.php/comunicacion/article/view/1203/1110>

Zavala, M. (2007). Poesía, género y etnia en Centroamérica. *Centroamericana* 12. Milano: Universita Cattolica del Sacro Cuore. pp. 121 – 141.

Datos generales de la biografía

Eulalia Bernard Little. Recuperado de:

<https://www.editorialcostarica.com/escritores.cfm?detalle=1338>

ANEXOS

Textos poéticos que se usaron en la propuesta

El primer texto poético se llama “Ahora que soy tuya Limón”, el otro lleva por nombre “Lo nuestro”, el siguiente se denomina “Pobreza”, asimismo el otro se llama “Nzingha”, además tenemos “Ciénaga” y por último el texto poético “Negritud”.

AHORA QUE SOY TUYA LIMÓN

Ahora sí que soy tuya Limón.

Ahora sí me atrevo a mirarte.

Ahora sí danzo en el cinturón de tu cosquilleo.

Ahora sí memorizo el mapa de tus cicatrices.

Tengo en mis manos vestigios de historia.

Tengo en mi vientre revoluciones jacobinas.

Ahora sí que soy tuya Limón.

Ahora que veneran tus viejos edificios.

Ahora que tus prostíbulos son casas de cultura

cultura: afroindígenahispanojudiochino;

Ahora que tus hombres no son más

“roll-on-roll-off”.

Ahora que tus mujeres no son más

carne de marinos incultos.

Tengo en mis pies tus caminatas de antaño.

Tengo en mis ojos el torrente de tus aguas.

Ahora sí que soy tuya Limón.

Como tú corro hacia el mar y me renuevo.

(Bernard Little, 2001, p. 20).

LO NUESTRO

Y tú me preguntas
¿qué es lo nuestro?
con ese eco angustioso de la duda.

Y yo te contesto...
o más bien te pregunto:

¿Acaso te olvidas
de la tierra cultivada?
¿Acaso te olvidas
de la danza de los dioses?
¿Acaso no ves a los que sufren?
¿Acaso no oyes a los que lloran?
¿Acaso no sientes los cuerpos que vibran?
¿Es que no escuchas el tam - tam,
es que no miras los muros,
las murallas, los muelles
con sus mulas de carga,
cargando la pobreza,
cargando la ira,
cargando la mentira?
Oye como respiran, como anhelan;
oye como odian, como luchan;
oye como aman, como triunfan;
oye como entonan la historia con sus ritmos.

Y tú me preguntas,
¿Qué es lo nuestro...?

(Bernard Little, 2001, p. 28).

POBREZA

Vi la pobreza
cabalgar por oscuras encías
y andar en palenques
a hurtadillas.

Vi la pobreza
destellar sus dientes de oro.
Arrancar vírgenes a su antojo,
envuelta en ropaje rolo,
oliente a sudor ajeno.

Vi la pobreza
sentada en la mesa
de nuestra infancia,
jugando con nuestra inocencia
todo el día.

Vi la pobreza
en las goteras de los techos dormidos,
en los muelles sin cantos,
en los panteones de muertes
prematuras.

Vi la pobreza desde niña
Pero nunca aprendí
a llamarla amiga.

(Bernard Little, 2001, p. 38).

NZINGHA

Soy la Diosa Nzingha
Mis vulvas están repletas
de negrísimas semillas.

Cómo inundan los rincones
de las esferas,
cómo salpican la carnosidad
de todo hábitat.

Soy la Diosa Nzingha.
Inicio mis conjuros
Ataviada de negro intenso
y negro carmesí.

Cómo resplandezco en las encías.
de princesas africanas.
Soy la amante del viento.
El viento me ama
él me reparte
por el mundo ¡Orgullosos!

(Bernard Little, 2001, p. 41).

CIÉNAGA

Conozco el sonido de la ciénaga
heredo la picardía de sus inquilinos
sospecho de los rumores de la nieve
la muerte no yace en camposantos
se erige en raíces de tierras ocultas.

Hablo el lenguaje de la ciénaga
choco, con la lluvia de frente
mi vocación es de roca
Amo las estaciones tórridas
colisiono con los volcanes.

¡Escucha el sonido de la ciénaga
y únete a la armonía de sus movimientos!

(Bernard Little, 2001, p. 46).

NEGRITUD

A Frankling Perry

He degustado la Negritud
tiene sabor a cacao
cuando se conversa
con King, Dubois y Toni, mi amiga.
sabe a cosas bien hechas
y a cosas no tan bien hechas.
Conjuga un poco de nuez moscada,
de ajo tal vez y pimienta negra.
No sé, no logro alcanzar la receta
con exactitud.
Esta verdad no se revela
Hay algo oscuro.
Es el misterio del dolor intocable y sagrado.
Seguiré degustando la Negritud con fervor
hasta
que
agote
mi existencia.

(Bernard Little, 2001, p. 60).

Instrumentos de la investigación

Universidad de Costa Rica

Sede del Atlántico

Maestría Académica en la Enseñanza del Castellano y la Literatura

Mapa simbólico

A continuación, se presentan las instrucciones generales para la elaboración del mapa simbólico de parte de los discentes. Los insumos obtenidos de esta actividad contribuirán en la planificación de la estrategia de mediación pedagógica dirigida a educandos de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin, con el fin de desarrollar la competencia literaria intercultural de textos poéticos. La información será utilizada únicamente con fines académicos y será confidencial.

El mapa simbólico es una herramienta que genera un primer acercamiento e imagen de los conocimientos previos que tengan los alumnos sobre un tema determinado, asimismo, se detona un ambiente diferente en el aula debido a que la discusión sobre X tema se lleva a cabo mediante grupos de trabajo, lo cual genera un espacio de menos estrés y presión entre todos porque al distribuirse y dialogar entre todos se logra un enriquecimiento ameno del conocimiento.

La constitución del mapa simbólico constará de algunas áreas simbólicas y estas a su vez estarán formadas por determinados núcleos de significación que los estudiantes tomarán y deberán analizar dando una breve remembranza del por qué

agregaron tal núcleo de significación y su definición para ellos. Por ejemplo, a continuación, estemos las áreas y los núcleos simbólicos que tuvieron que analizar los alumnos sobre la nacionalidad costarricense.

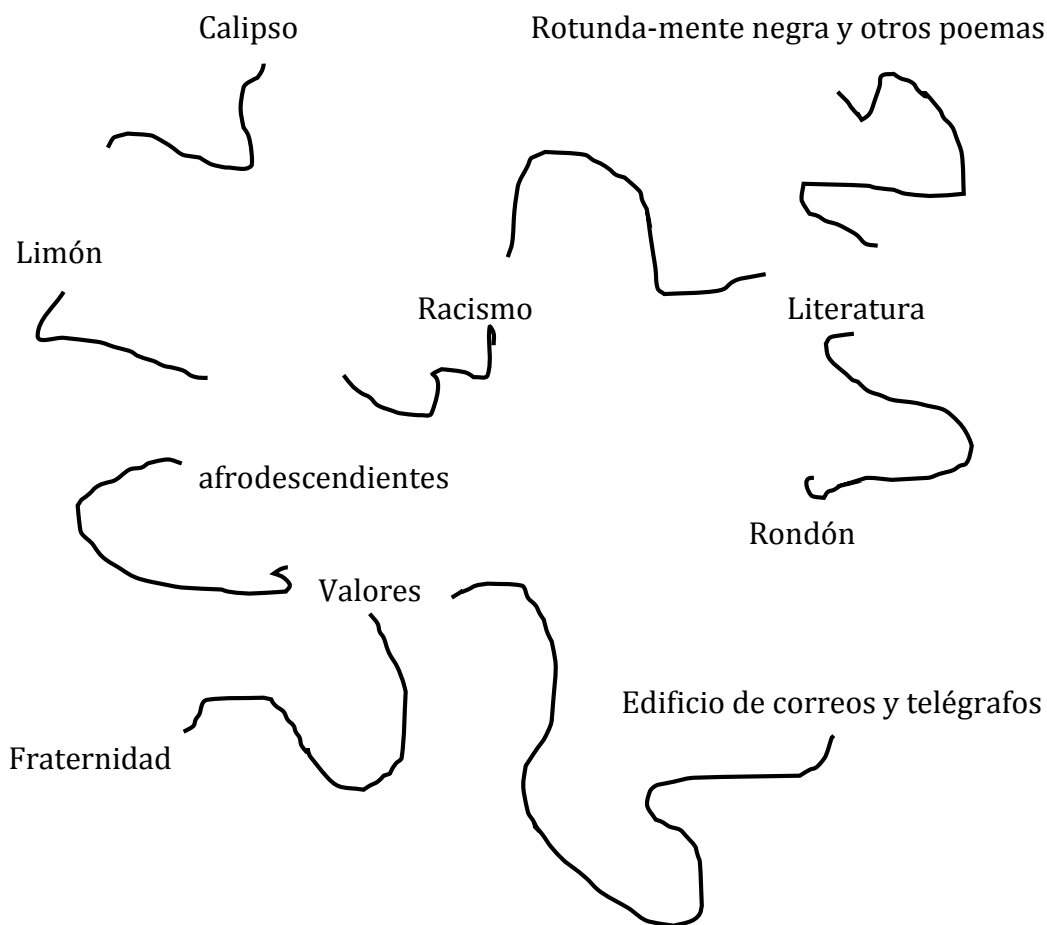
Áreas simbólicas						
	Valores	Produc tos	Histo ria	Ecología	Carácter	Folclor
Núcleos simbólicos	Democracia	Café	1821	Bosques	Tuanis	Traje típico
	Paz	Banan o	1856	Volcanes	Pura vida	Carreta
	Trabajo	Azúcar	1948	Isla del Coco	Campesino	Guaria morada

Fuente: González Campos, 2008 p.163.

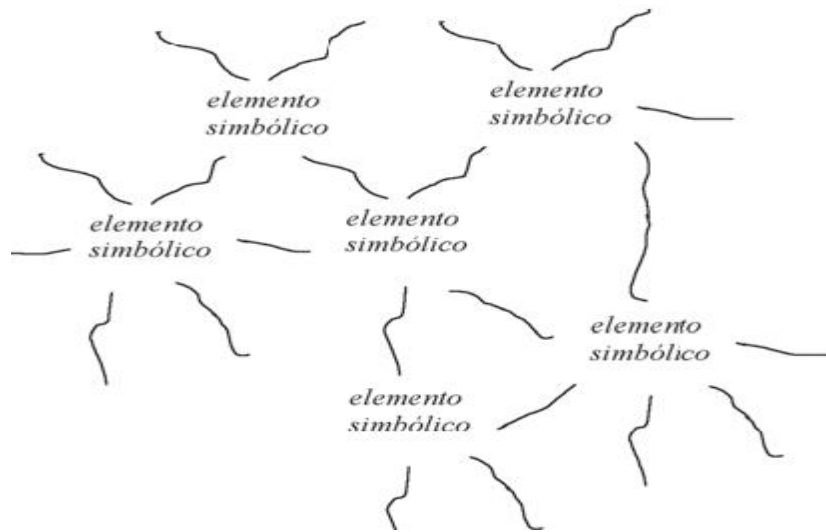
En el cuadro anterior observamos las áreas simbólicas y los determinados núcleos de significación que delimitó González Campos para que analizarán los alumnos sobre la nacionalidad costarricense. A continuación, se presentará el cuadro con las áreas simbólicas y los núcleos de significación que tendrán que analizar los discentes de octavo año de la Sección Académica Nocturna Liceo de Paraíso con el fin de apreciar sus conocimientos previos sobre los afrodescendientes, la literatura y demás temas afines para hablar de la multiculturalidad del país.

Áreas simbólicas						
	Afrodescendientes	Valores	Literatura	Folclor	Turismo	Fechas
Núcleos simbólicos	Limón	Fraternidad	Ciénaga	Rondón	Cahuita	Años 80, 2011 (31 agosto)
	Racismo	Trabajadores	Rotundamente negra y otros poemas	Calipso	Edificio de correos y telégrafos	07 de mayo

Modelo ejemplificativo del mapa simbólico



Modelo de mapa simbólico



Fuente: González Campos, 2008 p.164.

Universidad de Costa Rica

Sede del Atlántico

Maestría Académica en la Enseñanza del Castellano y la Literatura

Cuestionario dirigido al docente

A continuación, se presenta una serie de preguntas sobre una estrategia de mediación pedagógica dirigida al grupo docente de octavo año del Colegio Técnico Profesional Barrio Irvin. Con el fin de desarrollar la competencia literaria intercultural de textos poéticos. Marque y escriba con claridad la respuesta que usted considere pertinente. Esta información será utilizada únicamente con fines académicos y será confidencial.

1. ¿Según su opinión es suficiente el tiempo que le ha brindado el MEP en capacitaciones para que posteriormente usted pueda desarrollar la competencia literaria intercultural en sus lecciones?

Sí ___ No ___ ¿Por qué?

2. ¿Usted considera que la mediación que lleva a cabo es pertinente (adecuada) al abordar la implementación de la competencia literaria intercultural en clase a partir de la información suministrada en las capacitaciones que ha logrado tener? Justifique su respuesta.

3. ¿Qué suele leer?

4. ¿Cuántos libros lee al año? (Contando los referidos a la labor docente y por gusto).

Ninguno

De 1 a 3

De 4 a 6

Más de 10 en adelante

5. Enlista los títulos de los libros que recuerde haber leído por gusto.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

6. ¿Cuál de estos géneros literarios prefiere? (Puede seleccionar más de una opción, donde 1 es el género que más prefieres y 3 el que menos prefieres).

() Texto narrativo

() Texto poético

() Texto dramático

7. ¿Habla con alguien de los libros que lee?

() Siempre

() Casi siempre

() A veces

() Nunca

8. Con respecto a la poesía...

() Me gusta

() La leo a veces

() No la entiendo

() No me interesa

9. ¿Cuál de los siguientes ejercicios – prácticas considera usted que resultan adecuados para discutir sobre los textos poéticos en la clase? (Puede seleccionar más de una opción, donde 1 es la más adecuada y 8 la menos adecuada).

Círculo de poetas: trabajo en grupos. Se busca que los alumnos se familiaricen con el poema, por lo cual dialogan sobre el poema de forma tranquila. Leer el poema en voz alta y se consultan ¿Qué impresión nos dejó?, ¿Qué sentimos?

Caligrama: es un texto visual, es decir, es un poema cuyo propósito es formar una figura acerca de lo que trata mismo poema. Se configura de tal manera que crea una especie de imagen visual del texto poético.



- Cuestionarios
- Videos explicativos
- Círculo de poetas
- Caligrama
- Collage
- Ilustración (dibujar el contenido, temas, historia, etc.)
- Dramatizar
- Elaborar un texto poético
- Otros _____

Usted ha concluido con el cuestionario. Gracias por su colaboración.

Cartas de permiso

Cartago, 20 de junio de 2019

Estimado director(a):

Reciba un saludo cordial de mi parte, actualmente, me encuentro en el proceso de tesis de maestría para optar por el grado académico referente a la Maestría Académica en la Enseñanza del Castellano y la Literatura, en la Universidad de Costa Rica. En el marco de la investigación titulada "Propuesta para la enseñanza de la literatura en el marco de la promoción por la diversidad cultural costarricense: una estrategia de mediación pedagógica a partir del poemario *Ciénaga* de Eulalia Bernard Little". Por consiguiente, me es necesario aplicar instrumentos de investigación y la estrategia de mediación pedagógica, con estos se logrará la recolección de información necesaria para concluir mi proyecto. Debido a lo anterior, le solicité su consentimiento y colaboración para aplicar los instrumentos de investigación y la estrategia de mediación pedagógica con los estudiantes de octavo año de su institución.

Agradezco su atención, saludos cordiales.



Fabián Machado Brenes

Para contactar: 8345-5917.

Correo electrónico: nesbrechaos@gmail.com

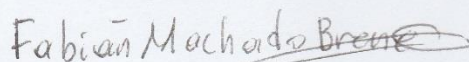
19-7-19

Cartago, 20 de junio de 2019

Estimado director(a):

Reciba un saludo cordial de mi parte, actualmente, me encuentro en el proceso de tesis de maestría para optar por el grado académico referente a la Maestría Académica en la Enseñanza del Castellano y la Literatura, en la Universidad de Costa Rica. En el marco de la investigación titulada "Propuesta para la enseñanza de la literatura en el marco de la promoción por la diversidad cultural costarricense: una estrategia de mediación pedagógica a partir del poemario *Ciénaga* de Eulalia Bernard Little". Por consiguiente, me es necesario aplicar instrumentos de investigación y la estrategia de mediación pedagógica, con estos se logrará la recolección de información necesaria para concluir mi proyecto. Debido a lo anterior, le solicité su consentimiento y colaboración para aplicar los instrumentos de investigación y la estrategia de mediación pedagógica con los estudiantes de octavo año de su institución.

Agradezco su atención, saludos cordiales.



Fabián Machado Brenes

Para contactar: 8345-5917.

Correo electrónico: nesbrechaos@gmail.com



Recibido

20/10/19

