

Identidad cultural a través de la música: estrategias didácticas para el fortalecimiento de competencias de lectura en los estudiantes de noveno de la Institución Educativa Camacho

Carreño

Yeris Paola Ayala Pérez, Jhoan Sebastián Rincón Romero y

Zharick Julieth Santiago Merchán

Trabajo de grado para optar al título de Licenciados en Literatura y Lengua Castellana

Directora:

Diana Ximena Santos Redondo

Magíster en Didáctica de la Lengua

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Bucaramanga, Santander

2026

DEDICATORIA

Dedico con todo mi corazón, mi esfuerzo y mi tiempo a mi familia, por su presencia y apoyo incondicional; a mi mami, por ser mi más grande pilar y referente de amor y resiliencia; a mi papi, por confiarme sus recuerdos y vivencias; a Vale, por su consuelo y ayuda en los momentos más duros; a mis tres bebés gatos, a quienes amaré toda la vida sin importar que pase el tiempo; y a mis dos queridos compañeros y amigos, Sebas y Zharick, porque sin su increíble compromiso este trabajo no habría sido posible.

Yeris Paola Ayala Pérez

A mis padres, por ser una fuente inagotable de cariño, paciencia y apoyo. Esta es una victoria fruto de los esfuerzos incansables y la dedicación que siempre han tenido por sus hijos. Su amor ha sido el alimento de mi ser durante este proceso. Con el mayor de los afectos, para mi hermano, aquel que siempre sabe ser mi guía y mostrarme las direcciones ante duras decisiones. Gracias infinitas por forjar lo que soy, sin ustedes nada de esto sería posible.

Jhoan Sebastián Rincón Romero

A mis padres, quienes han sido el mayor ejemplo de fortaleza y resiliencia. Su sabiduría me ha impulsado a perseverar en esta lucha por mis sueños. A mis hermanos, por estar siempre presentes, dispuestos a escucharme con el corazón y brindarme su compañía en los momentos más difíciles. A mis amigos, por ser esa fuente permanente de confianza, amor y alegría que iluminó este trayecto lleno de obstáculos. Y a Julián, quien, a pesar de haber llegado recientemente a mi vida, se ha convertido en un refugio de calma y cariño; gracias a su paciencia y apoyo encontré una voz de motivación.

Zharick Julieth Santiago Merchán

AGRADECIMIENTOS

Extendemos nuestra gratitud a nuestra directora de Trabajo de Grado, Diana Ximena Santos Redondo, una profesional amante de la literatura y apasionada por la enseñanza, quien siempre nos contagió su sensibilidad por la docencia. Su acompañamiento fue fundamental en el desarrollo de este proyecto, así como su compromiso y orientación en cada etapa. Su genuino interés fue clave para definir el rumbo y calidad de este trabajo.

Tabla de contenido

Introducción

1. Problematización..... 10

1.1. Contexto del problema..... 10

1.2. Pregunta de investigación..... 16

1.3. Justificación..... 16

1.4. Objetivos..... 21

1.4.1. Objetivo general..... 21

1.4.2. Objetivos específicos..... 21

2. Marco teórico..... 22

2.1. Antecedentes..... 22

2.2. Bases teóricas..... 27

2.2.1. Constructivismo..... 27

2.2.2. Didáctica de la literatura..... 28

2.2.3. Enfoque sociocrítico literario..... 29

2.2.4. Enfoque pragmático-cognitivo..... 29

2.3. Fundamentos conceptuales..... 31

2.4. Referente legal..... 37

3. Diseño metodológico..... 40

3.1. Tipo de investigación..... 41

3.2. Instrumentos de recolección de datos..... 43

IDENTIDAD CULTURAL: MÚSICA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

	5
3.2.1. La encuesta.....	43
3.2.2. Taller diagnóstico.....	43
3.2.3. Talleres.....	44
3.3. Actividades y cronograma.....	46
4. Técnicas de análisis.....	49
4.1. Análisis de la encuesta diagnóstica.....	50
4.2. Análisis del taller diagnóstico.....	53
4.3. Análisis de resultados.....	54
4.3.1. Competencias de lectura: progreso por talleres.....	56
4.3.1.1. Taller 1: Intertextualidad “El Tiple” y la Carranga.....	56
4.3.1.2. Taller 2: Imágenes, versos y canciones.....	60
4.3.1.3. Taller 3: La narrativa campesina entre la tradición oral y la carranga.....	64
4.3.1.4. Taller 4: Reflexiones y críticas alrededor de la carranga.....	67
4.3.2. Comprensión cultural.....	69
4.3.2.1. Percepción cultural rural campesina.....	69
4.3.2.2. Reflexión en torno a la identidad.....	72
4.3.2.3. Conciencia cultural.....	74
4.3.3. La carranga.....	76
5. Conclusiones.....	79
Referencias bibliográficas.....	83

Lista de tablas

Tabla 1. Plan de trabajo de grado I (PTGI).....	39
Tabla 2. Fase de implementación.....	40
Tabla 3. Categorías de análisis.....	46
Tabla 4. Enfoques temáticos de las canciones.....	68

Lista de apéndices

- Apéndice A. Carta de la Fundación
- Apéndice B. Prueba estandarizada de Milton Ochoa
- Apéndice C. Encuesta diagnóstica
- Apéndice D. Respuestas de la encuesta diagnóstica
- Apéndice E. Planeación del taller diagnóstico
- Apéndice F. Material de apoyo del taller diagnóstico
- Apéndice G. Respuestas de la guía del taller diagnóstico
- Apéndice H. Planeación del primer taller
- Apéndice I. Respuestas de la guía del primer taller
- Apéndice J. Planeación del segundo taller
- Apéndice K. Respuestas de la guía del segundo taller
- Apéndice L. Planeación del tercer taller
- Apéndice M. Respuestas de la guía del tercer taller
- Apéndice N. Planeación del cuarto taller
- Apéndice O. Respuestas de la guía del cuarto taller
- Apéndice P. Cartas de aval de los cuatro talleres

Resumen

Título: Identidad cultural a través de la música: estrategias didácticas para el fortalecimiento de competencias de lectura en los estudiantes de noveno de la Institución Educativa Camacho Carreño.

Autores: Yeris Paola Ayala Pérez, Jhoan Sebastián Rincón Romero y Zharick Julieth Santiago Merchán.¹

Palabras clave: Lectura, carranga, identidad cultural, estrategias didácticas.

Descripción:

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo fortalecer las competencias de lectura en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Camacho Carreño, mediante estrategias didácticas basadas en la música carranguera como texto cultural. Esta investigación surge a partir de la identificación de bajos niveles de lectura en pruebas nacionales e internacionales, así como del reconocimiento de la pérdida progresiva de la identificación cultural en las nuevas generaciones. En cuanto a la metodología, el estudio es de corte cualitativo y adopta un enfoque de investigación-acción participativa, puesto que las principales fuentes provienen de las experiencias, perspectivas y significados expresados por los estudiantes en una serie de intervenciones didácticas. Los resultados apuntaron a que la carranga, integrada como eje transversal en los talleres, constituye una herramienta significativa tanto para el fortalecimiento de las competencias de lectura como para la consolidación de la identidad cultural dentro de las aulas de clase.

¹ Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Director: Diana Ximena Santos Redondo. Magíster en Didáctica de la Lengua.

Abstract

Title: Cultural Identity Through Music: Didactic Strategies for Strengthening Reading Competencies in Ninth-Grade Students at Camacho Carreño Educational Institution.

Authors: Yeris Paola Ayala Pérez, Jhoan Sebastián Rincón Romero y Zharick Julieth Santiago Merchán.²

Keywords: Reading, carranga, cultural identity, didactic strategies.

Description:

The objective of this research project is to strengthen the reading skills of ninth-grade students at the Camacho Carreño Educational Institution through teaching strategies based on *carranguera* music as a cultural text. This research arose from the identification of low reading levels in national and international tests, as well as the recognition of the progressive loss of cultural identification in younger generations. In terms of methodology, the study is qualitative and adopts a participatory action research approach, as the main sources come from the experiences, perspectives, and meanings expressed by students in a series of teaching interventions. The results indicated that carranga, integrated as a cross-cutting theme in classroom workshops, is a significant tool for both strengthening reading skills and reinforcing cultural identity within the educational context.

Introducción

² Faculty of Human Sciences. Language School. Bachelor's Degree in Literature and Spanish Language. Director: Diana Ximena Santos Redondo. Master in Language Didactics.

1. Problematización

1.1. Contexto del problema

En los últimos años, la lectura en Colombia ha experimentado fluctuaciones con respecto a su disposición y desarrollo, influida por nuevos hábitos, formas de consumo y distintas modalidades. De acuerdo con el Consejo Nacional de Política Económica y Social, en su documento titulado *Política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares* del 2021³, el diagnóstico sobre el acceso y disponibilidad a las diversas prácticas de lectura en Colombia constata que al 84 % de los niños y niñas menores de cinco años no les gusta leer. Del mismo modo, se evidencia que el 67 % prefiere realizar otro tipo de actividades en casa distintas a la lectura, dentro de las que se incluye jugar, escuchar música, ver televisión, videos y películas. Estos bajos niveles de apreciación con respecto a la lectura constituyen un riesgo para la población porque repercuten en los resultados que dichos estudiantes alcanzan en ciclos más altos de escolaridad y en su desempeño en la vida diaria. Las encuestas reflejan que no hay un proceso efectivo para la promoción adecuada de los hábitos lectores en los niños debido a la falta de actividades de lectura en el hogar, al escaso acceso a libros y al insuficiente fomento de bibliotecas escolares en el país. Por este motivo, la capacidad crítica de los estudiantes se ve afectada al no darse una mirada analítica de su entorno y realidad.

Conforme a los resultados de la prueba del año 2022 del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), el 51 % de los participantes están ubicados en dos de los niveles más bajos de la tabla de desempeños para la competencia de Lectura, el 1a y el 1b. Esto quiere decir que una parte significativa de los estudiantes de las instituciones educativas en Colombia permanecen en un grado de lectura literal o, levemente, en un grado de lectura

³ *Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas*. El más reciente hasta la actualidad.

inferencial. Lo anterior evidencia que la comprensión se queda en el significado directo y explícito de textos, pues los lectores de este nivel llegan únicamente a la identificación de las ideas centrales y del propósito general del autor del texto. A raíz de esto, es posible afirmar que las competencias críticas, de comprensión e interpretación se encuentran todavía limitadas.

En contraste con lo anterior, el estudio *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y compra de libros en Colombia 2023*, realizado por la Cámara Colombiana del Libro, afirma que el 72 % de la población, entre hombres y mujeres de 18 años en adelante tiene el hábito de lectura. La gran mayoría enuncia leer por gusto y no por mandato u obligación. Sin embargo, pese a que el panorama es favorable en comparación con años anteriores⁴, como manifiesta Zubiría (2025), por qué si en Colombia se afirma leer cada vez más —como indican los datos expuestos— solo el 1 % logra establecerse en el nivel crítico de lectura (nivel 5 y 6, según PISA). Esto resulta preocupante e induce a cuestionar los factores que inciden en la comprensión lectora, al tiempo que enmarca la necesidad de profundizar sobre los métodos de enseñanza, las formas de lectura, el acceso a materiales educativos, el uso de las herramientas y la percepción que se tiene sobre la práctica lectora.

Por ejemplo, en Prácticas Pedagógicas es común observar que los estudiantes están expuestos a este tipo de situaciones y, en consecuencia, desarrollan cierta preferencia por actividades mecánicas o repetitivas, evidenciando dificultad frente a aquellas que demandan un proceso reflexivo. Como expresa Munita en una entrevista para la Cátedra del Perú (2018), es importante evitar la “espectacularización de la lectura”, donde solo se promueven actividades llamativas pero que, realmente, no conducen al estudiante a una verdadera experiencia con los

⁴ Como se evidencia en los resultados del DANE en la Encuesta nacional de lectura - ENLEC 2017 el porcentaje de personas entre hombres y mujeres de 12 a 25 años que tiene gusto por la lectura es del 34,3% del total nacional.

textos. Estas “actividades de animación” por lo general resultan superficiales si no están acompañadas de un verdadero proceso de mediación docente. La mediación lectora implica un acompañamiento significativo en la formación, a partir de la continuidad de los procesos; más allá de dinámicas que, aunque sean atractivas —de primera mano— para los aprendices, pueden resultar poco significativas como, por ejemplo, solicitar que los estudiantes realicen una puesta en escena sin haber leído ni comprendido la obra de forma previa, realizar dibujos sobre obras que no han entendido, escribir cuentos sin comprender el subgénero literario. Esto se agrava cuando se utilizan fragmentos de textos sin clara articulación, descontextualizados y abordados de manera superficial.

En relación con lo expuesto, vale mencionar que, dentro de la Institución Educativa Camacho Carreño en el mes de marzo del presente año, se desarrolló una actividad con la Fundación Integral Vida y Ambiente que pretendía fomentar hábitos y despertar el interés por la lectura. Si bien esa era su pretensión, el material propuesto consistía en libros con pésimo valor literario o provenientes de plataformas no reguladas ni avaladas por medio de criterios editoriales. Este tipo de lecturas, aunque pudieran resultar llamativas para los estudiantes, no se ajustaban a los objetivos que planteaba la Fundación con relación al pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el enriquecimiento personal (Apéndice A). Sumado a esto, a finales del mismo mes, se realizó una prueba estandarizada a los estudiantes del grado 9-02 (Apéndice B). Aunque los resultados evidenciaron que el grupo alcanzó un nivel satisfactorio en Lectura Crítica, tras un análisis detallado de la prueba, se encontró que gran parte de las preguntas de esta área eran de nivel literal y al menos una o dos, alcanzaban el nivel inferencial de lectura. Esta observación llevó al cuestionamiento y reflexión sobre los ejercicios que se hacían en el aula ya

que, aunque en apariencia los resultados eran positivos, quedaba en duda la calidad y profundidad de los mismos, en relación con el grado en que se encontraban los estudiantes.

Otra de las problemáticas que se encuentra en las aulas de clase es la limitación de la lectura al texto escrito. Este enfoque responde a modelos pedagógicos tradicionales que no dan lugar a la convergencia de múltiples formas de comunicación —visuales, auditivas, orales y gestuales— que resultan necesarias desde la perspectiva multimodal que exige el mundo actual. La lectura es un acto comunicativo que no se limita a la decodificación de palabras de manera directa y literal; por el contrario, hace parte de un proceso profundo de expresión que se da a través de diversos lenguajes. Como lo señala Unsworth (2006), las prácticas lectoras a las que los estudiantes se encuentran sometidos en la actualidad exigen la integración constante de elementos como los esquemas, los videos, los mapas, las imágenes, las caricaturas, junto con la escritura y otros recursos semióticos. Ante este panorama, es importante considerar propuestas didácticas que involucren diversos sistemas semióticos, esto con el propósito de crear procesos de aprendizaje más enriquecedores y significativos que conlleven a la comprensión crítica de diversas textualidades.

De acuerdo con Kress (2005), la comunicación es multimodal, lo que quiere decir que existe un intercambio de información que se desarrolla mediante diversos modos de significación como el texto, las imágenes, la pintura o la música. Esta última, en especial, se puede considerar como una herramienta pedagógica enriquecedora para su empleo dentro de ámbitos académicos por sus componentes auditivos, visuales y lingüísticos, además de su influencia en la motricidad. Este recurso, que se encuentra de gran manera presente dentro de los contextos sociales, es ideal para motivar y desarrollar las competencias de lectura en los estudiantes. Además, de acuerdo

con Garzón y Jiménez (2022), la música también posibilita que los educandos desarrollen nuevas formas de expresión y fortalezcan la capacidad creativa y memorística.

La música como manifestación artística y recurso didáctico representa un estímulo para los estudiantes. Según Cárdenas y Montes (2009), es un canal que desempeña un papel fundamental como un medio de expresión y narración de vidas, anhelos, sentimientos, amores y razonamientos (p. 272), asimismo, posibilita una visión simbólica y estética de la realidad. El arte de la música representa un área de diferentes significados e interpretaciones que son fundamentales para la comprensión de la cultura. Además, es un elemento que potencia la construcción y consolidación de ideologías, concepciones, creencias y expresiones de cada persona.

En este orden de ideas, la música como texto discursivo y medio de narración en el aula, se convierte en una manera de explorar diversas visiones de la realidad en que los estudiantes se desenvuelven. Las canciones populares emplean un lenguaje acorde a las costumbres de cada lugar y abordan temáticas afines a la vida cotidiana y personal, tales como la interioridad del ser, el amor, la esperanza, la muerte, las frustraciones y los fracasos (Padura, 2021, p.45). Dicho de otro modo, la música crea la posibilidad de que el lector pueda reconocer las historias anecdóticas que le permiten dar sentido a sus propias vivencias y, de ese modo, conectar con su pasado, su presente y su futuro. Es así como se logra un espacio propicio para el diálogo cultural y la formación de identidad, a partir de la escucha y lectura de canciones e intercambio de narrativas presentes.

La música y la narrativa carranguera son consideradas como una forma de ver la vida a través del arte popular y de la palabra, por medio de sus letras que refieren a diferentes temáticas, desde la naturaleza y la ecología, la formación ciudadana, la identidad cultural hasta las

tradiciones y costumbres (Londoño, 2019). Es así como la música, vista como un recurso didáctico, logra que los estudiantes edifiquen y expresen su propia identidad en relación con su historia y contexto social. La carranga, que con el paso de los años se ha desplazado geográficamente desde el altiplano cundiboyacense hacia otras tierras, como lo es el caso de los Santanderes, se consolida como un género característico y representativo de la identidad santandereana.

Para efectos de esta investigación, la identidad se entenderá como aquellos rasgos que poseen en común los individuos en una sociedad y que, a su vez, los posiciona y distingue de otros grupos sociales. Este aspecto se refleja, en gran medida, en las canciones carrangueras que presentan diversas historias, además de servir como un medio para visibilizar rasgos culturales que corren el riesgo de perderse. La acción mínima de oír, sin realmente escuchar⁵, puede representar un problema, ya que podría inducir a la pérdida de historias y conocimientos de transmisión oral. Esto pondría en riesgo la construcción de identidad propuesta por Larrosa (1998), quien sostiene que esta se forja a partir de lo que contamos, escuchamos y leemos, puesto que el cómo se percibe e identifica una persona se construye con narraciones.

A partir de lo planteado con anterioridad, la presente investigación tuvo como objetivo fortalecer las competencias de lectura de los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Camacho Carreño, mediante estrategias didácticas basadas en la música carranguera como texto cultural, para motivar un acercamiento más significativo a los textos. Dicha Institución facilitó la ejecución del trabajo en aula. Se desarrollaron cuatro talleres⁶, en relación con los objetivos mencionados. Con el propósito de garantizar el diseño y la pertinencia de los

⁵ En el Diccionario Panhispánico de Dudas de la Real Academia Española (s.f.) se establece la siguiente distinción entre el concepto de oír y escuchar: “la acción de escuchar es voluntaria e implica intencionalidad por parte del sujeto, a diferencia de oír, que significa, sin más, 'percibir por el oído [un sonido] o lo que [alguien] dice’”.

⁶ Cada uno de dos horas semanales durante los meses de agosto y septiembre.

contenidos de los cuatro talleres, se aplicó una encuesta diagnóstica para indagar en los conocimientos y las perspectivas de los estudiantes frente a la música carranguera y la lectura. Posteriormente, se realizó un taller de carácter diagnóstico para identificar cómo se encontraban los niveles de lectura y la proximidad de los estudiantes con el género musical. Por otro lado, como posibles limitaciones, se presentaron afectaciones en los tiempos de intervención debido a actividades institucionales imprevistas, que condujeron a replantear algunas fechas y estrategias.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo fortalecer las competencias lectoras, en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Camacho Carreño, por medio de una intervención significativa en aula, a través de la música carranguera como estrategia didáctica para promover la identidad cultural?

1.3. Justificación

La música desempeña un papel fundamental en el aula puesto que puede funcionar como una herramienta didáctica y, asimismo, como un medio de expresión cultural y social que explora la sensibilidad dentro de diversas comunidades. De la misma forma, contribuye con el desarrollo de la creatividad, el sentido de identidad y la pertenencia. El impacto de la música en el aprendizaje repercute también en el ámbito de la lectura y el fortalecimiento de las competencias lectoras que, según lo definido en las pruebas PISA (2009), están enfocadas en que el individuo comprenda, utilice, evalúe y reflexione sobre textos con la finalidad de alcanzar objetivos propios, participar en la sociedad y, finalmente, construir conocimiento.

En consecuencia, el uso de la música como un recurso de aprendizaje trasciende del concepto que limita la lectura a un proceso único de decodificación y, en su lugar, la concibe como la construcción activa de significados por parte del lector, en lo que corresponde al texto y

su contexto. De acuerdo con Cárdenas et. al (2016), es certero que se debe pasar por un momento de decodificación de signos si se trata de un lenguaje musical. Por parte del autor también se espera que la composición se comprenda y se interprete a partir del mensaje plasmado, más allá de solo identificar el código. De este modo, la lectura y la música están relacionadas con elementos de análisis cognitivo, emocional y lingüístico que potencian el desarrollo de las competencias de lectura a través de la comprensión e interpretación de textos multimodales por medio de los que la música circula.

La música no se reduce a una experiencia auditiva en el aula. Esto se debe a que el recurso articula diversos sistemas semióticos que se abordan a partir de formatos como los cortometrajes, que posibilitan analizar la relación entre la música, la imagen y la narrativa; la lectura de las letras de las canciones, que permite estimular la capacidad de análisis y comprensión lectora y, finalmente, los cuentos, las declamaciones y los relatos orales que permiten explorar la conexión entre lo literario y lo musical. Como afirma Cassany, “para la formación de buenos lectores se deben considerar otros tipos de textos” (2009, p. 42). Por tanto, se considera la música como un texto que permite trabajar los diferentes niveles de lectura, a partir de sus diversas formas de presentación, tales como vídeos, plataformas digitales, programas radiales, redes sociales, entre otros.

Las canciones carrangueras se presentan como un recurso cercano en las instituciones educativas santandereanas, debido a su contexto cultural de la región y por las posibilidades que ofrece la actual era tecnológica, en la que el género está al alcance de los estudiantes por medio de diferentes plataformas, medios y redes sociales. Por tanto, recursos como videos, cortometrajes, documentales, libros y letras de las canciones, que emergen de la carranga, ejemplifican su potencial educativo, al tiempo que favorece dinámicas enfocadas al

fortalecimiento de la identidad cultural. Para que esto sea posible, el docente debe cumplir la labor de guía frente a la construcción de sentidos. Él actúa como mediador para fortalecer la comprensión lectora y la motivación por la lectura (Cátedra del Perú, 2018). Desde este punto, la carranga se expone como una posibilidad para abordar la narrativa y los elementos simbólicos propios del lenguaje (trátese del lenguaje musical o literario). Asimismo, su carácter dinámico, rítmico y poético la convierte en un texto diferente y viable para el trabajo en el aula.

La música carranguera se establece como un género autóctono colombiano representativo de la identidad cultural campesina y popular de distintas regiones de Colombia. Este modo de expresión se caracteriza por la transmisión de discursos culturales que se perpetúan mediante la tradición oral de forma colectiva, por medio de la cual se preservan y exponen historias y narraciones, así como palabras y dialectos comunes del campo cundiboyacense y santandereano. De esta manera, la carranga contribuye a la construcción y al reconocimiento de la identidad de una comunidad a partir del canto, baile, costumbres, expresiones, saberes y vivencias propias del pueblo campesino andino. Además, constituye un estilo de vida (Beltrán, 2017) en el que se expresa el amor por la naturaleza, el respeto por la familia, y la preservación de las tradiciones.

En el presente año, la carranga ha tomado mayor fuerza en ámbitos públicos, sociales y legislativos. En este sentido, el partido político *Pacto Histórico* pone a consideración el Proyecto de Ley cuyo objeto radica en “reconocer, fomentar y promover la Música Carranguera, rendir un homenaje a sus cultores y cultoras, y declarar al Festival Convite Cuna Carranguera como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación” (Congreso de la República, 2025). Dicha iniciativa, también, propone la integración de la música carranguera en las aulas del país, a través de instituciones educativas, bibliotecas públicas y casas de cultura; la primera etapa inicia en el departamento de Boyacá y se proyecta hacia los Santanderes. Asimismo, se plantea la

recuperación del material bibliográfico y audiovisual de la carranga al tiempo que se aboga por el reconocimiento de músicos, gestores culturales y compositores de la música carranguera.

De esta manera, el presente proyecto es pertinente en el campo de la investigación y la educación debido a que apunta al fortalecimiento de competencias lectoras y a la exploración de la identidad cultural de los estudiantes. Para ello, se implementaron una serie de talleres con los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Camacho Carreño, con el propósito de fomentar la comprensión crítica y los procesos de lectura a través de las canciones carrangueras. Con ello, se logró un aprendizaje significativo al integrar narrativas musicales y campesinas con vivencias de los estudiantes.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Fortalecer las competencias de lectura en los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Camacho Carreño, mediante estrategias didácticas basadas en la música carranguera como texto cultural, para motivar un acercamiento más significativo a los textos.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Indagar en los conocimientos y las perspectivas de los estudiantes frente a temáticas como la música carranguera y la lectura a través de una encuesta y un taller diagnóstico.
2. Identificar las competencias de los estudiantes de noveno grado en cuanto a la lectura de textos a través de un taller diagnóstico.
3. Diseñar e implementar talleres de lectura que fortalezcan las competencias de lectura y la apropiación identitaria cultural en los estudiantes de noveno grado por medio de estrategias didácticas en torno al género carranguero.
4. Analizar el impacto de las estrategias didácticas y de los productos realizados en aula sobre el desarrollo de competencias lectoras y la identidad cultural.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

En los últimos años, se han desarrollado diversas investigaciones en las que se evidencia la importancia de la música en la educación colombiana, al poseer valores pedagógicos, sociales, culturales y políticos. Una muestra de ello es la carranga que, a través de sus letras, historias, anécdotas y ritmos, permite procesos de enseñanza significativos para los estudiantes. De tal manera, los siguientes antecedentes se organizaron según el enfoque temático desde el cual se aborda la música y la comprensión lectora, así como la carranga y su relación con la identidad cultural. Con el propósito de poner de manifiesto el desarrollo de competencias lectoras, el

reconocimiento del territorio, la memoria y preservación de tradiciones culturales dadas a partir de la música y de la carranga.

Galvis (2022) propuso una estrategia didáctica que integró la literatura y la música popular, entendida como una herramienta formativa y un medio de preparación para la poesía, con el objetivo de mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y media. Respecto a la metodología, se planteó un enfoque para renovar los planteamientos didácticos tradicionales, en el que se analizaron letras de canciones que permitieron construir prácticas pedagógicas significativas para los estudiantes. El resultado del estudio fue positivo, puesto que se identificaron recursos literarios en canciones de interés, se desarrolló una perspectiva crítica sobre el tipo de música que consumen los estudiantes y se afianzaron conceptos referentes a elementos fonéticos, sintácticos y semánticos presentes en la poesía.

Caselles y Ramírez (2017), en su trabajo final de especialización, desarrollaron la comprensión lectora en estudiantes de segundo a quinto grado de la sede Educativa Punta de Palo a través de la música carranguera como estrategia principal. Con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados, los autores realizaron un estudio de corte cualitativo con enfoque metodológico de investigación-acción participativa. De este modo, propusieron doce talleres para fomentar la participación y el trabajo colaborativo con una muestra de veintiún estudiantes pertenecientes a la población seleccionada. Los talleres mencionados se orientaron hacia el mejoramiento de la redacción y la expresión oral y escrita; con base en prácticas de lectura guiada por docentes y padres de familia, además de la construcción de experiencias personales de los estudiantes. El análisis de resultados apuntó a un progreso satisfactorio y positivo en los estudiantes desde distintos aspectos. En cuanto a las habilidades orales, se evidenció la adquisición y comprensión de vocabulario. Por otro lado, las habilidades de expresión escrita se

enriquecieron desde la redacción y el buen uso de la estructura gramatical junto a las reglas ortográficas. Del mismo modo, hubo mejoría en la percepción auditiva, el entusiasmo y el énfasis que los estudiantes le daban a los elementos sociales, culturales y ambientales en que se desarrollaron.

En su propuesta de investigación, Londoño (2019) pretendió reforzar procesos de comprensión lectora en estudiantes de tercero, cuarto y quinto desde la narrativa de la música carranguera. El estudio se realizó en la Institución Educativa Toquilla, Sede Colorados, en el municipio de Aquitania, Boyacá. Con el propósito de contribuir con el objetivo planteado y comprender las perspectivas subjetivas de los participantes, el método de investigación tuvo un enfoque cualitativo. La ruta que siguió la autora antes de iniciar el proceso con los estudiantes fue, en primer lugar, la lectura de documentos formales que presenta el Ministerio de Educación Nacional para, posteriormente, hacer un análisis basado en charlas, revisar el material de estudio de la muestra y examinar el Índice Sintético de Calidad Educativa.

Del mismo modo, la intervención en el aula se dividió en tres fases. La fase 1 se centró en un ejercicio de observación directa a través de la práctica docente; además, se llevó al aula una prueba de selección múltiple que permitió conocer y analizar el nivel de lectura en que se encontraban los estudiantes. La fase 2, por su parte, fue la implementación de estrategias como la escucha y el baile de las canciones carrangueras, la lectura y las predicciones dentro de los textos y la resolución de preguntas literales e inferenciales. Por último, la fase 3 consistió en la creación de una propuesta pedagógica a partir de la elaboración de guías que fomentaron el pensamiento crítico e interpretativo. Los resultados de la investigación apuntan a que las lecturas contextualizadas en la cotidianidad del estudiante lograron motivarlos, esto se debió a que los participantes se sintieron identificados con el texto que se les presentó y lograron comprenderlo

dentro de su contexto social. Además, llevar este tipo de material al aula permitió dimensionar cuáles son los saberes culturales del estudiante y así explorar dentro de sus procesos de formación ciudadana.

En la tesis de pregrado de Carrillo (2024) se realizó una investigación con estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Rural Departamental Laguna sede Peñas en la Vereda Peñas del municipio de Cucunubá, Cundinamarca, con el fin de incentivar la reflexión de problemáticas socioambientales y la apropiación territorial a través de la cultura popular carranguera. En este sentido, se establece la carranga más allá de un función transmisora de saberes, sino que esta misma, permite la apropiación territorial del entorno con el objetivo de fortalecer vínculos con la cultura, el lenguaje, la memoria y las narrativas campesinas. Para llevar a cabo su estudio, el autor adoptó una metodología basada en la investigación-acción, puesto que no se quedó en descripciones u observaciones de la realidad, sino que buscó cambiarlas al tiempo que son estudiadas. Por tanto, se analizaron las prácticas sociales en el entorno educativo con el fin de mejorarlas para lograr transformaciones reales y de fondo con los estudiantes de la institución. Como técnicas de recolección de la información se utilizó el diario de campo, la observación participante y diálogos con personas de la comunidad y docentes. Posteriormente, se realizaron cinco sesiones en el aula en función de las problemáticas y las dinámicas sociales, políticas y económicas. En el análisis de los resultados se mencionó que el trabajo planteado en la institución tuvo un impacto positivo referente a la lectura de los estudiantes, puesto que se hizo evidente un pensamiento consciente y crítico de aspectos sociales, culturales y políticos, a partir de coplas, versos y canciones carrangueras.

El trabajo de grado de Guerra y Nathaly Cortés titulado *El discurso del valle de las trompetas. Análisis del discurso musical de la carranga en la escuela* se realizó en el departamento de Boyacá con estudiantes de undécimo grado del colegio Diego de Torres, en el municipio de Turmequé en el año 2019. Tuvo como propósito analizar el discurso musical de la carranga y las identidades presentes en el género, para ello se implementó la metodología cualitativa con un enfoque de investigación-acción. Se logró la recolección de información por medio de diagnóstico y con ello, la planeación y desarrollo de dos talleres. De esta manera, el discurso de la música en el aula guio a los estudiantes a interesarse sobre sus identidades y la construcción de estas. Como resultado de los análisis, se dieron cambios significativos en cada taller. Luego, se realizó un comparativo minucioso de cada uno, para así llegar a las conclusiones, las que apuntan a una buena repercusión en el saber significativo sobre los estudiantes. Los participantes desarrollaron un conocimiento propio de las experiencias vividas, al tiempo que un enriquecimiento de los aspectos identitarios por medio del análisis musical de la carranga.

En el artículo *La música carranguera, el campo y la identidad campesina: variaciones y continuidades de un patrimonio cultural*, Garzón y Jiménez (2022) ofrecieron un análisis del patrimonio cultural acerca de las representaciones del campo y del campesino elaboradas en la música carranguera, este con el objetivo de identificar variaciones y continuidades en la transmisión de esta tradición musical. A partir de un enfoque narrativo y con base en una selección de líricas contemporáneas para identificar temas recurrentes en las canciones, el estudio evidenció cómo la expresión musical moviliza la discursividad que transmite y resignifica la identidad campesina, al tiempo que subraya la función de la carranga como dispositivo simbólico que mantiene vivas las memorias del territorio rural, ya que promueve una

comprensión crítica del contexto social colombiano desde lo cultural y lo identitario. Como conclusión, los autores indicaron que la carranga es una expresión musical en la que se pueden encontrar imágenes cargadas de nostalgia que revelan sentires colectivos, de manera que muestran la construcción sobre la figura histórica y romanizada del campesino como gentes nobles, pobres pero alegres, proveedores de alimentos y cuidadores de la naturaleza.

En la investigación *La carranga como identidad cultural local del departamento de Cundinamarca y Boyacá– Colombia*, López (2021) exploró la historia y el aporte cultural e identitario de un pueblo, por medio del análisis de la carranga como un género ligado a la identidad campesina, de manera que consideró la música como un elemento para comunicar saberes, valores y visiones propias y perspectivas del mundo rural. A través del análisis de las líricas, orígenes rítmicos y componentes estéticos, la autora resaltó que la carranga surgió de varios tipos de géneros tradicionales como a rumba criolla, el torbellino, el bambuco y el merengue campesino cundiboyacense. Esta fusión representa una expresión en la que se narra la vida cotidiana desde la perspectiva del campesino, ya que aborda temáticas como la migración, la influencia de lo urbano en lo rural y el orgullo por las raíces.

2.2. Bases teóricas

En este apartado se incluye la base teórica que fundamenta la investigación realizada, así como las teorías y conceptos clave en el diseño de las estrategias didácticas. A partir de estos enfoques se construyeron talleres orientados al desarrollo e integración de las dimensiones cognitivas y culturales de los estudiantes. Todo esto, en articulación con la carranga, entendida como un vehículo de identidad cultural y, al mismo tiempo, como una herramienta para el desarrollo de las competencias de lectura.

2.2.1. *Constructivismo*

El constructivismo se plantea por Coll et al (1993) como un conjunto de principios que no se reduce a una teoría pedagógica. En su lugar, este enfoque surge a partir de la consideración social de la educación e integra aportaciones que hacen posible el diagnóstico de problemas, la toma de decisiones y la implementación de soluciones frente a los procesos de enseñanza. Dentro de la concepción constructivista se sugiere que los aspectos culturales cumplen una función fundamental en el desarrollo personal y cognitivo del estudiante. De este modo, se considera que el aprendizaje es significativo cuando “somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender” (Coll et al, 1993, p. 15). Es decir, se aprende cuando se toma un objeto de conocimiento que previamente se posee como base para construir, integrar y reformular significados propios. Por tanto, la carranga, como género musical, emerge como una manifestación dotada de posibilidades, historias y temáticas que pueden ser trabajadas en aula. Asimismo, el docente es quien facilita, media y motiva la curiosidad del estudiante por medio de una serie de estrategias apropiadas, interactivas y dinámicas.

2.2.2. *Didáctica de la literatura*

Munita (2017) entiende la didáctica de la literatura como un área de reflexión que surge a partir de la crítica y limitaciones del modelo tradicional de enseñanza de la literatura. Inicialmente, esta didáctica se enfocaba en el acceso a la cultura a partir de obras clásicas abordadas mediante ejercicios explicativos, en el que la enseñanza se centraba en el análisis de textos, la lectura crítica y la identificación de recursos literarios. Sin embargo, la forma en que se enseña literatura en las aulas de clase ha atravesado distintas variaciones metodológicas y conceptuales en

relación con los cambios sociales, enfoques educativos, producciones culturales, momentos históricos, entre otros.

De tal manera, se pasa de una enseñanza de la literatura enfocada en la transmisión de conocimientos y de datos generales, a una educación centrada en la formación de competencias literarias, en la construcción de sentido, el fomento por la lectura y el desarrollo de capacidades interpretativas en los estudiantes. Es así como la carranga adquiere un papel importante en la planeación y el desarrollo de los talleres propuestos para la investigación. El género, según Serna (2013), funciona como un recurso narrativo y un texto discursivo que refleja las manifestaciones culturales, la presencia de un pasado y las preocupaciones del presente, incluso en el marco de la cotidianidad. En este sentido, por medio de este tipo de música, los estudiantes pueden analizar los acontecimientos que se relatan, los sentimientos que se transmiten y las problemáticas que se visibilizan para comprender la voz que se le da a diversas comunidades dentro de la región Andina de Colombia. La carranga cobra importancia como base literaria a través de sus letras, las historias que narra, las anécdotas de las que surge y la transmisión de saberes y valores culturales.

2.2.3. Enfoque sociocrítico literario

Al momento de mencionar un enfoque literario se debe considerar en cómo la literatura es un medio para ampliar el conocimiento, desarrollar la sensibilidad y una conciencia crítica en el lector. Asimismo, en el ámbito educativo se entiende como una manera de abordar los textos y las obras literarias en el aula y así, se reconozca a la literatura como un espacio dinámico en el que el lector pueda interactuar con su contexto, genere nuevas experiencias y se desenvuelva en su cultura. La función literaria dentro del enfoque socio crítico debe ser la de facilitador de

tareas, aportando su conocimiento y experiencia: su labor debe ser adjetivada como intelectuales críticos transformadores de la sociedad (Giroux, 1990). Ya que es preciso incluir los distintos componentes de la cultura, así como el sentir de cada persona, de modo que este enfoque considera que el lenguaje y la literatura son herramientas fundamentales para comprender y transformar el entorno y así situar al estudiante como sujeto activo en la construcción de significados.

2.2.4. *Enfoque pragmático-cognitivo*

Para poder orientar este estudio, es importante destacar que “la pragmática se centra en la relación del significado gramatical con el hablante y con los hechos y objetos del mundo que intenta describir” (Escandell, 1996, p. 15), es decir, que se encuentra enfocada en el uso del lenguaje en contextos específicos, los cuales influyen en la interpretación del significado y no solo al contenido literal, sino que se considera la intención del hablante y las relaciones entre los interlocutores y las condiciones sociales y culturales en las que se produce el discurso.

Por este motivo, la carranga trasciende lo musical y pasa a ser un acto comunicativo situado, que transmite valores, visiones del mundo y experiencias cotidianas. En este caso, los enunciados cobran sentido por el conocimiento compartido entre hablante y oyente sobre la vida campesina, las problemáticas rurales, la tradición oral y la identidad regional. La música carranguera se aborda como un acto discursivo, ya que cumple múltiples funciones como, informar, expresar emociones, preservar costumbres, y fortalecer la identidad, con el uso de expresiones populares propias del campo y un estilo narrativo que refleja valores, creencias y formas de vida particulares. Estos elementos solo pueden ser comprendidos a profundidad si se considera el contexto social e histórico del que emergen.

En consecuencia, el género carranga pasa por un proceso cognitivo más allá de la decodificación de un texto “pues suscita que el lector junto con sus conocimientos previos construya una interpretación del texto que es leído y que ello sea acorde con la intencionalidad original del escritor” (Smith, 1995). Es así que en este proceso es importante que el lector tenga algunas habilidades lingüísticas para poder realizar inferencias y comprender el texto. De modo que aplicar la pragmática en el ámbito educativo contribuye a fortalecer la competencia lectora puesto que promueve que los estudiantes identifiquen intenciones comunicativas y así capten cómo se construye sentidos en función del contexto y al cabo, fomentar la educación significativa, en la que logren identificar el lenguaje como una herramienta de interpretación y comprensión del mundo.

2.3. Fundamentos conceptuales

La presente investigación articula una serie de conceptos relevantes en este proyecto investigativo centrado en la comprensión lectora y la construcción de la identidad cultural a través del género carranga como eje transversal. En este sentido, las estrategias didácticas resultan fundamentales para el desarrollo de una educación de calidad en un contexto donde se busca que el estudiante tenga una experiencia significativa a partir de la escucha y lectura de canciones carrangueras. Este concepto se refiere a todas aquellas acciones planificadas, métodos y enfoques que los docentes utilizan con el propósito de favorecer una adquisición de conocimientos, competencias y habilidades en sus estudiantes de manera representativa. Conforme con lo expuesto, Franco et al. (2022) señalaron la definición de Díaz sobre las estrategias didácticas como los “procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos, facilitando intencionalmente un procesamiento del contenido nuevo

de manera más profunda y consciente” (p. 9). De forma similar, Coll (1993), desde una perspectiva constructivista, considera que las estrategias didácticas son recursos necesarios para la promoción de un aprendizaje de calidad que se caracteriza por ser interactivo, dinámico y que, a su vez, despierte la curiosidad del estudiante por la investigación. Los dos panoramas resaltan el carácter intencional y adaptativo propio de esta práctica educativa, así como su función motivacional y mediadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A partir de esto, es pertinente considerar la clasificación de las estrategias didácticas propuestas por Díaz y Hernández (2004), quienes establecen categorías con base en distintas funciones cognitivas dentro del proceso de enseñanza. De este modo, estos recursos se dividen en cuatro categorías. En primer lugar, las estrategias enfocadas en activar y generar conocimientos previos, que permiten que el docente pueda diagnosticar los saberes anteriores y usarlos como base para la planeación de sus clases, además de generar expectativas sobre el curso. En segundo lugar, las estrategias para orientar la atención de los estudiantes, que focalizan y mantienen el interés del aprendiz frente a la sesión, un discurso o un texto. En tercer lugar, las estrategias para organizar información, que proporcionan formas de representar y esquematizar la información para potenciar su significatividad lógica. Finalmente, las estrategias para integrar los nuevos conocimientos con los ya adquiridos, que son esenciales al momento de consolidar saberes profundos y prácticos.

En función de la investigación, el taller se concibe como un espacio participativo en el que se integran las cuatro categorías que estructuran las estrategias didácticas. Esta articulación favorece la interacción directa entre el docente, el estudiante, los conocimientos previos y el aprendizaje significativo. Además, dentro de esta práctica se promueve la construcción de saberes a partir de la experiencia y cultura de los estudiantes en relación con su entorno. Según

Vásquez (2008) los talleres tienen como objetivo fomentar la lectura y propiciar espacios literarios que incentiven el gusto por la literatura para hacer del estudiante un sujeto crítico. De tal modo, el taller se estructura a partir de cinco aspectos clave para su funcionamiento: la *poiesis* o producción hace referencia a la construcción de algún tipo de obra o materialización; la *metis* hace referencia a la inteligencia útil o práctica, reflejado en conocimientos operativos y aplicables; la *mimesis* donde se aprende a partir del modelaje, o el ejemplo, por parte de los docentes; la *techné* en referencia al saber hacer en el que se refleje y evidencie el entendimiento; y el *instrumentum*, que implica la planificación del taller, es decir, momentos, recursos, herramientas y objetos.

Con ello, la multimodalidad juega un papel fundamental dentro de los talleres, ya que posibilita la integración de diversos modos semióticos como lo son las letras de las canciones, los textos escritos, las imágenes y la música, los cuales permiten enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Esta perspectiva logra favorecer a los estudiantes y fortalecer sus competencias dado que genera experiencias pedagógicas más significativas. Desde este sentido, Manghi Haquin et al. (2016), señala que, las nuevas formas de leer que brindan las perspectivas actuales de la alfabetización, no anulan a las ya existentes, sino que las complementan, siendo necesario fortalecer al lector. Así, la incorporación de la multimodalidad se vuelve una herramienta pedagógica que facilita la articulación de distintas formas de interpretación y producción de significados, de modo que los estudiantes reconocen e interpretan el mundo a través de múltiples lenguajes lo cual aporta nuevos significados valiosos a la experiencia educativa.

De este modo, la lectura debe entenderse como ejercicio dinámico y esencial, caracterizado por la interacción entre el lector y el texto. En este proceso, el lector busca obtener

información pertinente con un objetivo en específico, es decir, leer con una finalidad determinada (Solé, 1992). De esta manera, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual e integral del ser humano, en la que convergen múltiples procesos de significación, apropiación e interpretación. Además, esta tiene el potencial de formar, deformar y transformar los rasgos identitarios del lector (Larrosa, 2003). No obstante, para que dichos procesos tengan lugar, Salazar y Ponce (1999) mencionan que el lector deberá pasar por cuatro etapas: la percepción de los signos gráficos y el reconocimiento de las palabras; utilizar los conocimientos previos sobre el lenguaje empleado; comprender la estructura gramatical del texto y, por último, interpretar el mensaje global. Entonces, el significado y finalidad que cada persona otorga no se limita por el lenguaje, sino por cómo funcionan y se interrelacionan los diferentes modos semióticos, experiencias y la relación con el mundo en el que se desarrolla un acto de comprensión.

En este sentido, la comprensión lectora es entendida en el marco de este proyecto investigativo según Anderson y Pearson (1984) como un proceso que implica la elaboración de significados a partir de su interacción con el texto. El lector debe realizar hipótesis, elaborar inferencias, anticipar lo que dirá el escrito, lograr una alfabetización funcional (Cassany, 2000). Entonces, las intenciones u objetivos del autor cobran sentido cuando son interpretados por el lector, quien está influenciado por su entorno, sus experiencias y emociones. A partir de esto, Colomer (1999) propone los siguientes niveles en que se debe desarrollar la interacción entre el lector y el texto frente a la comprensión lectora: el primer nivel se trata de conocer previamente, en él se prioriza la organización y la estimulación explícita de conocimientos; seguidamente, decodificar, una etapa que es necesaria para la comprensión del vínculo entre el código escrito y el oral; el tercer nivel consiste en entender las ideas principales, el propósito global del texto y

usar la superestructura textual; el cuarto nivel se orienta hacia interpretar la multiplicidad y diversidad de voces en el texto y, finalmente, la etapa de controlar el conocimiento implícito y explícito, además de reforzar su relación con las habilidades lingüísticas y el aprendizaje formal. De tal manera, las canciones carrangueras surgen como una excelente oportunidad de lectura que le permite a los estudiantes establecer relaciones de contenido con sus conocimientos y experiencias, a la par que se estaría trabajando la identidad cultural.

La identidad cultural es un concepto que enmarca un conjunto de valores, creencias, costumbres, prácticas y formas de vida que comparte una comunidad y que, al mismo tiempo, permite a los individuos reconocerse a sí mismos. Molano (2007) afirma que “la identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (p. 73). Esto quiere decir que este proceso de apropiación se construye y reconstruye de manera constante a través de la interacción con el entorno, el lenguaje, la memoria colectiva y las expresiones simbólicas presentes dentro de la sociedad. A partir de un análisis interpretativo de los conceptos de identidad cultural y educación en los textos de Paulo Freire, Estupiñán y Agudelo (2008) consideran que “construir identidad es hacer referencia al otro en esa percepción colectiva del «nosotros», en donde los otros también están presentes”. De este modo, la construcción social, ya sea individual o colectiva, no es de carácter aislada; este proceso supone constantes rupturas, alteraciones, comprensiones y conflictos que permiten la aparición de la otredad.

Freire (1998) plantea una perspectiva que surge del interrogante por la importancia y la relación de la identidad cultural dentro del contexto escolar. Desde el punto de vista del autor, el acto educativo debe propiciar espacios de concientización sobre la realidad e historia del estudiante, lo que implica que se revalorice su identidad de forma activa. Adicionalmente, los

educadores también deben advertir su papel activo y protagónico en el proceso formativo; una de sus principales tareas es reconocer la autonomía de sí mismos y del educando como seres sociales, pensantes, transformadores e históricos que tienen la capacidad de aprender a pensar, en colaboración y presencia de los otros. La identidad cultural se construye a medida en que los individuos aprenden a dialogar con los otros seres humanos, con su propia historia, con su lenguaje y con sus expresiones culturales. Freire (1999) insiste en la necesidad de enseñar y aprender con los demás para intervenir en la realidad. Por este motivo, prácticas como la música no son solo manifestaciones artísticas, sino también recursos pedagógicos que potencian el reconocimiento de la identidad individual y colectiva.

Por consiguiente, al momento de definir la música se debe tener en cuenta que a través de la historia ha sido un elemento que ha estado presente en todas las sociedades, ya que se ha identificado según Carballo (2006) como “una de las principales producciones artísticas, y por tanto, una de las manifestaciones de la cultura de los pueblos”. Con base en ello es importante mencionar que esta práctica al ser discursiva permite al individuo interpretar el mundo que habita y compartir sus experiencias vitales con los demás, a pesar de que en un principio la producción nazca de forma individual y original, este se vuelve colectivo al momento en que sea reproducido y así resignificado por otros. Como lo afirma Carballo (2006) “La música es una práctica significativa pues crea y recrea la realidad tanto desde la persona que la produce, como por las y los escuchas que se interpelan y asumen alguna posición a partir de ella”. En este sentido, este bien común y de difusión, la convierte en una herramienta útil y agradable que une la realidad social con las vivencias y conocimientos previos de los estudiantes. Por tanto, cumple con un papel conductor colectivo de significación hacia lo cultural, tal como lo enuncia Regelski y Gates (2009) “La música contribuye a desarrollar los conceptos de sociedad y cultura, por lo

tanto constituye una herramienta valiosa para desarrollar la educación intercultural” (p. 180), con ello, su inclusión en el aula trabajada desde géneros conocidos y presentes en el contexto como lo es la carranga, logra potenciar la construcción de identidad, al tiempo que desarrolla habilidades comunicativas críticas y promueve el conocimiento cultural.

Finalmente, para abordar la carranga es fundamental conocer su origen y significado como género musical. A finales de la década de los 70 en el altiplano cundiboyacense de la mano de Jorge Velosa y otros músicos y poetas de la Universidad Nacional, la carranga nace como una expresión genuina del sentir popular, construida desde las vivencias, la concientización social y política del país y las luchas de las comunidades campesinas, como afirma Chinchilla (2011) “había nacido la era carranguera y el neologismo “carranga” nombraría no sólo un género musical, tradicional y al mismo tiempo renovado, sino que cobijaría todo un movimiento folclórico: músicaailable y romántica, coplería, tradición oral, rondas infantiles, danza y hasta vestimenta”, por lo que este género se configura como una manifestación cultural que reconquista y revaloriza la tradición oral, social y musical del territorio.

De esta manera, la carranga logra capturar la esencia y la vida cotidiana del campesino, así crea una forma de narrar su existencia, al tiempo que exalta la vida rural, el trabajo, la naturaleza, y las formas de pertenencia de la comunidad. Como lo enuncia Velosa “Es canto, pregón y sueño, pensamiento, palabra y obra; un amor cotidiano con la vida y sus querencias, y un compromiso con el arte popular; la carranga es paz, es libertad” (2024), lo que permite crear una memoria colectiva dentro de la sociedad, contar de una manera quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde nos dirigimos. “Somos hablares, historias, copla, canto y poesía; eso es lo que pregonamos, eso es la carranguería: un abrazo musical, un pacto por la alegría, o dicho en pocas palabras, somos un canto a la vida” (Velosa, 2024) tanto que permite establecer un puente

y una conexión con lo tradicional y lo contemporáneo, lo cual resulta en el desarrollo del sentido cultural y su carácter discursivo refuerza la creatividad y promueve una mirada crítica del mundo. Entonces, la articulación de este género musical en el contexto educativo posibilita la enseñanza de manifestaciones poéticas y el fortalecimiento de competencias de lectura desde la cultura popular campesina.

2.4. Referente legal

Respecto al marco legal, se tiene en cuenta documentos internacionales, nacionales y educativos, así como aquellos propios de la institución donde se realiza el presente proyecto. En este sentido, la Declaración Internacional de los Derechos Humanos (1948) establece que toda persona tiene derecho a la educación además que esta debe ser gratuita respecto a la instrucción elemental o contenidos mínimos fundamentales al pertenecer a una sociedad. De igual forma, el artículo 26 señala que la educación tiene como finalidad promover la tolerancia, la comprensión y la amistad entre grupos étnicos a través del desarrollo integral de la personalidad y la conservación de los derechos humanos (p.8). En este mismo orden global, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), en el apartado: Identidad Diversidad y Pluralismo, en el artículo 5o, menciona que toda persona tiene derecho a una formación que respete su identidad cultural, así como participar y conformarse en las prácticas culturales que este mismo desee, sin atentar el respeto a los derechos humanos.

En el plano nacional, la Constitución Política de Colombia de 1991 en el artículo 67 establece que la educación es un derecho gratuito, promovido por el Estado, la sociedad y la familia. En adición, la educación también es un servicio con un función social encaminada al conocimiento, la ciencia, la técnica y la cultura. Lo anterior, a través de la educación formal se

organiza en tres niveles educativos (preescolar, básica y media) así como también las ofertas no formales, dirigida a niños, jóvenes, adultos, campesinos, grupos étnicos, personas con discapacidades y para aquellos que requieran rehabilitación social. En la formación colombiana primará el respeto por un sin fin de valores propios para la vida digna y de calidad del ser humano, en el que se destaca el respeto por los derechos humanos, la paz, la democracia, la cultura, la ciencia, la tecnología y la protección del medio ambiente. La *Ley 115 de febrero 8 de 1994*, por la cual se expide la ley general de educación en la que se estima como un proceso de formación permanente, cultural y social, fundamentado en la dignidad, derechos y deberes de los ciudadanos colombianos (Congreso de la República de Colombia, capítulo 1, artículo 1o). Respecto al enfoque de la presente investigación, el artículo 5o no solo reconoce, sino que considera la diversidad étnica y cultural como el fundamento e identidad de la nación.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), es la entidad encargada de establecer los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en diferentes áreas del conocimiento y en distintos grados por medio de la formulación de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos en consonancia con la formación integral y la construcción de identidad cultural nacional, regional y local. En este sentido, es necesario abordar dos de las áreas que componen los Estándares Básicos de Competencias, como lo son la *Lengua Castellana* y la *Ciudadana*. La primera, tomada a partir de octavo y noveno grado, estipula que se debe abordar la obra literaria en la escuela con el fin de motivar el desarrollo de lectores críticos de su propia cultura con la disposición por y para la lectura. En este sentido, el factor de *medios de comunicación y otros sistemas simbólicos* plantea que el estudiante pueda identificar los rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal, entre ellos la música. Seguidamente, la competencia Ciudadana aboga por la construcción de identidad en la

comprensión del mundo. De esta manera, el estudiante puede reconocer su valor y características culturales para poder reconocer la diversidad humana y estar en la capacidad de poner en servicio su perspectiva sobre el mundo. Respecto al grupo de estándares *Pluralidad, identidad y valoración de la diferencias*, entre los grados octavo y noveno se estipula la importancia y significado de vivir en una nación multiétnica y pluricultural.

De tal manera, la Institución Educativa Camacho Carreño, de carácter académico y oficial, forma integralmente a niños y jóvenes a partir de los niveles educativos mencionados, orientándolos en el desarrollo de competencias básicas que les permitan ser gestores de su conocimiento e interactuar con su entorno familiar, social y ambiental. Asimismo, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Camacho Carreño, en cumplimiento a lo ordenado por la ley 1620 y el Decreto 1965 de 2013, en el artículo 5o, referidos a los principios del sistema educativo y la diversidad se establecen los esenciales para la convivencia fundamentados en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena. De este modo, los estudiantes en octavo y noveno grado tienen derecho a recibir una formación fundamentada en la dignidad humana y la concepción integral de la persona. Al tiempo que deben cumplir su rol como actores culturales por medio de sus habilidades para el mejoramiento de su entorno, así como el fortalecimiento de la identidad en relación con el contexto y la construcción de su proyecto de vida (I.E. Camacho Carreño, 2013, p. 9). Otro punto relevante en este apartado radica en la articulación con las temáticas abordadas, como la tradición oral y narrativa, por la docente titular del área de Lengua Castellana del grado 9-2. Este enlace asegura una conexión con los contenidos trabajados y con los talleres propuestos, puesto que se reconoce la carranga como un elemento que nace desde la oralidad, portador de un valioso potencial narrativo.

3. Diseño metodológico

Este apartado expone el enfoque, tipo de estudio y los procedimientos que orientan el desarrollo de la presente investigación, así como las fases del proceso metodológico diseñados acorde a los objetivos de la misma. También se incluyen los métodos de recolección de datos al igual que el análisis a partir de la triangulación de los resultados arrojados.

3.1. Tipo de investigación

El enfoque metodológico del presente trabajo de investigación se basa en una perspectiva de carácter cualitativo. Los métodos y elementos característicos de este conjunto de técnicas de investigación resultan fundamentales para el desarrollo del proyecto. La razón de esto se debe a la inclinación propia de la investigación cualitativa por indagar en las experiencias, perspectivas y significados que la población seleccionada le otorga a su realidad. De acuerdo con Sampieri et. al (2014), en su libro *Metodología de la investigación*, dentro de la aproximación cualitativa existe una gran diversidad de marcos interpretativos que coinciden en que cada persona, colectivo y sistema social posee una visión particular del mundo y los acontecimientos que lo rodean. De este modo, cada visión se construye de forma inconsciente por medio de la experiencia y las influencias sociales. Es por ello que el estudio pretende analizar y comprender, en un contexto específico, cómo la carranga contribuye a la formación identitaria en los estudiantes.

Se pretende seguir un proceso metodológico propio de la investigación-acción. Este se desarrollará con 35 estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Camacho Carreño. Kemmis y McTaggart (1998) definen este enfoque como una forma de estudio en que los participantes indagan en situaciones sociales a través de la introspección colectiva. Según ambos

autores, este proceso se lleva a cabo con la intención de “mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (Kemmis y McTaggart, 1998, p. 9). En concordancia con el propósito del presente proyecto de investigación, se tienen en cuenta las fases interrelacionadas y las características propias de la investigación-acción.

De ese modo, se da inicio al proceso con la etapa de planeación, que consiste en la identificación de las problemáticas, el diseño de estrategias y la elaboración de un plan de acción que tenga presente los alcances y las limitaciones. En segundo lugar, se lleva a cabo la implementación del plan a partir de actividades, estrategias didácticas e intervenciones ya aprobadas. En este caso, se contempla una encuesta y una primera intervención diagnóstica con el objetivo de identificar las competencias lectoras de los estudiantes, el nivel de lectura en el que se encuentran y sus conocimientos frente al género musical carranguero. A partir del análisis de los resultados del diagnóstico, se desarrollan un total de cuatro talleres de lectura en el aula, cada uno con una duración de dos horas a la semana. Es importante destacar que los talleres están articulados con el plan de estudios de los estudiantes de noveno grado y responden a los indicadores de Lengua Castellana. Adicionalmente, la planeación de los cuatro talleres estuvo sujeta a modificaciones conforme a los resultados obtenidos en las encuestas y el taller diagnóstico.

En tercer lugar, se desarrolló la etapa de recolección de datos, para la recopilación de información por medio de los instrumentos utilizados como la encuesta y los talleres de lectura en aula. Por último, tuvo lugar la fase de reflexión, en la que se analizaron los datos obtenidos y se evaluó críticamente el proceso y sus resultados. Este ciclo permitió identificar las fortalezas y las debilidades dentro de todo el proceso investigativo, además contribuyó significativamente a

la adquisición de aprendizajes para la mejora continua del plan de acción. En concordancia con lo anterior, el proyecto también abrió la posibilidad de profundizar en los métodos de enseñanza, las prácticas y la percepción de los estudiantes sobre la lectura, el acceso a materiales educativos y el uso de las herramientas; aspectos que aportaron una perspectiva más amplia sobre el contexto en el que se inscribió la propuesta pedagógica.

3.2. Instrumentos de recolección de datos

3.2.1. *La encuesta*

Se realizó una encuesta (Apéndice C) con treinta estudiantes del grado noveno dos de la Institución Educativa Camacho Carreño, en la ciudad de Bucaramanga. Este procedimiento se efectuó a modo de diagnóstico inicial con la finalidad de indagar en los conocimientos y perspectivas de los estudiantes frente a temáticas como la música carranguera y la lectura. El documento se estructuró a partir de veinte preguntas de carácter abierto enfocadas en el origen de la carranga y las perspectivas de los estudiantes sobre este género, las letras y temáticas presentes en las canciones, la relación del estudiante con la lectura y la narrativa presente en la música.

3.2.2. *Taller diagnóstico*

Para Ghiso (1999) el taller es un instrumento válido para la socialización, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa. En el marco de la presente investigación, los talleres fueron el principal instrumento de recolección de datos, ya que permitieron observar el proceso de los estudiantes en relación con las actividades propuestas, al igual que facilitaron la recolección de información respecto a sus prácticas lectoras. De esta manera, la elección de este instrumento permitió integrar recursos didácticos como poemas, imágenes y textos relacionados con la carranga.

Se diseñó un taller de carácter diagnóstico (Apéndice E) para identificar los niveles de lectura de los estudiantes y su grado de proximidad con la carranga. Este taller estuvo enfocado en reconocer los conocimientos, percepciones e intereses de los estudiantes en torno al género, de la misma forma que se buscaba identificar las competencias de lectura predominantes en el grupo a través de una serie de preguntas y de actividades a partir de la canción *Mi estrellita errante* y *La china que yo tenía*, de Jorge Velosa. Así mismo, se presentaron generalidades y datos relevantes sobre la carranga (Apéndice F), lo que permitió contrastar las percepciones iniciales con las finales. Este taller permitió hacer ajustes sobre las actividades y contenidos en los próximos talleres a partir de las fortalezas y dificultades encontradas en aula.

3.2.3. Talleres

Es necesario mencionar que la validez de los cuatro talleres implementados se garantizó mediante la revisión de pares académicos, quienes realizaron observaciones sobre la pertinencia de las actividades, la distribución del tiempo, así como recomendaciones de referentes teóricos en la fundamentación conceptual de los talleres (Apéndice P). A partir de estas observaciones, se realizaron ajustes en la redacción de las guías de trabajo de cada intervención, especialmente en la pertinencia y claridad de las preguntas, así como en la adecuación de tiempos y la cantidad de actividades propuestas, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de la planeación y la articulación entre talleres.

El primer taller (Apéndice H) fue diseñado con el objetivo de abordar y analizar la figura del campesino y su identidad alrededor de la vida rural, por medio de la visualización de un cortometraje titulado *El tiple* y de dos canciones del género carranga. Así mismo, el taller buscó fortalecer la interpretación y la reflexión crítica en la lectura a través del desarrollo de una guía

con preguntas orientadoras y actividades de análisis comparativo entre textos audiovisuales y musicales. Anterior a la reproducción del cortometraje, los estudiantes desarrollaron una serie de preguntas para activar conocimientos previos y generar expectativas frente a la temática campesina. Después de visualizar *El tiple*, se propuso otra serie de preguntas relacionadas con los elementos del relato y la tradición carranguera, de forma que lograran identificar aspectos narrativos, personajes, escenarios y valores culturales. Posteriormente, se presentó la canción *La cucharita* de Jorge Velosa, con el fin de relacionar y ampliar la interpretación del cortometraje de modo que se establecieran conexiones entre ambos textos. Para concluir, se fijó un ejercicio equivalente al presentado anteriormente, en este caso, entre *El tiple* y la canción *La guitarrita puntera*, con el objetivo de que los estudiantes desarrollaran conexiones intertextuales.

Seguidamente, el segundo taller (Apéndice J) se diseñó con el propósito de fortalecer las competencias de lectura por medio del análisis de imágenes, canciones y poemas relacionados afines a la vida campesina. Todo esto con la finalidad de que los estudiantes reconocieran los elementos narrativos, culturales y simbólicos presentes en los diferentes tipos de textos vinculados a la carranga. Se retomó la actividad realizada con la canción *La guitarrita puntera* y el cortometraje *El tiple*, para dar paso a la lectura de la anécdota que inspiró la canción con el fin de identificar los elementos narrativos, tales como vocabulario, hechos, personajes y escenarios. Seguidamente, se presentaron fotografías del mercado campesino de Hernán Díaz y fotografías capturadas por los propios estudiantes para ser leídas críticamente a través de una serie de preguntas orientadoras desde los tres niveles de lectura. En la fase de cierre, se introdujo la figura del poeta El Indio Rómulo con su declamación *Me vuelvo al campo* junto a la canción *Alerta por mi ciudad* de Jorge Velosa, para establecer vínculos entre imagen, poesía y música.

Por otro lado, el tercer taller (Apéndice L) se elaboró con el objetivo analizar y fortalecer el nivel de apropiación que tenían los estudiantes frente a narraciones propias de sus entornos más cercanos. En este sentido, se buscó orientar el taller hacia la exploración de recursos narrativos y culturales en la música carranguera, relatos familiares y cuentos de autores del departamento de Santander por medio de un análisis crítico. La sesión inició con la socialización de anécdotas personales por parte de algunos estudiantes. Esto permitió abordar una serie de preguntas de carácter literal, inferencial y crítico enfocadas en reconocer elementos, costumbres y realidades del entorno rural campesino. Posteriormente, se planteó la lectura del cuento “La cabra de Nubia” y la escucha de la canción “El amigo mentiroso” con la finalidad de que los estudiantes identificaran y analizaran de forma crítica, a través de un ejercicio escrito, las características propias del texto narrativo, la función que cumple el diálogo y los elementos representativos en las narraciones de tradición oral.

Finalmente, el cuarto taller (Apéndice N) fue diseñado con el propósito de realizar una lectura de los conflictos sociales y políticos nacionales reflejados en canciones carrangueras, con el fin de ampliar la mirada que tenían los estudiantes sobre este género musical. Para esto fue necesario la consulta de noticias locales relacionadas con la figura del campesino y la vida rural, acompañada de una explicación sobre los medios de comunicación, entendidos como una forma de denuncia. Con ello, se propuso la escucha de las canciones *El campesino embejucao*, de Humberto Gómez, y *Los honorables*, de los Doctores de la Carranga, para realizar una comparación entre sus narrativas, así como en las problemáticas que estas denunciaban. Por último, se planteó la explicación de las nociones del comentario crítico a los estudiantes, con el objetivo de que realizaran un ejercicio de análisis a partir de su entorno y realidad, para que expresaran su inconformismo frente a situaciones que consideran injustas o problemáticas.

3.3. Actividades y cronograma

Tabla 1.

Plan de trabajo de grado I (PTGI)

Fecha	Tema de la reunión	Porcentaje de avance	Acuerdos para próxima reunión
10 a 14 marzo de 2025.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formatos compartidos por la Escuela: socialización. 2. Recomendaciones de lectura y referentes bibliográficos. 3. Planificación de intervención de diagnóstica en I.E Camacho Carreño 	20%	<p>Lectura de los textos sugeridos.</p> <p>Entrega de planificación de intervención</p>
17 a 21 marzo de 2025.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avance: Planteamiento del problema. 2. Estrategia: taller de lectura. 3. Resultados de la intervención diagnóstica 	30%	<p>Entrega de análisis de resultado de diagnóstico</p> <p>Revisión del documento</p>
24 de marzo al 11 de abril de 2025.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Avance: Marco teórico 2. Diseño metodológico 3. Planificación de talleres de intervención en I.E Camacho Carreño 	40%	Revisión del documento y talleres de lectura
21 a 24 de abril de 2025.	Avances: fuentes primarias y análisis del taller diagnóstico.	70%	Revisión del documento y análisis de resultado de los talleres
28 de abril al 1 mayo de 2025.	Revisión final del documento: trabajo de grado	100%	Revisión del documento: trabajo de grado

Tabla 2.*Fase de implementación*

CRONOGRAMA TRABAJO DE GRADO II		
Fecha	Actividad	Descripción
20 de marzo de 2025	Encuesta diagnóstica	En esta sesión se realizó una encuesta con el objetivo de identificar y reconocer la perspectiva de los estudiantes sobre la carranga y la lectura. Además, por medio de instrumentos tecnológicos, se reprodujeron algunas canciones del género en el aula de clase.
22 de mayo de 2025	Taller diagnóstico	<p>Se propuso indagar en los conocimientos y las perspectivas de los estudiantes frente a la música carranguera a través de dos canciones del género. Además, se presentaron generalidades (historia, etimología y origen) sobre la carranga para familiarizar a los estudiantes con las canciones.</p> <p>Del mismo modo, en este taller se buscó identificar las competencias de los estudiantes en cuanto a la lectura a través de preguntas y actividades en relación con la carranga.</p>
21 de agosto de 2025	Taller N°1	Presentación del cortometraje titulado “ <i>El tiple</i> ” en el que se representó la perspectiva y vida campesina a través de los personajes Verónica y Pastor y su experiencia de vida alrededor de sus circunstancias. Esto permitió que los estudiantes pudieran identificar algunas dinámicas que ofrece la carranga, así como los elementos sociales y culturales presentes en un contexto rural. La actividad ayudó al fortalecimiento de la comprensión lectora al promover la interpretación crítica de narrativas por medio del material audiovisual, dado que facilita la lectura de símbolos y significados de los mensajes de la obra.

28 de agosto de 2025	Taller N°2	<p>Lectura y análisis crítico de imágenes relacionadas con los entornos, las tradiciones, las festividades, las costumbres y los elementos culturales más representativos de la vida campesina dentro de la región. De la misma manera, se integró la tradición oral mediante la interpretación de anécdotas y la producción de coplas asociadas al contexto geográfico. La actividad se propuso con el objetivo de que los estudiantes reconocieran el valor literario y comunicativo de estos recursos.</p>
11 de septiembre de 2025	Taller N°3	<p>Este taller buscó explorar los recursos narrativos y culturales alrededor de la música carranguera con el fin de utilizarlos en la escritura de textos analíticos y críticos sobre el entorno propio. Para esto, fue necesario el uso de anécdotas familiares o sucesos personales relacionados con el entorno campesino; relatos con representación de prácticas culturales de grupos sociales, como el cuento de Jesús Zárate Moreno titulado “La cabra de Nubia” y canciones carrangueras caracterizadas por contener elementos de humor y situaciones que superan el límite de la realidad, como <i>El amigo mentiroso</i> de El Tocayo Vargas.</p>
18 de septiembre de 2025	Taller N°4	<p>Se planteó una lectura de los conflictos sociales y políticos nacionales reflejados en la narrativa campesina a través de las canciones <i>El campesino embejucao</i>, de Óscar Humberto Gómez, y <i>El honorable</i>, de los Doctores de la Carranga, con el fin de ampliar la mirada que tenían los estudiantes sobre la carranga, puesto consideraban que esta solo podría tratar temas de amor. Esta actividad favoreció a la comprensión lectora, ya que invitó a los estudiantes a explorar y analizar críticamente las letras de las canciones, para identificar las posibles intenciones comunicativas. Al mismo tiempo, el taller contribuyó a la construcción de la identidad cultural, donde se buscaba el vínculo entre los estudiantes con las realidades sociales de su territorio. Después de esto, los estudiantes realizaron el mismo ejercicio con otra canción, enfocado en la escritura de un comentario crítico.</p>

4. Técnicas de análisis

Este apartado corresponde a la fase de reflexión, en la que se analizan los datos obtenidos y se evalúa críticamente el proceso y los resultados alcanzados. Para ello, el análisis se organizó en dos momentos: el primero con una connotación más descriptiva e interpretativa de las situaciones evidenciadas en clase en consonancia con la carranga. Mientras que en la segunda parte se realiza la creación de tres categorías construidas con base en las respuestas de los estudiantes, las situaciones evidenciadas en clase, los aportes teóricos y las observaciones personales.

4.1. Análisis de la encuesta diagnóstica

La encuesta diagnóstica, aplicada en esta etapa inicial de intervenciones, tuvo como propósito identificar los conocimientos de los estudiantes frente a la carranga y la lectura. Este instrumento contribuyó de manera significativa en la recolección de información para la mejora continua del plan de acción, al permitir establecer contenidos útiles y necesarios como puntos de partida en la etapa de planificación. El desarrollo de la encuesta fue musicalizado con una canción carranguera a petición de los estudiantes quienes manifestaron desconocer el género y quisieron familiarizarse con él. Sin embargo, con las primeras melodías de *La estrato ocho* de Los Doctores de la Carranga, anunciaron el conocimiento del género, solo que desconocían su nombre. Esta situación se consolida como una demostración de que los estudiantes están en medio de la música, pero no prestan la suficiente atención a aspectos como el título o la letra de las canciones.

Los resultados de las encuestas (Apéndice D) arrojaron que cerca de 10 estudiantes respondieron de manera positiva que conocían la carranga y enunciaron una cercanía con el

género. De igual forma, aquellos que respondieron positivamente sobre la carranga consideraron que este género presenta una relación con la literatura, sea porque “se parecen a los cuentos” o porque “cuentan historias”. Asimismo, algunos estudiantes relacionaron la carranga con el folclore y la cultura, ya que la identificaron como un baile tradicional que suscitaba alegría, risa, emoción, además de ser habitual en eventos o festividades. Por otro lado, algunos estudiantes mencionaron que las temáticas de la carranga radicaban en el amor y la alegría, lo que evidenció un desconocimiento sobre el resto de las posibilidades y alcances que ofrecía el género:

Hay canciones de amor y de desamor; de bienvenida y de despedida; alusivas a la paz; referidas al nacimiento y a la muerte; ceremoniales, de fiestas religiosas y populares; de reflexión; ecológicas; de trabajo; costumbristas; de reconocimiento y valoración a la gente del campo; que relatan la historia particular de un pueblo, una familia, una persona; que buscan el rescate de las tradiciones y costumbres regionales. (Sánchez y Acosta, 2008).

Esto podría deberse a dos factores. El primero, relacionado con la tendencia a no prestar atención a las letras de las canciones, como se evidencia en la cita anterior. El segundo, en la idea preconcebida de que la carranga está reservada para ocasiones especiales como eventos escolares, fiestas familiares o actividades culturales.

Por otra parte, 20 participantes afirmaron que no conocían el género ni sus elementos más característicos. Esto podría deberse al poco interés que ellos mostraban por este tipo de música. Adicionalmente, se reflejó un panorama negativo conforme a la identidad cultural, los estudiantes explicaron que tampoco se sentían identificados con ninguna de las canciones o las letras por cuestiones de preferencia personal. Parecía no existir una clara intención de escuchar el

género apropiado, sino que la escucha se daba en situaciones esporádicas o en vías como emisoras radiales, redes sociales, festividades decembrinas y entornos familiares.

Es pertinente mencionar que la totalidad de los encuestados afirmaron no conocer el origen de la carranga. Esta situación puede explicarse, en primer lugar, por el impacto de las nuevas tecnologías y el acceso a plataformas digitales que han facilitado que los jóvenes consuman música de carácter internacional y se inclinen a otros géneros musicales afines a sus preferencias personales. En segundo lugar, los jóvenes pueden sentir una desconexión con los aspectos generales de la carranga debido a que, según sus propias declaraciones, no se sienten identificados con las letras o las narraciones expresadas en este género. Pero, paradójicamente, muchos de ellos saben que una canción es carranguera porque la han escuchado en diferentes contextos.

En la encuesta se propuso una pregunta sobre el significado de la lectura, cuyos resultados arrojaron una recepción positiva en su mayoría. En este sentido, los estudiantes expresaron diferentes perspectivas: para algunos, leer es una puerta que abre el camino a nuevos horizontes, la cual permite fortalecer la imaginación, la creatividad, evolucionar, adquirir conocimientos y potenciar el aprendizaje. Otros la reconocían como una forma de expresión, una vía para acceder a enseñanzas para la vida, enriquecer el lenguaje. También fue concebida como fuente de información, investigación y de entretenimiento, pues permitía conocer mundos, historias y personas.

Bajo este mismo enfoque, los estudiantes mencionaron que el significado que ellos construyen con sus lecturas depende del tipo de texto y del proceso con que este se aborde, lo que resalta la importancia del docente y acompañamiento en el aula: donde es pertinente llevar lecturas que motiven, conecten con los intereses del estudiante y se cultive un gusto por la

literatura. Paralelamente, el estudiantado reconoce una relación entre la lectura y la carranga, puesto que enunciaron que este género, pese a conocer poco de él, puede ser una forma de literatura gracias a la presencia de historias y narrativas. Si bien la mayoría afirma que no consume música carranguera, se evidencia un proceso mínimo de concientización sobre el valor cultural y narrativo, por tanto, esto implica promover la tradición que hay tras sus letras y riqueza musical.

4.2. Análisis del taller diagnóstico

El taller diagnóstico fue diseñado e implementado (Apéndice G) con el objetivo de indagar en las apreciaciones de los estudiantes frente a la carranga y en sus niveles de lectura. Sin embargo, durante su desarrollo se presentaron factores externos que incidieron en los resultados, tales como la realización de la actividad en el aula de informática y la falta de material de escritura lo que obligó a los estudiantes a turnarse los bolígrafos disponibles. Esta situación generó respuestas rápidas y poco elaboradas, además de momentos de desconexión en los que el tema parecía no resultarles atractivo. Como se evidenció en las expresiones recurrentes cuando se les preguntó sus apreciaciones sobre la canción *La estrellita errante* como “aburrida”, no se entendía” o “poco interesante”.

A su vez, estas condiciones pudieron incidir en el nivel argumentativo de las interpretaciones, que resultaron mínimas y poco justificadas. Por ejemplo, expresiones como “no era una dedicatoria, pero después leí la anécdota y era algo personal” evidencian respuestas breves y carentes de justificación, formuladas sin explicar el proceso de razonamientos detrás de esas conclusiones.

Los resultados arrojaron una serie de datos respecto al nivel de lectura alcanzado por los estudiantes, que se ubicaron mayoritariamente en el nivel literal. La reiterada fijación en la idea de la “estrella” como núcleo interpretativo más común respalda este hallazgo, ya que se esperaba mayor diversidad en las respuestas a partir de la lectura de las anécdotas y la escucha atenta de las canciones. Así mismo, el lenguaje presentado en las canciones, en algunos casos, fue nuevo para los estudiantes, lo cual dificultó el entendimiento de la misma. Sin embargo, cuando se les presentó información adicional sobre el origen de la obra, se logró ampliar su perspectiva, lo cual demuestra la importancia de acompañar los ejercicios de lectura con contextualización.

Por último, el taller puso en evidencia la necesidad de profundizar en actividades y preguntas que implicaran un desarrollo de los niveles de lectura, así como generar espacios de argumentación, análisis crítico y consolidación de puntos de vista propios. Estos resultados orientaron el diseño de los talleres posteriores en los que se hizo necesario replantear estrategias que favorecieran el desarrollo de los diferentes niveles de lectura; promovieran la argumentación y propiciaran la construcción de perspectivas de manera fundamentada.

4.3. Análisis de resultados

Tabla 3.

Categorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Conceptualización
Competencias de lectura	Progreso de niveles de lectura por talleres	Se entiende por nivel literal el “reconocimiento de detalles (nombres, personajes, tiempos y lugar del relato), reconocimiento de la idea principal de un párrafo o del texto, identificación de secuencias de los hechos o acciones, e identificación de relaciones de causa o efecto (identificación de razones explícitas relacionadas con los

hechos o sucesos del texto)” (Durango, 2015, p. 9).

La lectura inferencial se concibe como un nivel en el que “se buscan relaciones que van más allá de lo leído, se explica el texto de forma amplia agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con nuestros saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas” (Sánchez, 2016, p. 30). De este modo, en este apartado se analizan las diversas respuestas y el progreso de los estudiantes en el nivel de lectura inferencial desde el primer hasta el cuarto taller a partir de sus respuestas escritas en las guías de trabajo.

El nivel de lectura crítico se refiere a la capacidad lectora para interpretar, cuestionar y evaluar los mensajes presentes en distintos tipos de textos. De acuerdo con Durango (2015), “es la lectura de carácter evaluativo donde intervienen los saberes previos del lector, su criterio y el conocimiento de lo leído, tomando distancia del contenido del texto para lograr emitir juicios valorativos desde una posición documentada y sustentada” (p. 10). De tal manera, se analizan las respuestas a preguntas orientadoras, comentarios críticos, comparaciones y reflexiones finales de los estudiantes y su progreso en cuanto a la lectura crítica en los cuatro talleres desarrollados.

Comprensión cultural	Percepción cultural rural campesina	La categoría de “comprensión cultural” agrupa las percepciones, reflexiones y procesos de concientización de los estudiantes en torno a la figura del campesino y los diversos papeles que cumple dentro del entorno nacional, especialmente en el contexto del departamento de Santander. Por consiguiente, se analizan las distintas perspectivas sobre las formas de vida, tradiciones, costumbres, problemáticas y elementos representativos dentro del ámbito rural del país. Del mismo modo, se estudia el fortalecimiento del pensamiento crítico, la profundidad reflexiva, la argumentación y las variaciones ideológicas que emergieron a lo largo de los cuatro talleres.
	Reflexión en torno a la identidad	
	Conciencia cultural	

La carranga

La música como una estrategia didáctica se convierte en un recurso fundamental para potenciar las capacidades lectoras y profundizar en la valoración que los estudiantes tienen sobre su mismo entorno. La carranga, un género musical propio de la región Andina, funciona como una herramienta para conocer otras narrativas del departamento. De acuerdo con Velosa (2020) “la música carranguera, somos hablares, historias, copla, canto y poesía, eso es lo que pregonamos, eso es la carranguería, un abrazo musical y un pacto por la alegría, la carranga debe y tiene que ser el elogio de la vida” (párr. 3, como se citó en Pacheco, 2020). De este modo, en esta categoría se analizan los saberes previos de los estudiantes al inicio del estudio frente al género musical y, a posteriori, se comparan las tendencias o perspectivas con las que finalizaron los talleres.

4.3.1. Competencias de lectura: progreso por talleres**4.3.1.1. Taller 1: Intertextualidad “El Tiple” y la Carranga.**

Como se evidenció en la encuesta y el taller diagnóstico, los estudiantes frecuentaban el nivel de lectura literal en la mayoría de las actividades. De tal manera, el presente análisis de resultados pretende estudiar dichas manifestaciones a través de los diferentes talleres empleados, así como las tendencias, patrones y avances encontrados en los niveles de lectura de los estudiantes. Solé (1992) afirma que el nivel literal es el nivel básico del que dependen los otros niveles, además, en este se determina la idea principal del texto, se identifican personajes o recuerdan ideas o hechos, es decir, supone reconocer y recuperar información explícita del texto.

En este sentido, una de las actividades del primer taller tenía como propósito que los estudiantes identificaran elementos visibles, así como la función que estos cumplían en la narración al ser manifestaciones propias de la figura del campesino y de la carranga. Las respuestas obtenidas (Apéndice I) presentaron dos tendencias que pusieron en evidencia un

establecimiento en el nivel de lectura literal. Por un lado, una porción significativa de los estudiantes ofreció respuestas muy generales y poco elaboradas como “Al instrumento” cuando se les preguntaba a qué hacía referencia el título del cortometraje. De igual manera, ante la pregunta sobre la conexión de *El tiple* con la carranga, algunos respondieron de forma redundante: “la conexión del tiple como se toca lo toca un señor ya de edad alta, la música que toca el señor”. Por otro lado, se presentaron respuestas con potencial interpretativo, aunque cortadas a medio camino. Tal es el caso, cuando se les pidió proponer hipótesis sobre la historia a partir de la portada del cortometraje y algunos afirmaron que “trata de tristeza y nostalgia” o “un campesino que canta o hace música”. Respuestas que van más allá del reconocimiento literal con mirada al nivel inferencial, pero carentes de profundización.

La comprensión de un texto no se limita a que el lector descifre las palabras o capte el mensaje explícito que el autor busca transmitir. Comprender un texto implica desarrollar la capacidad de interpretar, deducir y establecer conexiones entre lo que está dicho de forma directa y lo que se sugiere. Según Mendoza et al. (2003), “leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es básicamente, saber comprender y sobre todo saber interpretar.” (p. 228). Dentro de este escenario, es posible evidenciar hasta qué punto los estudiantes lograron ir más allá de la información literal para construir significados a partir de cada uno de los textos.

En el ejercicio sobre el cortometraje *El tiple*, se esperaba que los estudiantes formularan hipótesis a partir de su título y de la imagen de portada sin haber observado aún el recurso audiovisual. Antes de iniciar con esta actividad, se hizo una lluvia de ideas en la que los docentes indagaron en los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto a elementos que caracterizan la figura del campesino y su entorno. De este modo, se mencionaron tipos de

vestimentas, comidas tradicionales, instrumentos y géneros musicales, entre otros. Al momento de abordar el componente musical, se reconoció el tiple como un instrumento de origen andino que suele emplearse en composiciones carrangueras. Al tener este conocimiento, todos los estudiantes relacionaron el título con el instrumento de cuerda y su posible valor simbólico dentro de la trama.

Los estudiantes expresaron ideas como “creo que se refiere a un instrumento o a algo que tiene que ver con algo fuerte en la vida de los campesinos” o “instrumento típico de la carranga que tiene mucho valor en la historia”. Los estudiantes formularon hipótesis basadas en indicios parciales y un conocimiento previo, pero no explicaron qué aspectos más específicos los hacían llegar a ese tipo de predicciones. La mayoría coincidió en afirmar que el instrumento mencionado tendría un papel importante en la historia, por lo que es posible asentir que no hubo respuestas que apuntaran a lecturas más significativas o especulativas del título.

En cuanto a las hipótesis derivadas de la observación de la portada, hubo una tendencia hacia la interpretación emocional del relato. Los estudiantes se enfocaron en componentes de colorimetría, iluminación e, incluso, en la expresión facial del protagonista para construir inferencias sobre la narrativa de la historia: “infiero que es una historia triste, ya que sus colores son opacos y oscuros, también por la expresión de preocupación que tiene el hombre en la cara”, “el color negro y la mirada del señor hacen pensar que será un cortometraje trágico”. Esto demostró un resultado positivo en cuanto a la comprensión básica de los códigos visuales y la construcción de sentido a partir de ellos. En este sentido, la mayoría de los estudiantes lograron establecer una relación entre la apariencia del personaje y la posible trama de la narración.

Por otro lado, la formación de la competencia lectora en su nivel crítico requiere que el lector no solo comprenda y relacione significados, sino que también logre evaluar las intenciones

y los efectos de los textos en su contexto social. En este sentido, Avendaño de Barón (2016) plantea que la lectura crítica busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar de forma autónoma, reflexiva y analítica frente al constante flujo de información que caracteriza la sociedad actual. De este modo, leer de forma crítica implica no solo interpretar el contenido literal de un texto, sino también cuestionar los discursos, ideologías y propósitos que subyacen en él. Por consiguiente, analizar los productos elaborados por los estudiantes permite reconocer en qué medida lograron ir más allá del sentido explícito de los textos y construir lecturas más profundas sobre su realidad y la cultura a lo largo de los cuatro talleres.

Los estudiantes debían expresar la conexión entre el relato y la tradición carranguera como parte de un ejercicio crítico. Los resultados de esta actividad evidenciaron un primer acercamiento a la lectura crítica al ver la interpretación e identificación del instrumento musical como un símbolo ligado a la memoria afectiva y a las raíces territoriales, ya que pudieron apreciar su valor como “muy importante” o como un objeto que “genera un sentimiento profundo”. De modo que algunos expresaron la conexión emocional y la carga afectiva hacia el instrumento. Al momento de establecer conexiones entre *El tiple* y *La guitarrita puntera*, se registró que algunos estudiantes lograron justificar la relación intertextual comentando “la música que él tocaba con el tiple era muy importante y era como una tradición especial, así muchos ven a la carranga, algo tradicional con un valor sentimental” de forma que recalcan el valor afectivo entre los instrumentos y la historia: “Don Pastor (tiple) y Jorge Velosa (Guitarra Puntera) comparten un sentimiento muy profundo de amor y alegría cada uno por su instrumento”. Lo anterior refleja que, durante la fase inicial, los estudiantes mostraron los primeros indicios de una actitud crítica frente a los textos, dado que fueron capaces de identificar

elementos simbólicos y proponer interpretaciones socioculturales, aunque muchas veces estas se mantuvieron en un registro más valorativo o afectivo que argumentativo.

4.3.1.2. Taller 2: Imágenes, versos y canciones.

En el segundo taller, parte del trabajo se enfocó hacia la lectura e interpretación de fotografías relacionadas con la figura del campesino. El objetivo de esta intervención estuvo enfocado en que los estudiantes identificaran los elementos presentes de dichas imágenes reconociendo aspectos propios de la vida en el campo y su posible incidencia en la ciudad (Apéndice K). Durante la actividad, varios estudiantes señalaron características vinculadas al campesino santandereano, en especial, la relación con el vestuario: “una señora como triste, pensativa, sombrero, canastas, está en el campo y tiene una ruana puesta”.

Al momento de describir las fotografías, se dieron casos en que los estudiantes centraron su atención en el entorno antes que en el protagonista. Un ejemplo de ello se refleja en la respuesta “una pared deteriorada, unas canastas y una mujer campesina”. Esto no es necesariamente incorrecto, pero sí demuestra una dificultad para distinguir entre elementos principales y accesorios, lo que conlleva a una focalización superficial, en la que reconocen objetos visibles pero no jerarquizan su relevancia. Misma tendencia que se encontró en los momentos finales del taller, cuando se les pidió a los estudiantes realizar una reflexión sobre los hallazgos encontrados entre la canción *Alerta por mi ciudad*, la declamación *Me vuelvo al campo* y la imagen seleccionada para que reconocieran los aspectos en común de los tres textos. Diez de veintiocho respuestas evidenciaron una lectura literal, sin mayor profundidad y dejando de lado los contenidos y las cargas de sentido que cada texto contenía.

Un ejemplo de lo anterior podría ser: “mi reflexión es que hasta la ciudad tiene cosas malas por que en la declamación y la canción hablan de las cosas malas de la ciudad”. Esta

respuesta dejó de lado el contenido de la canción, que hace una denuncia sobre las problemáticas en la ciudad así como en la declamación en la que se narra la experiencia de haber vivido una serie de conflictos. Por tanto, se expresó el deseo por volver al hogar; además, no se tuvo en cuenta la fotografía al momento de responder. Otro caso fue la distorsión de la información: “ambas cosas hablan de lo feo que es el pueblo y en la imagen donde se ve la señora es un lugar feo”. En este ejemplo, el estudiante planteó información tergiversada sobre los textos y elaboró una conclusión que no correspondía a las ideas planteadas por los autores.

En cuanto al nivel inferencial, el taller se orientó hacia la lectura de imágenes a partir de elementos como el nivel icónico y simbólico, el código visual, la relación sujeto-objeto, el contexto, la intencionalidad comunicativa, la intertextualidad visual, los planos y la semiótica de colores. Barragán et al. (2015) afirman lo siguiente:

Leer una imagen es observarla en detalle, para comprender qué elementos la componen y cómo están organizados, a fin de transmitir pensamientos y descifrar mensajes. Leer una imagen consiste, además, en relacionar figuras, formas, palabras, colores, texturas que aparecen, de forma que al ser unidas, ayuden a comprender y distinguir los mensajes visuales, que el autor quiere transmitir. (p. 97)

Algunos de los estudiantes mostraron avances en la identificación de componentes visuales después de la explicación teórica de los elementos mencionados. Aun así, gran parte de las inferencias permanecieron en un rango descriptivo simple. Un ejemplo de esto se observa en las respuestas de los estudiantes que analizaron las imágenes asignadas por los docentes: “el blanco y negro representa tristeza”, “paciencia y tristeza. Gracias a los únicos dos colores da la idea de melancolía”, “la mujer está sola, ya vendió todo, pero está aburrída”. Es evidente que los comentarios mostraron inferencias sobre estados de ánimo y posibles acciones de los personajes,

pero todavía no se establecieron conexiones más significativas con el contexto social de la escena. Mientras tanto, los pocos estudiantes que llevaron sus propias fotografías lograron establecer vínculos entre la imagen, la realidad y los valores que asociaban al campo, como se aprecia en la siguiente respuesta: “da una sensación de tranquilidad y también nos da a entender todo el esfuerzo que hace un campesino por construir todo eso”.

Desde el nivel crítico, las respuestas de los estudiantes frente al material observado —las imágenes y a la declamación de El indio Rómulo articulado con la canción *Alerta por mi ciudad*— permite evidenciar cómo emergen estereotipos sobre la figura del campesino en expresiones como “la imagen no rompe un estereotipo porque se ve igual que una campesina cualquiera, se ve trabajadora, con su vestimenta característica, su sombrero y su ruana” o “Por como esta vestida la mujer, por donde está, por lo que hace y su alrededor, lleva cosas que normalmente una persona de la ciudad asocia con los campesinos”. Con ello, se muestra que algunas respuestas se limitaron a identificar atributos visibles de la figura campesina sin problematizar en los imaginarios sociales que estos representan.

Igualmente, en las lecturas guiadas de fotografías, algunos señalaron sentimientos o valores presentes en las imágenes como “paciencia”, “trabajo” y “nostalgia”. A su vez, mencionaron que “transmite nostalgia, porque al verla me acuerdo mucho de las mañanas en las que iba al parque principal donde quedaba la plaza”, lo cual indica que establecen vínculos afectivos entre la imagen y sus propias experiencias. Si bien aún no se alcanza una reflexión crítica profunda sobre las representaciones culturales del entorno rural, se evidenció un proceso de sensibilización emocional que favoreció la comprensión del valor identitario y afectivo de los espacios cotidianos, lo que constituyó una base significativa para el desarrollo posterior de la lectura crítica.

Así mismo, se hallaron algunos juicios sobre la vida urbana en la que comparaban el campo y la ciudad, como en algunos comentarios que se quedaron en opiniones generales, en frases recurrentes como “la ciudad es fea” o que “la ciudad está peor”. En esta actividad de cierre, donde conectaron imágenes, declamación y canción, las reflexiones tendieron a contraponer campo y ciudad. Sin embargo, se logró apreciar algunas reflexiones que indicaron lo siguiente:

Una intertextualidad que hay en la imagen, la canción y el Indio Romulo, es que hablan sobre lo lindo que es el campo y lo feo que es la ciudad y en la imagen hay una campesina con su poncho trabajando, también que el campo es como más natural que la ciudad, que en la ciudad no hay aire ni pa’ respirar, y que en el campo la vida es mejor natural y la vida de la ciudad es más fea que la del campo. También la cultura, porque como ya dije en la migración los campesinos fueron a buscar mejor vida, tienen un acento diferente y eso se logra pegar hacia otra persona y por eso hay muchas personas de la ciudad hablando campesino porque el campesino logra influenciar la cultura.

Lo anterior también se evidenció en este caso: “que es muy bonito porque casi no nos hablan de la vida campesina y pues nos hacen entender la importancia del lenguaje campesino”. Dichos comentarios sugieren un inicio de lectura crítica intercultural, en la que los estudiantes empezaron a reconocer cómo las prácticas, acentos y expresiones del campo han influido en la vida citadina. En este sentido, aunque el pensamiento crítico se encuentra en una etapa inicial, el ejercicio demostró la capacidad de los estudiantes para establecer relaciones intertextuales y culturales, integrando emoción, identidad y discurso en su interpretación.

4.3.1.3. Taller 3: La narrativa campesina entre la tradición oral y la carranga.

En el tercer taller, los estudiantes lograron comprender el significado directo y explícito de sus relatos a partir del énfasis que hicieron en los elementos del entorno rural, siendo los más recurrentes: “animales”, “finca”, “cosechas”, “bruja”, “río”, “abuelos”, “familia”, “ganado”, “iglesia” (Apéndice M). La intención del taller buscaba que los estudiantes realizaran una lectura a profundidad de sus anécdotas para determinar qué tan verídicas podrían ser. En consonancia con la actividad, se propuso la lectura de dos textos con situaciones fuera de lo común que sirvieran de ejemplo para que hicieran lo mismo con sus anécdotas.

En términos generales, las respuestas de los estudiantes mostraron un avance en comparación con talleres anteriores, pues fueron más elaboradas y con mayor intención interpretativa, por ejemplo: “es una persona que exagera todo lo que dice al punto que ya no se le cree nada y se toma como forma de burla”. Sin embargo, en algunos casos se mantuvo la tendencia por respuestas sencillas y limitadas en interpretación, como cuando se les preguntó sobre los aspectos de la vida campesina reflejados en la canción: “que habla sobre los animales, que en el campo hay fincas”. Este comportamiento resultó relevante, ya que si bien la mayoría de los estudiantes presentó una mejora, existió el riesgo de que, al no desarrollar plenamente las competencias lectoras, se limitaran a aceptar los mensajes tal como aparecían sin detectar sesgos, ironías, doble sentido, intenciones del autor, etc.

Para el elemento interpretativo dentro de este taller, se plantearon varias preguntas con la finalidad de que los estudiantes analizaran las costumbres campesinas, las ideologías que perduran en los núcleos familiares y la forma en que sus narraciones contribuyen a la identidad cultural. La mayoría de las respuestas se ubicaron en describir prácticas concretas como la agricultura, la ganadería y la evocación a valores positivos asociados a los campesinos como el

esfuerzo y la persistencia. Sin embargo, hubo algunos indicios de inferencias más complejas sobre las enseñanzas que les dejaban sus relatos, por ejemplo: “es común enfrentar las cosas y resolverlas por sí mismos, que esperar que otros lo hagan. Es tomar justicia por sí mismos antes de que empeore”, lectura que apuntó a la identificación de valores comunitarios implícitos en la anécdota. En este caso, el estudiante se convirtió en un agente activo en la construcción de sentido. De acuerdo con Ochoa et al. (2016), “el lector es el actor principal en la lectura, él construye y reconstruye saberes estableciendo relaciones entre el texto, su contexto, sus experiencias y conocimientos”. Este tipo de respuestas muestran la capacidad de algunos estudiantes para generar interpretaciones de orden ideológico a partir de su experiencia personal.

Por otra parte, el ejercicio también apuntó hacia el desarrollo de una mirada más crítica y reflexiva sobre la construcción de la verosimilitud y el papel social que cumplía la narrativa. Las anécdotas traídas por los estudiantes se analizaron mediante preguntas orientadas a explorar su función cultural y ética, tales como ¿qué enseñan?, ¿qué representan de la realidad? y ¿por qué permanecen en la tradición oral? Las respuestas mostraron una toma de conciencia sobre la transmisión de valores y saberes prácticos representado en fragmentos como “para que sepan cómo se tiene el alimento en casa, el esfuerzo que se tiene que vivir en el campo y sus costumbres.” o “para que no se pierda la costumbre”. Estas respuestas revelaron un reconocimiento cultural de la tradición oral, en tanto los estudiantes comenzaron a percibirla no solo como herencia familiar, sino como una forma de transmitir saberes, identidades y experiencias colectivas. Desde la lectura crítica, este ejercicio les permitió cuestionar la función social de los relatos populares y comprender cómo estos textos orales contribuyen a preservar una memoria compartida y a reforzar la pertenencia al mundo rural.

Así mismo, se evidenció el desarrollo de la capacidad para cuestionar la veracidad de ciertos relatos al relacionar la exageración de *El amigo mentiroso* con las anécdotas. Algunos estudiantes explicaron que las historias pueden ser hiperbólicas y cumplir funciones culturales, lo cual demostró una comprensión más profunda de la narrativa popular. Tal como lo expresó un estudiante:

La relación del cuento, la canción y la anécdota sería que como todo es una mentira y estafa pero más que todo se basa en una mentira porque como mi anécdota que no se puede confirmar o saber si mi abuelo de verdad lo perturbaba la llorona y lo molestaba, entonces digamos que las tres cosas se basan en la mentira (hechos poco creíbles).

A pesar de que algunas de estas historias no sean verificables, poseen una función social y cultural que legitima su permanencia en la memoria colectiva. De este modo, el taller no solo fortaleció su capacidad interpretativa, sino que también los llevó a asumir una postura reflexiva frente a un discurso narrativo, y así lograr entender que toda historia por fantástica que parezca, refleja una enseñanza o una visión del mundo transmitida por la comunidad.

4.3.1.4. Taller 4: Reflexiones y críticas alrededor de la carranga.

El cuarto taller tuvo un enfoque más social, en el cual los estudiantes debían hablar sobre noticias o conflictos en su entorno ya que las canciones de la sesión tenían un enfoque de denuncia. De esta forma, se buscaba que los estudiantes relacionaran las letras de las canciones presentadas con situaciones determinadas como lo es el conflicto armado en Colombia, así como la misma corrupción presente en el país. Según Gordillo & Flórez (2009), parte de la lectura literal radica en identificar frases y palabras que operan como claves temáticas, en este caso, enfocadas a la denuncia, problemáticas, conflictos sociales. Sin embargo, durante la actividad

ocurrieron situaciones llamativas, como el desconocimiento del vocabulario y de las problemáticas evidenciadas en las canciones, por lo cual, se les indicó y se hizo un acercamiento de los mismos.

De igual forma, esta situación se evidenció en la pregunta sobre el significado de la expresión “embejucao” (Apéndice O). Aunque la mayoría de los estudiantes identificó correctamente que “es una palabra que se utiliza para referirse a una persona o una persona brava o de mal humor”, esta interpretación dejó de lado la carga social que encierra el término dentro de la canción. No es solo un estado de ánimo, sino que es un llamado de atención sobre las problemáticas que aquejan al campesino en general.

En cuanto al nivel inferencial, se les pidió a los estudiantes que hicieran interpretaciones sobre la letra y las problemáticas presentes en la canción carranguera titulada *El campesino embejucao*. De esta forma, se esperaba que los participantes remitieran a los conocimientos y retroalimentaciones proporcionadas en los talleres anteriores respecto a las formas de lectura inferencial. Los resultados apuntaron a que el grupo logró avances claros en la capacidad inferencial en torno a temas sociopolíticos; aunque, de nuevo, con limitaciones a la hora de profundizar y justificar sus lecturas. La mayoría del grupo percibió la naturaleza denunciante y crítica de la canción, como se evidencia en la siguiente respuestas: “la canción hace reclamo por las molestias que reciben los campesinos por sus decisiones políticas, se denuncia el posible menosprecio hacia ellos por no ser del mismo equipo político”. Asimismo, se manifestaron, interpretaciones que señalan posiciones sociales: “posición de víctima”, “vulnerabilidad y enojo”, “como víctima, ya que el campesino es el más afectado por las guerras internas”. Estos

comentarios muestran la capacidad de vincular la letra de la canción con problemáticas concretas de acoso, estigmatización política y riesgo real para la población rural.

Por último, en el taller se buscó conectar las canciones *El campesino embejucao* y *El honorable* con noticias actuales en la producción de un comentario crítico. Los estudiantes identificaron problemáticas concretas como la contaminación de la ciénaga de Barrancabermeja, la minería ilegal en Sabana de Torres, entre otras. A partir de ello, elaboraron reflexiones argumentadas, por medio de las anécdotas, y relacionaron las denuncias presentes en las canciones con hechos reales para formular valoraciones críticas y reflexivas. Al referirse al daño ambiental en Barrancabermeja, un estudiante afirmó: “se demuestra lo poco que se valora la naturaleza y la vida de las personas, ya que con este daño se verán perjudicadas miles de familias campesinas”, lo que reflejó una comprensión del impacto de las acciones humanas sobre la comunidad rural y el ambiente. De manera similar, otros comentarios resaltaron la necesidad de actuar en conjunto frente a la injusticia y promover la conciencia ambiental como forma de responsabilidad social: “tenemos que tomar conciencia sobre las basuras que sacamos y cómo esta afecta no solo a tu ciudad sino al planeta entero”. De esta manera, se evidenció un avance significativo en la lectura crítica, pues los estudiantes no solo interpretaron los contenidos explícitos de las canciones, sino que establecieron relaciones entre el discurso musical y su contexto socioambiental.

A grandes rasgos, los productos de este taller destacaron por su articulación de contexto, con la relación de la figura del campesino, algunos argumentos de apoyo y la conclusión. Aunque ciertas producciones no presentaban una argumentación muy sólida, se observó un avance significativo en la capacidad de los estudiantes para elaborar juicios con más sustento y coherencia. En conjunto, este proceso propició que el comentario crítico guiara a los estudiantes

hacia un nivel más elaborado de pensamiento, caracterizado por la reflexión y el establecimiento de posturas.

4.3.2. *Comprensión cultural*

4.3.2.1. Percepción cultural rural campesina.

Cuando se habla de educación, con frecuencia se piensa en la enseñanza de conocimientos científicos o en el desarrollo de habilidades cognitivas a partir de un currículo inflexible. Sin embargo, educar también consiste en formar una mirada sobre el mundo, las distintas realidades y los entornos con los que el sujeto interactúa. De acuerdo con Guzmán (2011), los docentes deben convertirse en un agente principal que prepare a los estudiantes con base en una formación integral. A lo largo del proceso de aprendizaje, es importante que las personas afiancen sus valores y comportamientos democráticos, desarrollen una conciencia crítica, actúen con responsabilidad social y se conviertan en un ser comprometido con su realidad y entorno.

A través de los cuatro talleres, se llevaron al aula recursos como la música carranguera, que cuenta con narrativas de valor cultural y simbólico que surgen fuera de un ámbito urbano; el cortometraje *El tiple*, que retrata formas de vida en el campo y evidencia problemáticas como la necesidad y la escasez; cuentos, experiencias propias y anécdotas de figuras importantes en la carranga, junto a declamaciones en las que se resalta el valor de la tradición oral, la importancia del diálogo, el vocabulario desconocido y los distintos lenguajes que caracterizan al campesino santandereano. A pesar de que algunos estudiantes no provenían directamente de entornos rurales santandereanos o, incluso, ni siquiera pertenecían a la región, el conocimiento sobre estas realidades amplió su comprensión del país y favoreció el desarrollo de una conciencia social más empática y crítica.

En el primer taller, los estudiantes mostraron poco interés por participar de la lluvia de ideas sobre elementos característicos de los campesinos, como la vestimenta, la comida, el carácter y los instrumentos musicales. Para fomentar la participación, los docentes dieron una serie de ejemplos y plantearon preguntas orientadoras. Entre ellas, les cuestionaron a los estudiantes si tenían familia en el campo o si ellos mismos provenían de la ruralidad. Las respuestas fueron negativas, los estudiantes afirmaron que no se sentían identificados con las formas de vida campesina. A pesar de eso, caracterizaron a los campesinos como personas con un habla particular por su tono de voz alto y carácter fuerte. Al mismo tiempo, los definen como sujetos amables, serviciales y trabajadores: “son arrechos y trabajan muy duro”. Se llegó a esta conclusión a partir de la reproducción de una entrevista a campesinos y de la visualización del cortometraje, además, estas actividades fueron mediadas a través de preguntas, orales y escritas, planteadas en diferentes momentos a lo largo de la sesión.

En los dos talleres posteriores se evidenció una percepción del mundo campesino marcada por una visión de respeto, admiración y, en cierta medida, idealización. En las respuestas de los estudiantes, la vida rural se asoció al esfuerzo constante, además de la dureza, perseverancia y devoción por el trabajo agrícola. Lo anterior se pudo evidenciar en la siguiente afirmación: “en mi familia quedó todavía el espíritu trabajador de mi abuela y la capacidad de no rendirse ante cualquier adversidad”. Asimismo, algunos estudiantes consideraron que la vida en el campo es tranquila y auténtica en comparación con el ritmo acelerado de la ciudad, que asocian con fenómenos sociales como la migración a fin de hallar mejores oportunidades. Percepción derivada de la proyección de diferentes imágenes asociadas a la vida en el campo, la exposición voluntaria de algunas anécdotas por parte de los estudiantes y la escucha atenta de un producto carranguero complementado con una declamación del Indio Rómulo. De este modo, los

estudiantes lograron reconocer la perduración de la tradición a través de vestimentas como la ruana, los sombreros y los vestidos típicos, al igual que de prácticas culturales como las coplas, relatos orales y las canciones, entendidas como expresiones de resistencia de la figura del campesino.

En este punto se observó que los estudiantes destacan a menudo que el campesino conserva sus costumbres con firmeza y, de ese modo, logra mantener una identidad sólida que lo define frente a otros grupos sociales. En el último taller, las respuestas de los estudiantes reflejaron una visión más profunda del campesino. Después de escuchar las canciones *El campesino embejucao* y *Los honorables*, y de realizar un cuadro comparativo entre ellas, sus percepciones se inclinaron hacia la vulnerabilidad, el cansancio y la injusticia que atraviesa su realidad social y política. Muchos de los estudiantes expresaron que el sujeto campesino aparece en las canciones como una figura violentada, silenciada por la política y afectada por la corrupción, como se evidenció en expresiones como: “una queja del campesino por la violencia política” o “los molestan por sus decisiones políticas e incluso los matan”. Las anteriores afirmaciones muestran una comprensión de sentido crítico del contexto rural colombiano, donde la vida se encuentra condicionada por tensiones entre grupos armados, partidos políticos y la indiferencia del Estado.

4.3.2.2. Reflexión en torno a la identidad.

La identidad campesina parte desde una mirada colectiva en donde confluyen el trabajo, la tradición oral y el vínculo con la tierra. Sin embargo, en un mundo globalizado donde se tiende a uniformar las expresiones culturales y poner en riesgo las diversidades identitarias, reconocer las raíces propias se vuelve fundamental para fortalecer la conciencia y el sentido de pertenencia cultural. De acuerdo con Abarca y Ramos (2019), en la vida moderna se evidencia un proceso de

globalización vinculado al desarrollo de tecnologías, el cual facilita el seguimiento de patrones culturales en las nueva generaciones, quienes son susceptibles a sentirse atraídas por las grandes culturas de consumo o por tendencias mundiales. Por lo general, se desarrollan modas que lejos de fortalecer valores, respetar tradiciones o preservar costumbres, propician una homogeneización que dificulta el reconocimiento de una identidad cultural o un sentido de pertenencia por sus raíces. Es en este punto que la carranga funciona como un forma de concientización social y de valoración por la cultura, que si bien no logra generar un cambio inmediato, sí puede ser el comienzo del cambio.

Desde esta perspectiva, los talleres se lograron consolidar como un eje transversal en torno a la reflexión y al reconocimiento de la identidad campesina santandereana, en donde los estudiantes pudieron distinguir la música, la oralidad y la memoria familiar como espacios de resistencia frente a la pérdida del sentido de pertenencia cultural. Inicialmente, en el primer taller, al observar las expresiones y formas de hablar de los personajes, los educandos concibieron la oralidad como un rasgo importante en la identidad campesina, ya que al escuchar los diálogos notaron “una forma más calmada al momento de expresarse”. Esa manera sencilla y cercana al comunicarse habla de un trato más familiar y de confianza propia de las interacciones cotidianas en un ambiente rural. De igual forma, expresiones como “lo pedí el tiple de tal color” muestra esa forma particular y típica en que se conserva la oralidad campesina. De modo, que en este ejercicio, se apreció cómo los participantes reconocieron rasgos propios de esa forma de hablar como el acento, los silencios, las frases y expresiones cotidianas, las cuales reflejan una forma de comunicación y también una identidad cultural profundamente arraigada.

En los talleres posteriores, actividades como las anécdotas personales permitieron el paso hacía una introspección de sus raíces, dado que las historias sobre el trabajo duro, la familia, los

paseos al pueblo o las jornadas de recolección de frutas, entre otros ejemplos revelaron la vigencia de costumbres rurales que perviven en sus hogares. Al evocar esos recuerdos, los estudiantes revelaron un vínculo emocional que une el pasado con el presente, de modo que permitieron establecer un puente entre las generaciones mayores y sus propias vivencias. Esto se reflejó en la afirmación de una estudiante, “(..) mi abuela nos recibió con una limonada fresca y nos dijo que la vida en el campo aunque a veces cansara siempre tiene momentos de alegría con sencillez”. Expresión que representó cómo la memoria afectiva fortalece el sentido de pertenencia dentro de un espacio de esfuerzo y unión familiar.

En suma, los talleres ayudaron a propiciar un proceso de reflexión que llevó a los estudiantes a pasar de conocimientos superficiales de las costumbres rurales hacia una comprensión más profunda y crítica de la identidad cultural. Esto se logró a partir de estrategias como el establecimiento de conexiones entre los textos presentados, las preguntas con diferentes niveles de comprensión de lectura y la elaboración de reflexiones escritas. Sin embargo, la actividad que generó mayor motivación durante las intervenciones didácticas fue la exposición de las anécdotas, dado que la mayoría de estudiantes mostró interés por compartir sus relatos, tanto de manera oral como escrita. A partir de la reconstrucción de experiencias, el diálogo con las canciones y el análisis de las expresiones orales, los estudiantes lograron una mirada más amplia sobre la figura del campesino en la que se comprende cómo es su forma de vida, de pensamiento y de cómo resiste frente al olvido.

4.3.2.3. Conciencia cultural.

Tras reflexionar en torno a la figura del campesino y a la identidad que se construye a partir de ella, los estudiantes lograron desarrollar una conciencia cultural que les permitió comprender una parte del mundo campesino, evidenciar las dificultades presentes en su entorno y reconocer el

valor de lo propio. Por ejemplo, en el primer taller, se mencionó que el campesino santandereano se caracteriza por su entrega en sus labores, pues “dejan hasta su último sudor en el campo”. También se destacan los alimentos que consume: “agua panela y pan”, “la papa o la yuca, también el café o la arepa”, los cuales reflejaron una relación con la agricultura y los cultivos propios de la región. Características muy afines con la misma percepción que menciona César Augusto Pachón Achury, líder del movimiento Dignidad agropecuaria, en una entrevista realizada en 2013, (como se cita en Velasco 2014):

Los campesinos son la fuerza de un país, somos la seguridad de la vida porque nosotros producimos los alimentos y el alimento es fuente de vida, somos la identidad de un pueblo en cultura y en costumbres porque es lo que conservamos, somos personas humildes, sencillas, muy amables, que trabajamos al sol y al agua sin descansar y siempre hemos sido muy acogedores con la gente, muy respetuosos, de pronto no tenemos estudios, pero somos grandes personas porque nos han educado muy bien nuestros padres y abuelos. (p. 139)

Asimismo, las respuestas de los estudiantes mencionaron como música predominante “la carranga”, y algunos dichos famosos, como “es mejor atajar que arrear”, lo que reveló una cuestión de transmisión oral y de saberes populares.

Más allá de la identificación de los elementos más relevantes de las fotografías llevadas a clase, el segundo taller arrojó una serie de datos con potencial crítico. Se reveló una hipótesis interpretativa sobre la figura del campesino al momento de preguntar sobre las impresiones que transmitían la imágenes: “como soledad, tristeza, transmite que está sola y cansada, sus canastas están vacías, tal vez no pudo recolectar cosas para vender”. En este sentido, se evidenció una tensión relevante: expresa simpatía y sensibilidad frente a las condiciones de vida del campesino,

pero como afirma Velasco (2014), se reproduce una verdad social generalizada, en el que el campesino es sinónimo de pobreza y de atraso a causa de diversas problemáticas de índole cultural, social y económica. Situación similar que ocurrió en el taller cuatro, al presentar los conflictos que se viven en el campo debido a la corrupción y a la guerra interna del país. Más que un reconocimiento de lo que ocurre, es una manifestación de aquella conciencia cultural, en la que los estudiantes reconocen las particularidades que atañen a la figura del campesino en la actualidad.

En el tercer taller se buscaba que los estudiantes leyeran de manera crítica sus anécdotas, para eso fue necesario que identificaran los elementos relevantes y la función que cumplían dentro de la misma narrativa. De esta forma, los estudiantes destacaron un aspecto llamativo al reconocerse como agentes que pueden contribuir a la preservación de la tradición oral, al señalar que: “se debe hablar más del campo porque las generaciones que vienen son más avanzadas y perderán las costumbres”. Esta afirmación evidenció el interés por preservar aquellos rasgos identitarios, como lo son en este caso, los relatos transmitidos de generación en generación. A su vez, estas anécdotas cumplieron una función pedagógica, como lo demostraron las respuestas de los estudiantes, “se busca fomentar la concientización frente a la realidad que viven las personas del campo”, para lograr una integración con la vida rural.

4.3.3. *La carranga*

La encuesta diagnóstica permitió profundizar en los conocimientos de los estudiantes en torno a la carranga, así como el mismo estado de disposición frente a ella. De manera general, algunos reconocieron el género, en primera instancia por influencia de sus padres o abuelos, pero sin tener mayor acercamiento al mismo. Solo lo suficiente para identificarlo como un ritmo movido al que asocian con sentimientos de alegría o felicidad relacionado con el campo. Más no se

evidenció una relación de la letra o con los contenidos de la misma para llegar a dicha conclusión. De esta manera, la tendencia predominante en relación con la carranga fue negativa: “para mi no significa nada” puesto que al no conocer el género, difícilmente podrían hablar de ello: “no puedo sentir cosas por algo que no conozco”. No obstante, se presentaron algunos casos particulares en que los estudiantes atribuyeron un valor simbólico: “es un género encantador de nuestra cultura campesina y pueblo” o como el caso: “es un recuerdo de mi infancia y de mis abuelos, es nostálgico”.

En el taller diagnóstico, las apreciaciones iniciales frente a la carranga fueron negativas, pues los estudiantes la calificaron como “aburrida” o “poco interesante”. Sin embargo, con el desarrollo de la intervención y la presentación de datos en relación con las canciones *La estrellita errante* y en la canción *La china que yo tenía*, se reveló un cambio de parecer en algunos estudiantes, quienes atribuyeron a este género un valor nostálgico y mucho más personal, como se evidenció en la tabla de *Post-it* (Apéndice G). Más allá de presentar canciones afines al “amor” y al “campo”, reflejan tendencias de migración y aspectos de la cotidianidad rural que posiblemente no eran tenidos en cuenta en un plano inicial.

En la fase de intervención se seleccionaron diferentes canciones carrangueras, con el propósito de fortalecer la lectura y la identidad cultural. En la siguiente tabla se presentan las canciones abordadas y el enfoque trabajado en cada sesión:

Tabla 4.

Enfoques temáticos de las canciones

Taller	Canciones	Enfoque
Primero	<i>La guitarrita puntera y La cucharita se me perdió.</i>	Identidad y memoria campesina

Segundo	<i>Alerta por mi ciudad.</i>	Crítica social
Tercero	<i>El amigo mentiroso.</i>	Relaciones sociales y carácter hiperbólico
Cuarto	<i>El campesino embejucao y El honorable.</i>	Denuncia social

A lo largo de los cuatro talleres se evidenció la amplitud temática que ofrece la carranga: desde una concepción personal hasta el reflejo de un sentir colectivo. En su dimensión crítica, se muestra como una forma contundente de denuncia y, a su vez, como una sátira de aquellas figuras comunes de la vida cotidiana. Entonces, la carranga no se limita a temas amorosos, como creían los estudiantes en la fase diagnóstica, sino que en ella confluyen múltiples posibilidades interpretativas, en las que se articulan representaciones del campesinado, el territorio y la vida cotidiana, como menciona Garzón y Jiménez (2022), lo que demuestra su flexibilidad temática sin dejar de trabajar en pro de la construcción de identidad.

Se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre aquellos objetos íntimos que consideraban valiosos, con el fin de establecer un vínculo emocional similar al que se manifiesta en las canciones *La estrellita errante*, *La cucharita* y *La guitarrita puntera*. Las respuestas fueron diversas, como por ejemplo: “un peluche que me regalaron mis papás”, “el álbum de fotos mías con mi familia de pequeño”, “un anillo que me regaló mi padre”. De esta manera, se buscó que los estudiantes establecieran una conexión afectiva desde sus propias experiencias, tal como ocurre en las canciones mencionadas.

Por otro lado, se lograron identificar aspectos positivos en torno al género: “en una carranga se pueden contar historias fácilmente”, destacando su riqueza narrativa y “lo valiosa que es la música, en la que se cuentan historias de la vida cotidiana”. Estas afirmaciones

reflejaron un cambio de percepción respecto a las intervenciones iniciales, en las que no se reconocía con claridad el potencial narrativo de la carranga. En coherencia con este avance, en el cuarto taller se preguntó a los estudiantes si lograron establecer o reconocer alguna relación entre la carranga y su vida personal. A partir de sus respuestas, se identificaron dos tendencias polarizadas que evidencian la persistencia de distancias culturales entre los estudiantes con el género, así como el surgimiento de nuevas formas de empatía hacia la vida rural por medio de la carranga:

En primer lugar, una parte considerable de los estudiantes no logró establecer una relación con la carranga, manifestando desinterés o distancia: “no, porque no me siento identificado; “la verdad no encuentro una relación”; “No, la verdad no sé, no son mis gustos”, puesto que el género no hace parte de su cotidianidad sonora, ni mucho menos de sus referentes musicales. La segunda tendencia corresponde a aquellos estudiantes que sí lograron relacionar el género con aspectos de su entorno, en particular al reconocer las particularidades de la vida en el campo y las problemáticas que enfrenta el campesinado: “La carranga me ayudó a darme cuenta de cómo realmente es la vida del campesino, guiada por sus letras donde cuentan sus problemas, su día a día y como los menosprecian o no les prestan atención”, igualmente, “me ayudó a reflexionar de que los estereotipos que les tienen a ellos es porque no conocen su verdadera vida, su trabajo es duro y aún así se esfuerzan bastante (...)”. En este sentido, Frith (2003) plantea que la música popular debe entenderse más allá de un reflejo de identidad colectiva, sino como una verdadera experiencia práctica, como lo es en este caso, que permita que los estudiantes logren reconocerse y empatizar con la vida campesina por medio del género carranguero.

5. Conclusiones

El desarrollo de las competencias de lectura en la educación representa un propósito fundamental dentro del ejercicio docente, en especial cuando todavía se evidencian deficiencias en los niveles de lectura inferencial y crítica en básica secundaria. Por medio del presente proyecto de investigación, se ha constatado la necesidad de emplear estrategias didácticas en el aula de clase con el propósito de fortalecer los tres niveles de lectura a través de la música. De acuerdo con los resultados y evidencias obtenidas durante el estudio, a continuación se presentan las conclusiones con respecto al cumplimiento de los objetivos planteados:

En primera instancia, es posible afirmar que se cumplió de forma satisfactoria el objetivo específico centrado en indagar en los conocimientos y las perspectivas de los estudiantes frente a temáticas como la música carranguera y la lectura. La aplicación de la encuesta diagnóstica permitió apreciar que los estudiantes tenían saberes mínimos respecto al género de la carranga. Una parte del grupo afirmó conocer este tipo de música; sin embargo, al preguntarles por el origen, las temáticas, las letras de las canciones, la importancia y aspectos más profundos sobre la carranga, las respuestas terminaron por inclinarse hacia un nivel básico o casi nulo de comprensión frente al tema. La parte restante del grupo desconocía el género y atribuyeron su escucha únicamente a eventos escolares, familiares o medios de comunicación.

En relación con las concepciones sobre la lectura en la primera etapa de la investigación, se manifestó una percepción positiva en la que le atribuyeron valores de carácter formativo y cultural. Desde un punto de vista general, se considera que la lectura es una herramienta para adquirir conocimientos, desarrollar la imaginación y fortalecer la expresión personal y colectiva. Además, se considera la influencia del acompañamiento docente en la manera en la que se construye el significado de los textos. En consecuencia, para la planeación de los talleres se

reconocen, en la carranga, elementos narrativos esenciales para ampliar la comprensión lectora como una práctica significativa, a pesar de que la mayoría de los estudiantes eran muy distantes al género.

El taller diagnóstico, dio cuenta del segundo objetivo de la investigación, al reconocer las competencias de lectura del grupo y establecer aquellos aspectos que requirieron fortalecimiento en intervenciones posteriores. En esta fase, los estudiantes se ubicaron, en su gran mayoría, en el nivel literal de comprensión. Lo que significa que lograron reconocer la información explícita en los textos y reproducir datos generales, como identificar los elementos más importantes de las canciones trabajadas. No obstante, presentaron dificultades al momento de establecer relaciones entre ejes temáticos como ocurrió en la agrupación de palabras o al producir interpretaciones críticas a partir de los textos comentados en clase.

La implementación de los talleres de lectura permitió cumplir los objetivos de la investigación, orientados al diseño, aplicación y análisis de estrategias didácticas en torno al género carranguero para fortalecer las competencias de lectura y la proyección identitaria cultural en los estudiantes de grado 9-2. Al posibilitar el diálogo entre canciones, relatos, noticias, fotografías, entrevistas, cortometrajes, cuentos y declamaciones, se propiciaron espacios de lectura, escucha, interpretación y reflexión sobre la figura del campesino. De esta forma, cada uno de los talleres tuvo un enfoque distinto, en consonancia con las canciones trabajadas en cada sesión. Las lecturas fueron seleccionadas de acuerdo con las temáticas de dichas canciones y articuladas con la teoría, para asegurar la coherencia entre los contenidos musicales y conceptuales.

Durante el desarrollo de los talleres, los estudiantes mostraron un notable interés por compartir sus anécdotas. Lo cual resulta positivo en relación con una de las intenciones de la

investigación, orientada a propiciar el reconocimiento de sí mismos y a favorecer el descubrimiento de aspectos ignorados o poco valorados en su vida. De la misma forma, se crearon espacios de reflexión sobre su propio entorno más allá de aquella tendencia centrada por enfocarse en otros contextos o realidades ajenas. Respecto a la identidad cultural y al reconocimiento del campesino, surgieron dos tendencias generales. La primera corresponde a aquellos estudiantes que no lograron establecer una conexión directa con la identidad cultural campesina. La segunda refiere a quienes sí lograron establecer una relación, partiendo desde el reconocimiento y la comprensión de la vida en el campo desde sus aspectos más positivos hasta sus problemáticas sociales.

Respecto a la lectura, si bien los estudiantes no lograron establecerse en el nivel crítico, se evidenció un proceso continuo entre los diferentes niveles de lectura. En un inicio, la mayoría de las respuestas se situaron en los niveles más básicos de comprensión; no obstante, conforme avanzaron los talleres, algunos estudiantes mostraron diferentes niveles de lectura o en su defecto, de interpretación. De esta forma, en ciertos momentos se lograron aproximaciones a los niveles inferencial y crítico: pues la comprensión lectora no se limita exclusivamente a captar el mensaje explícito de los textos. También implica desarrollar la capacidad de interpretar y establecer conexiones entre ellos, como ocurrió cuando se les pidió a los estudiantes relacionar las canciones con las anécdotas personales. Asimismo, se observaron intentos por evaluar intenciones del discurso y vincularlo con su contexto sociocultural. Por tanto, el establecimiento de cada nivel de comprensión varía según la naturaleza de las preguntas, el grado de dificultad de las actividades y el nivel de motivación generadas.

Es posible concluir que el proyecto aportó significativamente una mirada novedosa al relacionar la lectura con un elemento cultural de la región, como es la música carranguera para

fortalecer la lectura y el sentido de identidad en los estudiantes. De modo que los talleres demuestran que la lectura puede ser una experiencia significativa cuando se construye desde la realidad y las experiencias para visibilizar y promover el valor educativo de la cultura campesina dentro del ámbito escolar. De igual forma, se sugiere dar continuidad a este tipo de estrategias en el aula para ampliar su uso en otros grados y áreas del conocimiento, de manera que la escuela se convierta en un espacio motivacional e integral para la cultura con los procesos de lectura. Finalmente, la carranga no solo funcionó como una herramienta didáctica, sino como un puente entre los conocimientos académicos, la memoria colectiva y el reconocimiento del territorio.

Referencias bibliográficas

- Abarca, B., & Ramos, Y. (2019). Identidad Cultural Latinoamericana: Un Caso de Sensibilización en Venezuela. *Social Innova Sciences*, 1(2), 16-26. <https://doi.org/10.58720/sis.v1i2.20>
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo* (4a. ed.). Andrés Bello.
- Anderson, C. & Pearson, D. (1984). *Una visión esquematizada de los procesos básicos en la comprensión lectora*. Longman.
- Arguello, S. (2017). *Niveles de comprensión lectora literal e inferencial en el área de Lengua Castellana con estudiantes del grado sexto de educación básica de la Institución Educativa Fabio Riveros en Villanueva, Casanare*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Manizales.
- Barragán, A., Plazas, N. y Ramírez, G. (2015). La lectura de imágenes: una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación Y Ciencia*, (19). <https://doi.org/10.19053/01207105.7770>

Beltrán Velásquez, C. (2017). *La carranga: del surco a la copla*. Periódico 15. Recuperado en <https://www.periodico15.com/la-carranga-del-surco-la-copla/>.

Cámara Colombiana del Libro. (2024). *Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y compra de libros en Colombia 2023*. <https://camlibro.com.co/habitos-de-lectura-2023/>
[/https://camlibro.com.co/wp-content/uploads/2024/06/HabitosLectura2023_digital-2.pdf](https://camlibro.com.co/wp-content/uploads/2024/06/HabitosLectura2023_digital-2.pdf).

Carballo, P. (2006). En La música como práctica significativa en los colectivos juveniles. *Revista de ciencias sociales*, 3(113-114), 169-176.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2952727>

Cárdenas, F., y Montes, M. (2009). Narrativas del paisaje andino colombiano: visión ecológica en la música carranguera de Jorge Velosa. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(2), 269–293.

Cárdenas, R., Martínez, J. y Cremades, R. (2016). Competencias de lectura y escritura en música. Una propuesta para su asimilación en el currículo escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 181-201.
<https://www.redalyc.org/pdf/3222/322249834009.pdf>

Carrillo, J. (2024). *PEDAGOGÍA DEL CARRANGUERISMO: La Educación Popular y la Cultura Popular Carranguera en la construcción de las reflexiones socio-ambientales y la apropiación territorial*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cundinamarca].
Repositorio institucional Universidad de Cundinamarca

Caselles, M. y Ramírez, P. (2017). *La música carranguera como estrategia para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de segundo a quinto de la sede Educativa Punta*

de Palo. [Trabajo de Grado Especialización, Universidad de Pamplona]. Repositorio

Hulago Universidad de Pamplona.

<http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/2759>

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.

Cassany, D. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.

[Cátedra del Perú]. (2018). ¿Qué es la mediación lectora? Entrevista a Felipe Munita. [Archivo de Video]. Youtube. <https://youtu.be/ub8npnokCZo?si=c9PUg5vw9upUb6LF>

Chinchilla, T. (2011). La era carranguera. *El Espectador*.

<https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/tulio-eli-chinchilla/la-era-carranguera-column-244858/>

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (Coords.). (1993). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Colomer, T. (1999). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?*, 1, 129-144.

<https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/materiales/ColomerTeresaComprension.pdf>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. (Capítulo 1, Artículo 1 y 5). [En línea]

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2025). Proyecto de Ley 583 de 2025 Cámara: “*Por medio de la cual se reconoce, fomenta y promueve la música Carranguera, se declara al Festival Convite Cuna Carranguera como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Nación y se dictan otras disposiciones*”. Cámara de Representantes. [En línea]
<https://www.camara.gov.co/patrimonio-musica-carranguera>

Constitución Política de Colombia. [Const]. Artículo 67. 7 de julio de 1991

Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Artículo 26.

Departamento Nacional de Planeación. (2021). *Documento CONPES 4068: política nacional de lectura, escritura, oralidad y bibliotecas escolares*.
<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Economicos/4068.pdf>

Díaz, F., y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª ed). McGraw-Hill Interamericana.

Durango, Z. (2015). La lectura y sus tipos. *Portal De Las Palabras*, 1, 9–13.
<https://revistas.uninunez.edu.co/index.php/portaldelaspalabras/article/view/589>

Escandell, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel, S.A.

Estupiñán, N. y Agudelo, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 25-40. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901003.pdf>

Franco, L., Arteaga, S., Bernal, Á., y Bernal, M. (2022). Estrategia Didáctica para alcanzar Aprendizaje Cooperativo de Matemática en la Educación General Básica. Polo del conocimiento, 7(10), 704-725. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9439004>

Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. (2ª ed). Siglo XXI editores. México.

Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretenda enseñar*. (5ª ed). Siglo XXI editores. México.

Frith, S. (2003). Música e identidad. En Hall, S. y Gay, Pa. (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 181-214). Amorrortu.

Galvis Cardona, A. M. (2024). Literatura y música popular: una propuesta interdisciplinar para afianzar la comprensión lectora. *Revista Prospectiva Científica*, 19(19). <https://revista.asoegresadosuptc.com/index.php/home/article/view/5>

Garzón, M. y Jiménez, D. (2022). La música carranguera, el campo y la identidad campesina: Variaciones y continuidades de un patrimonio cultural. *Modulema: Revista científica sobre diversidad cultural*, (6), 40-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8595720>

Ghiso, A., (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(9), 141-153.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ediciones Paidós.

Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*. (53), 95 - 107.

Guerra, N., y Mora, N. (2019). El discurso del valle de las trompetas. Análisis del discurso musical de la carranga en la escuela [Tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
<https://repository.uniminuto.edu/items/df1ca04b-d8c3-468a-8be2-664bd5717c72>

Guzmán, M. (2011). Sociedad y educación: la educación como fenómeno social. *Foro educacional*, (19), 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429461>

Hoyos, J. (2017). *Fortalecimiento de la identidad campesina en los estudiantes de 3° a 5°, de la sede la guinea, Institución Educativa El Diviso, Argelia-Cauca*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/14834/1058670066.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Icfes. (2024). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). Informe nacional de resultados para Colombia 2022.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf

Institución Educativa Camacho Carreño. (2013). Proyecto Educativo Institucional.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes

Kress, G. (2005) *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Ediciones Aljibe.

Larrosa, J. (1988): *La experiencia de la lectura*. Laertes.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Ley General de Educación 115 (1994). Ley General de Educación (Ley 115), https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles85906_archivo_pdf.pdf

Londoño, N. S. (2019). Música carranguera, una estrategia pedagógica, para la lectura literal e inferencial. *Educación y Ciencia*, (23), 333-350. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10288

López, K. (2021). La carranga como identidad cultural local y regional del departamento de Cundinamarca y Boyacá– Colombia. *Revista De Investigaciones UNAD*, 12(2), 183-191. https://vc.bridgew.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1484&context=honors_proj

Manghi Haquin, D., González Torres, D., Echeverría Urrutia, E., Marín Martínez, C., Rodríguez Vega, P., & Guajardo Morales, V. (2016). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 12(24), 77-91. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/68>

Mendoza, A. y Briz, E. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

Ministerio de Educación de España. (2009). *Resultados del Informe PISA 2009: Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias.*
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2010/12/pisa-2009-results-what-students-know-and-can-do_g1g114e2/9789264174900-es.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). Estándares Básicos de competencias del Lenguaje. Colombia.

Molano, O. L. (2007). Identidad cultural: un concepto que evoluciona. *Opera*, (8), 69–84.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020258>

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educ. Pesqui*, 43(2), 379-392. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751>.

Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y. y Orlando, E. (2016). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación Y Ciencia*, (20), 249–263.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8918>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura [UNESCO]. (2001). Artículo 5 - Los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural. En: *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.*
<https://www.unesco.org/es/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>

Ortiz, E. y León, J. (2019). La canción tradicional campesina, una incursión en escenarios escolares para el fortalecimiento de la identidad local [Trabajo de grado, Universidad de Cundinamarca]. Repositorio Institucional Universidad de Cundinamarca.

Pacheco, A. (2020). “La carranga debe ser el elogio de la vida”: Jorge Velosa. Radio Nacional de Colombia.

<https://www.radionacional.co/actualidad/personajes/la-carranga-debe-ser-el-elogio-de-la-vida-jorge-velosa>

Padura, L. (2021). *Los rostros de la salsa*. Tusquets Editores.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: Diccionario panhispánico de dudas (DPD) [en línea], <https://www.rae.es/dpd/escuchar>, 2.ª edición (versión provisional). [Consulta: 6/04/2025].

Regelski, T. y Gates, J. (2009). *Music education for changing times: Guiding visions for practice*. Springer.

Salazar, S. y Ponce, D. (1999). Hábitos de lectura. *Biblios: Revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, (2).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283517>

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed). McGraw Hill.

Sánchez, V. (2016). Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio

Institucional

UPN.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3235/TE-19078.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Serna, J. (2013). Las narrativas cantadas de la carranga como estrategia pedagógica "otra" en la construcción de procesos identitarios y el fortalecimiento de la educación intercultural en el ámbito de la escuela rural. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Repositorio

Institucional

UPN.

<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/932>

Smith, F. (1995). *Comprensión de lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. (2ª ed). Trillas.

Solé, I. (1992). *Estrategia de lectura*. Graó. Barcelona.

Unsworth, L. (2006). Towards a Metalanguage for Multiliteracies Education: Describing the Meaning-Making Resources of Language-Image Interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ843820>

Vásquez, F. (2008). *Los talleres de lectura literaria. La enseñanza literaria. Crítica y Didáctica de la Literatura*. Kimpres.

Velasco Olarte, M. (2014). *Quiénes son hoy los/as campesino/as: un acercamiento al proceso de construcción de identidad campesina en el marco del conflicto armado en Colombia. Caso de estudio: las zonas de reserva campesina*. Tesis de maestría. Flacso Ecuador.

Velosa, J. (2024). *Historiando mi cantar: Un viaje por la carranga*. (1.ª ed.). Monigote.

