



**ACERCAMIENTO A LA ESTÉTICA DE LA
LITERATURA EN EL GRADO SEGUNDO A TRAVÉS DE LA
APLICACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA**

**ANA MARÍA GARCÍA BOHÓRQUEZ
MARÍA GRACIELA QUIGUANÁS SÁNCHEZ**

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI, COLOMBIA
2018**



**ACERCAMIENTO A LA ESTÉTICA DE LA
LITERATURA EN EL GRADO SEGUNDO A TRAVÉS DE LA
APLICACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA**

**MODALIDAD DE TRABAJO
TESIS**

**ANA MARÍA GARCÍA BOHÓRQUEZ
MARÍA GRACIELA QUIGUANÁS SÁNCHEZ**

**Directores de trabajo de grado
ALICE CASTAÑO LORA
CARLOS RODRÍGUEZ**

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI
2018**

Agradecimientos

A Dios como fuente de vida, sabiduría, autor excelente de mundos posibles y amor que nos sustenta.

A nuestras familias que, con su amor incondicional y paciencia por las ausencias, nos brindaron su apoyo.

A nuestros asesores, que con sus conocimientos dieron paso a paso su invaluable acompañamiento y nos inspiraron a transformar nuestras prácticas de enseñanza de la literatura.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1. 1 Pregunta de investigación	7
2. JUSTIFICACIÓN.....	8
3. OBJETIVOS.....	11
3.1 Objetivo General.....	11
3.2 Objetivos Específicos	11
4. MARCO TEÓRICO	12
4.1 Políticas públicas	12
4.1.1.2 <i>Reestructuración del Ministerio de Educación Nacional Decreto 1419 de 1978</i>	14
4.1.2 Documentos de política pública que regulan la enseñanza del lenguaje.....	16
4.1.2.1 <i>Decreto 1002 de 1984</i>	16
4.1.2.2 <i>Lineamientos curriculares de la lengua castellana (1998)</i>	17
4.1.2.3 <i>Estándares Básicos de Competencias (2006)</i>	20
4.1.2.4 <i>Derechos Básicos de Aprendizaje.</i>	21
4.2. Marco de referentes conceptuales	23
4.2.1 Literatura	23
4.2.2 Enseñanza de la literatura.....	24
4.2.3 La didáctica y didáctica de la literatura.....	28
4.2.4. Investigaciones sobre didáctica de la literatura en los últimos 10 años en Colombia: Tendencias	32
4.3 Rol del maestro	36
4.4 Retos.....	37
5.1 Diseño de la investigación	40
5.2 Contexto y configuración didáctica.....	41
5.3 Recolección y análisis de la información	43
5.3.1. Análisis e interpretación de la historia de vida.....	43

5.3.2. Análisis documental sobre la enseñanza de la literatura en la institución educativa Titán (zona urbana) del municipio de Yumbo	43
5.3.3. Sistematización de la experiencia.....	44
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	45
6.2 La enseñanza de la literatura en la institución Titán de Yumbo: Un análisis documental	63
6.2.1 Caracterización del PEI.....	64
6.2.1.1 Análisis de hallazgos frente a la literatura en el PEI.....	66
6.2.2 Caracterización del Plan de área de lengua castellana	66
6.2.2.1 Análisis de hallazgos frente a la literatura en el Plan de área de lenguaje.....	70
6.2.3 Caracterización del plan de aula de 2°	70
6.2.3.1 Análisis de hallazgos frente a la literatura en el Plan de Aula de 2°	72
6.2.4 Relación entre los documentos.....	73
6.2.5 Categorías emergentes	74
6.2.5.1 Visión cronológica de la Literatura	74
6.2.5.2 Visión distante de la función Estética de la literatura	76
6.2.5.3 Didáctica literaria tradicional	76
6.3 Una propuesta para la Transformación: Acercándonos a la literatura	78
6.3.1 Anticipación: Construcción de hipótesis e imágenes a partir del título	81
6.3.2 Vínculo con el autor: Conocimiento del autor, estilo del autor	84
6.3.3 Voces del narrador y personajes.....	90
6.3.4 Intertextualidad	97
6.3.5 Vínculo afectivo con el texto	102
7. CONCLUSIONES.....	108
8. BIBLIOGRAFÍA.....	114
ANEXOS	122

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Modificaciones en la enseñanza literaria tradicional	27
Tabla 2 Aspectos de análisis.....	80

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Expresión gráfica de las ideas de los estudiantes sobre cómo podía ser <i>La peor señora del mundo</i>	82
Ilustración 2 Hipótesis de los estudiantes frente al título del cuento	83
Ilustración 3 Carátula del cuento <i>La peor señora del mundo</i>	84
Ilustración 4 Ficha sobre el autor	86
Ilustración 5 Exageraciones del autor.....	89
Ilustración 6 Buscando en el diccionario.....	90
Ilustración 7 Reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes 1.....	93
Ilustración 8 Reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes 2.....	94
Ilustración 9 Reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes 3.....	95
Ilustración 10 Identificación del autor como narrador y personaje 1	96
Ilustración 11 Identificación del autor como narrador y personaje 2.....	97
Ilustración 12 Momento en el descanso, en el que se quedan <i>La peor señora del mundo</i>	104
Ilustración 13 Evaluación de la secuencia.....	105
Ilustración 14 Compartiendo sus respuestas.....	107

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1Diseño general de la secuencia didáctica.....	122
Anexo 2 Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD	126
Anexo 3 Ficha de dibujo de anticipación	142
Anexo 4 Presentación en Power Point del Autor Francisco Hinojosa	143
Anexo 5 Ficha de anticipación y reconocimiento del autor	148
Anexo 6 Ficha para escritura de exageraciones	149
Anexo 7 Ficha de predicciones	150
Anexo 8 Ficha de reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes	151
Anexo 9 Ficha de caracterización de personajes	152
Anexo 10 Ficha de caracterización de semejanzas entre los cuentos	153
Anexo 11 Ficha de evaluación de la secuencia didáctica	154

RESÚMEN

Investigaciones refieren que la Literatura ha sido abordada en la escuela como instrumento de estrategias de lectura y escritura tradicionales, poco motivadoras, y alejadas de su estética; que generan poco deseo de los estudiantes por leer textos literarios. El objetivo de este estudio es transformar la práctica de la enseñanza de la Literatura en el grado segundo de la Institución Educativa Titán del municipio de Yumbo, atendiendo a la necesidad de formar lectores literarios a través del diseño de una Secuencia Didáctica que permita construir subjetividad, pensamiento crítico y el vínculo afectivo, que la obra literaria proporciona desde sus potencialidades. Surgió a partir del análisis de la práctica, la reflexión sobre la experiencia de vida de las investigadoras y la revisión de estudios. Es una investigación de tipo cualitativo que tomó como unidad de análisis al docente, optó por un diseño mixto pues reúne la descripción de historias de vida y la sistematización como investigación que involucra la reflexión sobre la práctica educativa y ofrece referentes conceptuales para mejorarla. Implicó la indagación, la auto reflexión, talleres, análisis documental (del PEI, Plan de área y Planes de aula institucionales) y como respuesta a la problemática el diseño de una Secuencia Didáctica; hace parte del proyecto ELITEC que lideraron los profesores Alice Castaño y Carlos Rodríguez de la Universidad Icesi de Cali.

Se concluyó que es posible fundar el vínculo con la literatura y que ésta abordada según planteamientos teóricos e implementados por el docente como mediador de calidad, proyecta los conocimientos de los estudiantes.

Palabras claves

Didáctica de la literatura, Literatura, Secuencia didáctica

ABSTRACT

Research shows that literature has been approached in schools as an instrument in traditional reading and writing strategies, which are not very motivating and far from their aesthetics; which generates little desire of students to read literary texts. The objective of this study is to transform the practice of literature in the second degree of the Educational Institution Titan of the municipality of Yumbo, attending to the need of a reader of literary books through the design of a didactic sequence that allows to build subjectivity, thought critical and emotional bond, that the literary work provides its potentialities. It emerged from the analysis of the practice, the reflection on the life experience of the investigations and the review of studies. It is a research of a qualitative type that took as a unit of analysis the teacher, opted for a mixed design to collect the description of life stories and systematization as research that involves reflection on educational practice and offers conceptual references to improve. It involved research, self-reflection, workshops, documentary analysis (of the PEI, area plan and institutional classroom plans) and as a response to the problem the design of a teaching sequence; It is part of the ELITEC project led by Professors Alice Castaño and Carlos Rodríguez from the Icesi University of Cali.

It was concluded that it is possible to found the link with literature and that it is approached according to theoretical approaches, through a quality mediator, marks the students' knowledge.

Keywords

Literature Didactics, Literature, Didactic Sequence

**ACERCAMIENTO A LA ESTÉTICA DE LA
LITERATURA EN EL GRADO SEGUNDO A TRAVÉS DE LA
APLICACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA**

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como propósito fundamental, transformar la enseñanza de la literatura en el grado segundo de primaria en la institución educativa Titán del municipio de Yumbo, por medio del diseño, implementación y sistematización de una secuencia didáctica para la formación de lectores literarios, la cual fue desarrollada entre los meses de octubre y noviembre de 2017.

Surge a partir de las deliberaciones de un grupo de maestros, vinculados a la Maestría en Educación de la universidad Icesi como parte del proyecto ELITEC (Enseñanza de la literatura en instituciones de educación pública de Cali y la región), en torno a la enseñanza de la literatura, que inicia describiendo tales prácticas en instituciones de Cali y sus alrededores, y que a través de talleres reflexivos; indagaron, debatieron y develaron saberes en cuanto a la literatura y generaron interrogantes.

Para desarrollar este proceso se conformaron tres equipos de estudio quienes abordaron tres temáticas fundamentales: investigaciones, políticas educativas y didáctica de la literatura; a partir de estas indagaciones se tomaron elementos importantes para la concreción de la problemática a intervenir. Es así como en las investigaciones que sobre la enseñanza de la literatura se han llevado a cabo en Colombia entre 2012-2016 (Martínez y Murillo, 2013), se observa una marcada tendencia instrumentalista por parte del docente, se aborda para la enseñanza de valores, para la caracterización de personajes, lugares, épocas, comprensión lectora y producción textual, desconociendo otras posibilidades.

Autores como Vásquez, Bombini, Jurado y Colomer, entre otros, han hecho análisis sobre la enseñanza literaria y orientan sus apreciaciones al hecho de que ella involucra múltiples expresiones. Para Jurado (citado en Martínez y Murillo, 2013,) la literatura es una

práctica significativa, una experiencia cognitiva que permite la reestructuración de multitud de mundos posibles. Para Vásquez (2008) la literatura es un arte que puede conmover, apasionar y mover la sensibilidad del lector. Bombini (2007) por su parte expresa que la literatura es la cultura escrita y una producción discursiva del contexto social. Vista de esa manera la literatura aporta uno de los potenciales relevantes en el acercamiento del niño a la obra literaria y es el elemento estético. De acuerdo a estos conceptos que ofrecen una visión más amplia sobre la misma, se hace necesario transformar su didáctica para implementar procesos mediáticos de calidad en los cuáles se favorezca el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, se estimule el goce estético y se formen lectores literarios. Todo este análisis llevó a plantear un interrogante generado a partir de estas reflexiones: ¿Cómo transformar la enseñanza de la literatura en el grado segundo de la institución educativa Titán de Yumbo, de manera que los estudiantes se inicien como lectores literarios? Esta pregunta de investigación implicó la indagación, la reflexión sobre la experiencia de las investigadoras en su relación con la literatura, el análisis de los documentos institucionales que dan cuenta de la interpretación y aplicación de las políticas nacionales en torno a la enseñanza de la literatura; el diseño, implementación y sistematización de la secuencia didáctica, que busca el acercamiento estético del niño a la literatura, la construcción de subjetividad, pensamiento crítico y el vínculo afectivo que le dan significación y sentido a su vivencia con la obra literaria.

Como todo aprendizaje, este proceso de elaboración fue complejo, demandó esfuerzo, dedicación, la confrontación con nuestro saber y nuestra práctica, el reconocimiento de las falencias que como maestras e investigadoras teníamos y que se fueron sorteando en el camino, además la necesidad de transformar nuestro conocimiento y nuestra práctica en aras de desarrollar una mediación de calidad.

Esperamos que esta tesis contribuya al enriquecimiento, no sólo de nuestras prácticas de enseñanza en relación con la literatura, sino también aporte conocimientos a aquellos maestros que como nosotras aman esta labor y desean potenciar en los niños el goce estético, la imaginación, la creación, el análisis, la interpretación, la significación y la construcción de sentido, elementos de relevancia en su formación integral.

Para tal fin este informe de investigación está organizado en seis capítulos: En el primero, se hace la descripción del problema detectado el cual parte de evidenciar a través de las investigaciones, la escasa formación de los docentes sobre didáctica de la literatura, el papel pasivo de los estudiantes frente a la lectura literaria, la enseñanza de la literatura de manera tradicional como medio para enseñar lingüística o contenidos culturales, y las políticas educativas que conducen a los estudiantes al contacto formal con la literatura, orientada especialmente por un enfoque historiográfico y al análisis del texto; y a partir de ahí se plantea la pregunta de investigación. En el segundo capítulo se presenta la justificación de la investigación que argumenta su relevancia en cuanto a que contribuye a la transformación de las prácticas de enseñanza literaria y le da a la literatura su valor estético. El capítulo tres contiene el objetivo general y los específicos, que orientan el trabajo y son el punto de partida en este proceso de investigación.

El cuarto capítulo corresponde al marco teórico en el cual se recoge, por una parte; el análisis de las Políticas públicas en Colombia en lo que se refiere al lugar que se la ha dado a la literatura en el período histórico que comprende 1974-2017; y por otra, el marco de referentes conceptuales que aborda nociones fundamentales como: la literatura, enseñanza de la literatura, didáctica y didáctica de la literatura a la luz del enfoque de la recepción y de la

estética literaria. Este capítulo también incluye reflexiones en torno al rol y los retos del maestro en cuanto a la enseñanza de la literatura.

El capítulo cinco refiere la metodología implementada que se orienta a una investigación de tipo cualitativo debido a que se reflexiona sobre la práctica docente y su significado, con un diseño de carácter mixto, que reúne historias de vida de las investigadoras y la sistematización de la experiencia con la propuesta de nuevas maneras de enseñanza como investigación.

El capítulo seis se dedica a la recolección de la información, en la que se toman como fuentes: el análisis e interpretación de la historia de vida, análisis documental sobre la enseñanza de la literatura en la institución educativa focalizada, y sistematización de la experiencia. Esta sistematización se organiza en tres momentos: reconstrucción, la cual incluye el recuento del problema investigativo, la interpretación que busca revelar los cambios en el aula como resultado de la implementación de la Secuencia didáctica, y la reflexión que muestra los aprendizajes sobre el proceso de la experiencia.

En el último capítulo se dan a conocer las conclusiones que surgen a partir de la investigación. Al finalizar se encuentran los anexos de la planeación de la secuencia didáctica.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación empezó con una idea general, describir las maneras como se enseña la literatura en los colegios de Cali. Esta idea orientó el proyecto a describir, identificar y caracterizar dicha práctica. Mediante una convocatoria abierta nos citaron a docentes de Cali y sus alrededores vinculados a la Maestría en Educación en la universidad Icesi. Con veinticuatro docentes conformamos un equipo colaborativo para el proyecto. Durante el año 2017 y mediante diez encuentros, el grupo desarrolló la metodología de trabajo grupal de Talleres Reflexivos que promovieron a partir de debates la aparición de saberes y conocimientos emergentes en los docentes, en los que la experiencia y la reflexión teórica movilizaron preguntas cada vez más elaboradas sobre la práctica docente y la didáctica de la enseñanza de la literatura. A continuación, se sintetiza el trabajo de dichos talleres que sirvieron para elaborar el problema de investigación.

El primer debate consistió en discutir conceptualmente qué se entiende por literatura, y su didáctica. Los talleres reflexivos crearon subgrupos de trabajo, con los cuales se construyeron reseñas sobre textos teóricos de Gustavo Bombini, Teresa Colomer, Fernando Vásquez y Fabio Jurado y una matriz conceptual que englobó los principales hallazgos de las lecturas. Al discutir las propuestas teóricas se dilucidó un problema, la carencia de conocimiento teórico y de estrategias didácticas en los docentes que participan de la investigación para atraer a los estudiantes a un disfrute estético con la literatura.

El segundo debate se orientó a explorar tendencias en las investigaciones de posgrado en Colombia sobre la didáctica de la literatura de los últimos cinco años (2012-2017). Las conversaciones se forjaron alrededor de cinco estudios (Cruz, 2014; Simanca, 2015; Carreño, 2015; Varilla, 2016; Aristizábal y Vargas, 2012). Como producto colectivo de este trabajo

se reseñaron las investigaciones, y se creó una matriz que organizó los puntos centrales del debate grupal sobre este tema. Un primer hallazgo fue que las conclusiones de todas las investigaciones, de diversas maneras, resaltan que falta formación literaria en los docentes, hay una carencia de una cultura lectora y la importancia de la dimensión estética y lúdica en la enseñanza de la literatura. Por otra parte, se analizó también que las investigaciones hechas por terceros y que implican observaciones a maestros describían y comprendían el problema, pero no trascendían; en cambio las realizadas por los mismos docentes implicaban cambios conceptuales y didácticos en sus propuestas.

El tercer debate giró alrededor de repasar y discutir las políticas públicas sobre la enseñanza de la literatura en Colombia. Se discutieron las principales reformas del Ministerio para regular la enseñanza de la literatura en Colombia, y los modelos educativos implícitos acogidos en tales regulaciones. Al analizar el devenir histórico de la política educativa relacionada con la enseñanza de la literatura se concluyó que el Estado se ha ido especializando en los últimos diez años en promover la formación de competencias, entendidas como un saber hacer aplicado a un contexto, en el que la enseñanza de la literatura pierde sus propiedades estéticas. El resultado de la indagación produjo una matriz que sintetizó los puntos más relevantes de la conversación.

Las conversaciones en los Talleres Reflexivos evidenciaron una indagación dinámica nutrida de diversos recursos: Reflexión conceptual contemporánea, investigaciones recientes sobre el objeto de estudio, contexto histórico del Estado frente a la enseñanza literaria, y se añadió un ejercicio reflexivo de historia de vida en el que emergieron nuestros saberes y preguntas sobre el rol de los docentes y su proceso de vida ligado a la enseñanza de la literatura. Todo lo anterior movilizó al grupo a hacer preguntas sobre cómo se enseña la

literatura en los colegios donde laboran, y cómo intervenir en mejorar la enseñanza de la misma.

El resultado de estas indagaciones llevó a los docentes a reflexionar desde su experiencia y sus contextos educativos sobre dos aspectos particulares. Por un lado, que en su mayoría carecían de formación sobre didáctica de la literatura, y que en sus contextos detectaban que los estudiantes tenían un papel pasivo con la lectura literaria, y que en muchos casos el texto era estudiado solamente como un medio para enseñar lingüística o contenidos culturales de memoria. Por el otro, las políticas educativas estaban conduciendo a los estudiantes a un contacto formal con la literatura, orientada por una concepción historiográfica y a la intelección del texto.

Por todo lo anterior, el grupo partió a nuevas ideas con el proyecto, la nueva prioridad fue trascender la descripción para comprender y mejorar la práctica docente de la enseñanza de la literatura por medio del diseño y aplicación de una estrategia didáctica. Esta intervención fue construida y contextualizada en cada colegio según las necesidades detectadas por el docente inmerso en su institución. La intervención se diseñó para que el docente se vuelva un mediador en el aula cuyos esfuerzos se orienten a acercar a sus estudiantes con la dimensión estética de la literatura.

1. 1 Pregunta de investigación

Para tal efecto y teniendo en cuenta la reflexión anterior se formula la siguiente pregunta como problema a tratar: ¿Cómo transformar la enseñanza de la literatura en el grado segundo de la institución educativa Titán de Yumbo, de manera que los estudiantes se inicien como lectores literarios?

2. JUSTIFICACIÓN

La presente investigación surge a partir de la reflexión sobre nuestra práctica como maestras de primaria, en cuanto a las formas de mediación literaria que llevamos a cabo en el aula, pensando en cómo mejorar los procesos de construcción de sentido, cómo acercar a los niños a la literatura de manera estética, cómo motivarlos a la lectura literaria. En esa reflexión llegamos a establecer que hemos hecho uso de la literatura como medio para potenciar los procesos de lectura y escritura, y aunque esto no deja de ser importante, hace que el sentido de la literatura como práctica, como lo expresa Jurado; que debe ser significativa, una experiencia cognitiva que permita la reestructuración de multitud de mundos posibles; haya sido una herramienta más de las que hemos utilizado en el aula (citado en Martínez y Murillo, 2013). Prácticas rutinarias donde sólo se promueve la lectura de textos fragmentados, identificación de tiempos, lugares y personajes, enseñanza de valores, estructuras gramaticales, entonación, fluidez verbal, entre otras, dejan de lado el valor de la estética de la recepción y trae como consecuencia el poco interés de los estudiantes por los textos literarios.

Por lo tanto, este estudio se hace relevante porque contribuye a la transformación de este tipo de prácticas y le da a la literatura su valor estético, hecho que favorece el goce, el interés, la lectura crítica, y la construcción de sentido en nuestros estudiantes y su formación. De igual manera, es importante para nosotras porque permite cualificar nuestra práctica desde el lugar de investigadoras, al indagar sobre aspectos teóricos de la literatura, las posturas frente a su didáctica, los enfoques en la mediación literaria y otras investigaciones que enriquecen nuestro análisis.

Esta investigación moviliza, no sólo nuestros referentes conceptuales y nuestra práctica, sino también la de otros docentes en tanto que como experiencia significativa puede ser tomada en cuenta en los procesos institucionales para impactar la mediación literaria en el nivel de primaria que nos convoca. La realización de esta investigación también es una oportunidad para que los estudiantes del grado 2° de la institución educativa Titán de Yumbo, establezcan una relación con textos literarios porque desde sus contextos familiares ese vínculo ha sido limitado, lo que no ha favorecido la motivación por la lectura literaria.

Es de resaltar que la participación en el proyecto *Enseñanza de la literatura en instituciones de educación pública de Cali y la región (ELITEC)*, como metodología de trabajo se constituye en un espacio que permite la indagación, la elaboración conceptual, la revisión de nuevas formas de abordar la literatura, su didáctica, el análisis de los lineamientos institucionales, que a la postre genere nuevos conocimientos y potencien la práctica pedagógica. Por otra parte, brinda herramientas para la formación del lector crítico, que debido al modelo tradicional que el maestro ha venido reproduciendo en el trabajo literario, no es abordado en la escuela. Consideramos que en una sociedad en la que los sujetos se ven inmersos en relaciones de poder que buscan su sometimiento, la enseñanza de la literatura es una manera de formar personas críticas capaces de reflexionar y transformar sus contextos.

Así mismo la literatura se constituye en ese medio para la construcción de la subjetividad: “a veces, escuchando una historia, el caos del mundo interior se apacigua y por el orden secreto que emana de la obra, el interior podría ponerse también en orden” (Petit, 2009), la trascendencia de la obra a la vida misma trae, como lo afirma Petit, una especie de sanidad interior y esto redundará en la constitución del ser que como maestras también

llegamos a influenciar. Es así como este estudio tiene un gran valor teórico, desde los conocimientos que aporta sobre la literatura y su didáctica, desde la reflexión sobre la propia práctica, el trabajo en equipo que favorece el aprendizaje, la experiencia de los estudiantes y la constitución del ser que trasciende a lo personal y social.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Transformar la enseñanza de la literatura en el grado segundo de primaria en la institución Titán del municipio de Yumbo de manera que los estudiantes se inicien como lectores literarios.

3.2 Objetivos Específicos

- ❖ Describir, comprender e interpretar las vivencias de nuestra práctica docente relacionada con la literatura.
- ❖ Comprender cómo la institución educativa Titán del municipio de Yumbo, está interpretando y aplicando las políticas nacionales de enseñanza de la literatura por medio del análisis documental del PEI, Plan de Área y Planes de Aula.
- ❖ Diseñar, implementar y sistematizar una secuencia didáctica cuyo objeto sea la literatura y que el estudiante se inicie en su formación literaria.
- ❖ Comprender la manera como el profesor reinterpreto su práctica docente sobre la enseñanza de la literatura por medio de la implementación de la secuencia didáctica

4. MARCO TEÓRICO

Considerando que el objetivo central de este estudio es fortalecer la enseñanza de la literatura en el grado segundo de la institución educativa Titán (zona urbana) en el municipio de Yumbo (Valle); es pertinente hacer una revisión a las políticas educativas en Colombia, desde las cuales se aborda a la enseñanza de la literatura. De igual manera, se requiere conceptualizar sobre los saberes relacionados con la investigación, de manera que fundamenten la propuesta pedagógica y den un aporte como alternativa de solución al planteamiento del problema. Por otra parte, es crucial la revisión de investigaciones que sobre la literatura aportan a este estudio y que arrojan información sobre las tendencias y caracterizaciones que resultan ser relevantes para el mismo. A continuación, se hace un planteamiento frente a estos tres aspectos.

4.1 Políticas públicas

En Colombia, como en cualquier Estado sea democrático o no, existe una política pública que orienta los diferentes procesos del país, por tanto, es importante definir su significado, teniendo en cuenta que a nivel de educación concurren directrices desde el Ministerio de Educación Nacional para la enseñanza de la literatura en el nivel de primaria. Las definiciones de Kraft, Furlong y Ocampo (como se citó en Velásquez, 2009), son recogidas de manera descriptiva y se hacen pertinentes:

Política pública es un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener (p.156).

Es así que en educación se presentan acuerdos y decisiones que determinan las directrices para la enseñanza de la literatura, la cual es el objeto de este estudio a nivel de primaria. En consecuencia, es relevante revisar el sentido que el gobierno le ha asignado a la educación, a la enseñanza de la literatura y cómo se ve reflejado en las disposiciones que reglamenta a través de las políticas públicas que se han implementado.

Seguidamente se hace un recorrido por la historia de las políticas públicas que determinan acciones en la práctica educativa y en la enseñanza de la literatura, en tres grandes momentos: Antecedentes del 1974 al 1998, Lineamientos curriculares de la lengua castellana 1998, y Derechos Básicos de Aprendizaje Versiones 2015 – 2016. En cada momento histórico se explicarán los modelos educativos subyacentes, la concepción de lector, de literatura, de didáctica y modelo de enseñanza que se concibe.

4.1.1 Antecedentes del 1974 al 1998

4.1.1.1 Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación (1974-1978)

En el periodo comprendido entre 1974-1978, el gobierno del presidente Alfonso López Michelsen se propone la estructuración y el desarrollo del Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación. De acuerdo a la investigación realizada por Montero y Herrera (2010):

Las reformas políticas de desarrollo del gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978), incluye la del sector educativo de la época, en ella impulsó la política de renovación curricular, la cual responde a las preocupaciones políticas, sociales y pedagógicas de la educación primaria y secundaria (p.23).

Aquí la reforma tiene la intención de orientar el quehacer educativo, permitiendo la investigación curricular que replicaba ideas externas para ser aplicadas en Colombia.

Con esta decisión se instituye la reestructuración del Ministerio de Educación Nacional, mediante el decreto Ley 088 de 1976. Este decreto también organizó el sistema educativo en cuatro niveles: educación preescolar, educación básica, (primaria y secundaria) educación media e intermedia y educación superior. La educación básica compuesta por cinco grados de primaria y cuatro de secundaria, se impartiría a la población escolar a partir de los 6 años de edad, y orientaría la vocación de los alumnos. Los cinco grados de primaria serían obligatorios y gratuitos en las escuelas del Estado. El Artículo 15, definió la educación como un “servicio público en cumplimiento de una función social”.

A partir del año 1976 el Ministerio de Educación dejó de ser entidad administradora y fiscalizadora de la educación y pasó a ser la encargada de adoptar la política educativa nacional, de elaborar los programas oficiales, reglamentar e inspeccionar los planteles privados y desarrollar el proceso de planeación educativa en concordancia con el plan general de la nación. Se evidencia una reestructuración no sólo de funciones sino también de organización y diferenciación de los niveles de enseñanza y una intención de direccionamiento de la educación a nivel nacional.

4.1.1.2 Reestructuración del Ministerio de Educación Nacional Decreto 1419 de 1978

Con el decreto 1419 de 1978, se concreta la política educativa de Alfonso López Michelsen, la cual señala las normas reglamentarias y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación preescolar, básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional. De ahí, el Ministerio de Educación Nacional, al ponerla en marcha, impulsa y fortalece acciones encaminadas a lograr una mayor calidad de la educación a partir del nivel local. En este momento la calidad se entiende como la oferta de oportunidades educativas y la construcción de ambientes de aprendizaje,

según necesidades personales, sociales, culturales y económicas, ajustadas a las condiciones de vida regional y nacional.

El artículo primero estableció que se entendería por currículo “el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación”. Se destaca en los fines del sistema educativo el establecimiento de once puntos fundamentales. El que más se acerca al objeto de esta investigación es: “el desarrollo de la mente, la capacidad de apreciación estética y propiciar un ambiente de respeto por las diferentes creencias religiosas” (MEN. 1978, p.2).

Por otra parte, se evidencia una postura de la educación en tanto tecnicista, centrada en el desarrollo económico pues se enfatiza una tendencia clara de la educación: no debía programarse únicamente con la mira de producir bachilleres que continuaran una carrera universitaria, sino con el fin de formar técnicos de nivel intermedio cristalizando así uno de los postulados de su plan de desarrollo sectorial: los recursos humanos del país no podían estar aislados de los requerimientos del sistema productivo. En consecuencia, estos diseños curriculares obedecen a orientaciones teóricas que privilegian experiencias concretas de aprendizaje, planeación por objetivos, indicadores de evaluación y metodologías acordes a la tecnología educativa (Montero y Herrera, 2010). En ese orden de ideas, se asume que, desde esta política, la enseñanza de la literatura es concebida desde una mirada normativa o prescriptiva, como lo afirma Pérez (2014):

Adherido a un modelo conductista, se concibe la enseñanza como un objeto de conocimientos, como un conjunto de contenidos históricos que deben ser transmitidos de manera mecánica a los estudiantes, de tal suerte que al terminar el ciclo escolar estén “bien informados” sobre literatura (p.15).

Se trata de enseñanza de datos: listados de autores, obras, movimientos, figuras retóricas; la lectura es marginal o abordada en función de lo lingüístico. Por consiguiente, “la literatura,

como asignatura, es una disciplina que se estudia con base en la teoría, en las obras, en las formas y en los movimientos de la obra literaria y proporciona las bases para su creación” (Montero y Herrera, 2010, p.27). Consiste en un modelo de tipo historicista, centrado en la transmisión del patrimonio literario entendido como puerta de acceso a la cultura, y enfatiza la lectura intensiva de clásicos y literaturas nacionales. A pesar de que ésta sea normativa, es importante que se refleje un interés por la enseñanza de la literatura y es tomada en cuenta en el diseño estructural de estos programas.

4.1.2 Documentos de política pública que regulan la enseñanza del lenguaje

Es importante revisar los lineamientos que regulan el trabajo en el área de lengua castellana porque la mediación literaria se aborda desde la misma, en razón a esto, a continuación, se hace una referencia a las diversas orientaciones dadas por parte del MEN (Ministerio de Educación Nacional) que determinan para el área una directriz para el trabajo de la literatura y que desemboca en enfoques particulares.

4.1.2.1 Decreto 1002 de 1984

“Con la publicación del decreto 1002 de 1984, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), implementó el plan de área de Español y Literatura basado en un enfoque semántico-comunicativo” (Pérez, 2014, p.16). Desde este decreto los programas de español y literatura para la educación básica primaria tienen como base una concepción de la producción lingüística humana, que considera la lengua desde el punto de vista de la significación y no sólo de su funcionamiento. Según el MEN (como se citó en Montero y Herrera, 2010):

Este enfoque de la literatura conduce al logro de unos objetivos fundamentales: Desarrollar en el estudiante la capacidad para disfrutar de la literatura y utilizarla como fuente de conocimiento. Disfrutar de la literatura hace necesario que la escuela

despierte el interés del niño. Las recomendaciones hechas en el programa curricular de español y literatura hablan de desarrollar el hábito de la lectura, teniendo en cuenta su grado de desarrollo psicológico (p.29).

Para la implementación del enfoque semántico-comunicativo fue entregado en todos los colegios del país un libro que pretendía ser el texto guía del maestro, a saber, *Español y Literatura, Marco General: Propuesta Programa Curricular* (MEN, 1988). A pesar de que este libro supuestamente recogía los postulados de este nuevo enfoque en términos literarios, en la medida que impulsaba el “disfrute de la literatura y el acercamiento a ella como medio de conocimiento” (MEN, 1988, p.115), “no aportó ningún cambio en la enseñanza, ya que el énfasis seguía siendo la presentación de contenidos de la historia literaria” (Pérez, 2014, p.17). El problema radicó en la inconsistencia entre diseño instruccional de los programas por curso y su relación con el marco conceptual y pedagógico que lo fundamentó; es decir, los elementos de enseñanza donde se concibe la práctica están separados de la teoría. Se proponía una enseñanza centrada en el análisis detallado de los textos. Se privilegiaba el análisis formal de la obra literaria, orientado a construir una lectura crítica y distanciada, basada en la identificación de los recursos literarios utilizados por el autor.

4.1.2.2 Lineamientos curriculares de la lengua castellana (1998)

Ante el surgimiento de nuevas posturas que asumen un papel crítico frente a esas formas de enseñanza, el Ministerio de Educación Nacional acoge la reflexión y propone como política educativa los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, los cuales abordan la literatura con un enfoque orientado hacia la significación y la comunicación (MEN,1998, p.28-29). En el marco de la significación se plantea el estudio de la literatura desde tres dimensiones:

- la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético;

- la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes;
- la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras (MEN, 1998, p.51).

Desde este punto de vista, la literatura se aborda con un enfoque sociocultural, en el cual se tiene en cuenta la forma como los individuos llenan de sentido los textos; se da relevancia a la interpretación, análisis de obras; y la motivación a la creación literaria (Pérez, 2014). Esta concepción concuerda con la afirmación de Munita (2017) al referirse a la interacción entre el lector y el texto como una posibilidad de construcción de significados, además expresa:

la estética de la recepción, basada en la teoría transaccional o de respuestas lectoras, que concibe el acto de lectura como una situación orgánica afectada por las contribuciones del texto y del lector; enfoca sus intereses en el lector, el goce o el placer que produce el texto literario; privilegio del lector de literatura (p.4).

Es así como en los Lineamientos aparece una mirada que empieza a considerar la estética de la literatura, dando relevancia al lector como sujeto que goza, interactúa, que se identifica con esos mundos posibles que le brindan los textos literarios. Se observa entonces un cambio de paradigma que inicia con la enseñanza de la literatura, centrada en la transmisión de conocimientos sobre el autor y el texto, a una educación literaria orientada a la formación de una competencia específica de lectura. Esta reformulación de la enseñanza de la literatura, desde los Lineamientos, hace evidente el reconocimiento de tendencias que se vivencian en el aula:

Docentes del área que concentran su trabajo en lo propiamente lingüístico, con una tendencia a lo normativo/prescriptivo: es decir, enfatizan en la competencia lingüística, según los parámetros instruccionales de los libros de texto.

Docentes del área que concentran su trabajo en información general sobre literatura, con la lectura de algunas obras o textos consignados en los libros de texto. Aquí se enfatiza en el carácter trascendente de la literatura, en su capacidad para “enseñar

valores” y su invocación contemplativa y de “belleza”. Se tiende también aquí, de manera insistente, en la identificación de figuras literarias. Junto con el anterior, constituye un tipo de docente con mucha resistencia al cambio y a la actualización teórica.

Docentes del área que privilegian el estudio del lenguaje desde una perspectiva pragmática, en tanto se preocupan por los modos de interactuar oralmente, de leer y de escribir de los estudiantes, lo cual conduce a la elaboración de talleres permanentes. Aquí se percibe una apropiación de los fundamentos de la texto-lingüística. Se llega a las categorías gramaticales a través del análisis del uso. El acercamiento a lo literario llega a ser marginal o sirve de ejemplificación de lo lingüístico.

Docentes del área que privilegian el análisis del texto literario, ayudándose de teorías del lenguaje y de teorías literarias. Lo propiamente lingüístico-normativo (estudio del sistema) es marginal, porque al docente le interesa el estudio en profundidad de las obras literarias y para ello se apoya en diversas disciplinas como la historia, la sociología, la filosofía, la semiótica, etc. (MEN, 1998, p.56).

Al igual que las tendencias detectadas, se puede afirmar; a partir de la información obtenida en los análisis que Martínez y Murillo (2013) presentan en su investigación, que aún se conservan modos de enseñanza de la literatura arraigadas a esas tendencias tradicionales, pese a que se han planteado reflexiones en torno a la enseñanza de la literatura por parte de autores como Bombini (2006), Colomer (1991), Vásquez (2006), entre otros, que han brindado aportes teóricos y pautas en torno al trabajo de la literatura que explora otras alternativas, rescatando la estética de la recepción. Existe una brecha que separa lo que se propone en teoría con lo que se practica en la realidad.

Es necesario resaltar que, desde los Lineamientos de la lengua castellana, la literatura tiene un lugar en el direccionamiento de la política educativa nacional y es abordada desde una perspectiva sociocultural, además el papel tan fundamental que ejerce el maestro como potenciador de ese proceso y cómo su manera de abordar la literatura crea tendencias. Es pertinente referir que estas tendencias no logran superar, según se ha mostrado en los aportes de los autores Martínez y Murillo (2013), el énfasis de la literatura como instrumento para

potenciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, para la enseñanza de valores y realizar análisis de las obras literarias más desde lo literal que lo pragmático.

4.1.2.3 Estándares Básicos de Competencias (2006)

En el año 2006, el Ministerio de Educación Nacional divulga los Estándares básicos de competencia para Lenguaje, con los cuales se busca dar mayor precisión a los planes de estudio. Una de las metas de la formación en lenguaje, desde los Estándares, es la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, se contempla la posibilidad de presentar al estudiante diversas manifestaciones del lenguaje que le brinden la oportunidad de expresarse en diferentes modalidades, entre ellas, la literatura. Es necesario antes de exponer la apreciación frente a los Estándares incluir el concepto de competencia que desde el MEN está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades: “los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN 2006, p.9) y ampliando su definición agrega que la competencia “es entendida como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes” (p.12).

En los Estándares se puede evidenciar que para la enseñanza de la literatura se tienen tres grandes propósitos: la creación de hábitos lectores, es decir, al desarrollo de una tradición lectora que aporte a la comprensión, interpretación y disfrute del texto literario; la formación de lectores críticos, que desarrollen la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos; y la producción con fines literarios teniendo en cuenta que el texto literario aporta al mejoramiento de las capacidades expresivas, imaginativas y cognitivas de los estudiantes. (MEN. 2006, p.25-26). Además, los Estándares proponen el estudio de los

diferentes tipos de género y no sólo el narrativo, como es la tendencia en la enseñanza de la literatura especialmente en primaria.

Sin embargo, aunque en los Lineamientos se da autonomía al maestro para elegir las obras de mayor calidad para sus alumnos, se reconoce la importancia del canon literario, (pero no lo impone), y propone que sea construido según sea la experiencia de lectura del maestro y de lo que ha de esperarse en los estudiantes; en los Estándares se observa que no logra concretarse de manera completa el enfoque desde la significación dada en los Lineamientos. Al revisar los cuadros respectivos al Factor Literatura, se encuentran en algunos enunciados evidencias de una tendencia espacial “determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente” (MEN, 2006, p.38), “análisis crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal” (p.40). Estos enunciados indican que persiste una mirada geográfica en el estudio de la literatura, al separarla en colombiana, latinoamericana y universal.

4.1.2.4 Derechos Básicos de Aprendizaje.

Los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) son considerados como un conjunto de saberes fundamentales, importantes y significativos propuestos desde el Ministerio de Educación Nacional (2015), para el área de lengua Castellana. En su versión número uno surge la reflexión por parte de la Red de Lenguaje Nodo Valle y concluyen que lo planteado representa un retroceso en cuanto al área de lenguaje y la formación de lectores y escritores críticos.

Se evidencian algunas inconsistencias como: Abordar los textos literarios sólo en fragmentos textuales, incluir la interculturalidad de una manera superficial, permanencia de

la lingüística en nuevos formatos literarios como los comics, imágenes y novelas gráficas; ausencia de firmeza teórica y conceptual, se excluye la literatura como indagación por las emociones y por experiencias propias. Además, las propuestas para la lectura son de corte mecánico e instrumental, apuntan a un nivel más explícito y superficial del texto y han tomado la lectura como una cuestión de letras, y por eso se usa para pronunciarlas, pero no para construir sentido. (Aragón y Castaño, 2016, p.36-45).

La versión número dos es analizada por la red de lenguaje (Aragón y Castaño, 2017) y se plantea cómo los DBA se constituyen en un retorno al modelo historiográfico y canónico en el tratamiento de la literatura, se observa la fragmentación de las obras, el desconocimiento de literaturas periféricas o de minorías por preferencia de canon occidental tradicional, la preponderancia del texto narrativo, visualizada como espejo de la realidad, además no hay relevancia de la producción textual para los diferentes grados. Este análisis ofrece una reflexión frente a la manera como se aborda la enseñanza de la literatura desde la misma directriz institucional.

Es interesante cómo las políticas públicas en Colombia, en el ánimo de enriquecer las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura han transcurrido entre el análisis literario desde el texto y el autor, pasando por el privilegio de lo estético, el goce y disfrute del lector, y que en la búsqueda de la formación de lectores críticos hace un retroceso al modelo historiográfico y canónico; haciendo de la literatura un complemento del pensum, sin reconocer las numerosas posibilidades que tiene en la formación del ser, constituyéndola en un instrumento para el desarrollo de habilidades comunicativas. Podría pensarse que se hace necesario articular una mirada que integre el goce, el disfrute, la trascendencia cultural, la creación literaria y la competencia lectora crítica.

4.2. Marco de referentes conceptuales

Debido a que el presente trabajo tiene como objeto de estudio la enseñanza de la literatura, es pertinente abordar los conceptos de literatura, enseñanza de la literatura, didáctica y didáctica de la literatura, que permitan sentar las bases desde las cuales se ubicará el presente trabajo de investigación.

4.2.1 Literatura

En el mar de información que se ofrece sobre literatura, se encuentran muchas acepciones de su definición, según la época, según el enfoque, así mismo es concebida; sin embargo, para el presente trabajo se acude a la postura de Jurado (como se citó en Martínez y Murillo, 2013, p.108), quien desde la Semiótica la asume como “experiencia cognitiva que posibilita la reconstrucción de mundos posibles y de universos culturales, y como experiencia estética en la medida en que la construcción de sentido genera la conexión con la obra misma como expresión artística” dice además que “la literatura es una práctica significativa cuyos materiales básicos devienen de ella misma en mutua convergencia con otros”. Esta noción es complementada por los planteamientos de Bombini (2006), quien liga la literatura al estudio de la lengua y expresa que ésta estructura identidades sociales y es una de las formas en que los individuos desarrollan su subjetividad, se involucran en el mundo y crean diversas apreciaciones de él. Es decir, la literatura es vista como representación sociocultural, como instrumento de la construcción de los individuos y los grupos sociales.

Esta visión de la literatura también es compartida por Colomer quien al respecto afirma: “en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideologías y participa en la forma de institucionalizar la cultura a través de la construcción del imaginario

colectivo” (2010, p.1), es una adopción sociocultural, forma parte del sistema humano, de las relaciones sociales que se institucionalizan ya sea desde la enseñanza, la edición, la crítica, etc. Y es un instrumento importante en la construcción de la cultura. La autora además expresa que la literatura permite a los individuos dar sentido a la experiencia, entender el presente, el pasado, el futuro y explorar los límites y posibilidades del lenguaje (2010, p.7).

Considerando las características que se asignan a la literatura, es indudable su valor en tanto que permite la construcción de sentido, una singular forma de conocimiento, una mirada de la realidad de modo particular, el trabajo con elementos lingüísticos específicos y posee una especial forma de comunicar el contenido; aspectos que son de relevancia para ser abordados desde su enseñanza. A partir de esta concepción de literatura, es relevante aprovechar su potencial en tanto que merece unas características particulares en la manera como se piense su enseñanza; para tal efecto, a continuación, se rescatan planteamientos de algunos autores que ofrecen pautas para su trabajo en el aula y que se son coherentes con este enfoque.

4.2.2 Enseñanza de la literatura

Pensar en la enseñanza de la literatura debe remitir a una revisión de los enfoques teóricos desde los cuales se ha enseñado, al respecto los autores Aragón y Castaño (2014) exponen su planteamiento de la forma como se ha concebido y enseñado la literatura en el siglo XX, y presentan un panorama en el que se pueden encontrar al menos tres grandes tendencias:

- * La literatura desde un enfoque cronológico: privilegio de la historia de la literatura;
- * El análisis formal de la obra literaria: la literatura apoyada en los aportes del formalismo y el estructuralismo o la semiótica; privilegio del texto literario.

* La estética de la recepción: enfoca sus intereses en el lector, el goce o el placer que produce el texto literario; privilegio del lector de literatura (2014, p.60).

Por su parte, Pérez (2014) lo explica en otras palabras, el enfoque cronológico o paradigma historicista es un modelo de corte positivista, donde el autor y las condiciones de su contexto socio-histórico son los criterios que fundamentan su estudio; el paradigma formal o poético del texto, se consolida con las teorías literarias formalistas y estructuralistas y su interés está centrado en el texto, y la estética de la recepción permite múltiples miradas sobre el texto literario, se considera al lector como constructor de significados, la formación de hábitos lectores, el placer estético y las expectativas del lector (p.11-12). Según los autores Aragón y Castaño (2014) en la enseñanza de la literatura algunas de estas tendencias conviven o se excluyen, y en otros casos incorporan los matices o combinaciones de las mismas (p.61).

Ante este panorama de tendencias en la enseñanza de la literatura, el presente trabajo de investigación defiende el enfoque de la estética de la recepción, porque considera que es la alternativa que asume la enseñanza como un proceso para la formación del individuo con ciertas cualidades (cognitivas, estéticas, afectivas, lingüísticas), y como lo expresa Colomer “formación unida a la construcción social y realizada a través del acercamiento a textos que muestran cómo las generaciones valoran la actividad humana a través del lenguaje” (2001, p.5).

Para Montes (como se citó en: Petit, 2007, p.11): la enseñanza de la literatura debe permitir que ésta se vincule a la vivencia de los estudiantes, de modo que se apropien de ella y tengan una experiencia personal, pero esto no puede ser posible en tanto el maestro no tenga una experiencia propia que ayude a sus estudiantes a crear tales lazos. Se requieren herramientas que posibiliten en el aula el “descifrar y descifrarse” como lo afirma Reyes,

una relación donde la literatura se lea y se viva desde la propia vida (2016, p.30); la enseñanza de la literatura vista desde esta mirada, demanda que el maestro tenga una relación afectiva y dinámica con la literatura para que sea un referente que motiva a sus estudiantes a interactuar con esta y construir sentido.

Colomer (1991) también hace referencia a la construcción de sentido en la enseñanza de la literatura, aludiendo a que el estudiante adquiere su saber literario mediante un aprendizaje gradual y autónomo, a través de experiencias escolares con la lectura comprensiva que el docente le proporcione. Con el propósito de comprender mejor esta visión de la enseñanza de la literatura, a continuación, se presentan ejemplos comparativos de la manera como esta se aborda desde un modelo tradicional (transmisión de conocimientos) y las formas de enseñanza para la comprensión, de acuerdo a los aportes dados por la misma autora (1991, p.30):

Tabla 1 Modificaciones en la enseñanza literaria tradicional

Modelo tradicional	Enseñanza para la comprensión
Primacía del registro literario en la enseñanza de la lengua.	Integración del registro literario en los diversos usos lingüísticos.
Enseñanza como transmisión, la interpretación de los textos por parte del profesor. Prioridad de la memorización.	Construcción del conocimiento por parte del alumno. Interacción educativa. Prioridad de la comprensión.
Lectura de textos de autores clásicos.	Ampliación del corpus literario.
Programación histórica de los contenidos. Más información que lectura de texto.	Diversidad en los ejes de contenidos (programación por géneros, técnicas, etc.). Gran incremento del contacto con el texto.
Expresión escrita limitada a la paráfrasis, el comentario y el resumen.	Amplia interrelación entre recepción literaria y expresión escrita.

Vásquez (2006), también expone cómo la enseñanza de la literatura ha tenido diferentes formas de ser abordada en la escuela:

- * Estudio del autor, indagando por sus rasgos de personalidad y tratando de verlos latentes en la producción literaria.
- * La época donde se desarrollaba o producía la obra; momento para hablar más del contexto y de la ideología reflejada en un texto.
- * Con el desarrollo del formalismo y del estructuralismo, se fomentó el estudio intrínseco de la obra.
- * Estudio del lector, o lo que se ha denominado estética de la recepción literaria. A estos últimos desplazamientos corresponden también las propuestas de enseñar la literatura desde el mero goce o el placer de leer. (p.1).

Tanto Colomer (1991), como Vásquez (2006), coinciden en que la enseñanza de la literatura ha tenido una transformación desde un modelo tradicional en el que se privilegiaba la información de la obra abordando el autor, el texto, los personajes, la época, escritura de la síntesis, entre otros; a un modelo que tiende un poco más a la estética literaria dándole prelación al goce, al disfrute de la obra en sí misma, elemento fundamental para la construcción de sentido que se ha venido mencionando en párrafos anteriores.

Todo este proceso de transformación de la enseñanza literaria convoca a seleccionar aquellos elementos que tienen trascendencia para ese acercamiento de los estudiantes a lo literario. Es indispensable, entonces, como lo manifiesta Reyes plantear una enseñanza que aborde la literatura considerando todo su potencial: el goce y el disfrute, que cree una experiencia sensible, imaginativa, que construya sentido, identificación, pero que también aporte conocimientos, recree los textos y trascienda a la propia vida (2016, p.30-31).

4.2.3 La didáctica y didáctica de la literatura

Siguiendo este orden de ideas, se aborda el concepto de didáctica, la cual, según Flórez (2001) es entendida como las metodologías de enseñanza; métodos y técnicas que permiten enseñar con eficacia, está ligada al modelo pedagógico que la sustenta (p. 21), para Reuter (como se citó en Munita, 2017), define las didácticas como “disciplinas de investigación que analizan los contenidos (saberes, saber hacer...) en tanto objetos de enseñanza-aprendizaje referidos/referibles a materias escolares” (p.3). De acuerdo a estos dos conceptos, para las investigadoras, didáctica es una disciplina que se enfoca en el proceso de enseñanza aprendizaje, buscando que éste sea potente, y que considere las particularidades de acuerdo a su objeto de estudio.

A partir de este concepto de didáctica es posible hacer un acercamiento a la definición de didáctica de la literatura, muy ligada a la enseñanza de la literatura vista anteriormente, la cual se convierte en un elemento fundamental para la presente investigación. Al respecto se retoma la exposición dada por Munita, (2017) ya que se considera de fácil comprensión, recoge los pensamientos de autores importantes que han aportado significativamente en el campo y evolución de la enseñanza de la literatura y sustentan la propuesta de este trabajo: Camps (como se citó en Munita, 2017) se refiere a la Didáctica de lenguaje y literatura:

... como una didáctica específica de la lengua y la literatura, que, si bien comparte el interés común por el sistema didáctico como objeto central de estudio, se diferencia de las didácticas de las ciencias a la hora de delimitar sus contenidos de enseñanza. Pues, en su caso, dichos contenidos no remiten únicamente a los saberes de los campos científicos de referencia (las ciencias del lenguaje y la teoría literaria, fundamentalmente), sino también a las prácticas relacionadas con los usos sociales de la lectura y escritura. (p.3)

En consonancia con lo anterior, se abordará la didáctica de la literatura, como “un campo específico al interior de la didáctica de la lengua, con su propio conjunto de saberes, preguntas de investigación, actores y redes de estudio” (Munita, 2017, p.4). Considerada además como el “campo disciplinar de relevancia en el amplio contexto de la investigación educativa, y que responde a uno de los objetivos prioritarios que las sociedades contemporáneas le asignan a la escuela: la formación de lectores” (p.4).

Por lo tanto, la didáctica de la literatura se orienta según Colomer “tanto a considerar los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario y los factores internos de construcción de significado por parte del lector” (citada por Munita, 2017, p.4). Se puede decir que el gran objetivo de la didáctica de la literatura es llevar al estudiante a la progresiva adquisición de un mundo de leer, a un mundo de *saber leer literario* que, al finalizar su etapa escolar, pueda poner en juego en sus lecturas libres y personales. Llevarlo a alcanzar la

competencia literaria entendida como lo expresa Mendoza (como se citó en Munita, 2017): “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (p.7). En consecuencia, el maestro debe generar la construcción de sentido, la expresión de hipótesis, promover el dinamismo creador entre la lectura y la escritura. Al respecto es interesante la propuesta de Moreno y Carvajal que aluden a tres tipos de lectura literaria que se constituyen en una didáctica de la literatura pertinente:

Lectura literal: El lector realiza procesos de generalización, construcción categorización.

Lectura abductiva; Uso de la capacidad de análisis, comparación, clasificación, asociación, generación de hipótesis para dar sentido.

Lectura simbólica: Comprensión del texto, procesos de correlación, y proyección inter y extratextual (2010, p.102).

Estos autores también resaltan la importancia del taller de escritura creativa en el aula como recurso pedagógico clave en la didáctica de la literatura.

Retomando a Munita (2017), en su planteamiento aborda el proceso de creación y progresiva consolidación de esta disciplina en el marco general de la investigación educativa, presentando cuatro dimensiones para su estudio:

Dimensión Epistemológica: La educación literaria necesita dispositivos *fértiles*, es decir, que inviten a leer, que permitan identificar y resolver problemas de comprensión, y que favorezcan procesos de interacción tanto del alumno con el texto como de los alumnos entre sí, en torno a la lectura (p.10).

Dimensión Metodológica: La didáctica de la lengua y la literatura remite a saberes científicos y a prácticas sociales de lectura y escritura. La concreción de nuevos modelos didácticos ha intentado atender a esa especificidad poniendo en el centro del proceso educativo unas tareas de producción-recepción textual con verdaderos propósitos

comunicativos para el alumno. Se lee y se escribe en el aula de manera similar a como se lee y escribe fuera de ella, es decir, con una intencionalidad determinada, enmarcada en una situación comunicativa que le da sentido al esfuerzo que estas prácticas exigen (p.9).

Dimensión Política: La concreción de objetivos que atiendan a las nuevas demandas sociales, y favorecer un proceso formativo tendiente a lograr que los alumnos participen con efectividad en los procesos de recepción del discurso literario (p.7).

Dimensión Ética: Los nuevos objetivos adscritos a la educación literaria parecen orientados hacia dos grandes aspectos, por una parte, se trataría de favorecer el avance en la competencia interpretativa; por otra, promover la construcción de hábitos lectores, así como una relación placentera y de implicación.

Estas dimensiones conjugan, al parecer de las investigadoras, la esencia de lo que debe alcanzar la didáctica de la literatura en la formación del educando, favoreciendo procesos de pensamiento, creación, afectivos y sociales, que trascienden fuera del aula y que le dan un lugar preeminente a la literatura.

Analizando los aportes de los diferentes autores, se puede concluir que una didáctica de la literatura es pertinente, cuando hace del texto y de la lectura literaria un proceso placentero, le permite al estudiante la creación de sentido, la significación, la identificación, y le hace trascender a la recreación de textos, a la imaginación de universos posibles, a las relaciones intertextuales, a la construcción y reelaboración de conocimientos, entre otras posibilidades.

4.2.4. Investigaciones sobre didáctica de la literatura en los últimos 10 años en Colombia: Tendencias

Pensar en una propuesta para la enseñanza de la literatura en primaria remite a la reflexión sobre la didáctica que en Colombia se ha venido desarrollando y cuáles han sido las tendencias en las prácticas pedagógicas. Para este propósito se hace pertinente indagar en investigaciones que aportan información sobre el uso de la literatura en el aula, a nivel rural y urbano, en primaria y secundaria, y que a continuación se presentan:

Concepciones de la didáctica de la literatura últimos diez años. Martínez y Murillo (2013). Las autoras hacen una importante recopilación sobre la didáctica de la literatura en Colombia, hecho que ofrece una visión sobre cómo abordan los maestros la enseñanza de la misma y que permite realizar la interpretación con relación a si existen o no falencias en cuanto al uso de la literatura y lo que debe implicar esta implementación. Concluyen que la enseñanza de la literatura tiene variados enfoques para su enseñanza, no obstante, por ser un objeto de arte debe ser asumido de manera más integral. Es decir, recoger elementos de más de un enfoque para no desaprovechar su riqueza estética, histórica, lúdica y teórica. Esta relevante investigación propone categorías que se evidencian desde la didáctica en los estudios que analizan y que aportan a la caracterización de las prácticas de enseñanza: Didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica, Didáctica de la literatura desde los Estudios Literarios, Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura, Didáctica de la literatura desde los Géneros Literarios y una categoría abierta a otras concepciones de literatura encontradas en las tesis.

Carreño, Chaves y Lombana (2015) *Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores*: Realizada en Bogotá en dos instituciones

públicas, pretende identificar las condiciones didácticas que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura con niños de primer ciclo, enfocadas en las teorías de Cros (2003), entre las cuáles está “aprender desde la propia experiencia”. La investigación tiene como objetivos el fomentar e incentivar la lectura al interior del aula, tomar experiencias personales y hacer una comparación con las de la lectura. La investigación de las docentes se hace a través de la observación, del trabajo de campo, de la inquietud de querer innovar y a la vez ser de ser partícipes e implementar en el aula nuevas didácticas, las cuales conllevan siempre a buscar que los estudiantes vayan más allá en el aprendizaje y en este caso instruirlos desde el primer ciclo en la lectura a través de la literatura. Se concluye que no puede darse una sola propuesta de lectura debido a la multiplicidad de contextos de las aulas y en la importancia que tiene el maestro como mediador del proceso de lectura y su relación con la literatura. En este estudio se presenta la didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura.

Varilla (2016), *La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria* fue motivada debido al poco interés de los estudiantes de primaria por la literatura, situación que continuaba en secundaria. El trabajo buscaba caracterizar y comprender cuales son las concepciones, tensiones, y sentidos que subyacen alrededor de las prácticas de enseñanza de la literatura de los docentes de básica primaria en dos instituciones educativas rurales del municipio de San Pedro, en el Urabá Antioqueño en un modelo educativo de Escuela Nueva. Se evidenció que algunas condiciones del contexto afectan o influyen de manera negativa las prácticas de enseñanza. Que la forma en que los docentes conciben la literatura no es la mejor ni la más adecuada para llevar procesos de enseñanza de la literatura en contextos

rurales y que poseen perspectivas diferentes. Este estudio se asocia a la Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura porque nace de la preocupación de que los estudiantes no muestran interés en la literatura.

En *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*, Pérez (2014), el autor describe el modo como se organiza la enseñanza de la literatura en las instituciones estudiadas, encontró profesores que organizan la enseñanza por actividades que regularmente no están articuladas con otras; docentes que combinan la organización por actividades con secuencias didácticas; y docentes que en algunos momentos planean su enseñanza por secuencias desde su área y en otros momentos por secuencias didácticas que involucran áreas afines como filosofía, sociales, artística y ética (p.43). En cuanto a la selección de obras, encontró que los docentes se mueven en tres tendencias: el que propone las mismas obras que se han leído en las últimas décadas en la educación media; el que permite la selección a merced del estudiante y el que propone un texto que reconoce los trayectos de los estudiantes respecto al lenguaje literario. Concluye, además, que en las instituciones estudiadas la enseñanza de la literatura se mueve entre la instrumentalización y las posibilidades que ofrece como construcción cultural autónoma (p.91). Aquí se evidencia la didáctica de la literatura desde estudio literario.

Aproximación fenomenológica a la tertulia literaria y sus Implicaciones didácticas (Aristizábal y Vargas, 2012). Este estudio se orienta a reconocer el concepto de literatura desde la tradición clásica, con el fin de presentar una propuesta para la didáctica de la literatura que pueda posibilitar nuevas perspectivas conforme a diseños de enseñanza de la misma desde las tertulias literarias, que promuevan un saber literario estético, para luego meditar y generar nuevas prácticas de enseñanza de la literatura. Se hace visible que el

docente se aleja del verdadero saber literario y la necesidad de crear nuevos espacios pedagógicos que permitan reconocer el concepto de la literatura desde la tradición clásica, en tanto que es un fenómeno cultural. Se aprecia la Didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica.

En Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores, Cruz (2013), realizada en algunos centros educativos de la ciudad de Cali, Colombia, el propósito principal es indagar las vetas teóricas y pedagógicas que tienen las indeterminaciones en la lectura de textos literarios, término utilizado por el teórico de la estética de la recepción Wolfgang Iser. A su vez, esta investigación indaga y propone unos instrumentos pedagógicos y conceptos operativos precisos para intervenir mientras los estudiantes hacen sus lecturas, también tiene como objetivo estratégico disminuir la brecha de intereses escuela y sociedad, acercar más estos dos ámbitos a través de una educación literaria que redunde y se conecte con una formación cultural. Concluye reconociendo la lectura como una actividad que cambia con el tiempo y que está muy determinada por los grupos sociales donde se practica. También se identifica la etapa juvenil como el momento donde se presenta una crisis en la lectura de los estudiantes. Se observa la permanencia de la Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura.

Prácticas de la enseñanza de la literatura en la institución educativa Liceo Caucaasia. Simanca (2015): Analiza las prácticas de la enseñanza de la literatura de los profesores de lengua castellana de educación secundaria y media, identificando la manera cómo influye el saber literario y la formación académica en la enseñanza de la literatura.

En los anteriores estudios se evidencia que se hace revisión de las prácticas de los docentes en la medida en que es un mediador de la enseñanza de la literatura y también que

están ligados al mejoramiento de los procesos de lectura en los estudiantes; las conclusiones de las investigaciones muestran a la literatura como un objeto, sujeto a la enseñanza de la lengua y un instrumento para el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, no como disciplina independiente con normas y características propias, es decir su uso es instrumentalista y se implementa a criterio del docente debido a la autonomía que le otorgan los lineamientos curriculares para el área de lengua castellana

En esta búsqueda se aprecia entonces, el interés por mejorar las prácticas de lectura generando la reflexión en las prácticas docentes, lo que lleva al análisis sobre la necesidad de propuestas pedagógicas que movilicen estos procesos y enriquezcan el uso de la literatura como un legado cultural y social que considere toda su riqueza.

4.3 Rol del maestro

El maestro, ese sujeto que tiene a cargo múltiples responsabilidades como formador de nuevas generaciones, no puede ser ajeno al compromiso que tiene frente a la enseñanza de la literatura, y teniendo en cuenta que ésta está ligada al proceso de lectura, debe constituirse en un mediador de calidad, entendiendo como mediador, aquella persona que induce, estimula y motiva el gusto por la lectura y que como expresa Sánchez (2014) es importante en este proceso, en tanto que sin mediación no hay lectores” (p.7). Además, debe ser modelo para sus estudiantes y hacer una adecuada selección de obras que enriquezcan el trabajo literario.

El docente debe convertirse en formador, motivador, promotor de lectores literarios críticos; debe favorecer el acercamiento del estudiante a la estética de la literatura, al goce, permitirle la interacción con el texto, generar los espacios de interpretación, conocimiento y creación literaria. El profesor, además, debe ser crítico, es decir, como afirma Mendoza

(2004), “potenciar una comunicación más inteligente y, sobre todo, significativa con la obra literaria,” permitiendo nuevas miradas, ideas, propuestas, que influyen en los diferentes elementos comunicativos; también introduce a los estudiantes al reconocimiento de las características del discurso literario y contribuye a que valoren la producción literaria. Por lo anterior el maestro que quiere enseñar la literatura, debe estar dispuesto a asumir nuevos retos.

4.4 Retos

Considerando que la enseñanza de la literatura la realiza el maestro en el aula y que ésta requiere de cambios trascendentales frente a la manera como se ha abordado, es necesario plantear cuáles son los retos a los que se enfrenta no sólo el maestro, sino también las instituciones que los forman para el cumplimiento de su labor y le determinan directrices. La didáctica de la literatura que usa el maestro debe en consecuencia sufrir transformaciones para alcanzar la potencialización del trabajo literario, cumple un papel fundamental en la formación de sujetos críticos a partir de su propia cultura, y que como lo afirma Bombini (2006):

... es necesario apostar hoy por reinventar la enseñanza de la literatura, a recuperar un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar Literatura a partir de presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y de escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos que se encuentran en el aula, entendida ésta como un ámbito para un encuentro intercultural -la cultura del profesor y de la escuela no como opuesta, sino como diferente a la cultura de los alumnos o de la comunidad. (p.69)

Este autor hace un llamado al docente, a la escuela y al sistema educativo sobre los saberes implicados en la enseñanza de la lengua y la literatura que han sido relegados

y deben considerarse, como lo son el saber social, aquel que traen los sujetos sobre la lengua y la literatura y que se conjugan con el saber frente al texto y su cultura.

Los autores Aragón y Castaño (2014) expresan los retos que tienen las instituciones formadoras en Colombia en el campo de la literatura, teniendo en cuenta que éstas preparan a los futuros maestros o mediadores en la enseñanza de la misma, planteando la necesidad de indagar y experimentar con didácticas particulares, por cuanto se evidencia una falencia pedagógica en las estrategias de enseñanza de la literatura que la hagan motivadora e interesante, también se refieren al taller como una manera de abordar esta enseñanza y que no ha sido explorado a nivel de sus atributos. Además, la prioridad de que los formadores de docentes tengan experiencia en la creación literaria y que de alguna manera se identifiquen con la narratología para comprender que desde la enseñanza de la literatura se brinda la construcción de mundos posibles. Igualmente llaman la atención sobre el uso del error y la “tachadura” (p.71) como parte del proceso de escritura que favorece la metacognición y son parte del saber del profesor de literatura, de la cualificación ante la forma de leer literatura, prácticas planeadas y con propósito, actualización en literatura de otros países y diversidad de géneros.

Los retos mencionados por los autores son relevantes para la formación de maestros, no sólo de literatura, sino también para los maestros de primaria que están abocados a trabajar la literatura de manera significativa, porque son los estudiantes quienes, en última instancia, suelen ser privados de las riquezas de la literatura y que Machado (2002) ha denominado “*refinados placeres*” en los cuáles es el docente quien puede introducirlos (p.22).

Grande es el reto que el maestro tiene, pero no puede hacerlo si además el sistema educativo y las instituciones que lo capacitan no le ofrecen la formación requerida para tal fin. Por su parte el maestro debe establecer el vínculo entre la literatura y sus estudiantes, ser modelo para ellos, posibilitar la significación y la construcción de sentido, tener conocimientos literarios, plantearse propósitos claros frente al trabajo con la literatura y como lo afirma Reyes (2016) “promover una pedagogía del amor a la literatura que dé cabida a la imaginación y la sensibilidad y que estimule a los niños a ser recreadores de los textos” (p.31). Debe reconocer el potencial de la literatura para “pensar, descifrar, argumentar, razonar, disentir, unir y confrontar...”, hechos que Machado (2002, p.22) considera que la literatura posibilita ampliamente.

Es entonces fundamental que el maestro reconozca no sólo el valor de la literatura en el aula, sino también la responsabilidad que le atañe y que debe asumir, para hacer ese acercamiento del estudiante a ella, seguro de que su mediación es factor clave en este proceso. Como investigadoras y como maestras de primaria, el reto es ser conscientes de todos los procesos y conocimientos que implica la enseñanza de la literatura y llevarlos a la práctica real con los educandos, ser lectoras modelo y multiplicadoras de todo este bagaje de conocimiento que ha potenciado la exploración, la indagación, la asesoría de tutores y maestros; ante los pares docentes de la institución focalizada en esta investigación.

5. METODOLOGÍA

El propósito de la investigación sobre transformar la enseñanza de literatura en el grado segundo de la institución educativa Titán del municipio de Yumbo, fue proponer una intervención en el aula que forme lectores literarios. El tipo de investigación es cualitativo ya que buscó explorar las vivencias y significados sobre la docencia, y transformar prácticas docentes por medio de la inmersión en el contexto. El diseño de la investigación es mixto pues reúne el de Historias de vida y el de Sistematización como Investigación. Se eligió como unidad de análisis al docente. En este capítulo se expone y se explica en detalle el diseño de la investigación, el contexto, las estrategias de recolección de información, y de análisis.

5.1 Diseño de la investigación

Se eligió un modelo mixto que integra Historias de vida y La sistematización como investigación pues ambos se complementan. El primero indaga la biografía del docente explora su vida profesional, y el segundo, diseña una propuesta didáctica contextualizada a la población. El resultado de utilizar ambos diseños genera en el docente una práctica auto reflexiva sobre el ejercicio de su trabajo con miras a mejorar sus didácticas.

Por un lado, el diseño de historias de vida según Czarniawska permite “entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (Citado en Sampieri, Fernández y Baptista, 2014 p. 487-88). La historia de vida creó una narrativa en la que el docente hizo un ejercicio auto reflexivo sobre su práctica docente, y además exploró temas específicos ligados a su experiencia de diseñar y evaluar la didáctica que implementó en el salón de clase.

Por el otro, La sistematización como investigación es una práctica reflexiva “encaminada a brindar herramientas conceptuales y prácticas para reflexionar sobre lo que se hace en el espacio educativo, con el fin de volver sobre ello y mejorarlo” (Pérez, Barrios y Zuluaga). Para el diseño de la práctica, se eligió la secuencia didáctica que Según Pérez y Roa (2013), es una configuración que organiza las labores alrededor de un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de que el estudiante alcance el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina.

El proceso que llevamos para diseñar la secuencia didáctica se divide en cuatro fases. En la primera, mediante los talleres reflexivos, los docentes discutieron y analizaron los resultados de investigaciones en el campo de la enseñanza de la literatura en Colombia, la política nacional del Ministerio y la discusión conceptual contemporánea. Como producto de los talleres, los docentes decidieron intervenir en el aula por medio de una configuración didáctica encaminada a formar lectores literarios. En la segunda fase, el docente encontró una problemática a intervenir en su aula en relación con la literatura. En la tercera fase, el docente diseñó secuencialmente por medio de etapas y procesos una serie de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje específico del objeto literario. En la cuarta, el docente implementó la secuencia didáctica en su salón de clase.

5.2 Contexto y configuración didáctica

Para diseñar la secuencia didáctica fue necesario contextualizar el lugar que se iba a intervenir, por este motivo, a continuación, se contextualiza la institución, y el salón de clase en que se trabajó, después de esto, se presentará la secuencia didáctica, y finalmente se explicará los modos en que la secuencia responde al contexto para el que fue diseñada.

La secuencia didáctica se implementó en la institución educativa Titán del municipio de Yumbo, entidad oficial que ofrece los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media en jornadas mañana y tarde, cuenta con tres sedes, una de ellas en jornada única que atiende bachillerato, con énfasis en Logística empresarial. El trabajo se desarrolló con el grado segundo de la jornada de la mañana de la Sede Francisco José de Caldas, con un grupo de 34 estudiantes (12 niñas y 22 niños) de edades entre 6 y 9 años de la zona urbana, comuna 4 y estrato 2, pertenecientes a: familias nucleares (50%), madres cabeza de hogar, estudiantes de padres separados que se reparten el cuidado periódicamente y a cargo de sus abuelos. Sus ingresos económicos provienen de actividades de trabajo informal, pocos padres ubicados en empresas del municipio. La implementación de la SD se llevó a cabo en las clases del área de lengua castellana. Estas familias tienen poco acercamiento a los libros de literatura debido a los costos que representan, por lo que la incentivación de la lectura desde la casa no logra generar ese deseo que el maestro espera que se siembre en los niños desde sus primeros años.

Con el fin de crear un vínculo afectivo con la literatura diseñamos una secuencia didáctica que titulamos: “Acercándonos a la literatura” con la que pretendíamos subsanar aquellas falencias que en cuanto a la enseñanza de la misma evidenciamos, no sólo desde nuestra propia práctica sino también desde el plan de área de lengua castellana y el plan de aula institucional, que para el caso de primaria se ubicaba en la categoría que establecimos como Tradicional (que explicaremos más adelante) y no contribuía a motivar en los estudiantes el deseo de leer textos literarios. Consideramos que esta SD corresponde a la necesidad del contexto pues los estudiantes no mostraban interés por la literatura debido, por una parte, a la poca motivación desde la casa y de otra parte a las didácticas utilizadas por el

docente para su enseñanza. Este diseño tuvo en cuenta las edades de los niños para la selección de los textos, sus necesidades frente a la literatura, los referentes teóricos que sobre la enseñanza de la literatura dieron orientaciones y el saber compartido por parte de nuestros asesores en la investigación.

5.3 Recolección y análisis de la información

A continuación, referimos las fuentes que se utilizaron para la recolección de la información y que son relevantes para dar respuesta al problema de investigación que nos planteamos.

5.3.1. Análisis e interpretación de la historia de vida

El punto de partida es el investigador inmerso en su contexto, auto reflexivo sobre la experiencia de vida como docente, reconociendo los hitos más relevantes para lograr esto. Por tal motivo, se analizaron los significados construidos sobre la experiencia de su práctica docente, los episodios dramáticos y sobresalientes, y sus efectos, involucrando a su pareja, familia, comunidad e institución, y reconstruyendo los encuentros trascendentales que le permitieron aprender sobre la docencia, caracterizando los distintos modos de ser docente a lo largo del tiempo.

5.3.2. Análisis documental sobre la enseñanza de la literatura en la institución educativa Titán (zona urbana) del municipio de Yumbo

En este apartado, las investigadoras realizaron una búsqueda en los archivos de la institución Titán y consiguieron el PEI, el Plan de área y Plan de aula del área de Lengua Castellana. Con estos documentos, se investigó los antecedentes institucionales, y los modos

en que la institución y sus docentes internalizaban las políticas educativas relacionadas con la enseñanza de la literatura. Del PEI se investigó la relación que hay entre concepción de formación del sujeto a nivel institucional y la literatura. Del Plan de área se indagó sobre los distintos modos en que la institución organiza la literatura y como se complejiza al avanzar grado a grado, y con los Planes de aula se analizó ¿cómo se organiza la enseñanza de la literatura en el aula? ¿Qué criterios de selección de obras hay? Después de estudiar los documentos, se crearon categorías que agruparan diversos temas alrededor de núcleos comunes.

5.3.3. Sistematización de la experiencia

Después de diseñar e implementar la secuencia didáctica, se utilizó La sistematización de la experiencia para organizar y dar sentido al proceso investigativo de intervención. Se utilizaron metáforas como recursos estéticos que organizaran las relaciones analíticas entre las distintas etapas de la secuencia didáctica. La sistematización se realizó en tres procesos. El primero, La reconstrucción, en esta se hizo un recuento del problema investigativo; El segundo, La interpretación se ocupó de comprender los cambios en el aula efectuados por la implementación de la Secuencia didáctica y, por último, El aprendizaje presentó la reflexión del docente sobre el proceso.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como ya se ha mencionado nuestro estudio parte de la reflexión en torno a nuestra práctica y ésta es producto de un cúmulo de experiencias de vida. Teniendo en cuenta que en este proceso de enseñanza- aprendizaje de la literatura convergen varios saberes, desde el ser maestro y su experiencia como lector literario, desde los lineamientos del Estado para ser involucrados en la planeación de la enseñanza y lógicamente desde los estudiantes inmersos en esta experiencia; el presente capítulo tiene como propósito en primera instancia, describir la experiencia de las investigadoras desde su propia vida con relación a la literatura y aquellos cambios que se tejieron a partir de esta etapa, posteriormente presentar el análisis frente a los documentos institucionales que hacen parte de los procesos que alrededor de la lengua y la literatura orientan al docente, y finalmente, referir los hallazgos encontrados a partir de la aplicación de la secuencia didáctica *Acercándonos a la literatura*, (Anexo 1), y que contribuyen a dar respuesta a nuestra pregunta de investigación ¿Cómo transformar la enseñanza de la literatura en el grado segundo de la institución educativa Titán de Yumbo, de manera que los estudiantes se inicien como lectores literarios?

6.1 Transformaciones personales

Esta investigación reunió a dos maestras oficiales Ana María García Bohórquez Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad del Quindío y María Graciela Quiguanás Sánchez, Licenciada en Educación primaria de la Universidad del Valle. Cada una tiene una historia que contar en su relación con la literatura desde el hogar, la escuela y ese transcurrir de la vida que fueron definiendo lo que hoy son. El paso por esta experiencia

investigativa y todo lo que entró en juego generó transformaciones que cada una con su propia voz narra a continuación.

ANA MARÍA GARCÍA BOHÓRQUEZ

Encuentro en la literatura esa forma de expresión que le canta al alma, que se olvida de los afanes y lleva a la persona a encontrarse consigo misma, a reconocer a los demás seres, a valorar el entorno y también a relacionarse con Dios; puedo hallar en la literatura un disfrute y un espacio para imaginar mundos posibles. Ahora tengo el reto de invitar a mis estudiantes a que se enamoren de la literatura.

Tuve la tarea y el privilegio de ser maestra de niños en la primera infancia y básica primaria, y digo privilegio, porque estoy rodeada de personas en cuyos rostros todavía encuentro sencillez, transparencia y sobre todo felicidad y asombro ante lo nuevo que les pueda presentar. Pensar en cómo abordar la literatura con ellos, me hace evocar recuerdos de mi niñez. No puedo negar que una de las bases para llegar a este punto de valorar la literatura, fueron las experiencias que marcaron mi vida en aquella etapa, y tampoco puedo negar que sobre todo lo que me ha ocurrido en los años de mi existencia, existe un precioso autor que ha escrito la historia de mi vida como una joya literaria.

En mi ambiente familiar, no recibí el ejemplo de mis padres para amar la literatura. No recuerdo que ellos dedicaran tiempo a la lectura literaria conmigo, seguramente porque sus grandes preocupaciones eran luchar por llevar el alimento a casa o por cumplir con los deberes y responsabilidades en el hogar. Era la hija mayor de cuatro hermanos y no había tiempo para estos menesteres, yo misma debía ayudar a cuidar a mis hermanos menores. A pesar de no haber tenido una influencia familiar para acercarme a la literatura, sé que una de

sus preocupaciones era que yo recibiera una buena educación, por lo tanto, la escuela fue un medio importante para mi acercamiento al mundo de la literatura.

En mi primera infancia, nuestra maestra de grado Transición acostumbraba a leernos cuentos, de tal manera, que hacía que todos nos interesáramos en las lecturas que nos regalaba. La primera vez que escuché el cuento de Caperucita roja, fue ella quien lo contó, logró captar toda mi atención: tenía en sus manos aquel libro que contenía la historia y al tiempo que lo narraba nos mostraba las imágenes. Lo que más me impactaba era la tonalidad de su voz al transmitir el mensaje de cada personaje (especialmente la del lobo), lo leía de un modo tan especial, que hasta yo misma sentía el temor que sentía la caperucita roja o la abuelita en la narración. Salí tan impactada aquel día, que al llegar a casa se lo pude contar a mi mamá con todos los detalles que una niña de cinco años pudiera recordar. En la escuela me gustaba que mi maestra lo leyera una y otra vez e incluso yo misma le pedía que me lo dejara observar. Aunque en el momento aún no leía como los adultos, lo leía con mi creatividad y me inventaba las conversaciones que establecían los personajes entre sí. Independiente de lo que pudiera significar el cuento para otros, su lectura me transportaba a un mundo imaginario y me llevaba a hacer muchas preguntas del texto. Uno de los motivos por los cuales me entusiasmaba ir a la escuela, era poder escuchar a mi maestra narrar los cuentos.

Luego en primaria las maestras nos acercaban a la literatura por medio de la lectura de poesía, cuentos, obras de títeres y de teatro, los cuales en muchas ocasiones eran utilizados (y por lo tanto memorizados) para ser presentadas en eventos especiales como izadas de bandera, día de la madre, semana cultural, entre otros. Era todo un acontecimiento ser parte de estos eventos: preparar el texto, los títeres, el escenario y hacer el espectáculo. A pesar de

que las maestras hacían de la literatura un pretexto para otros fines educativos, era una manera de acercarnos a los textos, a mundos diferentes y fantásticos, y yo los disfrutaba. De niña era muy tímida, se me dificultaba entablar relaciones con mis compañeros de clase y sostener diálogos con ellos. Un día de esos (que como niño quiere que pasen todos los días), mi profesora de grado 5° nos invitó a representar una obra de títeres y recuerdo que presentar esa obra para mí fue una experiencia grata porque logré hacer una representación detrás del teatrino con toda la libertad de expresión. Nadie me estaba observando porque el público (mis compañeros de clase), solo vería al títere, aquel instrumento por medio del cual logré mostrar el valor y entereza que no era capaz de mostrar en la realidad. Mi identificación con aquel títere, la proyección de sus emociones (que también eran las mías) en aquella pequeña pieza literaria, me convirtió en una heroína y me hizo sentir orgullosa de mí misma. Este evento, le permitió a mis compañeros y maestra conocer una faceta diferente de una niña introvertida que hacía parte de su curso. La obra de títeres se convirtió en un pretexto para expresar mis sentimientos y emociones que de otra manera sería difícil lograr.

Más adelante, en mi tiempo de estudios de secundaria, por cosas de Dios (quien es el mejor escritor), fue necesario separarme de mi familia, para poder continuar estudiando en la Normal Nacional de Señoritas de Cali. En esta etapa debía leer las obras del canon literario, hacer análisis y sinopsis, pero a la par en mis momentos de soledad, me refugié en una pequeña colección de libros de literatura que encontré escondida en lo alto de un closet de mi abuela paterna, donde a nadie le interesaba más que a mí tener acceso ellos. Era un tesoro escondido, del cual sólo yo pude disfrutar. Estaban ahí para mí, para reconfortar mi alma a causa de mi melancolía y soledad. Pasaba tardes enteras disfrutando aquellos libros, transportándome a otros mundos, viviendo nuevas experiencias y por eso entiendo que era

necesario estar apartada, de otro modo no había tenido esa linda oportunidad. Tenía en mis manos Las aventuras de Tom Sawyer, Las aventuras de Huckleberry Finn, La isla del tesoro, Robinson Crusoe, La Odisea; libros que leía por gusto, por placer, sin prisa, sencillamente para disfrutarlos y que a este tiempo puedo recordar.

Estas tres experiencias, en mi tiempo de infancia y adolescencia me llevan a pensar en mis estudiantes, en ponerme en sus zapatos porque tal vez, al igual que yo, puede que estén pasando por situaciones personales y familiares que afectan su vida y su comportamiento. Desde mi posición como maestra puedo permitirles acercarse a la literatura desde las emociones, desde el sentido, desde la crítica, permitiendo superar de un modo afectivo aquellas tormentas que puedan estar atravesando.

En cuanto al proceso de escritura literaria, siento que fue pobre, no recuerdo que en primaria y secundaria me haya invitado a producir un texto literario, ni tener un maestro que me ayudara a corregir o reescribir. Las tareas de escritura consistían en transcribir del tablero o de un libro al cuaderno (para luego recitar de memoria), hacer ejercicios de caligrafía y realizar actividades gramaticales a partir de la memorización de reglas en primaria. También, la escritura de sinopsis de obras y memorización de autores de obras de manera cronológica en secundaria. Alguna vez escribimos en grupo un guion para una representación teatral que se debía presentar a partir de la lectura de un fragmento de una obra literaria. Esta omisión, ha tenido para mí graves consecuencias, porque el proceso de escritura en mi edad adulta ha resultado ser difícil. Para subsanarlo, he tenido que acudir a cursos de escritura que me brindan en los estudios formales, pero confieso que necesito aprender más.

Mi ingreso a la Normal Nacional de Señoritas de Cali no fue gratuito, ni al azar. Le doy gracias al escritor de mi vida, por el anhelo que tuvo mi madre para mí, pues aún desde

antes de nacer yo estaba predestinada para ser maestra. Tal vez al inicio de la secundaria no lo entendía, pero a medida que iban transcurriendo los años de estudio en esta institución tan especial me daba cuenta de que mi madre no se había equivocado, que ser maestra es una profesión que dignifica la vida. En la Normal continuó mi proceso de formación como persona, más que haber adquirido conocimientos, aprendí los valores que me han servido en la vida para desempeñarme con integridad: la excelencia, la estética, la superación, la constancia, la perseverancia, los buenos modales; aprendí a ser verdadera maestra. A pesar de las dificultades económicas por la que pasaba mi familia, recuerdo que para mí no era un sacrificio esforzarme por ser buena estudiante, el impulso que me daba mi mamá era un gran apoyo para que yo continuara y terminara. Siempre me he sentido orgullosa de ser maestra.

Aunque en los párrafos anteriores menciono que en mi infancia y adolescencia el acercamiento a la literatura fue una experiencia emotiva y estética, sé que ésta se ahogó durante mucho tiempo por dejarme envolver en los afanes del ajetreo de la vida. Pues terminé estando muy lejos de ser aquella maestra lectora enamorada de la literatura. Permanecí con ese vacío, llegué a ser profesora por mucho tiempo sin disfrutar con mis estudiantes de esos mundos posibles que alguna vez viví. Aunque mi paso por la Normal y la Licenciatura fueron trascendentales en mi formación como maestra, reconozco dos momentos que marcaron mi historia como lectora literaria y como maestra que enseña (disfruta) la literatura.

El primero fue al realizar un diplomado en la Universidad del Valle, sobre Estudios e intervenciones en la Primera Infancia. Allí, empezó un nuevo proceso en el que reconocí que los niños son verdaderos lectores y escritores, aspecto que en otro tiempo había subestimado en mi forma de enseñanza de lenguaje y en especial de la literatura. Estaba influenciada por las formas tradicionales que había recibido en la primaria y era algo

rutinario que se había vuelto muy natural. A partir de la formación recibida, empecé a considerar mis formas de enseñanza transformando esas rutinas simplistas en formas de acercamiento del estudiante a la lectura literaria de manera estética. Pero sabía que faltaba aprender y profundizar más, todavía existían vacíos conceptuales, didácticos en mis prácticas de enseñanza que requerían ser superados. Esta experiencia fue un preámbulo de lo que aprendería más adelante, porque el escritor de mi historia tenía en su obra, guardado para mí, un regalo, otro tesoro similar al que estaba guardado en aquel closet... la Maestría en Educación.

El segundo momento ha sido el cursar la Maestría, ésta se ha convertido para mí en un hito en mi profesión de docente. Los tres cursos sobre la enseñanza del lenguaje y en especial de la literatura, han sido una fuente valiosa de herramientas teóricas y prácticas que me han llevado a considerar y revisar mis esquemas sobre mis prácticas de trabajo pedagógico. No es tan simple, es muy serio, profundo y consistente; pero a la vez emocionante. Una noche de esas que uno como maestrando quiere que sean todas las noches de clase de Maestría, los profesores de Campo didáctico llevaron al auditorio algún libro *álbum* y en grupos debíamos analizar un ejemplar. Nuevamente se hace presente el autor de mi historia y pone en mis manos el texto *Camino a casa* del escritor Jairo Buitrago. Empiezo a ver sus imágenes, leer sus escritos y me encuentro con una película de lo que fue mi infancia: esa necesidad de tener a tu lado la presencia de un ser que te acompañe, te proteja, te defienda, te sustente. Imágenes que evocan vivencias de la infancia y hacen que sentimientos y lágrimas salgan a flote, indudablemente es ese llamado a lo estético, a los sentimientos que sólo la literatura puede despertar, lo humano y lo sensible que no puedes encontrar en las otras áreas de enseñanza. Entonces me doy cuenta de que no es casualidad,

que el llamado a ser maestra es un privilegio, y que en la literatura puedo encontrar esas maneras de permitirle a mis estudiantes encontrarse consigo mismo, con su propia historia, así como lo hicieron mis profesores de Maestría.

Surge entonces el reto de diseñar y aplicar una secuencia didáctica, en la que buscamos comprender y mejorar nuestras prácticas docentes, para cumplir ese propósito de acercar a los estudiantes con la dimensión estética de la literatura. Nuestra intervención fue construida y contextualizada en la Institución Educativa Titán, donde trabaja mi compañera de investigación, según las necesidades de su propio contexto educativo.

El diseño me llevó a volver a la esencia de la literatura, implicó estudiar y ahondar en los nuevos enfoques de la enseñanza de la literatura a la luz de los elementos teóricos que nos ofrecieron en los cursos de la Maestría. Indagar sobre las didácticas apropiadas para implementar esas nuevas propuestas, es decir, estar al tanto de todo aquello que era novedoso para mí.

Cuando llegó el momento de diseñar la secuencia didáctica, entraron en juego angustias, inquietudes y sueños. Fue necesario pensar en los niños, en cómo enamorarlos de la literatura, en lo que deseo que vivan mis estudiantes. Por lo tanto, la secuencia didáctica iría encaminada a eso y anclada a los referentes teóricos puestos a nuestra disposición desde la Maestría. No puedo negar que hubo momentos de incertidumbre ¿cómo o por dónde empezar? ¿Cómo no volver a caer en lo mismo? ¿Cómo saber si estábamos en el camino correcto? En este momento fueron trascendentales dos cosas: una, pedir la guía al escritor de mi historia, en Él siempre he encontrado revelación; dos, las orientaciones de nuestros profesores de curso pues sus sugerencias y correcciones fueron aspectos claves para sentirme segura en el diseño de la secuencia.

El hecho de buscar y encontrar un libro de literatura para niños de grado 2° resultó ser emocionante, llegar a éste, me permitió conocer muchos textos. En esa búsqueda y selección encontramos al autor Francisco Hinojosa quien nos llamó la atención por el toque de humor y exageración que caracterizan sus escritos; pensamos que serían los textos adecuados para atraer la atención de nuestros estudiantes. Fue así como a cambio de un texto, se seleccionaron dos del mismo autor: *La peor señora del mundo* y *Manual para corregir niños malcriados*. Asumimos que llevarlos al aula facilitaría el acercamiento de los niños hacia el texto, al autor y a la literatura desde el goce y el placer; agregando que se podría trabajar aspectos formales como la intertextualidad y las estrategias de escritura del autor.

Ya en el momento de la implementación con muchas expectativas, me encuentro con la sorpresa de que los niños reciben los textos con tal entusiasmo, que de ser posible se habrían leído en una sola sesión. Es gratificante ver cómo los niños se acercan al libro con curiosidad, con deseos de continuar y completar su lectura sin tanto preámbulo. Sin embargo, era necesario seguir el protocolo de actividades propuestas porque cada momento diseñado, ya que tenía un propósito de acercamiento literario particular. Más adelante, en el desarrollo de cada momento de la secuencia, me doy cuenta de que en los niños hay una disposición total para participar e intervenir expresando sus anticipaciones, sus inferencias frente al texto, sus predicciones de lo que podría suceder y sus rostros de asombro al comprobar o refutar con las siguientes lecturas. Esto da muestras de la comprensión que tienen del texto seleccionado, así mismo la propiedad con la que se refieren al autor de las obras y su identificación con su estilo particular.

Ante las exigencias cognitivas que se les pidió a los niños, encontré algunos retos. Por ejemplo, para ellos fue novedoso el hecho de ubicar en el texto el lugar de la voz del

narrador y la de los personajes de la historia, e identificar las marcas textuales para encontrarlas, esta actividad resultó ser un poco dispendiosa, pero valió la pena el esfuerzo. Al final encontré satisfacción al verlos hablar con propiedad de las voces que encontraban en el texto.

Al planear la secuencia didáctica surgieron muchas ideas de ser llevadas a cabo, sin embargo, al ir al campo de trabajo, me he encontrado con algunos obstáculos. Por ejemplo, el tiempo disponible para la implementación de la misma por situaciones institucionales o externas que afectaron el desarrollo de la misma. La experiencia de diseñar e implementar la secuencia, me ha dejado lecciones para mi carrera profesional, pues me desafía a pensar que toda situación de enseñanza que presente a mis estudiantes la debo planear con rigurosidad, con profundidad, considerando que ellos están en capacidad de aprender y responder a las exigencias cognitivas que les plantee. Que la enseñanza de la literatura va más allá de contenidos o actividades aisladas y que puede significar acercamientos a mundos posibles, que pueden reflejar sus propias realidades o que les enseña a ser sensibles.

En cuanto a mi vida personal, ha sido una experiencia de reflexión y ha tocado las fibras de mi corazón, porque me obligó a hacer una pausa en el camino, pues estaba corriendo para cumplir con las responsabilidades y me había olvidado de disfrutar de la belleza, de la vida, y esto lo ofrece la literatura. Sólo me resta agradecer a mis profesores y compañera de estudio por permitirme vivir esta inolvidable experiencia.

Después de la secuencia he aprendido otras formas de enseñanza que me permiten acercar a mis estudiantes a la literatura desde lo estético, desde la comprensión y para la producción de sus propios textos en el marco de un enfoque sociocultural. No pretendo

saberlo todo y que me considere una experta, sino que sigo en el camino buscando nuevas formas de enamorar a mis estudiantes de la literatura.

Se preguntará entonces el lector ¿cómo enseñará ahora la literatura? En términos generales será necesario llevar los estudiantes a hacer inferencias desde el título del texto, indagar sobre sus saberes previos, confrontarlos, buscar información sobre su autor y hacer lectura. Durante la misma, realizar preguntas que lleven a formular hipótesis, a hacer anticipaciones, a confrontar sus hipótesis y anticipaciones. Los invitaré a volver a narrar a sus padres, a sus compañeros, a otras personas; intentaremos conocer el estilo del autor, buscaremos que otros textos que haya escrito, estableceremos relaciones entre estos, los invitaré a escribir sus textos, utilizaremos textos modelo, para hacer los nuestros, buscaremos la manera de hacerlos públicos, nos apoyaremos de imágenes, de secuencias, entre otras actividades.

Mi reto personal es continuar en la tarea de aprender para dar más y mejores recursos a mis estudiantes de modo que se acerquen a la literatura con pasión y disciplina, y logren alcanzar esa competencia literaria desde temprana edad.

MARÍA GRACIELA QUIGUANÁS SÁNCHEZ

Ser maestra ha sido desde la infancia mi gran sueño. Recuerdo que jugaba con mis vecinos de menor edad a la escuela, y claro, ¡la maestra era yo!... siempre disfruté ese papel. Siendo la quinta de siete hermanos en una familia de escasos recursos, crecí al lado de mi padre, hombre trabajador y de mi madre quien me impulsó hacia esta profesión realizando estudios para alcanzar ese anhelo. Tal vez en mi inocencia infantil, imaginé que era sencillo, sólo ubicarme delante de los estudiantes y enseñar lo que sabía, pero las prácticas en la normal no resultaron tan sencillas, descubrir posteriormente en la universidad del Valle en

la licenciatura de Educación Primaria a la que me vinculé, que los requisitos para ser “maestra” eran mayores y que mis conocimientos eran más “deficientes” que suficientes o pertinentes; confrontaron aún más mi pensamiento y mi labor.

No es el interés de este escrito describir cada detalle de mi vida, deseo contar entre otras cosas cómo fue mi relación con la lectura, la literatura y la escritura en algunos apartes de ese transcurrir, porque hacen parte de la existencia de una maestra que desea motivar a sus estudiantes y crear en ellos un vínculo afectivo con la literatura.

Ya he mencionado que fue mi madre quien me motivó a seguir mi anhelo y era mi madre la que nos leía cuentos o los narraba casi que a diario, cuando no lo hacía mi madre era mi abuela la que nos deleitaba con sus historias, recuerdo un texto llamado “Alegría de Leer”, del cual tomaba lecturas, no olvido: “El molinero, su hijo y el borrico”, las poesías “Estudia” y “la Educación es la fuerza de la Mujer”, esta última tocó fibras en cuanto al interés que me generó para esforzarme y estudiar. Considero que, en mí, se transmitió el gusto por los libros desde mi hogar, que, aunque de condición humilde, me inculcó a través de mi madre, el anhelo de superación, y no puedo pensar una superación lejos de la lectura, que aporta un sin número de experiencias mágicas, sorprendentes, que como lo expresa Solé (1997), tiene no sólo el poder de entusiasmarnos y mostrarnos mundos maravillosos, sino también es útil para aprender.

De igual manera mi madre me escribía notas en las que me expresaba su amor y yo le escribía también. Pienso que ese modelo lo incorporé a mis relaciones con los demás y hoy escribo mensajes para mi esposo y mis hijos o a quien quiera expresarle un sentimiento. Estas experiencias me acercaron al deseo de leer y escribir y fueron constituyéndose en la forma de comunicar mis emociones y proyectar sentimientos.

Tener un libro en casa no era fácil, éstos siempre fueron costosos. Cuando en el quinto grado pidieron que leyera “La María” de Jorge Isaacs pude acceder a un libro y me enamoró, aunque dejó un sin sabor, porque siempre esperas los finales felices en el que la princesa se casa con el príncipe. No recuerdo que en primaria hubiese sentido interés por algún texto en especial o que mi maestra haya dejado huella en ese sentido.

A la edad de 12 años inicié la lectura de “El Alférez Real” de Eusebio Palacios, porque lo encontré en los libros de mi abuela y recuerdo que en ese entonces vivía en una casa que no tenía energía, debíamos usar velas y lámparas a gas en la noche. Esa aventura de amor en medio de las costumbres y tradiciones en Cali de aquella época cautivó de tal manera mi atención que no importaron los regaños por estar gastando el combustible de la lámpara, ni acostarme tarde; cada noche tenía una cita con el Alférez real y en medio de la oscuridad continuaba la aventura que disfruté hasta el final.

En mi secundaria no recuerdo textos, ni alguien que me motivara, la lectura obligatoria de: “El Popol Vuh”, “El Mio Cid”, no llenaron las expectativas de una adolescente que le encantaba trascender en el sentimiento que le brindaba la literatura; sólo recuerdo con satisfacción al maestro de lengua Castellana del grado Séptimo: “Manuelito” le decíamos con cariño, quien terminaba su clase con la lectura de un texto, y me cautivaba tanto que siempre anhelaba la hora de español. En ese recorrido me topé con Cien años de Soledad de Gabriel García Márquez, lectura emocionante cuya extensión no fue obstáculo para completarla en muy corto tiempo.

A la edad de 15 años llegó a mis manos “El Pájaro Espino” de Colleen McCullough, que motivó en mí el deseo por escribir, empecé a escribir poemas cortos e intenté escribir historias de amor que quedaron en el olvido. No puedo dejar de señalar aquí que con la

literatura evocó sentimientos que algunos libros me generaron y a aquellas personas que influyeron en mi formación lectora. Es claro que leemos con interés y motivación cuando existe un mediador que, en esa relación, te hace amar los libros: Una madre, un padre, una abuela, un maestro. El vínculo que establecemos con los libros, el deseo de leer es determinado por la influencia que en nuestra vida ejerce ese alguien que te induce, te jalona, te estimula y siembra el gozo por la lectura: *El mediador*. Según Ferreiro y Teberosky (1999), la formación lectora tiene su fundamento en la familia; y para mí fue allí donde se sembró el deseo de leer. ¿Qué pasó con la escuela o el colegio? Pienso que me topé con maestros que dieron prioridad al cumplimiento de programas, para los cuáles la literatura, la lectura y la escritura eran cosas del área de lenguaje y aquellos del área en mención hicieron lo que creyeron necesario, pero los trabajos de lectura y escritura no fueron motivantes ni placenteros, recuerdo las incansables planas para corregir ortografía, los trabajos de análisis literario en los que plasmaba los personajes, el tiempo, el lugar... No cuestiono a mis maestros pues les debo agradecimiento, expreso un sentir que se quedó en el tiempo.

El ingreso al pregrado tuvo una experiencia algo frustrante. Después de pasar el examen de admisión nos hicieron una nueva prueba de selección porque en sus hallazgos encontraron que éramos docentes y no sabíamos leer ni escribir, a Dios gracias aprobé, pero de ahí en adelante fue un trabajo arduo en la producción textual y la lectura, aspectos en los que enfatizaron para que mejoráramos tales competencias. Alguna vez tuve que inventar una historia y acudí a mi temática favorita: el amor, pero a la profesora de ese curso le pareció una copia de “Corín Tellado”, este hecho me desmotivó, pues era mi creación producto de una experiencia de lectura que ella desconocía.

Mirar atrás y ver esos lazos que se tejieron alrededor de estos procesos, te hacen valorar aquello que realmente fue significativo para ti y al mismo tiempo reproducirlo, hoy con mis hijos, trato de vincularlos con la lectura, la literatura y la escritura como maneras de expresar, disfrutar y comunicar sentimientos; leo cuentos, narro historias, les escribo mensajes no sólo por WhatsApp, y uno de ellos ha sido receptivo y lo hace con frecuencia conmigo, confieso además que leí el *Alférez Real* con mi hija mayor y para mi sorpresa también la disfrutó (a veces creemos que las nuevas generaciones no disfrutan esa literatura).

Toda esta vivencia hasta ahora, evoca con alegría mi vocación y los más de veinte años que llevo ejerciendo esta compleja, pero bella labor; considero que demanda un gran compromiso, si tienes en cuenta que pasan por tu vida muchas generaciones que llevan tu “sello” particular, ese que puede motivar o frustrar una vida; este pensamiento me impulsó a ser una maestra que enseña con amor, que fomenta valores y aspira contagiar el amor por los cuentos, la poesía, las canciones... que los estudiantes reflexionen frente a sus actos, sean críticos y que perseveren en alcanzar sus sueños. Es lógico que sean mis estudiantes quienes podrían corroborar dicho deseo.

En este rol me gusta leer a los niños muchos cuentos, también los narro y trato de dramatizarlos, hago cambio de voces y ellos lo disfrutan mucho. También los motivo a aprender rimas, poesías y canciones. Generalmente me han tocado los grados inferiores por eso trabajo más el género narrativo y el lírico.

Es importante reconocer que teniendo en cuenta el conocimiento adquirido sobre la enseñanza de la literatura, pienso que como mediadora me quedo corta, y que aparece el reto de formar lectores críticos, pero que en esa formación se logre enamorar a los estudiantes de los libros, que los busquen por iniciativa y no porque haya una obligación de leer. En el aula

de clase procuro tener libros para que los niños puedan acceder a ellos libremente; muchas veces gestiono con mis familiares o les traigo libros de mi casa, porque los libros que llegan a la institución se quedan en la sede central o algunas veces archivados, cabe anotar que evidenciar que la biblioteca no es un lugar que tenga un espacio institucional de privilegio, me deja un sin sabor.

Con la escritura es un poco más complejo porque para mí es más difícil de motivar, sobre todo ahora que los procesos comunicativos son mucho más rápidos y se realizan en línea, hoy no tienes que estar escribiendo cartas en papel, tanto como antes y con el computador todo es más fácil, cuando pides tareas escritas o trabajos, nuestros niños “copian y pegan” y nos enfrentamos a nuevos retos para incorporar el uso de la tecnología y motivar estos procesos. Sin embargo, me gusta fomentar la creación escrita sobre todo a nivel de la rima, las anécdotas y el cuento.

Mencioné que he adquirido nuevos conocimientos con relación a la literatura. Debo contar con satisfacción que actualmente finalizo mi Maestría en Educación en la universidad Icesi, donde me encontré con nuevos retos y confrontaciones: lecturas a granel, síntesis, ensayos, reflexiones, el “enfoque sociocultural”, la “Secuencia didáctica” y todo ese bagaje de saberes en torno al aprendizaje de la lengua y sus implicaciones, que me han llevado a comprender que en esta profesión siempre hay algo que aprender, que mi desempeño puede y debe ser mejor por el bien de mis estudiantes, que son la razón de ser de mi labor, que mi práctica se reconstruye cada día con permanente revisión y reflexión.

Enfrentarme a estos conocimientos, generaron en mí cuestionamientos frente a lo que hago en el aula de clase día a día. Debo reconocer que fue algo nuevo y que me vi

desenfocada, desactualizada y tradicional. Cabe anotar que también me sentí afortunada por el hecho de tener la oportunidad para aprender y cualificar mi práctica.

Es pertinente resaltar conocimientos que en esta formación han marcado una transformación en mi rol docente. Uno de ellos, la importancia del mediador en el proceso de acercamiento a la lectura, como lo afirma Sánchez “sin mediación no hay lectores” (Sánchez, 2014, p.7). Cómo se ejerza esa mediación, es fundamental para lograr que las nuevas generaciones lean y disfruten de las múltiples posibilidades de la literatura. En mi caso, esos mediadores dejaron su huella y me motivaron. Como maestra debo ser modelo para mis estudiantes, motivarlos, concientizarme de que el aprendizaje de la lengua debe ser significativo y contextualizado. Además, la lectura y la escritura como procesos comunicativos responden a necesidades de tipo sociocultural y la escuela no puede estar ajena a lo que sucede en el entorno de sus estudiantes. La formación del lector crítico tiene una responsabilidad que recae sobre el maestro y tengo la responsabilidad de asumirla con calidad.

Debo agregar que la literatura vivida como un goce estético aporta un sin número de conocimientos y vivencias gratificantes a nuestros estudiantes y es algo que pudimos experimentar al planear e implementar la secuencia didáctica, centro de nuestra Tesis: *Acercándonos a la literatura* con el grado segundo de la institución Educativa Titán del municipio de Yumbo, donde vivo y laboro, a través de la lectura de dos textos del mismo autor y que ha contribuido al enriquecimiento de nuestra experiencia docente. Esta construcción de la secuencia didáctica nos llevó a reconocer la importancia de la planeación y en ella el tener propósitos claros, concretar los aprendizajes que deseas promover, cómo lo vas a hacer, qué preguntas debes plantearles a los estudiantes, cómo evaluar sus procesos,

qué insumos requieres; en fin, planear es relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje, y debe hacerse a conciencia sin perder de vista tu objetivo.

Planearla no fue fácil, debido a la exigencia en el detalle que debe describirse en ese paso a paso que supone la construcción de los aprendizajes de los estudiantes, pero finalmente lo logramos.

Al implementar la secuencia fueron múltiples los hallazgos con los que nos topamos, los conocimientos previos de los niños, las hipótesis, las conjeturas, la interpretación, su identificación con algunos personajes, sus nuevos conocimientos y sobre todo el ver sus rostros llenos de alegría, el deseo por saber lo que sucedería en el cuento, el disfrute que demostraban y que era nuestro propósito, fue placentero. Ver que hasta se peleaban por llevarse el libro a casa era comprobar que la mediación estaba motivando su deseo de leer.

Nos enfrentamos con obstáculos relacionados con el tiempo (era corto para lo que deseábamos hacer además los días sin clase por situaciones de programaciones institucionales...), lograr las grabaciones de aquellos momentos importantes de la mediación no fue fácil; organizar toda la información y hacer el análisis de los resultados, aún más.

A pesar de estas dificultades, fue maravilloso evidenciar los aprendizajes que alcanzaron: que reconocieran la estrategia del autor y que luego la descubrieran al iniciar la lectura del segundo texto, que establecieran comparaciones o se vieran recreados en esos casos del “Manual para corregir a niños malcriados” de Francisco Hinojosa y que tomaran posiciones críticas.

No quiero dejar de mencionar que toda esta vivencia de la maestría ha costado esfuerzo, mucha dedicación, renuncia y hasta lágrimas en aquellos momentos donde te faltan las fuerzas; donde el tiempo no te alcanza, pero no perdí la fe en ningún momento, creyendo

que aportaría a la transformación de mi práctica y que me ayudaría a dejar una huella positiva en mis estudiantes, en su relación con la lectura, la literatura y la escritura procesos que de una u otra manera se conectan y se soportan. Esta experiencia valió la pena, no cambiaré el mundo, pero creo que en un futuro los frutos de ese trabajo se verán.

Finalmente debo decir, que esta formación ha sido relevante y me plantea nuevos retos, entre otros, asumir la enseñanza desde un enfoque socio cultural, que considera conocimientos previos, que involucra el contexto de los estudiantes, situaciones de comunicación reales, y que posibilita un aprendizaje con sentido. Implica diversificar mi práctica, planear desde las competencias, de manera estructurada y fundamentada; ser modelo para mis estudiantes, sistematizar mis vivencias, escribir mucho más, fundar el vínculo con la literatura y formar lectores críticos. En consecuencia, tendré estudiantes motivados, desarrollando procesos de significación, transformando su pensamiento, felices, críticos, creativos y que además se acercan a la literatura con agrado.

Doy gracias a Dios por esta experiencia y motivo a mis colegas a reflexionar sobre su práctica, a asumir los retos que nos demanda el mundo de hoy, necesitamos sujetos críticos que transformen a su vez esta sociedad. Como maestros, somos parte de este compromiso.

6.2 La enseñanza de la literatura en la institución Titán de Yumbo: Un análisis documental

De acuerdo con los referentes de calidad educativa del Ministerio de Educación Nacional, la enseñanza de la literatura es abordada en el área de Lengua Castellana. En cada institución educativa ésta se concibe de manera particular, y su modo de abordaje se ve reflejado en los documentos reglamentarios que guían el quehacer pedagógico. El lugar que se le da a la enseñanza de la literatura está relacionado con el Modelo Pedagógico que ha

adoptado la institución y a los Lineamientos pedagógicos que emana el Ministerio de Educación Nacional.

El presente apartado se dedica a la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Área de Lenguaje y el Plan de Aula de 2°, de la institución educativa en mención, constituyéndose en fuentes de información que permitirán rastrear las configuraciones que se dan a la enseñanza de la literatura. Este análisis documental se realizará presentando una mirada de las concepciones, estructuración y saberes que subyacen los modos de abordar la enseñanza de la literatura. Posteriormente se propone un análisis a la luz de los aportes teóricos que entran en diálogo con los hallazgos.

6.2.1 Caracterización del PEI

El PEI es el documento de referencia institucional que recoge y evidencia los principios que le dan sentido al funcionamiento de las Instituciones Educativas. En este se plasma el fundamento teórico bajo el cual se proponen una Visión, Misión, objetivos pedagógicos; es decir, la propuesta a futuro, dándole una identidad particular y desde donde se desprende el currículo. Según la Ley General de Educación 115, en su artículo 73, “en el PEI se especifican los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión” y en su párrafo único menciona que “debe responder a situaciones y necesidades de los educandos de la comunidad local, de la región y del país; ser concreto, factible y evaluable” (Ley 115, 1994, art.73).

A continuación, se describe de manera general los aspectos del PEI tratando de evidenciar el lugar que tiene la literatura en los apartados del horizonte institucional, referentes académicos, espacios intraescolares y la evaluación de la Institución Educativa Titán.

Aunque la palabra literatura no aparece de forma explícita en el PEI, si se pueden rastrear las características que aportan al acercamiento literario.

-El Horizonte institucional (filosofía, misión, visión, políticas de calidad): En este apartado se expresa la trascendencia que esperan en la formación del estudiante: "...a través del PEI, quiere alcanzar una nueva dimensión del ser humano, por ello su filosofía está orientada hacia la formación integral..." (PEI, Institución Educativa Titán, 2014, p.10). Visto así, se infiere que esa nueva dimensión del ser humano toca con la literatura como manera de recrear las vivencias, de vincular al estudiante con emociones, explorar en su ser, crear afectividad, significación y sentido. Es de esperarse que la lectura literaria permee cualquier proceso en que se aspira a una nueva dimensión del ser humano.

-Componente Académico: Desde el área académica que es calificada como "la esencia del trabajo de una institución educativa..." (PEI, Institución Educativa Titán, 2014, p.24), se especifica que ésta pretende: "lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional" (p.24). Se asume que la enseñanza de la literatura hace parte de esas prácticas que aportan al logro de las competencias deseadas para los estudiantes. No se puede separar la lectura literaria de estos procesos de formación personal. Es de anotar que en la práctica literaria de la institución desarrollan un proyecto de lectura para estudiantes de la Media técnica, pero no se hace explícito desde el PEI.

-Espacios intraescolares: El que se nombre la existencia de la biblioteca sugiere que ésta es utilizada para los procesos de lectura.

-Evaluación: Al referir la evaluación se enfatizan los elementos: Saber Ser, Saber conocer y el Saber hacer, aspectos que la literatura posibilita sean abordados en la interacción con ésta.

6.2.1.1 Análisis de hallazgos frente a la literatura en el PEI

Teniendo en cuenta el planteamiento de Colomer (2001), sobre el potencial de la literatura para la construcción de sentido en cuanto a sus “cualidades formativas para el individuo –estéticas, cognitivas, afectivas, lingüísticas, etc.– que están llevando a una nueva justificación de la enseñanza literaria: por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso” (p. 5), además como herramienta de incorporación a la cultura; se puede afirmar que en su concepción de formación del ser contenida en el PEI se conjugan elementos que tienden a esa concepción.

Es así como en el PEI se privilegia la integralidad del estudiante y el desarrollo de competencias que le permitan desempeñarse en su entorno. Este acercamiento a la literatura subyace en la formación integral que la institución promueve, entendiendo que esta asume la formación del ser en un sentido amplio de la palabra involucrando los aspectos estético, artístico, cultural, afectivo, de pensamiento y que son referentes de la literatura.

6.2.2 Caracterización del Plan de área de lengua castellana

El plan de área de Lengua Castellana es la planificación anual diseñada y pensada para ser trabajada en todos los grados de escolaridad obligatoria, es decir, es la estructura curricular en la cual se detallan aspectos específicos de su competencia, validados desde los lineamientos de la política educativa; en el cual se incluyen la metodología, contenidos, formas de evaluación, recursos y otros aspectos. Es el documento guía que los docentes

consultan para el diseño de sus planes de aula y de clases que luego serán desarrolladas por medio de didácticas, al interior de sus aulas con los estudiantes durante el año escolar. Seguidamente se presentan los hallazgos que sobre literatura se encontraron en el plan de área (justificación, los referentes de calidad que se abordan, la metodología, competencias a desarrollar, contenidos y evaluación), de la institución en mención.

A continuación, se describen los componentes del plan de área de lengua castellana y el canon literario que contemplan de manera institucional.

Justificación: Se argumenta el desarrollo de la competencia comunicativa como propósito primordial con énfasis en su carácter pragmático. También hacen mención a la búsqueda de una visión integradora que desarrolla las cuatro habilidades comunicativas básicas: leer, escribir, hablar y escuchar. Adjuntan un diagnóstico DOFA (Debilidades, Oportunidades, Fortalezas, Amenazas) y tres estrategias de intervención, entre ellas el establecimiento de un club de lectura institucional y la apropiación del proyecto de lectoescritura.

Referentes de calidad: Hacen alusión a los estándares básicos de calidad en lenguaje, su organización, transversalidad, estructura y ciclos. Se apoyan en la “teoría de las seis lecturas” de Miguel de Zubiría Samper, (2012), que incluyen de manera concreta (no hay citación adecuada en el escrito).

Metodología: Se enfatiza la práctica lectora, la expresión oral y escrita, ortografía y grafía. En las estrategias pedagógicas y didácticas se expresan las actividades a realizar como escritura, lecturas, transcripciones, modelado, dramatizaciones etc.; aquí se especifican el tipo de didácticas y se espera que se usen los principios del aprendizaje dialógico: Diálogo igualitario, Inteligencia cultural, Transformación, Dimensión Instrumental, Creación de

sentido, Solidaridad, Igualdad de diferencias y Trabajo colaborativo. Expresan que en las estrategias pedagógicas se trabaja por lo general la lectura, interpretación y comprensión, la producción escrita y se incluye en cada grado aspectos ortográficos (hay normas ortográficas diferenciadas para cada grado).

Competencias por desarrollar: Se observa que las competencias que se incluyen grado a grado son: textual, semántica, sintáctica, pragmática enciclopédica, poética y literaria, sólo varía el nivel de complejidad que aumenta grado a grado en las exigencias que se hacen en cuanto a los desempeños esperados, la evaluación, estrategias pedagógicas y ampliación de contenidos. El plan de actividades propuesto pretende que los estudiantes estén en condiciones de interpretar y producir mensajes, está dirigido principalmente a la generación de procesos de comprensión y producción de textos. Se espera que sean lectores autónomos.

Canon literario: En el plan de área establecen un canon literario para cada grado que titulan “Cultura literaria”:

Preescolar: Cuentos tradicionales, tales como La caperucita roja, el gato con botas, el patito feo, la bella durmiente, la cenicienta, etc.

1º: Texto narrativo (cuento y fábula), para ubicación de personajes, lugar, espacio y tiempo.

2º: Texto narrativo (cuento y fábula), para ubicación de personajes, lugar, espacio y tiempo.

3º: Texto narrativo (fábula y leyenda). Trabajo de la descripción y personificación.

4º: Texto narrativo (Cuento, leyenda, fábula, historieta), texto lírico (poemas y coplas) y Dramático (obra teatral). Tiempo, espacio, acción, personajes.

5º: Texto informativo, explicativo, narrativo (leyenda, mito, cuento) dramático (obra teatral), lírico (poesía, copla, retahíla, adivinanza).

6º: El Jardín de la Emperatriz Casia (Gabrielle Wang) - Sangre de Campeón (Carlos Cuauhtémoc Sánchez).

7º: Sangre de Campeón, invencible (Carlos Cuauhtémoc Sánchez) – Malditas matemáticas (Carlo Frabetti).

8º: María (Jorge Isaacs) – La rebelión de las ratas (Fernando Soto Aparicio) - Mientras llueve (Fernando Soto Aparicio).

9º: Crónica de una muerte anunciada (Gabriel García Márquez) – Juventud en éxtasis (Carlos Cuauhtémoc Sánchez) – La metamorfosis (Frank Kafka).

10º: El hablador (Mario Vargas Llosa) - Usted puede sanar su vida (Luise Hay) – En pie de guerra (Carlos Cuauhtémoc Sánchez).

11º: Cien años de soledad (Gabriel García Márquez) – La odisea (Homero) – El Quijote de la mancha (Miguel de Cervantes Saavedra) (versión película). En el escrito no hay alguna explicación o sustento en el cual se apoyan para establecer ese canon.

Evaluación: Los verbos más utilizados para los indicadores de desempeño son: identifico (generalmente para el nivel bajo), reconozco, interpreto (nivel básico), analizo, argumento, propongo (nivel alto), para el nivel superior produzco, creo, leo y escribo, utilizo (aquí se utilizan al menos tres verbos, por ejemplo: identifica, compara y escribe). El estudiante aumenta su nivel académico en la medida en que logra hacer más de lo que se plantea o espera.

6.2.2.1 Análisis de hallazgos frente a la literatura en el Plan de área de lenguaje

Uno de los aspectos a los que se hace seguimiento en el plan de área es el Canon literario. En el documento se observa que en la básica primaria se toman como objeto de estudio literario principalmente los cuentos, las fábulas, mitos, leyendas, dando preponderancia al texto narrativo, con énfasis en el desarrollo del plano de la historia (personajes, tiempo, espacios y acciones). En la institución seleccionan obras específicas atendiendo a referentes clásicos y propósitos de tipo funcional involucrando algunas obras que abordan entre otras temáticas la autoayuda como “Usted puede sanar su vida” de Luise Hay, o “Sangre de campeones”, “En pie de guerra” de Cuauhtémoc Sánchez.

De acuerdo con la anterior descripción, se observa que en la institución la selección de los libros está predeterminada y con ciertos fines de formación moral (superación, autoayuda).

Aunque en la vivencia institucional se conocen proyectos a nivel de la literatura, éstos no se ven reflejados en el plan de área.

Es claro que las obras seleccionadas se llevan al aula con la intención de que los estudiantes se apropien de la cultura literaria, de contribuir a su formación literaria, no obstante, se observa la tendencia a la selección de obras tradicionales.

6.2.3 Caracterización del plan de aula de 2°

El plan de aula es la planificación de clases en la que se especifica la secuencia de actividades prevista para un período temporal limitado, mediante las cuales se pretende conseguir los objetivos de enseñanza fijados en el plan anual del área de Lengua Castellana. Es una herramienta que utiliza el maestro para planear, organizar, programar y evaluar los procesos que desarrolla con sus estudiantes en su relación de enseñanza - aprendizaje, esta

evidencia de su tarea diaria es escrita. A continuación, se relaciona la siguiente información de los elementos observados en el plan de aula de 2°.

Desempeños: Incluye los desempeños del área para el período que se desarrolla que coinciden con los desempeños del plan de área anual de Lengua Castellana.

Modos de organización didáctica: Entre las actividades que se proponen figuran: Dictados, talleres escritos, comprensión de lectura, ejercicios de escritura (trazos, planas), consignaciones de temáticas tratadas, diálogos en parejas, elaboración de escritos sobre vivencias del fin de semana, trabajo en equipo que incluye elaboración de carteleras y exposiciones sobre temáticas tratadas; se plantea la reescritura de algunos textos como el cuento, la anécdota, la fábula, la descripción. En la comprensión lectora se privilegia la identificación de personajes, dar su opinión, dibujar sobre el texto, buscar palabras desconocidas, identificar el inicio, nudo y final, algunas veces se hacen anticipaciones, se interroga sobre qué tipo de texto es y si es narrativo se pide por ejemplo cambiar el final. El género lírico aparece con algunas poesías que memorizan los niños por causa de izadas o temas de celebración. Algunas lecturas son trabajadas en varias sesiones de clase.

Contenido: Sigue prevaleciendo el género narrativo, con identificación de los momentos del texto. Figuran textos muy cortos para el trabajo de lectura.

Evaluación: En la evaluación se tienen en cuenta los trabajos escritos (al final de la reescritura), actividades de clase, toma de lectura oral, exposiciones, trabajo grupal, evaluaciones sobre temática trabajadas, comprensiones de lectura. Se evidencia que en las estrategias de la lectura sólo en ocasiones se activan conocimientos previos, por lo general se ejercitan nociones vistas y se busca mejorar la lectura en cuanto a pronunciación y fluidez.

6.2.3.1 Análisis de hallazgos frente a la literatura en el Plan de Aula de 2°

En relación con los modos de organización didáctica, siguiendo las tres alternativas que proponen Pérez y Rincón (2009), en las que mencionan las actividades, las secuencias didácticas y los proyectos; se puede observar que, en las metodologías del plan de aula, solo se encuentra el trabajo por actividades. Se hace un listado de actividades puntuales, tareas concretas y de poca duración, y no se evidencia que entre las actividades haya relación.

Se observa una intención de dar respuesta a las directrices del Ministerio de Educación Nacional al incluir en el plan de aula los estándares relacionados con la literatura, pero en el desarrollo del plan no se da cuenta de cómo cumplir con estas directrices. En el documento no aparecen objetivos macro de lectura, parece que no se lee para aprender o con un propósito claro y las actividades propuestas responden a finalidades diferentes. Sigue prevaleciendo el género narrativo. No se evidencia el uso estético de la literatura, ni se menciona la lectura libre para el disfrute. La literatura no se aborda de manera profunda, haciendo esa relación de lo que se lee con sus vivencias y qué es lo que les permite construir significado (Reyes, 2016).

Las estrategias de evaluación a pesar de que están relacionadas con la enseñanza de la literatura dan muestra de ser actividades aisladas, aunque responden a un propósito de análisis formal de los textos a trabajar. No hay un hilo conductor entre una y otra, no responde a situaciones concretas de la realidad social de la institución, los niños cumplen con las tareas asignadas.

En cuanto a la producción literaria; aunque en uno de los desempeños esperan que los estudiantes planeen sus escritos a partir de los elementos: ¿Qué quiero decir? Y ¿para qué lo quiero decir? Utilizando y comprendiendo los textos que tienen diferentes formatos;

y que en las estrategias didácticas se precise la invención de cuentos, de fábulas y ejercicios de redacción; estas actividades se muestran como un listado de tareas, sin especificar el proceso de producción para llegar a un documento final, si se realiza, el plan de aula no lo evidencia.

Si bien se proponen que haya comprensión, no figuran los momentos que propone Solé (1997) antes de leer: dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes; durante la lectura: establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender, y después de leer: identificar el núcleo, sintetizar y, eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

6.2.4 Relación entre los documentos

Al realizar el análisis de los documentos se puede evidenciar que en la institución existe sujeción a las políticas nacionales planteadas desde el MEN (Ministerio de Educación Nacional) abordando y tomando como referentes los Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana, los estándares, para el desarrollo de los diferentes procesos, en los que está inmersa la enseñanza de la literatura. Es pertinente observar que, aunque en el PEI institucional se plantea el propósito de brindar “formación integral” al estudiante, este propósito no se ve reflejado de manera clara en los planes de área de lengua castellana, ni en los planes de aula de 2° en lo que respecta a la literatura con sus fundamentos estéticos e imaginativos.

Pensar en un ser integral sugiere la estructuración del pensamiento, de la afectividad, las relaciones sociales y culturales, que pueden ser totalmente abordados a través de la literatura en el aula, pero enmarcada en una experiencia de goce, de acercamiento al texto

literario, a la subjetividad y al conocimiento que éste involucra; hecho que no se especifica desde el plan de área y que se queda un tanto lejano en las configuraciones del plan de aula con didácticas tradicionales regidas por un cúmulo de actividades que propenden mucho más por la comprensión lectora (modo literal), el desarrollo de la entonación y fluidez lectora y el mejoramiento de los aspectos sintácticos y gramaticales de la lengua. Es de aclarar que hay intentos por modificar estos procesos al hacer alusión a los proyectos de lectura, pero dentro de los documentos no hay referencia de tipo descriptivo sobre lo que están abordando, cómo lo están haciendo y qué se pretende.

6.2.5 Categorías emergentes

Según lo planteado, existen aspectos que se infieren a partir del planteamiento del PEI, el Plan de área de lengua castellana y el Plan de aula de 2°, con relación a la enseñanza de la literatura, y que se constituyen en formas constantes del manejo de la misma. Estos aspectos de la manera como se usa la literatura en el aula dan muestra de una caracterización implícita que a continuación se describirán agrupadas en tres categorías que a juicio de las investigadoras se ven reflejadas: Visión cronológica de la literatura, Visión distante de la función Estética de la literatura y Didáctica literaria tradicional.

6.2.5.1 Visión cronológica de la Literatura

La literatura abordada para el caso de los grados de secundaria y media asume una organización desde un enfoque cronológico, privilegiando la historia de la literatura, haciendo selección de obras clásicas que siguen un orden que parte de su región, continúa con la literatura latinoamericana y posteriormente la literatura universal; tal como lo establecen los estándares. Se busca más información que la propia lectura de la obra. El

historicismo en estos niveles se constituye en el enfoque didáctico predominante, y como se mencionó en el capítulo de estudio sobre las Políticas Educativas en Colombia, está centrado en la transmisión del patrimonio literario entendido como puerta de acceso a la cultura, y enfatiza la lectura de clásicos y literaturas nacionales. Aunque puede ser una forma de comprensión del hecho literario, no debe ser la única para la formación del lector literario, porque de esta manera se estaría negando al estudiante la posibilidad de acercarse a la literatura desde la dimensión estética.

Para los estudiantes estos temas se convierten en conceptos confusos, difícilmente comprensibles, carentes de significado. El estudio de la literatura no debe convertirse en secuencias de movimientos o influencias literarias, de fechas, autores, rasgos de estilo y obras, ya que cuando los estudiantes se enfrentan a esos contenidos casi se sienten forzados a aprenderlos y/o memorizarlos sin entender a ciencia cierta de qué están hablando, sólo para dar cumplimiento a la exigencia del canon literario, y porque no tienen relación con sus intereses o su contexto sociocultural.

En este punto, también se alude a los derechos del lector literario (derecho de leer y el de no leer, el derecho a saltarse páginas, a no acabar un libro, a releer, a leer cualquier cosa, en cualquier sitio, en voz alta o picotear entre sus páginas, el derecho de no hacer comentarios) que propone Pennac, quien insinúa a los maestros formas de acercar a los estudiantes a la literatura, proponiendo una revisión a la didáctica de la literatura en el ámbito escolar (Pennac, 1996), permitiendo que los estudiantes los conozcan y sean conscientes de su proceso lector logrando de este modo que la literatura sea para ellos significativa, interesante y cautivadora.

6.2.5.2 Visión distante de la función Estética de la literatura

Si se revisa el canon literario propuesto para los grados de primaria, hay énfasis en el texto narrativo, pero éste es abordado asumiendo la estructura del inicio, el nudo y el desenlace, esquema repetitivo para estos grados. Además, se hace un trabajo sólo a nivel del plano de la historia (todo lo relacionado con personajes, los tiempos, espacios y acciones). En las actividades propuestas tanto para primaria como para los grados superiores hay una orientación al análisis de obras (estructura ya mencionada), la comprensión e interpretación de textos, diferenciación de textos, con escasa relación con los aspectos literarios del texto.

A nivel de producción textual no aparece la reescritura, el uso del error como parte del proceso que se vive en el acercamiento a la literatura, figuran el desarrollo de categorías gramaticales, enriquecimiento del vocabulario, la ortografía. Esta breve reflexión devela, además, lo distante que se está de la estética de la recepción como una función importante de la literatura que involucra la subjetividad, la significación, la relación con la obra en sí. Como lo expresa Jurado, quien plantea que es una experiencia estética “en la medida en que la construcción de sentido genera la conexión con la obra misma como expresión artística” (Jurado, 2004). Al no hacer una profundización en las obras con una mirada de construcción de sentido, no puede acercarse al aspecto estético de la literatura, que realmente permitirá esa formación integral por la que propenden y a la que refieren estos documentos institucionales, y que permitiría un verdadero acercamiento a la literatura por parte de los estudiantes.

6.2.5.3 Didáctica literaria tradicional

Las didácticas propuestas para el trabajo de la literatura en los diferentes grados muestran una posición tradicional de su enseñanza, caracterizada por la transmisión, la

interpretación y comprensión de los textos; expresión escrita limitada a la paráfrasis, el comentario y el resumen. Se hace un listado de actividades descontextualizadas de la obra, no se permite la profundización en el texto mirando del plano de la historia la intencionalidad, la motivación del personaje, sus cambios, estrategias y adentrarse en el plano del relato (modos de contar, ámbitos, discursos, imaginación...), o tantas otras posibilidades que dan los textos literarios; la comparación con la propia vida. Todos estos aspectos que se han hecho repetitivamente llevan a la reproducción de procesos poco motivadores para el estudiante. La didáctica para la enseñanza de la literatura debe permitir la construcción de sentido, la formación de cada sujeto con cualidades cognitivas, afectivas, estéticas y lingüísticas; posibilitar a la literatura el ingreso a la experiencia de los estudiantes, como lo afirma Reyes, una relación donde la literatura se lea y se viva desde la propia vida (Reyes, 2016, p. 30), sólo así se hará esa transición de lo tradicional a lo significativo y constructivo.

De esta manera, aunque la mayor preocupación sea formar lectores críticos, lectores competentes, aunque en los documentos institucionales se consideren como propósitos mejorar los procesos de pensamiento; las metodologías que se proponen para la enseñanza de la literatura no responden a la necesidad de formación literaria que lleva al logro de ese propósito.

Se observa, por consiguiente, que los contenidos del currículo de literatura en la institución educativa Titán, se centran en el estudio de aspectos formales del discurso literario y de los rasgos que caracterizan un texto literario, pero un tanto lejano del contexto social y cultural de su entorno, lo que no le permite al estudiante ingresar a ese mundo de la cultura que la literatura le proporciona para formarse como lector autónomo y crítico.

6.3 Una propuesta para la Transformación: Acercándonos a la literatura

Esta experiencia que sistematizamos surgió como respuesta a la problemática encontrada a través de la reflexión de sobre nuestra práctica, la confrontación con el saber literario y el análisis documental realizado a la institución focalizada, respecto a las formas de enseñanza de la literatura en primaria, que a la luz de todo este análisis, requiere de transformaciones didácticas que potencien las prácticas de enseñanza literaria; aspectos que nos llevaron al diseño e implementación de una secuencia didáctica.

El presente apartado tiene como propósito analizar los hallazgos encontrados a partir de la aplicación de la secuencia didáctica (en adelante SD): *Acercándonos a la literatura* (Anexo 1), desarrollada en la Institución Educativa Titán del municipio de Yumbo y que contribuye a potenciar la enseñanza de la literatura en el grado segundo, estableciendo relaciones de sentido entre el estudiante y el texto.

El análisis de la SD se realiza a partir del trabajo con los estudiantes que, a través de la anticipación, la lectura en voz alta, los diálogos con ellos, la confrontación frente a sus ideas y opiniones, el diálogo entre pares, la representación gráfica, el subrayado, las preguntas a los textos la construcción de sentido; consolidaron una experiencia significativa, que parte del uso del texto literario como fuente de conocimiento, goce, significación, fantasía y mundos posibles. Las anteriores estrategias involucraron al lector con la obra, le permitieron tomar posiciones, miradas, establecer una relación de indagación, de comparación, de conocimiento, inferencias, asociaciones y lo más importante para nuestro propósito: el disfrute de la obra literaria.

Para tal fin consideramos algunos aspectos relevantes, en los que se enfatiza el análisis de acuerdo con los objetivos de la intervención y observando los desempeños de los

estudiantes durante la práctica realizada en torno a la mediación literaria, a partir de los textos *La peor señora del mundo* y *Manual para corregir a niños malcriados* del escritor mexicano Francisco Hinojosa, que seleccionamos después de revisar varios textos en respuesta a razones que relatamos a continuación:

1. Deseábamos cuentos que tuvieran algo de humor, de manera que fueran divertidos para nuestros niños.
2. Que fueran diferentes a los que comúnmente les leemos con situaciones relacionadas con príncipes, princesas o animales.
3. Textos en los que ellos se pudieran ver reflejados con los comportamientos que a veces tienen en su relación con el otro.
4. Obras que no tuvieran color, pues generalmente son libros que los niños no escogen y queríamos que tuvieran la experiencia de que no sólo los textos a color son los “buenos” o “mejores”.
5. Textos que se relacionaran entre sí para llevar a los estudiantes a establecer relaciones de intertextualidad.

Fue así como en esa búsqueda nos encontramos con este autor y dos de sus obras que cumplían con tales condiciones y al abordarlas nos permitieron trabajar los siguientes aspectos:

Tabla 2 Aspectos de análisis

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
<p>Anticipación:</p> <p><i>Construcción de hipótesis e imágenes a partir del título.</i></p>	<p>En la mediación de las docentes, se lleva a los estudiantes a la construcción de hipótesis a partir del título del texto, plantean sus ideas al respecto y realizan representación gráfica, esto con el fin de empezar a construir significado y facilitar la posterior interpretación del texto.</p>
<p>Vínculo con el autor:</p> <p><i>Conocimiento del autor</i> <i>Estilo del autor</i></p>	<p>Se trata de llevar a los estudiantes al establecimiento de relaciones con aspectos de la vida del autor.</p> <p>Corresponde al modo como los estudiantes identifican en los textos seleccionados, los elementos recurrentes que utiliza el autor y que se constituyen en su estilo.</p>
<p>Voces del narrador y personajes</p>	<p>Alude al reconocimiento que los estudiantes hacen de las voces del narrador y los personajes en el cuento, con el propósito de tener un acercamiento formal con la literatura, con el texto seleccionado y para facilitar su comprensión.</p>
<p>Intertextualidad</p>	<p>Establece la forma como los estudiantes logran relacionar las obras a partir de las experiencias de lectura con ambos textos, evidenciado en el reconocimiento de aquellos rasgos discursivos propios del autor y en la alusión de citas implícitas y explícitas de su otra obra.</p>
<p>Vínculo afectivo con el texto</p>	<p>Se refiere a las formas de expresión que manifiestan los estudiantes al establecer una relación afectiva con el texto.</p>

Con el objetivo de sintetizar y comprobar la comprensión y el aprendizaje, para cada momento de la SD, se pidió a los niños que plasmaran en fichas de registro (anexos 3 al 11), de manera simultánea, las actividades que eran el propósito de estudio y de su proceso de aprendizaje.

A continuación, se amplía la descripción de cada aspecto y el análisis a la luz de las vivencias en el aula, de nuestra reflexión de la enseñanza de la literatura y de algunos aportes teóricos de autores que al respecto nos han develado su saber literario.

6.3.1 Anticipación: Construcción de hipótesis e imágenes a partir del título

De acuerdo con las fases y estrategias de lectura propuestas por Solé (como se citó en Sánchez, 2014, p.14) la anticipación tiene como propósito “dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes”, y “posibilita, por ejemplo, a partir del título de un texto determinar cuál es el tema”; de este modo la lectura deja de ser un proceso de decodificación y pasa a ser un proceso de construcción de significado. Siendo conscientes de la importancia de esta estrategia de lectura, para el inicio del cuento *La peor señora del mundo*, se presentó el título en un cartel, invitando a los estudiantes a que formularan hipótesis sobre el mismo y sus ideas fueron recopiladas para su posterior confrontación, como estrategia de lectura también se les solicitó que dibujaran al personaje del cuento como ellos se lo imaginaran.



Ilustración 1 Expresión gráfica de las ideas de los estudiantes sobre cómo podía ser *La peor señora del mundo*.

Los dibujos muestran detalles de la imagen mental que los estudiantes tienen del personaje y dan cuenta en la apariencia física de lo que representan sus concepciones, por ejemplo, la disposición de las cejas, la expresión de la boca, objetos como el reajo en su mano, los elementos que incorporan en el entorno del medio en el que se encuentra (basura, el color negro del suelo) que reflejan su idea de “peor señora”.

Las ideas que los estudiantes plantearon dieron cuenta del imaginario creado por la palabra *peor* y a partir de ahí expresaron los sentimientos que les suscitó, por ejemplo: “una señora muy mala”, que regaña a los niños”, “es muy brava”, “que castiga con un látigo” ...

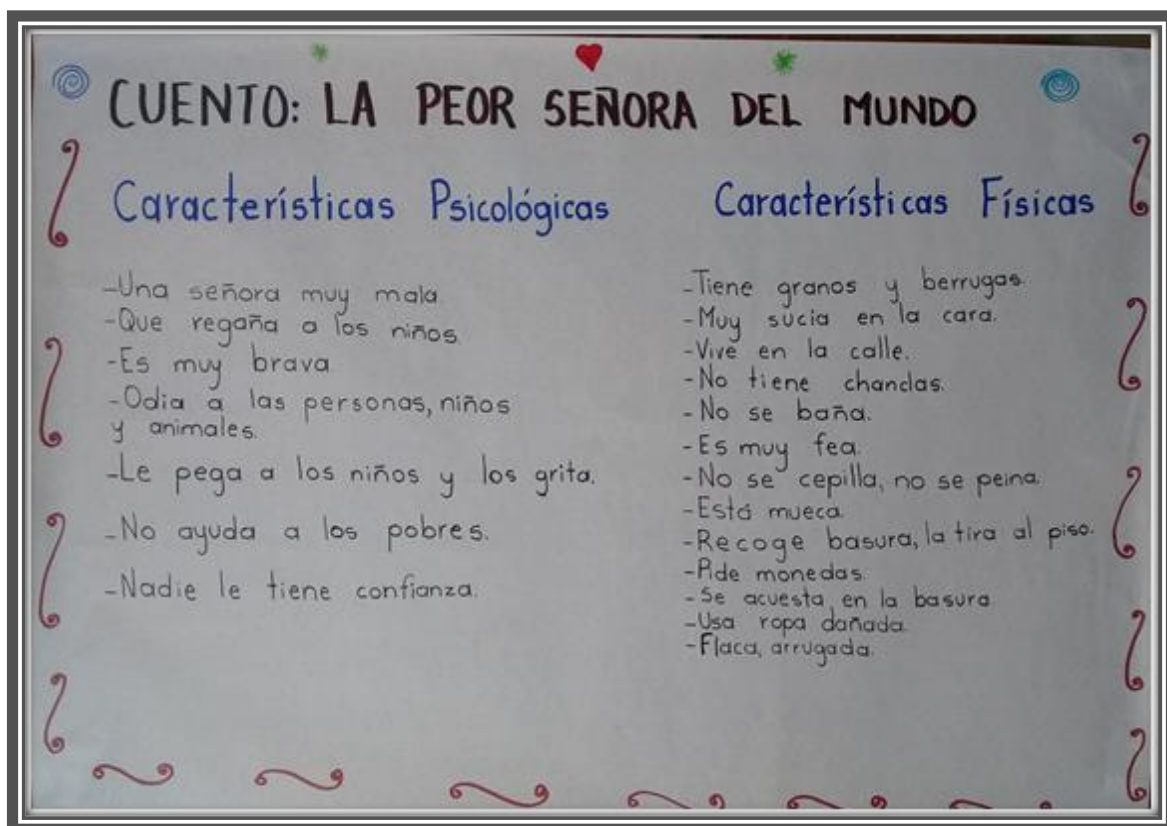


Ilustración 2 Hipótesis de los estudiantes frente al título del cuento

Esta expresión de ideas previas posibilitó que los estudiantes utilizaran sus conocimientos en la caracterización del posible personaje con el que se iban a encontrar y además crear una expectativa e interés por el inicio de la lectura del texto. Al volver sobre el título del cuento y sobre su carátula, se hizo un recuento de lo que los niños habían expresado en sus anticipaciones para revisarlas y compararlas con el texto original. Se notó en los rostros de los estudiantes un gesto de sorpresa al ver la ilustración en la carátula, y encontrar muchas similitudes con las ideas expresadas en sus anticipaciones manifestando expresiones como:

¡Tan horrible!
¡aaahhh! (abriendo los ojos)
“esos ojos tan feos”
“¡si ve, yo decía que era gorda!”
“es fea, así como esas! (señalando algunos dibujos)

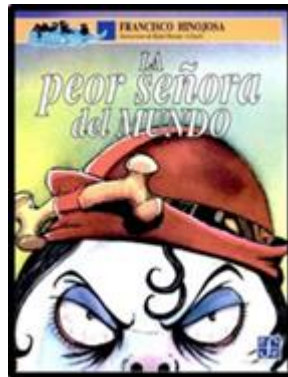


Ilustración 3 Carátula del cuento La peor señora del mundo

De esta manera el estudiante confronta sus saberes, da rienda suelta a su imaginación y proyecta lo que sabe, hace relaciones y genera hipótesis.

6.3.2 Vínculo con el autor: Conocimiento del autor, estilo del autor

Pasamos a la fase de la SD en la que nos centramos en crear un contexto de las obras: el reconocimiento del autor, identificar al ilustrador, con el objetivo de empezar a establecer relaciones entre el escritor, las personas que colaboran en el diseño del texto y los lectores literarios, es decir, los estudiantes; buscando que ellos ampliaran sus saberes concernientes a la obra literaria. Para ello nos apoyamos en una presentación en *Power Point* (anexo 4), con algunos elementos importantes sobre la vida del autor, que propició un diálogo en el que indagamos con los estudiantes sus conocimientos sobre el lugar de nacimiento y residencia

del escritor (México). En esta contextualización, algunos estudiantes hicieron relaciones con acontecimientos conocidos por ellos (un terremoto que sucedió por esos días, novelas mexicanas que ven en casa y comida mexicana que alguna vez han degustado). Aquí se aprecia la asociación que los niños hacen con sus saberes previos, favoreciendo la comprensión y creando un ambiente motivador para el inicio de la lectura literaria.

Destacamos que este momento fue importante para los niños porque era la primera vez que se les presentaba datos del autor de una obra; se notó asombro e interés por conocer más sobre él; por consiguiente, surgió la oportunidad para buscar entre algunos textos leídos previamente, el nombre de sus autores y constatar que una misma persona puede ser el autor de varias obras, como fue el caso de Keiko Kasza, una escritora que tenían entre los cuentos del salón de clase, y esto resultó ser interesante para ellos pues les parecía novedoso que escribir pudiera ser una profesión, y la idea de que una persona sea capaz de escribir tantos libros y no cansarse. Este hecho muestra que no es usual en la experiencia de los niños que se les presente el autor del texto que leen, lo que implica el desconocimiento del valor de quien escribe una obra y el poco reconocimiento como una labor a la que alguien se pueda dedicar.

Siguiendo con la SD, pedimos a los estudiantes que registraran en la siguiente ficha los datos que consideramos relevantes para la contextualización:

<p>Nombre del autor Francisco Hinoja</p> <p>Fotografía del autor</p> 	<p>Mapa de Mexico</p> 
<p>Nombre del ilustrado</p>	<p>Rafael Barajas</p>
<p>Editorial</p>	<p>Fondo de cultura Económica México</p>

Ilustración 4 Ficha sobre el autor

En esta ficha los niños completaron nombre y foto del autor, mapa del lugar de procedencia, nombre del ilustrador y la editorial, como datos que le dan identidad al texto; haciendo énfasis en que la elaboración de un libro es una tarea compleja que requiere el apoyo de un grupo de personas, entre ellas el ilustrador que lo complementa con las imágenes y que le dan mayor vida a la obra. Esta información fue completamente nueva para los niños, pues al preguntarse por ejemplo si sabían qué era un ilustrador o qué era una editorial, no lo sabían; un dato más que hace pensar que este tipo de informaciones no son tenidas en cuenta al realizar lectura literaria, considerando que el recorrido escolar de estos estudiantes hasta ese momento era por lo menos de dos o tres años, tiempo en el cual se espera que hayan participado de experiencias de lectura. Es pertinente que nuestros estudiantes conozcan sobre el autor de las obras que son leídas en clase, el autor es fundamental en su relación con la

obra, para que se establezcan relaciones con él, contextualicen y hagan asociaciones; por ejemplo, por qué en sus libros habla de la comida mexicana o menciona palabras que no conocemos, también para que se familiaricen con sus ideas.

En cuanto al reconocimiento del estilo de escritura del autor, reflexionamos con los niños sobre las peculiaridades de este, lo que se notaba más recurrente en los dos textos, su sello personal que lo hace especial y diferente a otros escritores. Esta capacidad de identificar el estilo del autor fue otra de nuestras intenciones, llevar al niño a descubrirlo es una competencia que se espera haya desarrollado todo lector literario, porque ésta también ayuda a la comprensión e interpretación, da herramientas para predecir lo que puede suceder en el cuento y le permite exponer sus propias conclusiones. Esta identificación refleja que la lectura literaria como proceso complejo que es, se convierte en un medio importante que le permite a los estudiantes confrontar sus conocimientos previos, relacionarlos o modificarlos para hacer nuevas construcciones, citando a Solé (2001) “Hacerse preguntas que no estén respondidas en el texto y que reflejen el espíritu crítico del autor” (citada por Sánchez, 2014, p.26) así el estudiante asume posiciones frente al texto y establece comparaciones, que como en este caso le permitieron reconocer el estilo del escritor.

Una de las maneras como evidenciamos estos descubrimientos fue a través del diálogo durante la lectura, por medio de preguntas que llevaran a los niños a identificar las estrategias y por medio del registro de sus propios descubrimientos en fichas. De las conversaciones llevadas a cabo, fue posible que los niños encontraran los recursos que le dan estilo propio al autor Francisco Hinojosa: las exageraciones acompañadas del buen humor y las estrategias de engaño implementadas por sus personajes. En el siguiente registro de clase, se puede evidenciar este tipo de hallazgo, en el cual un estudiante hace un análisis,

que refleja cómo los niños alcanzan posiciones críticas ante la obra haciendo sus propias reflexiones, y en cuanto al engaño al que se sometió al personaje principal de *La peor señora del mundo*, responde:

Profesora: ¿Será que la peor señora del mundo por fin cambió?

Estudiante (E): Ella seguía siendo mala de corazón, sino que, ella hacía cosas buenas, y ella pensaba que lo bueno era malo, pero el pueblo la engañaba diciéndole que quería cosas malas y no buenas.

Para identificar otra marca o recurso del autor que es la exageración nos valimos de las expresiones que los niños manifestaban cuando realizamos la lectura en voz alta, se invitó a los niños a nombrar las exageraciones que encontraron en el primer texto y fueron muy participativos, lo que indicó que comprendieron en qué consistía dicha estrategia:

Profesora: (Haciendo lectura de un fragmento de *La peor señora del mundo*), “Les echaba jugo de limón en los ojos lo mismo si hacían travesuras que si le ayudaban a barrer...”

“mordía las orejas de los carpinteros” “apagaba su puro en los ombligos de los taxistas” ...

Algunos niños: (Abriendo sus ojos) ¡eeeh!

Profesora: ¿Por qué abren así los ojos?

Algunos niños en coro: -Noooo, ¡eso no lo hacen las mamás!

Profesora: ¿Por qué?

E1: Porque nuestras mamás nos aman.

Profesora: Entonces, esas actitudes eran algo...

Algunos niños: malas, terribles...

Profesora: ¿Creen que las otras acciones son posibles?

Algunos niños en coro: -Noooo.

Profesora: ¿Por qué?

E2: Eso es mentira, porque es algo que se inventó el escritor.

Profesora: ¿Qué piensan los demás?

E3: ¡Eso es imaginación del escritor!

Profesora: Pero ¿cómo les parece esa imaginación?

¿Cómo son esas acciones de la peor señora del mundo?

Salomé: ¡Son exageradas!

Profesora: ¡Muy bien Salomé! Y ¿qué será exagerar?

E4: “Algo que parece una mentira”

E1: “Algo imposible de creer”

Profesora: Entonces ¿quién me dice las exageraciones que encuentran en el cuento?

E5: Les echaba limón en los ojos, les pegaba a los policías

E6: Aruñaba las trompas de los elefantes

E7: Construyó una muralla en una noche.

Vemos entonces como la literatura aporta conocimiento en tanto que se indaga en los aspectos mismos del escritor de la obra, al discutir con nuestros estudiantes sus opiniones e ideas referentes a la manera como el autor escribe, al establecer conclusiones y análisis de situaciones.

Para seguir observando de forma individual este recurso del autor, se les pidió continuar la lectura del texto y en una ficha registrar otros ejemplos de exageraciones que hayan encontrado:

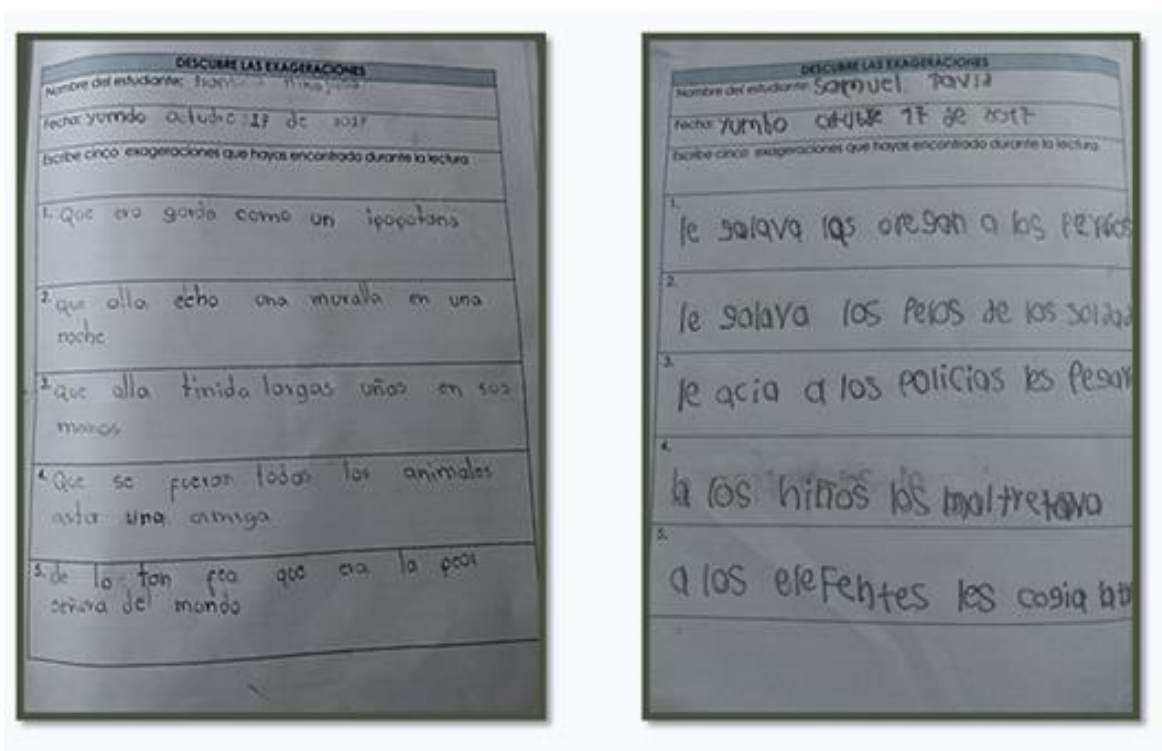


Ilustración 5 Exageraciones del autor

Es importante resaltar cómo los niños buscan la forma de resolver sus inquietudes acudiendo a lo que ya conocen, en este caso al uso del diccionario para dar respuesta a la pregunta sobre cuál era el significado de la palabra exagerar:



Ilustración 6 Buscando en el diccionario

Es así como ellos logran identificar el estilo del autor, a partir de nuestra mediación que lo invita a reflexionar, comparar, indagar en el texto, proponer ideas, volver sobre la obra y es muy interesante ver lo que pueden alcanzar en esta parte de la SD.

6.3.3 Voces del narrador y personajes

Nos interesaba llevar a los estudiantes a la búsqueda de la voz del narrador y su papel de contar la historia y ceder la voz a los personajes, porque esta es una manera formal de acercar a los niños al conocimiento literario y porque es otra forma de facilitarles la comprensión del texto. Este proceso se orientó con actividades específicas para encontrar marcas textuales que dieran cuenta en qué momento hablaba el narrador o el personaje; por medio de preguntas (anexo 8), por ejemplo: ¿Quién cuenta la historia? ¿Es uno de los personajes? ¿Por qué? ¿Cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está hablando? ¿Cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está pensando? También se les dieron indicaciones para que en un fragmento identificaran las voces del narrador y de los personajes subrayando unas y otras con diferente

color. Para tal efecto se tuvieron en cuenta los signos de marcación que distinguen las frases pensadas, de las frases habladas en un diálogo (uso de comillas, signos de interrogación, de exclamación, manejo del guion). Abordar este plano no fue sencillo, en tanto que no fue fácil de comprender para algunos de los estudiantes, porque reiteradamente se confundían a la hora de expresar quién tenía la voz en algún segmento del texto. En el corpus que sigue se observa que el estudiante (E8) confunde la voz del personaje con la voz del narrador y es otro compañero quien lo hace caer en cuenta que en esa frase la voz es del personaje (renglón N° 14 y 25). También se evidencia que para otros estudiantes (renglones N° 2, 6) reconocer la voz del narrador no fue tan difícil sin embargo cuando el autor hace cambio de voces en una frase los estudiantes tienden a confundirse y para este caso sólo un estudiante lo identifica (renglón 20). Estas dificultades para el reconocimiento de las voces confirman que los niños no están acostumbrados a este tipo de acercamiento al texto:

1. Profesora: ... ¿quién tiene un ejemplo de la historia donde se muestre la voz del narrador?
2. E 9: El jefe de los bomberos dijo...
3. Profesora: Sí, allí el narrador nos está explicando qué es lo que va a decir el bombero...ese es un ejemplo de la voz del narrador.
4. E10: Yo tengo otro ejemplo
5. Profesora: Dinos tu ejemplo...
6. E10: Añadió el dueño de la mayor flotilla de camellos del pueblo...
7. Profesora: Ah muy bien E10, ese también es otro ejemplo de cuando habla el narrador...
8. ¿Alguien tiene un ejemplo diferente?
9. E 8: ... -esto ya no puede seguir así...
10. Profesora: ¿será que ahí está hablando el narrador?
11. E 8: siiii
12. Profesora: ¿quién está hablando ahí?...
13. E 3: El jefe de los bomberos...
14. Profesora: Sí. Santiago, mira que en el renglón anterior dice: El jefe de los bomberos dijo: eso significa que la frase que seleccionaste viene siendo la voz del bombero. ... ¿tienen otro ejemplo?...
15. E11: -Es cierto -lo respaldó el boticario-

16. Profesora: Ah bueno, E11 dice: -Es cierto... y miren que hay un guion y luego dice -lo respaldó el boticario- y vuelve y cierra el guion, ¿será que todo lo que dice ahí, lo dice el narrador?
17. E en coro: Noooo
18. Otro estudiante: si
19. Profesora: Pero miren que ahí hay dos voces...
20. E10: El del narrador y el del boticario
21. Profesora: Sí señor, miren, este pedacito (Señalando la frase -es cierto-) es la voz del boticario y este pedacito (señalando la frase -lo respaldó el boticario-) es la voz del ...
22. Estudiantes en coro: ...narrador...
23. Profesora: Entonces E8, debes corregir y seleccionar solo la frase: -lo respaldó el boticario-..., Sigamos buscando ejemplos.
24. E8: Debemos tirar la muralla.
25. Profesora: ¡Ay! Venga para acá. ¿Escucharon lo que dijo Santiago? ... debemos tirar la muralla... ¿ahí quién está hablando?...
26. E12: Todo el pueblo...

Complementando lo anterior, vemos algunos hallazgos que realizaron los niños en este aspecto: El primer ejemplo muestra que el estudiante identifica la voz del narrador subrayándola de color rojo y la diferencia de las voces de los personajes que subraya de colores diferentes al rojo. Además, se puede evidenciar el reconocimiento que hace de las marcas textuales usadas por el autor para hacer la diferenciación.

FICHA DE RECONOCIMIENTO DE LA VOZ DEL NARRADOR Y DE LOS PERSONAJES	
Nombre del estudiante:	ISAHEL OLIVERA ACOSTA
Fecha:	NOVIEMBRE 7 2017
¿Quién cuenta la historia? ¿Es uno de los personajes? ¿Por qué?	el narrador. Los personajes no cuenta la historia porque no está escrito en primera persona.
Escribe un ejemplo de la historia donde se muestre la voz del narrador	exclamaron todos con los ojos abiertos pero el jefe de los bomberos dijo
En el siguiente fragmento subraya con un color distinto la intervención de cada personaje.	<p>...Pero sucedió también que un buen día, mientras la señora dormía su siesta, todos los habitantes del pueblo se reunieron en la plaza central.</p> <p>El jefe de los bomberos dijo: <u>-Esto ya no puede seguir así.</u> <u>-Es cierto -lo respaldó el boticario-. Debemos tirar la muralla y correr a todo lo que den nuestros pies.</u> <u>-¿Y por qué no -preguntó un niño- la convencemos de que ya nos deje de molestar?</u> <u>-Ja, ja, ja -pegaron todos una sonora carcajada, que apagaron de inmediato por temor a despertarla.</u> <u>-No -intervino el más viejo del pueblo-. Lo que debemos hacer es engañarla.</u></p>
¿Cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está hablando?	los signos - - . Los signos de interrogación y admiración
¿Cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está pensando?	Palabras como: Reconoció, decidió, extrañado

Ilustración 7 Reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes 1

El segundo ejemplo muestra el caso de un estudiante, que, a pesar de la revisión grupal sobre la identificación de las voces del narrador y los personajes, tiene algunas dificultades al hacer la diferenciación, en algunos apartes subraya correctamente la voz del narrador con rojo, pero en otros no lo hace, así mismo sucede con las voces de los personajes, unas las subraya y otras no, esto implica que la docente haga mayor acompañamiento para que en un segundo ejercicio el estudiante logre o se acerque más a la identificación:

FICHA DE RECONOCIMIENTO DE LA VOZ DEL NARRADOR Y DE LOS PERSONAJES	
Nombre del estudiante:	Luis Miguel Becaya
Fecha:	Noviembre 02 2014
¿Quién cuenta la historia? ¿Es uno de los personajes? ¿Por qué?	
El narrador los personajes no cuenta en la misma por que no está escrito en primera persona	
Escribe un ejemplo de la historia donde se muestre la voz del narrador	
a seguro el viaje	
En el siguiente fragmento subraya con un color distinto la intervención de cada personaje.	
<p>... Pero sucedió también que un buen día, mientras la señora dormía su siesta, todos los habitantes del pueblo se reunieron en la plaza central.</p> <p>El jefe de los bomberos dijo:</p> <p>-Esto ya no puede seguir así.</p> <p>-Es cierto -lo respaldó el boticario-. Debemos tirar la muralla y correr a todo lo que den nuestros pies.</p> <p>-¿Y por qué no -preguntó un niño- la convencemos de que ya nos deje de molestar?</p> <p>-Ja, ja, ja -pegaron todos una sonora carcajada, que apagaron de inmediato por temor a despertarla.</p>	

Ilustración 8 Reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes 2

Cuando la búsqueda fue directamente en el texto se notó más facilidad en el reconocimiento de esas voces, de ahí la importancia de que los niños tengan acceso al texto completo y no a fragmentos de la obra:

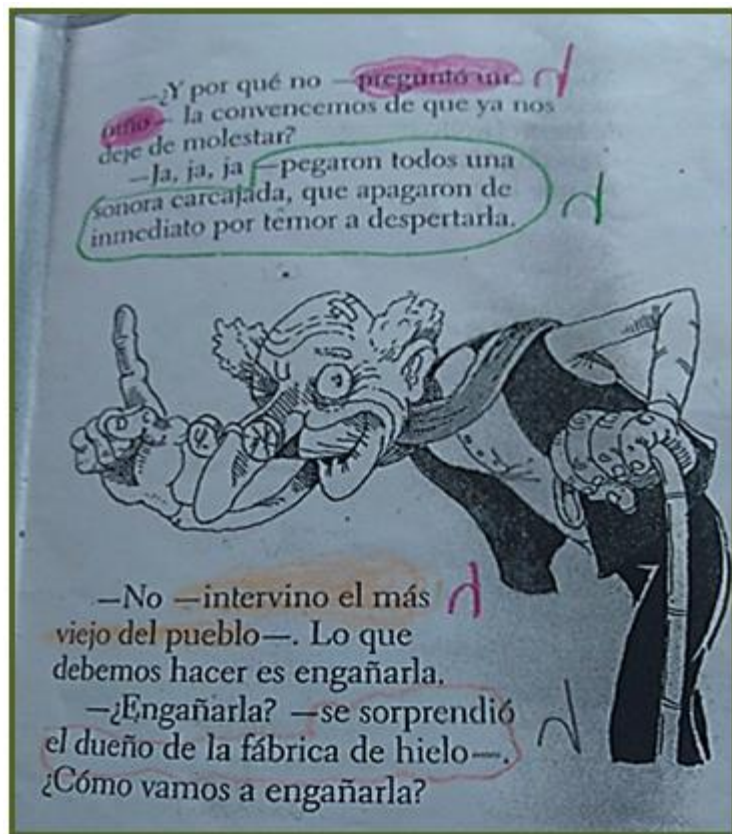


Ilustración 9 Reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes 3

Las dificultades presentadas en nuestros estudiantes dan cuenta de esa experiencia de lectura que poseen y del escaso vínculo que se funda con la obra, aspectos como la identificación de voces y las marcas en el texto que ayudan a ubicar diálogos, son de mucha complejidad para ellos. Este hecho nos lleva a reflexionar lo positivo de abordar el texto en aspectos que trasciendan del plano de la historia (vínculo con la identificación de personajes, acciones, tiempo y lugar) Cortés y Cabrera (1999) como algo constante en nuestra práctica.

Es prioridad llevar a nuestros estudiantes a la construcción de conocimientos más relevantes en la relación con el cuento y que le permitan ser competentes frente a su saber literario, estipulando otras maneras de abordar el texto literario. Situaciones como estas

corroboran cómo el uso de la literatura en los primeros años se hace con el fin de alfabetizar, sin considerar las múltiples posibilidades de la obra literaria.

También resultó muy interesante cuando se les plantea la lectura de la introducción del texto *Manual para corregir a niños malcriados*, en la que el escritor se convierte en narrador y personaje a la vez, ver cómo logran establecer esos dos roles, asumiendo ese nuevo conocimiento sobre el narrador y trasladándolo para dar respuestas a las preguntas: ¿quién habla en la introducción? ¿en qué se convirtió el escritor? Responden:

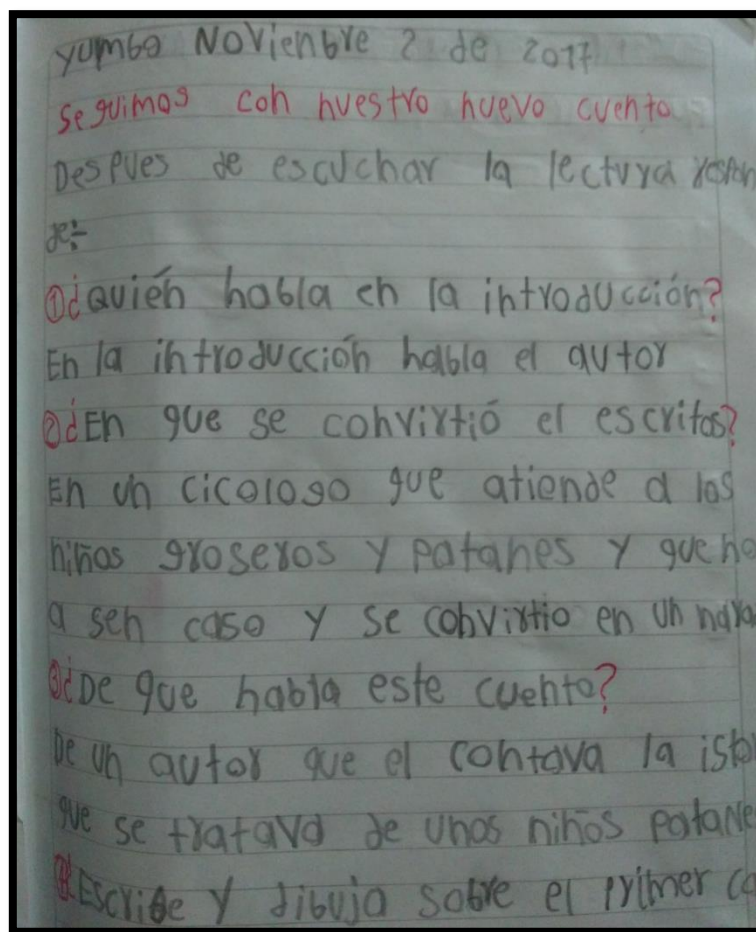


Ilustración 10 Identificación del autor como narrador y personaje 1

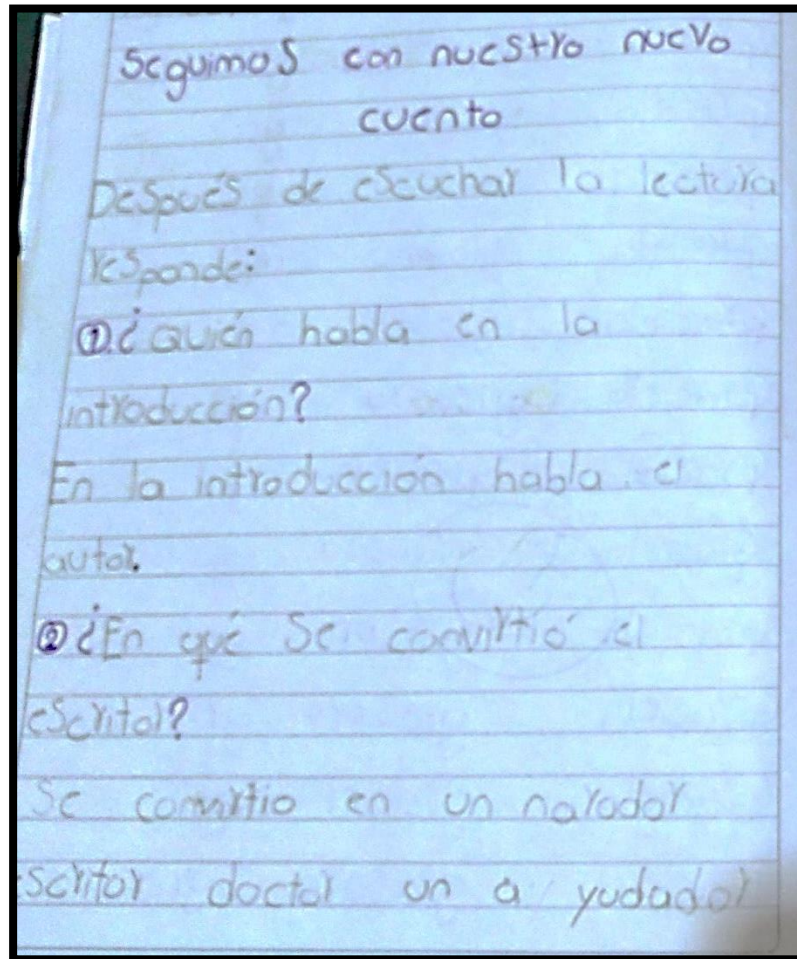


Ilustración 11 Identificación del autor como narrador y personaje 2

Es necesario que como maestros en la mediación literaria podamos llevar a nuestros niños a abordar la obra desde diferentes planos incluyendo el de la narración, en tanto que el narrador es una experiencia discursiva que crea el autor, alguien que cuenta lo sucedido distinto del lector y del escritor, conocimiento que es importante en la formación de lectores literarios y a la cual como lo hemos visto es posible que ellos accedan.

6.3.4 Intertextualidad

Hablar de intertextualidad implica hablar de la relación que se establecen entre los textos de acuerdo al bagaje o experiencia de lectura que se tenga, según Jurado (2008) la

intertextualidad permite al lector que es crítico, descubrir en un texto que lee, el repertorio cognitivo que posee, las experiencias que ha vivido y si constata que no sabe, hace indagación al respecto. Este autor expresa que es posible desde la escuela formar lectores críticos y no sólo alfabetizar como es la tendencia en la que la mayoría de las veces como maestros nos enfocamos en que los estudiantes reconozcan palabras, significados, lean anuncios, memoricen información...pero este tipo de trabajo no incentiva la lectura crítica, “sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial” (Jurado, 2008, p 92).

Uno de nuestros propósitos con la implementación de la SD era lograr que nuestros estudiantes identificaran la intertextualidad discursiva de las obras seleccionadas; iniciándolos en ese proceso de ser lectores críticos, siendo capaces de relacionar las singularidades del texto con sus conocimientos y sus experiencias de lectura previas y a través de nuestra mediación tomar posiciones frente al texto. Para desarrollar este proceso se propuso a los niños la lectura contrastiva en la que lograran establecer relaciones entre uno y otro texto. Iniciamos con la lectura del cuento: “*La peor señora del mundo*” y luego realizamos la lectura de: “*Manual para corregir a niños malcriados*”. A través de diálogos con los niños se abordaron características de los textos, estrategias recurrentes del autor en los mismos y descubrieron cómo en el segundo texto se nombra de modo implícito y explícito al primero con la descripción que da el autor. Escuchar que era el mismo autor que ya conocían y que mencionaba el texto que se había leído previamente, generó empatía de los estudiantes con el cuento y al leer los primeros casos nos encontramos con la siguiente expresión de parte de uno de los niños ante la pregunta ¿qué piensas del doctor Hinojosa?
- “A mí me pare se divertido” (SIC)-

Teniendo en cuenta que el escritor es a la vez personaje, al caracterizarlos también manifiestan diferenciación del autor en su rol de personaje:

“Hinojosa me gustó porque Hinojosa era muy bueno” (Estudiante 16).
“el doctor Hinojosa resolvió los casos” (Estudiante 17).
“los niños fueron malcriados y el doctor Hinojosa era astuto” (Estudiante 5)

Estas expresiones de los estudiantes reflejan sus interpretaciones ante la forma como perciben al autor ya como personaje en una de las obras (*Manual para corregir a niños malcriados*), producto de esa relación que logra establecer en la comparación de los sucesos que se vienen narrando. Esta manifestación corrobora el repertorio que va adquiriendo el lector y que le da la posibilidad de interpretar y asumir posición ante el texto, para este caso un concepto sobre el autor- personaje. Otro ejemplo que da cuenta de esas asociaciones que hacen los niños de acuerdo a su saber previo, su recorrido lector correlacionando los textos, se nos presentó cuando hacíamos la anticipación para leer *Manual para corregir a niños malcriados*:

Profesora: ¿Para ti qué es un manual?
E13: un manual son unas instrucciones para uno portarse bien y aprender modales.
Profesora: ¡Muy bien! ¿Alguien más tiene otra idea sobre este manual que nos vamos a leer?
E1: eh es como ese manual de convivencia, pero no es un manual de convivencia, ¡es un cuento casi igualito!
Profesora: ¿casi igualito a qué?
E 1: a un manual de convivencia.
Profesora: ¡Vamos a ver si es como dicen estos amigos!

Aunque el estudiante no logra expresar de manera clara la diferencia con el nuevo cuento a iniciar, sabe que existe un Manual de Convivencia, saben que indica formas de comportarse y lo relacionan.

A continuación, presentamos un fragmento de una clase en la que los estudiantes pudieron establecer que el autor involucra información del texto *La peor señora del mundo* en el segundo texto ya mencionado:

Profesora: (leyendo una porción del texto *Manual para corregir niños malcriados*) ... Me puse de inmediato a pensar cómo remediar a la mocosi flaqueta que había hecho el viaje desde Monterrey con su mamá para solicitar mis servicios. Hace tiempo escribí un libro... (Acentuando la parte que refiere al otro texto repite) ...hace tiempo escribí un libro en el que un pueblo engañaba a una señora que se portaba mal con todos.

Los estudiantes a coro intervienen: ¡la peor señora del mundo!

Profesora: ¿Cómo lo saben?

Los estudiantes tratan de hablar a coro, pero la profesora señala a Estudiante 14.

E 14: Porque ese cuento ya lo leímos y ella era mala y la engañaron todo el pueblo

Profesora: ¿Alguien piensa otra cosa?

Estudiante 2: Porque es Francisco Hinojosa el autor y él también lo inventó.

Profesora: Muy bien estudiante, tienen razón, es el mismo autor del libro que leímos y sí, él también escribió este. Sigamos leyendo a ver qué más nos cuenta. (Sigue leyendo)

...era tan vil la señora, que ni sus hijos se salvaban de sus crueldades... interrumpe y pregunta: y ¿cuál fue el remedio para la peor señora del mundo?

Estudiantes a coro: ¡la engañaron!

Profesora: Muy bien, la engañaron. Entonces ¿qué pensará hacer el Doctor Hinojosa con la niña grosera?

Varios estudiantes: ¡Engañarla!

Profesora: ¡Veamos si es cierto! (continúa la lectura).

Profesora: (leyendo otra porción del texto *Manual para corregir niños malcriados*) ... al final, la madre de la chamaca grosera me contó que su hija le había preguntado ¿por qué todos estaban pensando que caería en sus engaños? - ¡No estamos en Tarambul! - (Al finalizar la idea acentúa el nombre del lugar)

Continúa la lectura)...- ¡No estamos en Tarambul!, me dijo antes de aventar la puerta y gritarme con todos sus pulmones: “¡Eres una burribrucambécil!”

Profesora: ¿Qué creen que pasó? ¿Por qué ella dice eso?

(Hay un poco de silencio) preguntando de nuevo: ¿recuerdan ese lugar?

E15: ¡Ahh donde vivía la peor señora!

Profesora: ¡Muy bien Daymara! Y ¿por qué dirá eso la niña?

E3: Porque ella ya conocía la historia y no la podían engañar

Profesora: ¡Qué bien Dilan!, leamos a ver qué pasó (Continúa leyendo)

Me lo temía: la morra había leído mi libro *La peor señora del mundo* y en consecuencia ya conocía el truco...

Profesora: ¿Entonces Dilan tenía razón?

Estudiantes: (en coro) ¡siii!

Este fragmento da muestra de las relaciones que los estudiantes logran establecer y que como afirma Jurado (2008) los lleva a generar asociaciones a partir de la intertextualidad, dándole prelación a la interpretación que ellos pueden hacer y que se va comprobando desde la obra en la medida que se indaga. El mismo autor hace énfasis en el saber literario que como docentes debemos tener:

“Es aquí en donde cobra relevancia el rol del docente de literatura, como un interlocutor que por su experticia en el contacto con los textos –se supone– puede lanzar preguntas que conducen a la elaboración de hipótesis interpretativas concertadas con los estudiantes” (Jurado, 2008, p.95).

El anterior aspecto nos lleva a analizar la importancia que cobra la relación del maestro con los textos y cómo se constituye en el modelo para el estudiante, debe ser lector

crítico con un saber que le da la competencia para establecer ese diálogo entre las obras; de su mediación dependerá el conocimiento que los estudiantes adquieran al interpretar y vivir la experiencia de lectura aprovechando las características y el valor de la obra literaria.

6.3.5 Vínculo afectivo con el texto

La lectura en voz alta se constituyó en uno de los ejes centrales para la mediación literaria, porque permitió el acercamiento afectivo de los niños al texto, dándole vida a los personajes por medio de la modulación y entonación de las voces, comunicando sus emociones a través de gestos y acciones, creando asombro, expectativa y motivación en la continuidad de la lectura. Abordamos el trabajo siguiendo la perspectiva de Vásquez (2004), cuando menciona: “Es que saber leer, saber crear con la palabra una magia, una seducción con la voz, es uno de los aspectos que más genera en los estudiantes el gusto, el deseo por leer” (p.8).

Al respecto, cabe mencionar que para algunos niños su curiosidad por saber el resto de la historia los llevó a la búsqueda en internet, lo que propició una mayor participación y su deseo por contar lo que seguía en la historia. Esta forma de leer permitió construir subjetividad, es decir estimular la interpretación de la realidad, posibilitar la formación de imágenes mentales, ingresar en el mundo de la fantasía, confrontar saberes de su realidad versus la realidad del texto, involucrarse en la obra coincidiendo con algunas de las vivencias de los personajes, este aspecto fue reconocido por algunos niños cuando al evaluar la secuencia expresan:

- “La profe nos leía de forma divertida y así podíamos entender mejor las lecturas” (E13)
- “si porque la profesora nos lee y nos cuenta cosas” (E16).
- “Me gustó que la profesora leyera” (E17).
- “me gusta porque la maestra nos leía con mucha inspiración y me llevo a la imaginación” (E1).

Es muy interesante y gratificante leer sus apreciaciones que dan cuenta del logro de nuestro propósito con la lectura en voz alta como manera de dar vida a la historia.

Otro aspecto relevante de la implementación fue el momento en que los estudiantes expresaron cuáles fueron los personajes con los que ellos se identificaron y exponer las razones.

Se presenta un fragmento de un diálogo con dos estudiantes que se sintieron identificados con uno de los casos de *Manual para corregir a niños malcriados*:

Profesora: - ¿Por qué te gustó el caso del niño que no se bañaba? –

E18: -Porque él olía mal y además nadie le gustaba sentarse con él porque era un niño que jamás le gustaba bañarse-

Profesora: -Y ¿a ti tampoco te gusta bañarte? –

E18: - A mí no me gusta bañarme, sino que ¡me toca! –

Profesora: -Ah, o sea que te pareces un poquito a este niño.

E18: -Sí-

Dirigiéndose a otro estudiante: - ¿y usted también se parece a este niño? –

E16. -Ah sí, ¡yo soy un gato pal agua! ¡No me gusta bañarme!

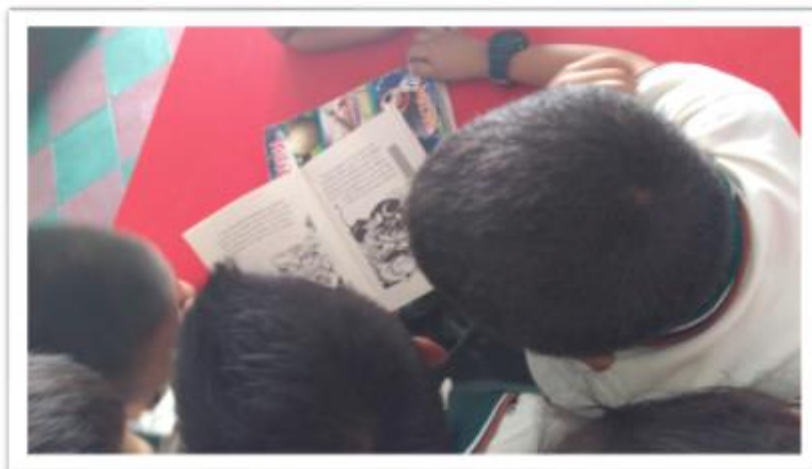


Ilustración 12 Momento en el descanso, en el que se quedan leyendo *La peor señora del mundo*

Consideramos que esto se presenta porque éste era el propósito relevante en nuestra intervención; como ya se manifestó, para nosotras era importante que, ante todo, los estudiantes se motivaran, disfrutaran y se identificaran con los cuentos.

Se evidenció su interés sobre todo con el texto *la peor señora del mundo*, en el hecho de que todos querían llevarse el libro, se presentaron conflictos, tanto que debimos establecer turnos para llevarlo a casa, lo querían leer en clase, durante el descanso y en cualquier momento que pudieran. Ver y escuchar a los estudiantes diciendo que fueron a casa a contarle a sus familiares la historia leída en clase, pedirte que por favor continúes con su lectura, expresar sus opiniones respecto a los comportamientos de los personajes, observar sus caras y gestos de asombro en diferentes momentos de la lectura, dan cuenta del nivel de interés despertado frente a la literatura.

Expresaron su sentir ante los cuentos al evaluar la secuencia, donde se aprecia que, aunque nuestro propósito no tenía nada que ver con enseñar valores, los estudiantes sí logran

sacar sus propias conclusiones reflexionando ante los hechos narrados en los textos, como se aprecia en el siguiente escrito y en algunas de las transcripciones:

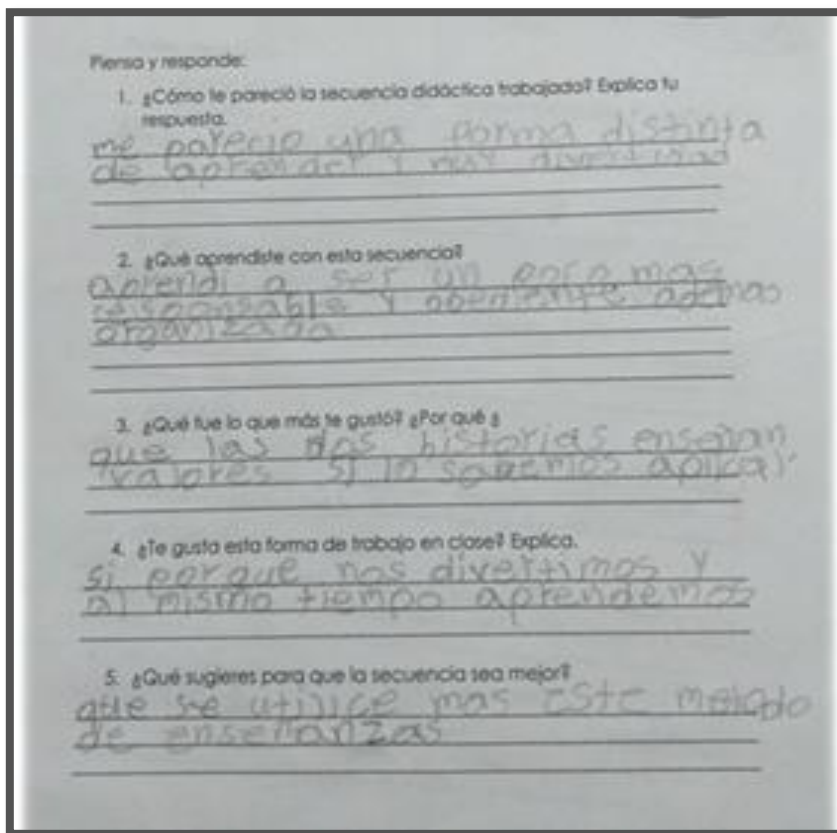


Ilustración 13 Evaluación de la secuencia

E1: “me pareció bueno, interesante porque en seña los niños a comportarse como es”.

E13: “que no debemos ser ni malos ni engañar a las personas porque podemos obtener el mismo resultado”.

E14: “que uno no debe ser malo porque si uno es malo nadie te quiere así como la peor señora del mundo”.

Estas afirmaciones dan razón de la construcción de sentido que los niños realizan al conectar sus conocimientos previos y dialogar con el texto. También entran en juego sus reacciones ante cada situación y las conjeturas que elaboran a partir de la experiencia propia, develando a la vez su posición crítica, ética y su visión del mundo.

En otras respuestas que dieron los estudiantes se vieron reflejados el disfrute, el gusto que posibilita la obra literaria en su dimensión estética, la manera como miran ese mundo que les muestra el texto; rescatamos algunas de sus opiniones:

Ante la pregunta número 1 ¿Cómo te pareció la secuencia didáctica trabajada?

Explica tu respuesta. (Anexo 11 Evaluación de la secuencia):

- “Bien y divertido porque era chistoso y tenía enseñanzas” E17.
- “Me pareció muy bonita porque Hinojosa ayudaba a los niños y niñas” E16.
- “me gustó porque los cuentos son muy divertidos son una forma diferente de aprender” E14
- “la secuencia didáctica me pareció muy interesante porque por medio de ella aprendí a interpretar los cuentos”.E13
- “me pareció una forma distinta de aprendizaje y muy divertido” E8.

Es frecuente en sus escritos la palabra: “divertido”, esa virtud de la obra literaria para atraer al lector, recrearlo y brindarle el disfrute, que en nuestro caso era el propósito principal.

Los estudiantes también resaltan el hecho de compartir con sus compañeros y esa relación de pares también añade goce al intercambiar sus experiencias de lectura literaria con las preguntas planteadas sobre los textos:



Ilustración 14 Compartiendo sus respuestas

“sí por que me encanta trabajar en grupo con mis compañeros” E15.

“sí por que compartimos tiempo con mis amigos y la y deasde ellos” E19

“lo que mas me gusto es jugar y compartir con mis amigos, me gustó porque no peleamos”
E5

Todo este cúmulo de vivencias alrededor de la lectura de las obras literarias, nos brindan la satisfacción de que sí es posible acercar a nuestros estudiantes a la literatura de manera que disfruten, conozcan la obra, dialoguen con ella, interpreten, construyan hipótesis, trasciendan a su propia vida, construyan sentido y lleguen a amar la literatura. Para ello se requiere dejar de lado posturas tradicionales y transformar el vínculo con la literatura, para encontrarse con la atención de los niños, sus anticipaciones, sus reflexiones, sus asombros, el deseo de leer y tener el libro, sus conclusiones, su aprendizaje; en todo esto nos identificamos con lo que Reyes describe como “La sustancia oculta de los cuentos, ese poder de las palabras para dar nombre y existencia a realidades interiores...” (Reyes, 2016, p.20).

7. CONCLUSIONES

En todo este recorrido que tuvimos en el acercamiento a la literatura y que significó la reflexión, la indagación, la planeación y la implementación, para resolver el problema que nos planteamos, aparecen aspectos relevantes que es pertinente resaltar a manera de conclusión.

❖ La Literatura es más que una herramienta para el trabajo de la lectura y la escritura, es una especie de arte que por sus características posee una especial forma de conocimiento. Hacer uso de la literatura en el aula obliga al reconocimiento de sus características. Esta, como la definen algunos autores, es un arte que puede conmover, apasionar y mover la sensibilidad del lector (Vásquez, 2008), es una forma de pensamiento (Foucault, 1997), tiene carácter expresivo y comunicativo (Cerillo, 2007), trasciende a la propia vida (Reyes, 2016). Estos planteamientos ofrecen una mirada diferente sobre la literatura y su potencial para enriquecer la experiencia del estudiante en su acercamiento a ella, hacen relevante en su implementación, la posibilidad de construir mundos posibles, el desarrollo del pensamiento crítico, imaginativo y creativo, el disfrute que brinda, su impacto en el ser y el saber conocer de los sujetos. Es relevante que la Literatura tenga un espacio propio desde el lineamiento curricular como lo afirma Bombini (2006):

... es necesario apostar hoy por reinventar la enseñanza de la literatura, a recuperar un espacio curricular en el que sea posible reconocer a esa disciplina escolar Literatura a partir de presupuestos teóricos consistentes, de contenidos culturales significativos, de una propuesta de lectura y de escritura (ficcional y crítica) en la que tengan lugar las identidades culturales de los sujetos...

Desde nuestra investigación constatamos en el análisis documental institucional, que en la planeación que involucra el saber literario no se privilegia ese acercamiento estético. Con el diseño e implementación de nuestra secuencia didáctica, se demuestra que sí es posible llevar

a los niños a una experiencia significativa con la literatura, y esta es importante por las apuestas frente al conocimiento que desarrollaron los niños al abordar la literatura de esta manera.

❖ El maestro como mediador debe cualificar sus conocimientos frente a la literatura, para que pueda instaurar el vínculo afectivo del estudiante con la obra literaria. La mediación literaria es aquella que establece un vínculo entre la lectura de textos literarios y la persona; el mediador requiere un saber sobre la literatura, la creación literaria, acercamiento a la narratología y ser modelo para aquel a quien motiva. Debe ser como lo afirma Mendoza (2004) crítico, en tanto que establece una relación más ingeniosa y relevante con el texto literario y posibilita una visión profunda del mismo, su caracterización y valoración como trabajo literario. Desde nuestra investigación, la indagación sobre la literatura, su mediación y sus posibilidades, nos permitió adquirir un conocimiento que transformó nuestra práctica de aula en la implementación de la secuencia didáctica.

❖ La reflexión del maestro sobre su experiencia de vida, debe ser parte inherente en el ejercicio docente para la cualificación de su práctica. Cada maestro tiene una experiencia particular frente a su relación con la literatura producto de un cúmulo de vivencias a lo largo de su vida. Es necesario que reflexione sobre su experiencia literaria y decante aquellos conocimientos que aportaron a su acercamiento, de lo contrario, le es menester enriquecer su saber literario, para que contribuya en la relación que sus estudiantes necesitan construir con la literatura. Del mismo modo este trabajo con la literatura sugiere, además, la necesidad de que el docente revise esas otras vivencias en torno a sus demás aprendizajes, para que reflexione y transforme aquellas prácticas pedagógicas que producto de su experiencia lo distancian de un proceso de enseñanza- aprendizaje de calidad.

❖ La experiencia personal (lectoras literarias) influye en sus prácticas de enseñanza de la literatura. Volver la mirada al pasado, hacer un recorrido por las historias de vida reflejan sentimientos, conocimientos y experiencias personales como formas particulares de sus acercamientos a la literatura. Los relatos muestran que las maestras a pesar de haber tenido acercamientos significativos a la literatura desde su vivencia personal, se les dificultaba trasladar esas experiencias al ámbito de su salón de clase. Las historias de vida muestran en algunos momentos diferentes recorridos, sin embargo, tienen un punto de encuentro: las transformaciones que se gestaron a partir de la experiencia del diseño, implementación y sistematización de la secuencia didáctica. Se da valor especial al conocimiento adquirido sobre la didáctica de la literatura, reconociendo así una debilidad en su proceso de formación, en cuanto a que no fueron preparadas para desarrollar una mediación literaria desde la estética de la recepción. Se evidencia entonces la necesidad de que los programas de formación de docentes potencien conocimientos sobre mediación literaria, con los cuales puedan fundar ese vínculo y constituir lectores literarios.

❖ La sistematización como investigación es relevante en la experiencia docente porque permite la reflexión y brinda referentes conceptuales que lo cualifican. Este proceso debe constituirse en una manera de mirar la práctica docente, porque el maestro es una figura de autoridad en la escuela, que da cuenta de un saber que debe ser perfeccionado, no sólo para acercar al estudiante con la literatura sino también con los diferentes procesos que enmarca la relación enseñanza – aprendizaje. Por ejemplo para nuestra investigación fue significativo encontrar que a través del conocimiento develado sobre la didáctica de la literatura, evidenciamos cómo los estudiantes venían con una experiencia marcada en su relación con la obra literaria (a pesar de su corta historia escolar de transición a segundo), que da cuenta

entre otros aspectos, de que hemos utilizado la literatura para enseñar valores, y es lo que siguen haciendo cuando expresan que leer los textos literarios les sirvió para aprender a ser mejores personas, como dando respuesta a esa pregunta interiorizada: ¿Qué enseñanza nos dejó la lectura?. Este hecho plantea la necesidad de asumir una didáctica de la literatura que realmente potencie la vivencia estética por parte de los estudiantes como proceso de mejoramiento en nuestra labor docente y que les posibilite una nueva visión de la literatura.

❖ El diseño de la secuencia didáctica es una forma de transformar las prácticas de enseñanza de la literatura. La SD “Acercándonos a la literatura”, surge como una forma de dar respuesta a esas prácticas tradicionales de la enseñanza de la literatura desligadas del contexto sociocultural y de las motivaciones de los niños. Reconocer la importancia de la planeación, fijar los propósitos, concretar los aprendizajes que se desean promover, pensar en la didáctica, definir con anticipación las preguntas que se plantearían, explicitar cómo será la evaluación en cada proceso, qué insumos se requieren; son aspectos fundamentales en la transformación de la enseñanza de la literatura; requieren conocimiento didáctico del profesor para lograr que los niños obtengan nuevos aprendizajes, se enamoren y vivan la literatura. Es una propuesta que va más allá de contenidos o actividades aisladas y permite el acercamiento a mundos posibles, que pueden reflejar sus propias realidades o que les enseña a ser sensibles. Es así que, al implementar la secuencia didáctica, a partir de los conocimientos adquiridos en los seminarios de la maestría y en las indagaciones sobre didáctica de la literatura, fue posible hacer una mediación literaria de calidad basada en los nuevos procesos de pensamiento que en nosotras se constituyeron.

- ❖ La enseñanza de la literatura como propósito de formación integral en los documentos institucionales se encuentra en divorcio con las prácticas de planeación y de enseñanza literaria. Entrando en el análisis documental de la institución educativa Titán, se puede encontrar el propósito de dar respuesta a los referentes de la Política Educativa (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y Estándares Básicos de Competencias), en cuanto a favorecer la formación integral del estudiante en un sentido amplio, incluyendo los aspectos estético, artístico, cultural, de pensamiento, que también son inherentes a la literatura; no obstante, esta intención se va diluyendo en las planeaciones de área y de aula y por consiguiente en la práctica de enseñanza; los grandes propósitos empiezan a perder sentido en el diseño de clases con enfoques como el historicista y con una didáctica tradicional que; aunque pueden ser un camino para comprender el hecho literario; se quedan cortos en el acercamiento estético a la literatura y en la relación con los intereses y el contexto de los estudiantes; este hallazgo generó una oportunidad de mejoramiento realizando una transformación de la práctica de enseñanza literaria, que le dio sentido a esta investigación.

- ❖ El papel activo del estudiante frente a la lectura literaria debe ser propiciado por un docente mediador que permita el acercamiento desde una dimensión estética. Los estudiantes de grado 2° tuvieron la oportunidad de acercarse a la literatura de una manera diferente, reconocieron al autor de las obras, su sitio de residencia, reconocieron su estilo de escritura, expresaron sus ideas previas frente a los textos seleccionados, opinaron acerca de sus impresiones y emociones libremente, sin ser influenciados por lo que pensará la maestra; ella los fue guiando poco a poco, por medio de preguntas para que ellos manifestaran sus puntos de vista. Se gozaron aquellos episodios que más les llamó la

atención, se identificaron con algunos personajes, encontraron elementos de intertextualidad en las dos obras, reconocieron en el texto cuál era la voz del narrador y de los personajes, pedían que se continuara la lectura (tanto así que consultaron en sus casas, en internet, los textos cuya lectura se inició en clase) o que les prestara los libros porque sentían curiosidad de conocer cómo se resolvería la historia totalmente, todo este cúmulo de vivencias, evidencian la mediación de calidad que dio prelación a la estética de la recepción y que posibilitó esta experiencia significativa.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Aragón, G. y Castaño, A. (2014). Tensiones y retos en el diseño de una licenciatura con énfasis en lengua y literatura. En: Revista UIS Humanidades. 42 (1), enero- junio, 107-127.
- Aragón, G. y Castaño, A. (2016). Sobre los Aprendizajes Fundamentales, El lugar de la literatura en los Derechos Básicos de Aprendizaje. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. 36-45.
- Aragón, G. y Castaño, A. (2017). Análisis de los DBA 2V. Red de lenguaje, Nodo Valle. Biblioteca Jorge Garcés Borrero.
- Aristizábal, D. y Vargas, J. (2012). *Aproximación fenomenológica a la tertulia literaria y sus implicaciones didácticas* (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/3166/AristizabalCeballosDiegoFelipe2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bombini, G. (2006). "El conocimiento escolar sobre la lengua y la literatura". En: *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Carreño, A., Chaves, M. y Lombana, M. (2015). *Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores* (Tesis de Maestría). Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18699/CarrenoLescanoAlbaViviana2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9 (21-31). Recuperado de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/MARIACRISTINASOLER_TEMASDELALITERATURA_1/De_la_ensenanza.pdf
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, 22, (1), 1-19.
- Colomer, T. (2010). Didáctica de la literatura: Temas y líneas de investigación e innovación. PDF. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html
- Cortés, J. y Bautista, A. (1999). Maestros y estudiantes generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario). Universidad del Valle, 94.
- Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (Tesis doctoral). Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC_TESIS.pdf%3Bsequence%3D7
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1999). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI. Editores S. A. de C.V.
- Flórez, R. (2001). Evaluación pedagógica y cognición. (Mc. Graw Hill) (1°). Bogotá. ICFES y Ministerio de Educación Nacional (2016). Matriz de Referencia de Lenguaje. Recuperado de

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf

Institución Educativa Titán. (2014). Proyecto Educativo Institucional.

Institución Educativa Titán. (2016). Plan de área de lengua castellana.

Institución Educativa Titán. (2017). Plan de aula grado 2°.

Jurado, F. (2004). Palimpsestos: La literatura en el contexto escolar. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 6, 269–296.

Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. (46), 89-105.

Machado, A. (2002). “Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura”. En: *Lectura, escuela y creación literaria*. Buenos Aires: Ed Sudamericana, 11-25.

Martínez, Z. y Murillo, A. (2013). Concepciones didácticas de la literatura en los últimos diez años. Artículo de investigación, aprobado mayo 31 de 2013. Recuperado de

http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf

Mendoza, A. (2004). La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html

Ministerio de Educación Nacional. (1978). Decreto #1419.

Ministerio de Educación Nacional. (1988). Español y Literatura, Marco General: Propuesta Programa Curricular.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de la Educación 115 de 1994.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencia.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje 1V.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje 2V.

Mirás, M. (2000). Escritura Reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. En *infancia y aprendizaje*, 89, 65-80.

Montero G, y Herrera E. (2010). Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje. *Magistro*, 4 (7), 19-46.

Moreno, M. y Carvajal, C. (2010). La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y saberes*. (33), 99-110.

Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-S1517-9702201612151751.pdf>

Pennac, D. (1996). Como una novela. Barcelona. Anagrama. Recuperado de <http://bibliotecas.unileon.es/tULEctura/2013/12/09/456/>

- Pérez, J. (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela: Diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos* (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/59/1/PA0740.pdf>
- Pérez, M.; Martínez, M. y Zuluaga, Z. (s.f.). La sistematización como investigación: un camino posible para la transformación de las prácticas y la generación de conocimiento. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/iedu/files/2412/8618/4687/Sistemtizc%20como%20investigc%20Javeriana2.pdf>
- Pérez, M.; Roa, C.; Villegas, L. y Vargas, A. (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Recuperado en <https://es.slideshare.net/cslozano/actividad-secuencia-didacticaprojectomauricio-perez-gloria-rincon>
- Petit, M. (2007, septiembre-diciembre). *La lectura como constructora de sujeto*. Impronta, boletín de novedades editoriales. 1(3), p. 7-14.
- Petit, M. (2009). *La lectura construye a las personas, repara, pero no siempre es un placer*. Ñ Revista de cultura. Recuperado de http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/06/29/_-01948893.htm

- Reyes, Y. (2016). “La sustancia oculta de los cuentos”. En *la poética de la infancia*. Colombia: Luna Libros, 19-35.
- Sampieri, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. Recuperado de https://trabajosocialudocpno.files.wordpress.com/2017/07/metodologc3a3c2ada_de_la_investigac3a3c2b3n_-sampieri-_6ta_edicion1.pdf
- Sánchez, C. (2014) *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. 1a.ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco, Río de letras. Manuales y cartillas PNLE (1).
- Simanca, V. (2015). *Prácticas de la enseñanza de la literatura en la institución educativa Liceo Caucasia* (Tesis de Maestría). Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5211/1/vianiceciliasimanca_2015_ense%C3%B1anzaliteratura.pdf
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos*, 20, 16-23.
- Varilla, E. (2016). *La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria* (Tesis de Maestría). Recuperado de http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/5277/1/edgarvarilla_2016_ensenanzaliteraturarural.pdf
- Vásquez, F. (2006). Tendencias, tensiones y retos. En *La enseñanza Literaria*. Kipres. Colombia.

Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, (20), 149-187.

ANEXOS

Anexo 1 Diseño general de la secuencia didáctica¹

TÍTULO	Acercándonos a la literatura
PROCESO DE LA LITERATURA QUE SE ABORDA	Estética de la literatura. Recreación del texto literario (texto narrativo).
POBLACIÓN	<p>Se ha seleccionado la institución donde se focalizará este trabajo: Institución Educativa Titán, ubicada en el municipio de Yumbo. Se hará la observación en el grado segundo de primaria. A continuación, una breve descripción de la población de la institución:</p> <p>Institución Educativa Titán: Un grupo de 35 estudiantes de edades entre 6 y 9 años jornada mañana, de la zona urbana del municipio de Yumbo, comuna 4 y estrato 2. Los contextos familiares son pertenecientes a: familias nucleares (50%), madres cabeza de hogar, estudiantes de padres separados que se reparten el cuidado periódicamente y a cargo de sus abuelos. Sus ingresos económicos provienen de actividades de trabajo informal.</p> <p>Se ha detectado en la población estudiantil de los grados 2° de la institución mencionada, dificultad en su comprensión lectora y producción textual. Al pedirles que realicen la lectura de un texto presentan poca motivación.</p> <p>Al formularles preguntas de comprensión de nivel literal, inferencial y crítico, no responden correctamente. Al pedirles que construyan oraciones o textos cortos sobre lo leído, requieren ayuda y acompañamiento para sus creaciones, no logran hacerlo autónomamente. Entre las situaciones que influyen en que los estudiantes presenten esta problemática son:</p>

¹ Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

	<p>-Falta de acompañamiento de la familia y de interacción con textos en sus hogares.</p> <p>-Las metodologías y didácticas poco motivadoras utilizadas por parte del docente que no favorecen el acercamiento al texto literario.</p>
PROBLEMÁTICA	<p>A la luz de los hallazgos en el plan de aula de grado 2° se evidencia que la docente se acerca a la literatura a través de fórmulas tradicionales como lo es el abordar los textos para identificar su estructura (inicio, nudo, final, personajes, etc.), además se seleccionan fragmentos de textos y el análisis de las lecturas se limita a la formulación de preguntas de tipo literal. Se usa la literatura para la enseñanza de valores. La lectura de la literatura es distante para el estudiante, no lo motiva, no lo involucra afectivamente.</p>
OBJETIVOS	<p>General:</p> <p>-Diseñar una secuencia didáctica que potencie la enseñanza de la literatura en el grado segundo de primaria de las instituciones educativas que son objeto de estudio.</p> <p>-Establecer relaciones de sentido entre el estudiante y el texto.</p> <p>Específicos:</p> <p>-Estimular la afectividad frente a un texto y la lectura.</p> <p>-Crear relaciones de intertextualidad a partir de la lectura de dos textos literarios.</p>

REFERENTES CONCEPTUALES		<p>La enseñanza de la literatura implica la formación del individuo con ciertas cualidades (cognitivas, estéticas, afectivas, lingüísticas), formación unida a la construcción social y realizada a través del acercamiento a textos que muestran cómo las generaciones valoran la actividad humana a través del lenguaje (Colomer, T. 2001, p.5). Desde esta mirada, la enseñanza de la literatura, demanda del maestro que lleve a sus estudiantes a la interpretación de los textos por medio de su lectura directa y de la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos, expresión de hipótesis, promover el dinamismo creador entre la lectura y la escritura, el goce y el disfrute, que cree una experiencia sensible, imaginativa, que construya identificación, pero que también aporte conocimientos, recree los textos y trascienda a la propia vida . (Reyes, Y. 2016).</p> <p>Por otra parte, para esta secuencia didáctica son importantes los aportes teóricos de Solé (1997), desde la lectura como instrumento de aprendizaje autónomo y Mirás (2000), desde la función de la escritura para transformar el conocimiento, para comunicar y representar ideas, sentimientos, etc.</p>
MOMENTOS DE LA SD		DESCRIPCIÓN
MOMENTO 1	Sesión 1	Presentación del título del cuento “La peor señora del mundo”. Formulación de hipótesis y anticipaciones a partir del título. Representación por medio de dibujos.
	Sesión 2	Contextualización del autor y la obra. Presentación de la carátula del cuento y confrontación con sus hipótesis y representaciones gráficas. Inicio de la lectura del cuento.
MOMENTO 2	Sesión 1	Lectura de la parte final del cuento, contrastación con predicciones de los estudiantes. Discusiones sobre puntos de vista en grupos de trabajo. Socialización de sus observaciones.
	Sesión 2	Caracterización de los personajes: Análisis sobre sus acciones y evoluciones en el texto. Identificación del problema a resolver por los personajes y cómo lo logran.

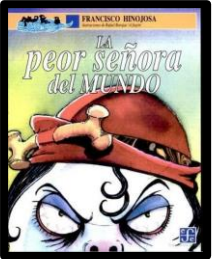
MOMENTO 3	Sesión 1	Presentación del título del cuento “Manual para corregir niños malcriados” y del autor. Anticipaciones y descripciones a partir del título y la introducción. Lectura de las 5 primeras situaciones del texto. Establecen relaciones entre los cuentos.
	Sesión 2	Continuación de la lectura del texto y comparación con el otro cuento del autor. Análisis del texto con relación a la estrategia del autor y el narrador, cambio de los personajes, relación con su propia vida.
MOMENTO 4	Sesión 1	Evaluación de la secuencia didáctica. Reflexiones orales y escritas frente a las vivencias y aprendizajes que se alcanzaron con la secuencia didáctica. Socialización de ideas.

Anexo 2 Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD²

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD</i>			
1. Momento No. 1	Predicciones a partir del título y contextualización del cuento “La peor señora del mundo” de Francisco Hinojosa y lectura de la primera parte.		
2. Sesión (clase)	1 y 2		
3 Fecha en la que se implementará	Octubre 10 y 11 de 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p><i>Construir hipótesis a través del título y algunos momentos del cuento.</i></p> <p><i>Reconocer el contexto del cuento y su autor.</i></p>		
5. Descripción del momento.	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
	Componente 1. Presentación del título del cuento: La peor señora del mundo”.	<p>Al presentar el título del cuento se espera que los estudiantes construyan hipótesis frente a la temática del mismo y representen al personaje a través de un dibujo.</p> <p>Se espera que los estudiantes a través de sus representaciones gráficas evidencien la conceptualización que</p>	<p>La docente explicará que durante varias clases se va a trabajar una secuencia didáctica que girará en torno a la lectura de dos cuentos.</p> <p>A continuación, presenta el título del primer cuento en un cartel e invita a los niños a pensar en él, para ello formulará las siguientes preguntas:</p>

² Los formatos utilizados en esta lección se han modificado ligeramente con relación a la versión original tomada de: Pérez - Abril, M.; Roa, C; Villegas, L. & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

		<p>poseen de las palabras contenidas en el título (Anexo 3).</p> <p>Observan sus dibujos y hacen comentarios.</p>	<p>¿De qué creen que se trata el cuento? ¿Cómo se imaginan a la peor señora del mundo? ¿Cómo se comportaría una persona así? ¿Dónde creen que vivirá la peor señora del mundo? ¿Cómo se vestirá la peor señora del mundo? La docente registra las respuestas de los estudiantes en un cartel.</p> <p>Consigna: De acuerdo a las respuestas dadas sobre la peor señora del mundo, en una hoja de block dibuja cómo te la imaginas.</p> <p>Pide que observen sus dibujos y hagan sus comentarios.</p>
	<p>Componente 2.</p> <p>Contextualización del autor y la obra.</p>	<p>Se espera que los estudiantes establezcan una relación significativa con el cuento y se contextualice con algunos aspectos culturales (comidas típicas, expresiones) del país de procedencia del autor.</p> <p>Los estudiantes participan del diálogo en la presentación que hace la maestra de la biografía del autor del cuento.</p> <p>Escriben: Título del texto, tipo de texto, Nombre del Autor, pegan la fotografía del autor, pegan el mapa de</p> <p>México para que ubiquen el sitio de vivienda del autor, escriben el nombre del sitio ubicado en el mapa. (Anexo 5)</p>	<p>La docente comenta sobre el autor del cuento y pregunta: El autor de los cuentos que vamos a leer, Francisco Hinojosa, es de origen mexicano, ¿alguno de ustedes sabe algo de este lugar? ¿Dónde está ubicado este país?</p> <p>La maestra expone la biografía del autor en una presentación en Power Point. (Ver anexo 4), la presentación también incluye mapa e información sobre México.</p> <p>Comparte con los estudiantes fotografías del autor. Entrega mapas de México para que los estudiantes ubiquen aproximadamente el sitio de vivienda del autor.</p>

	<p>Componente 3.</p> <p>Presentación de la carátula del cuento: La peor señora del mundo”.</p> 	<p>Reconocen el texto, identifican sus características.</p> <p>Los niños muestran sus dibujos, describen sobre sus creaciones.</p> <p>Escuchan lo que la maestra lee respecto a las anticipaciones que ellos mismos propusieron en el componente 1 y las confrontan.</p> <p>Observan la carátula del cuento.</p> <p>Explican las diferencias y/o similitudes de la carátula de cuento con sus anticipaciones que fueron escritas en el cartel. Plantean sus ideas sobre lo que saben de un ilustrador y una editorial. Completan la ficha de anticipación escribiendo el ilustrador y la editorial (Anexo 5).</p>	<p>Presenta la carátula del primer cuento y expresa: ¿Recuerdan los dibujos que ustedes realizaron sobre cómo se imaginaban a la peor señora del mundo?</p> <p>¿Recuerdan cómo describieron a la peor señora del mundo? Vamos a leer lo que ustedes se imaginaron de la peor señora del mundo.</p> <p>La docente presenta la carátula, y promueve con los estudiantes una confrontación con las ilustraciones realizadas por los niños.</p> <p>Invita a los estudiantes a que hagan una descripción de la imagen, (características físicas del personaje).</p> <p>La docente indaga sobre qué hace un ilustrador y qué es una editorial y realiza las aclaraciones pertinentes a los planteamientos de <i>los</i> estudiantes.</p>
	<p>Componente 4.</p>	<p>Los estudiantes participan en la lectura, dan a conocer sus opiniones,</p>	<p>Realiza la lectura de la primera parte del cuento (hasta la página 19...) teniendo en cuenta la lectura</p>

	<p>Lectura de la primera parte del cuento</p>	<p>sentimientos, inquietudes durante la lectura.</p>	<p>en voz alta. A medida que va realizando la lectura, hace pausas motivando a la anticipación y va proyectando en Power Point las imágenes que aparecen en el cuento (por dos motivos: se cuenta con un solo libro para todo el grupo, las imágenes son pequeñas, el libro es pequeño).</p> <p>Se apoyará en preguntas descriptivas y analíticas para llevar a los niños a conocer y comprender mejor los significados del texto por ello es necesario remitirse continuamente al mismo para ir llevando al estudiante hacia el descubrimiento de los implícitos:</p> <p>Caracterizar y describir a los personajes y las relaciones que se dan entre ellos.</p> <p>Tiempo y espacio de la historia: Diálogos y reflexiones a partir de las marcas textuales que ayuden al niño a ubicar el tiempo y el espacio planteado en la historia.</p> <p>Partes de la historia, puesta en común de cómo inicia la historia y cuál es el conflicto.</p> <p>Reconstrucción de la secuencia de lo que va de la historia hasta ese momento, a partir de imágenes del cuento que lleva impresas.</p>
--	--	--	---

		<p>Generan hipótesis en relación con los comportamientos y actitudes de los personajes del cuento.</p> <p>Dan cuenta de información explícita en el texto (tiempo, espacio, personajes, acciones, secuencia).</p> <p>Reconstruyen la historia a partir de lo leído.</p> <p>Generan hipótesis en relación con los comportamientos y actitudes de los personajes del cuento.</p> <p>Reconocen la exageración como una estrategia del autor en la escritura del cuento.</p>	<p>Algunas preguntas a realizar durante la lectura serán (desde el inicio hasta la frase: ...” con las que le gustaba rayar a la gente”):</p> <p>¿Dónde ocurre la historia? ¿Qué es un puro? ¿Cómo es la peor señora del mundo? ¿Sigue siendo parecida o diferente a como la habían imaginado?</p> <p>(Desde: “A sus hijos..., hasta... Fue así como la señora se quedó solita sin tener a nadie a quien rasguñar”): ¿a quienes maltrataba? ¿Por qué los maltrataba? ¿Cuáles eran los castigos? cómo sentirán sus hijos al ser maltratados? ¿Por qué actúa de esta manera la señora? ¿Qué harían ustedes si fueran tratados así? ¿Cómo se sentirían los demás personajes al ser maltratados? ¿Por qué se fueron todos los habitantes de ese pueblo? ¿Creen ustedes que algún día regresarán? ¿Es posible que esto suceda en la vida real? ¿Qué acciones de la señora están fuera de la realidad si las comparamos con sus mamitas? ¿Cómo se le dice a algo que no es real y le aumentamos mucho más?</p> <p>En este momento a través del diálogo se buscará que los estudiantes nombren la exageración como parte de la característica del personaje y se pedirá que escriban por lo menos cinco exageraciones que hayan encontrado durante la lectura.</p>
--	--	--	---

		<p>Plantean sus ideas frente a la estrategia usada por el autor.</p> <p>Identifican cinco exageraciones que han encontrado en la ficha respectiva: Anexo 3</p> <p>Proponen sus predicciones sobre lo que podría acontecer en el desenlace del cuento (Anexo 7).</p>	<p>La maestra indaga frente a ¿quién le da al personaje su forma de ser? ¿De quién es la exageración? Aclara que los autores tienen estilos o maneras de escribir que usan en sus escritos, algo así como una marca que los distingue de otros. También podemos llamarlas estrategias del autor. ¿Cuál creen que sea una de las estrategias de Francisco Hinojosa? Se busca que establezcan que es la exageración.</p> <p>Al final de esta sesión, la maestra pide a los estudiantes que se imaginen un posible desenlace de este cuento a partir de los diálogos que se dieron en la lectura de la primera parte del cuento.</p> <p>¿Qué hará la peor señora del mundo al encontrarse solitaria?</p> <p>Para cerrar este componente pedirá a los estudiantes que escriban sus predicciones en la ficha de hipótesis.</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Ficha de dibujo de anticipación (Anexo 3)</p> <p>Ficha de anticipación y reconocimiento del autor (Anexo 5)</p> <p>Ficha: Descubre las exageraciones (Anexo 6)</p> <p>Ficha de predicciones sobre desenlace del cuento (Anexo 7)</p>		

<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Se registrarán ideas relevantes de los estudiantes en el desarrollo de la actividad metaverbal, toma de fotos en momentos de trabajo e interacción con ellos y de sus producciones, grabaciones audiovisuales y audios de algunos de los análisis que hacen los estudiantes.</p>
--	---

<p align="center">Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD</p>			
<p>1. Momento No. 2</p>	<p>Continuación de la lectura del cuento “La peor señora del mundo” de Francisco Hinojosa y finalización.</p>		
<p>2. Sesión (clase)</p>	<p>3 y 4</p>		
<p>3 Fecha en la que se implementará</p>	<p>Octubre 16 y 17 de 2017</p>		
<p>4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</p>	<p>Intercambiar ideas sobre sus predicciones con otros compañeros.</p> <p><i>Contrastar predicciones de los estudiantes sobre el desenlace del cuento con lo que escribe el autor.</i></p> <p><i>Reconocer la voz del narrador y sus funciones básicas de contar historias y ceder la voz a los estudiantes</i></p> <p><i>Reconocer las intenciones y la evolución que tienen los personajes a lo largo de la historia.</i></p>		
<p>5. Descripción del momento.</p>	<p>Componentes o actividades de los</p>	<p>Lo que se espera de los niños...</p>	<p>Consignas del docente...Posibles intervenciones</p>
	<p><i>momentos de la SD</i></p>		
	<p>Componente 1.</p>	<p>Establecen las conexiones entre esta clase y la anterior, participando de manera oral.</p>	<p>Conecta esta sesión con la secuencia didáctica que se viene trabajando. Presenta el plan para esta sesión:</p>

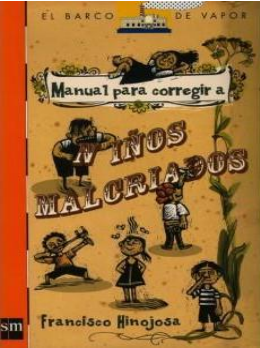
	<p>Lectura de la parte final del cuento, análisis colectivo del cuento: Plano de la narración</p>	<p>Establecen una relación significativa con el cuento y dan a conocer sus interpretaciones y puntos de vista. Leen en voz alta sus escritos. Escuchan la voz del compañero. Identifican cuál es el final que más se repite desde las predicciones.</p> <p>Reconocen el texto, identifican sus características.</p> <p>Reconocen la voz del narrador y sus funciones básicas de contar la historia y ceder la voz a los personajes (Anexo 8).</p>	<p>1° Vamos a compartir sus escritos sobre cómo esperan que se desenvuelve el cuento. Se organizan en grupos de cuatro para compartir sus anticipaciones con algunos compañeros y miran puntos en común o las diferencias que hay en sus escritos. La docente indaga frente al final que más se repite.</p> <p>2° Continuamos con la lectura del cuento hasta el final.</p> <p>3° Durante la lectura vamos a indagar atentamente sobre el narrador, sobre las características e intenciones de los personajes, el tiempo y el lugar en el que ocurre la historia.</p> <p>4° Comparamos sus escritos con lo que propone el autor.</p> <p>Procede con la lectura a partir de: "... el único ser que aún vivía allí era una paloma mensajera..."</p> <p>Guía a los estudiantes a reconocer la voz del narrador con la búsqueda de marcas textuales:</p> <p>A lo largo de la historia ¿quién narra el cuento? ¿Es uno de los personajes? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles son las marcas o signos que muestran cuando un personaje está hablando o pensando?</p> <p>Lleva a los estudiantes a analizar la función que cumplen los guiones y las comillas.</p>
--	--	---	---

		<p>Reconocen marcas en el texto que los orientan para establecer el narrador y cuando interviene.</p> <p>Subrayan en una parte del texto las marcas o signos que dan cuenta del narrador y de diálogo de personajes.</p>	<p>¿Cuáles son las marcas en el texto que muestran las funciones del narrador? Orienta a los niños al reconocimiento de frases como: ...desesperada por no tener a alguien a quien pegarle, “reconoció” que..., “le dijo”, “suplicó”, “respondieron”, “se quejó”.</p> <p>Entrega a los estudiantes una porción del texto (cuando el pueblo se reúne a discutir mientras que la señora duerme), les pide que subrayen con un color distinto en la intervención de cada personaje las marcas o signos que muestran cuando está hablando o pensando. (Anexo 8 Ficha de marcación de diálogos)</p> <p>En forma lúdica, propone hacer una lectura grupal del mismo fragmento en la cual los niños y la docente leen por turnos, asigna un estudiante a cada personaje que intervienen en ese diálogo (bombero, boticario, un niño, narrador, el más viejo del pueblo, el dueño y de fábrica de hielo y el resto de la población, al resto de estudiantes).</p>
	<p>Componente 2.</p> <p>Plano de la historia</p>	<p>Caracterizan a los personajes: reconocen las intenciones y la evolución que tienen los personajes a lo largo de la historia.</p>	<p>Lleva a los estudiantes a la caracterización de los personajes, los espacios, el tiempo y las acciones que se desarrollan en este mundo ficcional:</p> <p>¿Cómo se relaciona la peor señora del mundo con sus hijos? ¿Se parece a una mamá en la vida real? ¿Cómo es el comportamiento y la actitud de la señora al inicio del cuento y al final? ¿Cómo era la actitud de las personas en el pueblo al inicio del cuento? ¿Qué actitud tomaron ante el conflicto que se les presentó?</p>

		<p>Escriben sobre los cambios que tiene el personaje principal y otro que seleccione.</p> <p>Identifican cuál era el problema en el cuento que debía ser resuelto. Relacionan comportamientos del personaje principal con sus propios comportamientos.</p> <p>Reflexionan sobre la estrategia del pueblo para resolver el problema.</p> <p>Confrontan nuevamente su final con el del texto. Expresan en forma oral sus apreciaciones sobre el cuento.</p>	<p>¿Sus características cambian con el transcurrir del tiempo? ¿Cuál era el problema que debían resolver? ¿Qué estrategia utilizaron para resolver el problema? ¿En el salón de clases hay niños que se parecen a la peor señora del mundo? ¿Por qué? ¿Qué nueva estrategia aparece en el texto? Induce a que nombren el engaño como otra estrategia del cuento</p> <p>Invita a los estudiantes a seleccionar otro personaje, además del personaje principal para consignar evidencias de acciones, propósitos cambios en ellos, de acuerdo al diálogo previo. (Anexo 9)</p> <p>¿Se parece este final al que ustedes habían escrito? ¿En qué encontraron similitudes? ¿En qué encontraron diferencias? Finalmente, la maestra pregunta: ¿Cómo les pareció el cuento?</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Anexo 8: Ficha de reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes.</p> <p>Anexo 9: Ficha de caracterización de los personajes.</p>		
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Se tomará registro fotográfico de sus producciones, audios de análisis de algunos estudiantes.</p> <p>Se registran algunas ideas que los estudiantes expresen y que son relevantes para el desarrollo de la secuencia.</p>		

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD			
1. Momento No. 3	Predicciones a partir del título y contextualización del cuento “Manual para corregir a niños malcriados” y comparación con el texto leído.		
2. Sesión (clase)	5 y 6		
3 Fecha en la que se implementará	Octubre 23 y 24 de 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p><i>Construir hipótesis a través del título y de la introducción del cuento.</i></p> <p><i>Reconocer el contexto del cuento y su autor.</i></p> <p><i>Relacionar el autor del nuevo texto con el cuento anterior.</i></p>		
5. Descripción del momento.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	<p>Componente 1.</p> <p>Presentación del título del cuento:</p>	<p>Expresan sus predicciones en relación con el título del cuento.</p> <p>Leen y analizan la introducción del cuento.</p>	<p>La maestra comenta: ¿Si el título menciona que es un “¿MANUAL”, qué tipo de texto podrá ser? ¿Han escuchado la palabra manual? ¿Dónde? ¿Qué nos dice un manual? Se pretende establecer una relación con el Manual de convivencia del colegio que conocen, para que después puedan analizar si este texto es realmente semejante. Al nombrar el autor espera para verificar si asumen que es el mismo autor. De lo contrario lo nombra de nuevo y pregunta: ¿Conocen el autor?, indaga, además: ¿Creen que utilizará las mismas estrategias del cuento anterior? ¿Las recuerdan? ¿Cuáles eran? Busca con el diálogo que recuerden que eran la exageración y el engaño, e invita a</p>

		<p>Relacionan el autor con su cuento “la peor señora del mundo”.</p> <p>Recuerdan las estrategias del autor y expresan sus predicciones para el nuevo texto con relación a las marcas del autor.</p> <p>Relacionan al escritor como narrador y personaje del cuento, explican por qué; nombran ideas de la introducción que sustenten sus hipótesis.</p> <p>Escriben sus hipótesis y las comparten.</p>	<p>estar muy pendientes para que se den cuenta si sus predicciones son acertadas o no.</p> <p>Entrega copia de la introducción del cuento:</p> <p>¿Quién es el que habla en la introducción? ¿En qué se ha convertido el escritor? ¿Por qué le pagan honorarios? ¿Cuáles son las labores del escritor según la introducción? ¿Qué encontraremos en el cuento según lo que nos cuentan en esta parte?</p> <p>Escucha las predicciones de sus estudiantes y las registra en un cartel. Continúa la lectura del texto abordando los 5 primeros casos de niños y pregunta:</p> <p>¿Quién está contando la historia? ¿El narrador interviene en la historia? Lleva a los niños a que reconozcan que en esta historia el narrador sí hace parte de ella y pide que traten de nombrar algunos momentos donde lo podemos ver.</p>
<p>Componente 2.</p> <p>Continuación de la lectura del cuento y comparación con el otro texto del autor.</p>		<p>Hacen un recuento de la introducción y la primera parte de la lectura. Identifican personajes principales y su propósito en el cuento, los cambios en los personajes.</p> <p>Reconocen la estrategia del autor a través de las reflexiones que hacen.</p>	<p>La maestra retoma la lectura en voz alta abordando las ideas de los estudiantes y pregunta: ¿Quiénes son los personajes principales del cuento hasta ahora? ¿Cuál es su propósito? Continúa y finaliza el cuento. Hace otras preguntas: ¿Qué tienen en común los casos tratados por el doctor? ¿Cuál es el propósito de su intervención? ¿Lo ha logrado? ¿De qué manera</p>

		<p>Establecen características similares entre los textos.</p> <p>Seleccionan y reescriben uno de los casos que más les gustó, argumentan por qué e intercambian su trabajo con un compañero.</p> <p>Escriben los puntos en común de los dos cuentos. (Anexo 10)</p> <p>Socializan sus escritos en el grupo.</p> <p>Comparan los textos con la vida real.</p>	<p>logra los cambios? ¿Qué estrategia utiliza el autor? ¿Se presenta algo parecido con el primer cuento? ¿Qué cosas se parecen? ¿Los niños malcriados se parecen a la peor señora del mundo? ¿Alguno de ustedes se parece a alguno de los niños de la historia? ¿En qué? ¿Les gustaría ser engañados para que cambien su comportamiento? ¿Sus padres los han engañado alguna vez? ¿Los niños malcriados cambiaron su comportamiento? ¿Qué significa para sus padres ese cambio en los niños? ¿Por qué se portaban mal? ¿Cuál es el problema que se buscaba solucionar? ¿Solucionaron el problema? ¿Cómo lo hicieron? Pide que reescriban uno de los casos de los niños que más les gustó, que lo dibujen y escriban por qué les gustó. Hace que intercambien su trabajo con otro compañero. Pregunta cómo les pareció el escrito de su compañero, y si coincidieron con el mismo caso.</p> <p>La maestra pide que escriban las cosas que encontraron parecidas en los dos textos. Orienta la ficha de semejanzas de los textos.</p> <p>Escucha la socialización y complementa las ideas presentadas con relación a los puntos en común en los textos: Estrategia del autor, forma de solucionar el problema, actitudes de los personajes, presencia de narrador. Pregunta, además: ¿en qué se parecen estas historias a nuestra vida real.</p>
--	--	--	--

6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Análisis realizados por los estudiantes Trabajo de reescritura sobre uno de los casos seleccionados. Escritos sobre semejanzas de los cuentos: Ficha de semejanzas entre los textos (Anexo 10).
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Se registrarán ideas relevantes de los estudiantes en el desarrollo de la actividad metaverbal, toma de fotos en momentos de trabajo e interacción con ellos, grabaciones audiovisuales y audios de los análisis que hacen los estudiantes. Registro fotográfico de las producciones y anticipaciones de los estudiantes.

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD</i>			
1. Momento No. 4	Evaluación de la secuencia didáctica.		
2. Sesión (clase)	7		
3 Fecha en la que se implementará	Noviembre 6 de 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	Reflexionar en torno a las experiencias vividas a través de la secuencia didáctica.		
5. Descripción del momento.	<i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i>	<i>Lo que se espera de los niños...</i>	<i>Consignas del docente...Posibles intervenciones</i>
	Componente 1 Evaluar la secuencia didáctica.	Se espera que los estudiantes planteen sus ideas frente a lo que les pareció la secuencia didáctica.	La maestra indaga de forma oral: ¿Cómo les pareció la secuencia didáctica? ¿Qué aprendieron de lo trabajado en la secuencia didáctica? ¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Por

		<p>Que reflexionen frente a los aprendizajes que alcanzaron durante el desarrollo de la secuencia.</p> <p>Expresen sus emociones o sentimientos con relación a los diferentes momentos.</p> <p>Manifiesten sus sugerencias para realizar otra secuencia.</p> <p>Expresan sus ideas socializando el escrito de la evaluación de la secuencia.</p>	<p>qué? ¿Qué no les gustó? ¿Por qué? ¿Qué otras cosas les hubiera gustado realizar? ¿Qué sugerencias tienen para que la secuencia hubiese sido mejor? Invita a responder la ficha sobre la evaluación de la secuencia. (Anexo 9)</p> <p>Se hace la socialización de la ficha, escuchando las diferentes ideas de los estudiantes.</p>
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Se tomará nota de ideas relevantes de los estudiantes frente a la evaluación de la secuencia.</p> <p>Anexo 11 sobre evaluación de la secuencia.</p>		
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Registro fotográfico de los escritos de estudiantes, audios con participación de los estudiantes.</p>		

Anexo 3 Ficha de dibujo de anticipación

FICHA DE DIBUJO DE ANTICIPACIÓN
Nombre del estudiante:
Fecha:
De acuerdo a las respuestas dadas sobre la peor señora del mundo, dibuja cómo te la imaginas:

Anexo 4 Presentación en Power Point del Autor Francisco Hinojosa

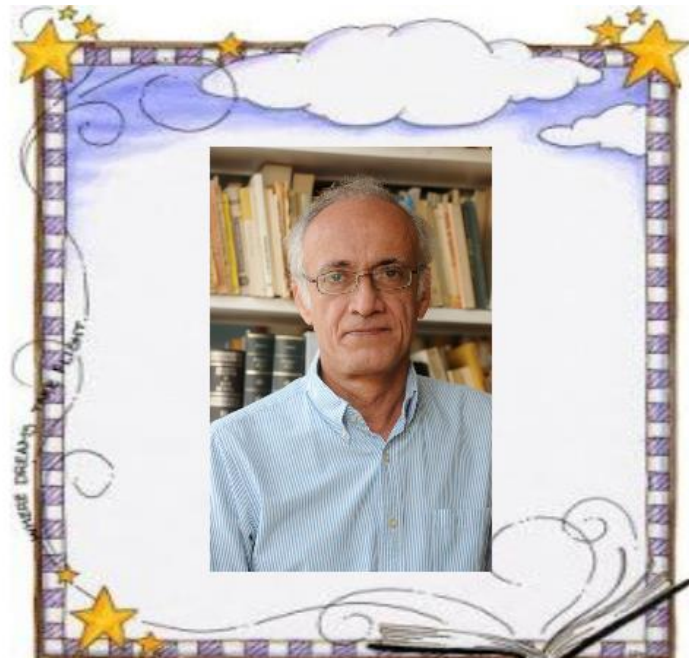
Diapositiva 1



Diapositiva 2



Diapositiva 3



Diapositiva 4



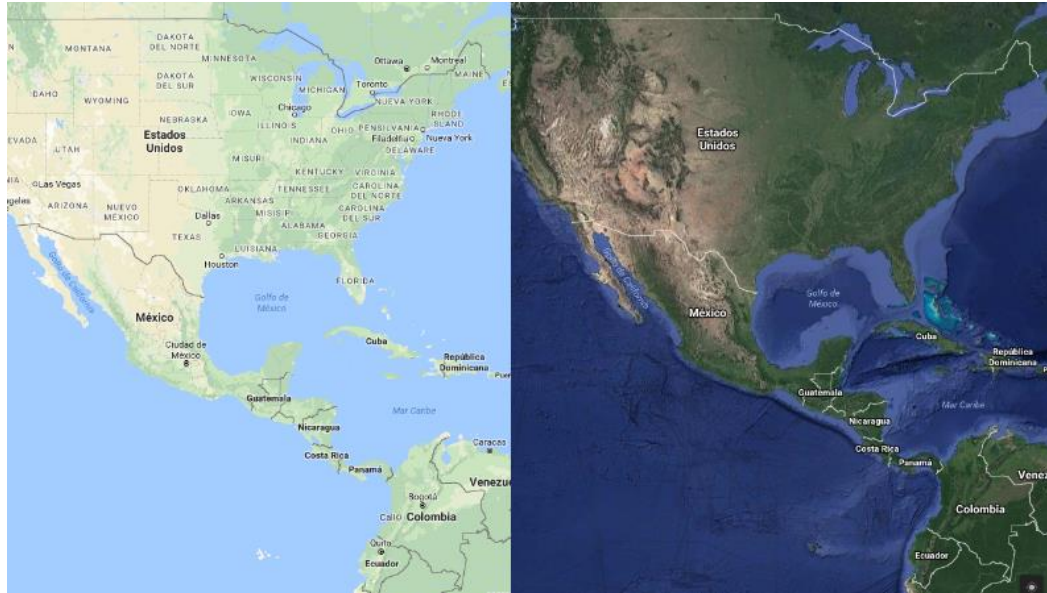
Diapositiva 5




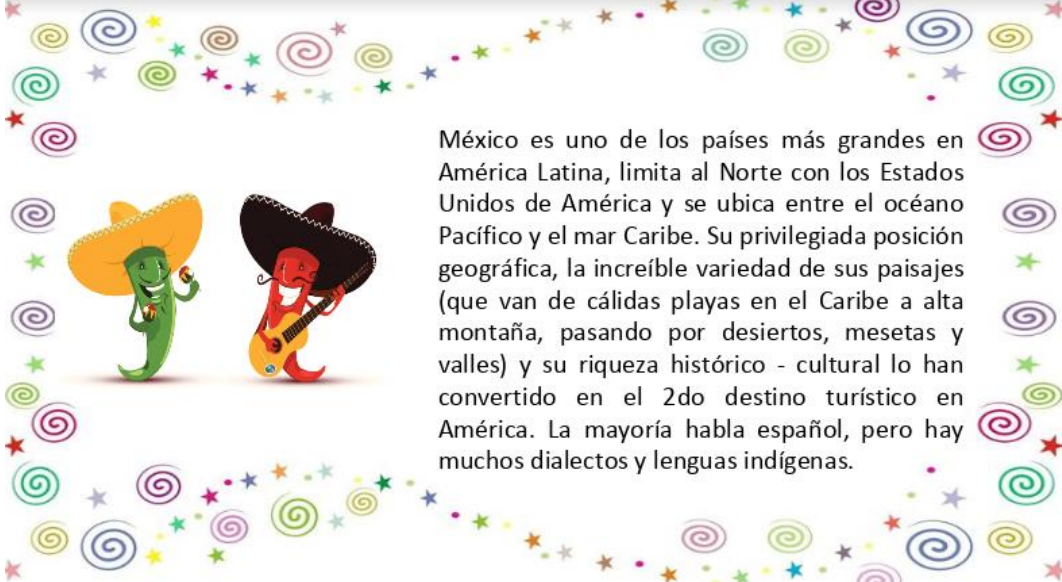
Diapositiva 6

El escritor Francisco Hinojosa nació en la Ciudad de México en 1954. Es poeta, narrador y editor. Estudió Lengua y literatura Hispánicas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su obra se compone por una gran cantidad de libros para lectores adultos e infantiles.

Diapositiva 7



Diapositiva 8



México es uno de los países más grandes en América Latina, limita al Norte con los Estados Unidos de América y se ubica entre el océano Pacífico y el mar Caribe. Su privilegiada posición geográfica, la increíble variedad de sus paisajes (que van de cálidas playas en el Caribe a alta montaña, pasando por desiertos, mesetas y valles) y su riqueza histórico - cultural lo han convertido en el 2do destino turístico en América. La mayoría habla español, pero hay muchos dialectos y lenguas indígenas.

Diapositiva 9



Diapositiva 10

¡Gracias!



Anexo 5 Ficha de anticipación y reconocimiento del autor

Ficha de anticipación y reconocimiento del autor	
Título	
Tipo de texto	
Nombre del autor	
Fotografía del autor	Mapa de México
Nombre del ilustrador	
Editorial	

Anexo 6 Ficha para escritura de exageraciones

DESCUBRE LAS EXAGERACIONES	
Nombre del estudiante:	
Fecha:	
Escribe cinco o más exageraciones que hayas encontrado durante la lectura	
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Anexo 7 Ficha de predicciones

FICHA DE PREDICCIONES SOBRE EL DESENLACE DEL CUENTO
Nombre del estudiante:
Fecha:
Escribe tus predicciones sobre lo que podría acontecer en el desenlace del cuento:

Anexo 8 Ficha de reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes

FICHA DE RECONOCIMIENTO DE LA VOZ DEL NARRADOR Y DE LOS PERSONAJES	
Nombre del estudiante:	
¿Quién cuenta la historia? ¿Es uno de los personajes? ¿Por qué?	
Escribe un ejemplo de la historia donde se muestre la voz del narrador	
En el siguiente fragmento subraya con un color distinto la intervención de cada personaje.	
"...Pero sucedió también que un buen día todos los habitantes del pueblo se reunieron en la plaza central, el jefe de los bomberos dijo: ... } (hasta) ... y así quedaron de acuerdo"	
¿Cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está hablando?	
¿Cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está pensando?	

Anexo 9 Ficha de caracterización de personajes

FICHA DE CARACTERIZACIÓN DE PERSONAJES		
Nombre del estudiante:		
Personajes	Estado inicial del personaje	Cambios presentados por el personaje al final del cuento
La peor señora del mundo		
Otro personaje seleccionado: Nombre:		

Anexo 10 Ficha de caracterización de semejanzas entre los cuentos

FICHA DE CARACTERIZACIÓN DE SEMEJANZAS ENTRE LOS CUENTOS		
Nombre del estudiante:		
	La Peor Señora del mundo	Manual para corregir niños Malcriados
Estrategia del autor		
Características del personaje o personajes principales		
Cambios en los personajes con actitudes negativas		
Final del cuento		

Anexo 11 Ficha de evaluación de la secuencia didáctica

Evaluemos la Secuencia Didáctica



Nombre:

Piensa y responde:

1. ¿Cómo te pareció la secuencia didáctica trabajada? Explica tu respuesta.

.....
.....
.....

2. ¿Qué aprendiste con esta secuencia?

.....
.....
.....

3. ¿Qué fue lo que más te gustó? ¿Por qué?

.....
.....

4. ¿Te gusta esta forma de trabajo en clase? Explica.

.....
.....

5. ¿Qué sugieres para que la secuencia sea mejor?

.....
.....