

**IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, BASADA EN EL ANÁLISIS DE CÓMO SE
ENSEÑA LA LITERATURA EN EL GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA TÉCNICO COMERCIAL LITECOM DE JAMUNDÍ**

**GLORIA PATRICIA IBARGÜEN
ALBA NELY ZÚÑIGA**

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

2018

**IMPLEMENTACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LITERATURA, BASADA EN EL ANÁLISIS DE CÓMO SE
ENSEÑA LA LITERATURA EN EL GRADO PRIMERO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA TÉCNICO COMERCIAL LITECOM DE JAMUNDÍ**

**GLORIA PATRICIA IBARGÜEN
ALBA NELY ZÚÑIGA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN**

**Dirigido por:
ALICE CASTAÑO LORA
CARLOS RODRÍGUEZ**

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

2018

Contenido

Resumen	8
Introducción	10
1.Problema de investigación.....	13
1.1 Pregunta de investigación.....	16
2 .Justificación	17
3. Objetivos.....	20
Objetivo general:	20
Objetivos específicos:	20
4. Marco teórico:Un recorrido a la enseñanza de la literatura en nuestro país, desde las políticas públicas, enfoques y concepciones.	21
4.1 Políticas públicas en Colombia.....	21
4.1.1 Antecedentes del 1978 al 1998.....	21
4.2 Documentos de política pública que regulan la enseñanza del lenguaje	24
4.2.1 Decreto 1002 de 1984.....	24
4.2.2 Concepción pedagógica de la enseñanza del español y la literatura en la política de renovación curricular.....	25
4.2.3 Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, 1998	29
4.2.4 Estándares Básicos de Competencias (2006)	30
4.2.5 Derechos Básicos de Aprendizaje, Versión 1, 2015.....	36
4.3 ¿Qué es la literatura?	37

4.3.1 Sentidos de la literatura en la escuela	38
4.3.2 Didáctica de la literatura	44
4.3.3 Enfoques teóricos de la literatura	45
4.4 Investigaciones sobre didáctica de la literatura en los últimos diez años: tendencia	47
5. Metodología	53
5. 2 Diseño de la investigación	54
5.3 Contexto y configuración didáctica	55
5.4 Recolección y análisis de la información	58
6.Análisis de resultados	60
6.1 Transformaciones personales.....	60
6.2 Análisis documental.....	83
6.2.1 Proyecto Educativo Institucional (PEI)	83
6.2.2 Plan de área.....	85
6.2.3 Plan de aula de grado primero	87
6.2.4 Relación entre los documentos	88
6.2.5 Categorías emergentes	89
6.3 “La literatura: un pasaporte a mundos fantásticos”, una reflexión sobre el placer de aprender...	94
Conclusiones.....	119
Referencias bibliográficas	

Anexos

Lista de tablas

Tabla 1: Reacciones suscitadas por los niños al escuchar la lectura.

Tabla 2: Fragmento donde se ejemplifica el uso de la subjetividad.

Tabla 3: Fragmento activando saberes previos sobre la rima.

Lista de ilustraciones

Ilustración 1: Diálogo y preguntas de anticipación.

Ilustración 2: Los estudiantes realizando ejercicios de pareado.

Ilustración 3: Organigrama ¿Quién tiene miedo a quién?

Ilustración 4: Descubriendo rimas en el poema.

Ilustración 5: Momento de motivación a participar en la creación de rimas

Ilustración 6: Modelo de esquema para la creación del personaje.

Ilustración 7: Ejemplo de texto terminado

Ilustración 8: Construcción colectiva de la rima.

Ilustración 9: Esquema construyendo un nuevo personaje.

Ilustración 10: Acompañamiento de la docente en la construcción del personaje.

Ilustración 11: Momentos de construcción de la rima.

Lista de anexos

Anexo 1. Listado de estudiantes del grado primero A

Anexo 2. Ejemplo de rimas realizadas por los estudiantes

Anexo 3. Secuencia didáctica, “La literatura: un pasaporte a mundos fantásticos”

Dedicatoria

Al terminar este camino de aciertos y desaciertos, agradecemos inmensamente a Dios por habernos permitido vivir esta experiencia, por regalarnos y brindarnos la mejor profesión “SER MAESTRAS”. Damos gracias a nuestras familias por darnos su apoyo incondicional y fuerzas necesarias para continuar adelante; a todas y cada una de las personas que colaboraron para que esta propuesta se materializara; a la Universidad ICESI y a cada uno de los docentes que con su experiencia aportaron el conocimiento a lo largo de este camino. Y por supuesto, a los niños y niñas, porque sin ellos nuestra profesión no tendría razón de ser.

Resumen

La enseñanza de la literatura se ha visto permeada por diferentes transformaciones, lo que ha causado preocupación en un grupo de docentes de la Maestría en Educación de la Universidad ICESI, quienes decidieron hacer parte del macroproyecto liderado por los docentes Carlos Rodríguez y Alice Castaño, en el que se analiza la enseñanza de esta área en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cali y sus alrededores, con el propósito de transformar su enseñanza, por medio del diseño de diferentes propuestas didácticas, contextualizadas a la población estudiantil y que formen lectores literarios.

Esta es una investigación cualitativa con un diseño mixto que explora las vivencias y significados de la docencia, buscando transformar sus prácticas por medio de la inmersión en el contexto. Para ello se partió desde el análisis de su enseñanza a través de la información encontrada en el PEI, Planes de área y aula, de la I.E. LITECOM, con lo cual se espera lograr la autorreflexión docente, con el propósito de mejorar las didácticas de enseñanza.

Al realizar el análisis a los documentos institucionales encontramos que la enseñanza de la literatura está enfocada hacia la competencia lingüística donde el texto literario es usado como pretexto para mejorar la comprensión de lo que se lee, evidenciando también la necesidad de un canon literario, lo cual dificulta que la enseñanza de la literatura posibilite la interiorización, el disfrute y el goce de la misma como un conjunto sistémico que logre establecer un vínculo con la obra, además de conocer e imaginar mundos posibles.

Abstract

The teaching of literature has been permeated by different transformations which has caused concern in a group of teachers of the Master's degree in Education of the ICESI University, who decided to be part of the macroproject, led by professor Alice Castaño, in which analyzes the teaching of this area in different educational institutions of the city of Cali and its surroundings, with the purpose of transforming its teaching through the design of different didactic proposals contextualized to the student population and that form literary readers.

This is a qualitative research with a mixed design that explores the experiences and meanings of teaching, seeking to transform their practices through immersion in context. To do this, it began to analyze their teaching through the information found in the PEI (Institutional Educational Project), area and classroom plans, of the Educational Institution LITECOM (Technical Commercial School), with what is expected to achieve teacher self-reflection, with the purpose of improving teaching didactics.

When analyzing the institutional documents, it was found that the teaching of literature is focused on the linguistic competence in which the literary text is used as a pretext to generate a better understanding of what is read, also evidencing the need for a canon literary, which makes it difficult for the teaching of literature to enable the internalization, enjoyment and enjoyment of it as a systemic set that manages to establish a link with the work, in addition, to know and imagine possible worlds.

Introducción

La presente investigación se vincula al macroproyecto de la Universidad ICESI, titulado “Cómo se enseña la literatura en las instituciones educativas de la región”, el cual tiene como propósito hacer un análisis sobre tendencias de la didáctica de la enseñanza de la literatura en Colombia en los últimos diez años, en este caso nos centraremos en la Institución Educativa LITECOM.

La literatura ha estado presente en todos los ámbitos de nuestra vida, es, a través de ella que conocemos las emociones, los temores, las pasiones, el sentir y las necesidades más íntimas del ser humano. La literatura, concebida como un medio de expresión de la lengua, está estrechamente ligada a la afectividad, la historia, la cultura, siendo un factor de identificación y acercamiento entre los pueblos. La literatura en el proceso de adquisición del conocimiento debe ser, ante todo, un medio de expresión afectivo y de sensibilización en el plano estético y social, la cual es un instrumento eficaz para desarrollar la competencia de la comprensión textual.

Esta investigación acerca de la enseñanza de la literatura nace por la preocupación de algunos docentes sobre las concepciones que actualmente se le ha dado al saber literario, el cual se ha convertido en un saber historiográfico del mismo, por los afanes de producir conocimientos generales y evaluables en el marco de lo común y entendible para todos, desconociendo que la literatura ofrece un abanico de posibilidades, en cuanto al desarrollo de cualidades formativas, cognitivas, estéticas, afectivas, lingüísticas, etc., que permiten:

Contribuir a la formación de la persona y a la construcción de la sociabilidad, y realizarla a través de la confrontación de contextos que explican la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado y abordan la valoración de la actividad humana. (Colomer, 2001).

Autores como Vásquez (2008), Bombini (2007), Jurado (2008) y Colomer (1996), entre otros, han hecho sus análisis sobre la enseñanza de la literatura 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. Para Cerillo (2007), es producto de la creación humana con carácter expresivo y comunicativo. Foucault (1997) afirma que es una forma de pensamiento.

El estudio se realizó a partir del análisis de cuatro aspectos que sirvieron como insumo para esta investigación; el primero de ellos se encargó de abrir una discusión en torno a las concepciones de la literatura y su didáctica, para esto reflexionamos sobre diferentes planteamientos de autores como: Gustavo Bombini (2007), Teresa Colomer (1996), Fernando Vásquez (2008) y Fabio Jurado (2008). El segundo paso, se orientó a explorar las tendencias en las investigaciones de posgrado en Colombia sobre la didáctica de la literatura en los últimos cinco años. Posteriormente se plantearon discusiones alrededor de las políticas públicas sobre la enseñanza de la literatura en Colombia (reformas, modelos, formación). El cuarto de ellos, el correspondiente a los hallazgos, permitió dilucidar un problema, la carencia de conocimiento teórico y de estrategias didácticas en los docentes que participaron de la investigación para atraer a los estudiantes a un disfrute estético con la literatura.

Es por eso que el propósito de esta investigación está encaminado a favorecer la construcción de conocimiento, criterios y estrategias para el diseño de diferentes metodologías que promuevan el acercamiento a la literatura desde un enfoque sociocultural y estético. Y

también pretende dar un aporte y abrir el camino a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en torno a la literatura.

1. Problema de investigación

La investigación empezó con una idea general, describir las maneras como se enseña la literatura en algunos colegios de la ciudad de Cali y la región. Esta idea orientó el proyecto a describir, identificar y caracterizar dicha práctica. Mediante una convocatoria abierta, nos citaron a docentes vinculados a la Maestría en Educación en la Universidad ICESI y con veinticuatro docentes conformamos un equipo de trabajo 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 (2007), Teresa Colomer (1996), Fernando Vásquez (2008) y Fabio Jurado (2008), 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 (Mery Cruz, 2014; Cecilia Simanca,

2015; Alba Carreño, 2015; Edgar Varilla, 2016; Rafael Pérez, 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 de Educación Nacional (MEN), 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 el mejoramiento de su enseñanza.

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, en su mayoría carecían de formación sobre la didáctica de la literatura, y en sus contextos detectaban que los estudiantes tenían un papel pasivo con la lectura literaria, y 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

¿Cómo transformar la enseñanza de la literatura en el grado primero de la Institución Educativa LITECOM para formar lectores literarios?

2 .Justificación

La literatura está íntimamente ligada a la realidad humana. Es por eso que permite establecer un vínculo directo con las emociones, convirtiéndose en una expresión social y cultural del ser humano. La presente investigación hace parte de las reflexiones realizadas por un grupo de docentes en torno a la necesidad de profundizar en el conocimiento teórico y de brindar estrategias didácticas para llevar a los estudiantes a un acercamiento con la literatura desde el goce y el disfrute, siendo los maestros, mediadores y facilitadores del conocimiento literario. De esta manera, la investigación aporta no sólo a nuestro crecimiento profesional, sino también, a la transformación de nuestras prácticas de aula.

La Institución Educativa Técnico Comercial LITECOM, sede Nuestra Señora del Portal, está ubicada en la zona urbana del municipio de Jamundí, en un sector de alta vulnerabilidad por los hechos de violencia que se presentan en sus alrededores, razón por la cual contamos con familias fluctuantes, niños en hogares disfuncionales y estudiantes con poco acompañamiento.

Desde una perspectiva sociocultural y estética, consideramos que la literatura promueve la reflexión y el análisis de situaciones en el aula de clase, convirtiéndose en un instrumento para aprender valores, explorar sentimientos y emociones, rescatar el valor cultural de las tradiciones, desarrollar las habilidades de escritura o la adecuada entonación para la lectura en voz alta. Estos aspectos contribuyen a que los niños y niñas de la institución se formen como seres sociales, autónomos y miembros de una comunidad, en la cual sean partícipes y colaboradores de la transformación de la sociedad.

Asimismo, se hace necesaria la enseñanza de la literatura, respondiendo a que ésta, realiza un gran aporte a la formación estética de las personas y participa en la comprensión de las relaciones humanas, además de posibilitar la transformación de la sociedad. En este sentido, el aprendizaje de la literatura favorece la comprensión y apropiación de los elementos que integran la realidad pluricultural de la sociedad y que participan en la definición de la identidad nacional. De otro lado, la literatura se constituye en instrumento activo para la interpretación y aplicación de pautas culturales éticamente aceptadas en el mundo.

La realidad nos ayuda a entender mejor la teoría cuando nos permite identificar las cualidades formativas para el individuo y las realidades en que viven inmersos. Es desde allí donde esta propuesta formativa apunta a un acercamiento a la literatura desde lo estético y el disfrute, proponiendo actividades que cobren sentido y significado para el estudiante, dándoles la oportunidad de cuestionar e interpretar el mundo desde sus propias cosmovisiones y representaciones mentales, lo cual contribuye a la formación de lectores literarios. Al respecto, Hernández (2002) menciona que:

Desde esta perspectiva se considera que la Literatura proporciona una visión alternativa de la vida, que ofrece una propuesta correctora o superadora de la realidad y, en definitiva, que representa una negación de sus límites. La literatura se convierte así en una manera de crear mundos posibles, en un instrumento para identificar las aspiraciones individuales y para superar las frustraciones sociales. (p. 94).

Esta propuesta resulta muy útil para nuestra labor como docente, dado que nos permitió pensar e incluir nuevas estrategias de enseñanza a nuestras prácticas de aula, además de propiciar el desarrollo de espacios de discusión, reflexión y retroalimentación constante. Nos ha brindado la posibilidad de nutrirnos y enriquecernos con los aportes y experiencias de los compañeros, analizar problemáticas en conjunto; se favorecieron espacios para proponer y

conocer múltiples alternativas de solución y enriquecernos con la variedad de experiencias generadas durante este proceso.

3. Objetivos

Objetivo general:

- Transformar la enseñanza de la literatura en el grado primero de la Institución Educativa LITECOM para formar lectores literarios.

Objetivos específicos:

- Comprender e interpretar las vivencias y los significados de nuestra práctica docente relacionada con la literatura.
- Comprender cómo la Institución Educativa LITECOM está interpretando y aplicando las políticas nacionales de enseñanza de la literatura por medio del análisis documental de los PEI, Planes de área y Planes de aula.
- Diseñar, implementar y sistematizar una secuencia didáctica, cuyo objeto sea la literatura y que forme lectores literarios.
- Comprender la manera como el profesor interpreta su práctica docente sobre la enseñanza de la literatura por medio de la implementación de la secuencia didáctica.

4. Marco teórico: Un recorrido a la enseñanza de la literatura en nuestro país, desde las políticas públicas, enfoques y concepciones.

La literatura es como un fósforo que uno enciende en un campo oscuro. En un campo oscuro un fósforo no sirve para iluminar nada, pero sirve para que nos demos cuenta de cuánta oscuridad hay.

(William Faulkner)

En este apartado vamos a presentar la historia de la política pública en los últimos 40 años de la enseñanza de la literatura en Colombia.

A continuación presentaremos la historia de la política pública educativa en los últimos 40 años y cómo ha sido abordada la enseñanza de la lengua y la literatura en Colombia. Para esto se van tener en cuenta cuatro momentos y en cada uno de ellos se explicará qué modelo subyace, en primer lugar se dará una mirada a los antecedentes del 1978 al 1998, luego encontraremos los documentos de política pública, posteriormente estarán las concepciones sobre literatura y por ultimo las investigaciones realizadas al respecto.

4.1 Políticas públicas en Colombia

4.1.1 Antecedentes del 1978 al 1998

La literatura ha estado presente a lo largo de la historia a través de todos los géneros literarios de todas las épocas y es a través de ella que conocemos el sentir, los temores y las necesidades más íntimas del ser humano. La literatura, concebida como un medio de expresión de la lengua, está estrechamente ligada a la afectividad, a la historia, a la cultura, siendo esto un factor de identificación y acercamiento entre los pueblos. La literatura, en el proceso de

adquisición del conocimiento, debe ser ante todo, un medio de expresión afectivo y de sensibilización en el plano estético y social, la cual es un instrumento eficaz para desarrollar la competencia de la comprensión textual. Es decir que la literatura en función de un proceso sociocultural que permita leer las realidades desde la obra, el autor y quien la lee.

La política de Alfonso López Michelsen (1974-1978)

Las reformas políticas de desarrollo del gobierno de Alfonso López Michelsen (1974-1978), incluyen la del sector educativo de la época donde se impulsó la política de renovación curricular. Ésta responde a las preocupaciones políticas, sociales y pedagógicas de la educación primaria y secundaria. Se esperó, por parte del gobierno, que su puesta en marcha, permitiera visualizar cuáles reformas administrativas que requería el sector para la mejor utilización de los recursos económicos, físicos y humanos, disponibles, haciendo más eficiente la acción del Ministerio de Educación Nacional y de las secretarías departamentales de educación.

Esta política se concreta en el decreto 1419 de 1978, el 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, donde la calidad es entendida como la oferta de oportunidades educativas y la construcción de ambientes de aprendizaje, según las necesidades personales, sociales, culturales y económicas, ajustadas a las condiciones de vida regional y nacional. (MEN, 2011). En esa dirección, el Programa de Renovación Curricular, adoptado por el Ministerio de Educación Nacional, se constituye en el principal eje de mejoramiento de la calidad de la educación,

cuya característica es pensarla como un proceso permanente que responde a tres etapas, consideradas mutuamente: diseño curricular, aplicación de pruebas piloto (experimentación) y aplicación generalizada, obligada y constante, según variables educativas, pedagógicas e institucionales, previa revisión de las condiciones de la realidad social, cultural y económica del país.

Durante el gobierno de Alfonso López Michelsen, se hicieron grandes contribuciones a la modernización, la realización de la política de descentralización regional y la planificación del desarrollo educativo con la participación de la comunidad educativa. Se logra una coordinación intersectorial, un cambio cualitativo, la ampliación de oportunidades de acceso y permanencia de la población escolar en el sector educativo, la ampliación de cupos, el desarrollo científico y tecnológico, el desarrollo cultural, la recreación, el deporte y el manejo eficiente de los recursos financieros. Se consideran objetivos realizables, al convertirse a su vez en las condiciones prácticas necesarias para el mejoramiento de la calidad educativa (MEN, 1982).

Desde entonces, en el Plan Quinquenal para la educación en el país, se hacen grandes esfuerzos por fortalecer el sistema de planificación educativa, el cual se estructura poco a poco a través de los sucesivos gobiernos (O.E.I., 2006). El Estado colombiano, asume en aquel momento, la función de organizar, administrar y orientar la educación, según ingresos familiares y la reconfiguración de la población escolar, sin discriminación de sexos, nacionalizando la educación primaria, creando las categorías salariales para docentes, diversificando la educación superior e introduciendo formalmente la educación tecnológica. De ahí que la nueva programación pretenda colocar la enseñanza de la lengua, para el caso de este análisis, al servicio de la acción social, en tanto portadora de mensajes cívicos y

promotora de la educación para el trabajo. Estos programas curriculares presentan una continuidad curricular centrada en los objetivos de los niños, de manera progresiva, ampliada y profundizada en los contenidos, en la medida que se avanza en los niveles formales de la educación.

Reconocer la importancia de estos cambios que vive Colombia en los últimos treinta años, hace posible introducir algunas reformas sustanciales en el sector educativo. A propósito de la enseñanza del lenguaje, principalmente para:

- ✓ Mostrar cómo la política de renovación curricular y pedagógica se centra en la reforma de la enseñanza del lenguaje.
- ✓ Señalar cómo este proceso de reforma obedece a una concepción de apertura y flexibilidad del currículo, que supone, según la política, un conjunto de cambios, que son condición para continuar con la implementación de otras reformas relacionadas con el Programa Nacional de Renovación Curricular, como son: el mejoramiento de la calidad educativa, la disminución de deserción y repitencia, la promoción automática, la ampliación de la cobertura, la cualificación docente.
- ✓ Comparar la reforma educativa de 1976 con la de 1991, con la finalidad de establecer qué elementos se mantienen y cuáles fueron objeto de modificación.

4.2 Documentos de política pública que regulan la enseñanza del lenguaje

4.2.1 Decreto 1002 de 1984

El Ministerio de Educación Nacional, intentando, al menos conceptualmente, superar un enfoque tradicional-gramatical y apostarle a nuevos horizontes, propone, con la publicación del decreto 1002 de 1984, la implementación de un plan de área de Español y Literatura- que

así se lo denominaba en aquella época- basado en un enfoque semántico-comunicativo. Cabe señalar que para la implementación de este enfoque fue entregado en todos los colegios del país, un libro (texto guía del maestro), *Español y literatura, marco general: propuesta programa curricular* (MEN, 1988).

Cárdenas (1999) señala las principales bases teóricas de este primer intento de modelo nacional, igualmente examina las principales dificultades en el diseño y en la metodología usada. Según el autor este enfoque se basa en un conjunto de estrategias teórico-prácticas, fundamentadas en la semántica: relación dialéctica entre el lenguaje-pensamiento- realidad, a partir de tres niveles de sistematización: conceptual, lógico e ideológico; con una mirada comunicativa, contribuir al perfeccionamiento de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Sin embargo, según el análisis propuesto por Cárdenas (1999), este enfoque presenta varias dificultades en el diseño: cómo definir la lengua como un instrumento, como algo ya hecho y útil como cualquier herramienta, además reduce la visión comunicativa a sólo cuatro habilidades; en lo metodológico: la ausencia de las dimensiones ética y estética de la literatura, como además de seguir reduciendo la literatura a procesos de mera lectura, alfabetización y comprensión lectora.

4.2.2 Concepción pedagógica de la enseñanza del español y la literatura en la política de renovación curricular

Las autoras Montero y Herrera (2010) plantean una nueva programación curricular donde se enfoca la enseñanza de la lengua al servicio de una acción social, portadora de mensajes cívicos y promotora de la educación para el trabajo. En este modelo se concibe al maestro como un orientador y al niño como el protagonista del proceso pedagógico, a partir de la

organización de experiencias concretas de aprendizaje. En esta renovación curricular pedagógica, los programas se organizan por unidades, según manuales de administración y orientación para la evaluación de funciones y tareas de la institución escolar; además se complementan con materiales de apoyo.

En la política de la renovación curricular, los programas para el área de español y literatura presentan una continuidad formativa en la educación, fijan los objetivos de manera progresiva, y contenidos que se amplían y profundizan a medida que se avanza en los niveles educativos, para desarrollar cuatro habilidades comunicativas fundamentales: hablar, escuchar, leer y escribir. Por otro lado, en la educación básica secundaria y en la educación media vocacional, dice el MEN, los estudiantes analizan su lengua, es decir, estudian sus diferentes elementos, las relaciones que se dan entre ellos y su funcionamiento. Según este punto de vista, la lingüística entra a formar parte de los contenidos del área.

En cuanto a la función curricular que cumple el lenguaje en los programas de español y literatura para la educación básica primaria tiene 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; es decir, mira la lengua según un enfoque semántico-comunicativo. Este propone que la literatura debe conducir al logro de unos objetivos fundamentales: desarrollar en el estudiante la capacidad para disfrutar de la literatura y utilizarla como fuente de conocimiento. Dentro de las recomendaciones que hace el (MEN, 1984) se propone desarrollar el hábito de la lectura, teniendo en cuenta el grado de desarrollo psicológico de los niños y de las niñas, proporcionando una literatura más compleja en la medida en que se evolucione.

Las autoras Montero y Herrera (2010) definen los siguientes propósitos:

- Comprender y disfrutar el lenguaje literario mediante el análisis de obras narrativas, líricas y dramáticas de diferentes corrientes y movimientos.
- Ampliar sus conocimientos sobre épocas estudiadas en el área de Ciencias sociales mediante la lectura de obras literarias que recrean esos momentos históricos.
- Desarrollar la creatividad literaria a través de composiciones en las que se haga uso de recursos estilísticos que contribuyan a hacer patente en el lector, la imagen que se pretende comunicar y a embellecer la expresión.

Estas líneas básicas del enfoque semántico-comunicativo que soporta la propuesta de renovación curricular, planteada por el MEN en la década de los noventa, se reorienta según los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1994), en el sentido de recoger recientes conceptualizaciones e investigaciones en el campo de la semiótica, la lingüística del texto, la pragmática y los trabajos sobre cognición, entre otros campos disciplinares específicos que se ocupan del lenguaje (Montero y Herrera, 2010). En este sentido, la concepción de lenguaje que se plantea en los lineamientos curriculares tiene una orientación hacia la construcción de significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar y significar que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales, en los que se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje (Montero y Herrera, 2010).

Leer, escribir, hablar y escuchar

El acto de leer en esta concepción se entiende como un proceso de interacción entre un sujeto, portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, y un texto; el cual remite a unos elementos inscritos en un contexto y hace posible establecer una situación de comunicación en la que se ponen en juego intereses e intencionalidades (MEN, 1998). En relación con la escritura ocurre algo similar. No se trata sólo de una codificación de significados a través de

reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que es a la vez social e individual, en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses de orden sociocultural y pragmático que determina que el acto de escribir, evoluciona (MEN, citado en Montero y Herrera, 2010).

Desde los lineamientos curriculares (MEN, 1998), los actos de escuchar y de hablar, se dan en función de la significación y de la producción de sentido y tienen que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento del contexto social, cultural e ideológico, en el cual se habla. Además, están asociados a complejos procesos cognitivos, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación. Es así como en los lineamientos se plantean cinco ejes de trabajo curricular: el primer eje, referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; el segundo, a los procesos de interpretación y producción de textos; el tercero, a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, al papel de la literatura; el cuarto, referido a los principios de interacción y a los procesos culturales relacionados en la ética de la comunicación y el quinto, a los procesos de desarrollo del pensamiento. Además también se reglamenta la formación cognitiva de los niños desde siete competencias: gramatical o sintáctica, textual (coherencia y cohesión), semántica, pragmática o sociocultural, enciclopédica, literaria y poética.

En cuanto a la competencia literaria, se entiende como:

La capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y de escritura, un saber literario surgido de la experiencia de leer y de escribir, del análisis de las obras mismas y del conocimiento directo de un número significativo de éstas. (Montero y Herrera, 2010, p.38).

En conclusión, se puede afirmar que para las citadas autoras, en la política de Renovación curricular, el foco es el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas, y en la reforma

de 1991, es el desarrollo de competencias comunicativas; sin embargo, en ambas se reduce el lenguaje a la comunicación en términos instrumentales, donde se mantiene la orientación de una construcción curricular a través de lineamientos elaborados desde la perspectiva de la psicología cognitiva y cultural, lo que hace que se concentre la enseñanza del español o de la lengua castellana en el sentido de la concepción lingüística de competencia, de aprendizaje, de desarrollo y de formación de habilidades comunicativas.

4.2.3 Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, 1998

Doce años después de este primer intento de consolidar un modelo nacional de enseñanza del lenguaje, el MEN presenta los *Lineamientos Curriculares*, cuya orientación teórica amplía el enfoque semántico-comunicativo a un enfoque de “la significación”, entendida como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales llenamos de significado y de sentido a los signos” (MEN, 1998, p.47). Se puede decir que este documento le da un lugar importante a la literatura planteándose como una *Competencia Literaria* y la define como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario, surgido de la experiencia de la lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas (MEN, 1998).

En el enfoque de la significación se plantea el estudio de la literatura desde tres dimensiones: la literatura como representación de la cultura y suscitación de lo estético; la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes y la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras (MEN, 1998). Este enfoque del lenguaje plantea una nueva orientación de lo que significa leer. Los lineamientos curriculares conciben que este

proceso va más allá de la decodificación y que por el contrario leer es un acto sociocultural que requiere interacción entre el lector, el texto y contexto. Según Reyes (2016) la educación debe contribuir a la formación de ciudadanos lectores, la lengua sólo se aprende en interacción con el otro y el contexto, el maestro debe orientar los modos adecuados de la lengua.

Siguiendo el análisis de este documento se puede decir que los lineamientos no postulan un canon literario específico, pues es imposible definir esos criterios, sin embargo, el maestro podrá refinar su capacidad de elegir, en la medida en que lea y se informe por diversos medios acerca de las obras de mayor calidad para sus alumnos. Podría decirse a cerca de este documento que una buena obra literaria para niños y adolescentes es aquella que no se agota en la primera lectura y que puede interesar, conmover o impactar tanto a un niño como a un lector adulto (MEN, 1998).

En este caso no se desconoce la importancia del canon literario, pero tampoco lo impone; el canon es construido según sea la experiencia de lectura de los estudiantes; y lo que ha de esperarse de ellos al terminar el bachillerato es la reconstrucción de dicho canon, no sólo porque han leído obras literarias (competencia literaria) de distintas épocas y de distintas tendencias, sino porque han podido poner en relación a las obras con el discurso de la historia, de la filosofía, de la sicología y de las ciencias (competencia intertextual) (MEN, 1998).

4.2.4 Estándares Básicos de Competencias (2006)

Los Estándares Básicos de Competencias en las áreas fundamentales del conocimiento son el producto de un trabajo interinstitucional y mancomunado entre el Ministerio de Educación Nacional y las facultades de Educación del país agrupadas en ASCOFADE (Asociación

Colombiana de Facultades de Educación). Con esta alianza se logró el concurso de muchos actores, entre los cuales se destacan maestros adscritos a instituciones de educación básica y media del país, así como de investigadores, redes de maestros, asociaciones y organizaciones académicas y científicas, y profesionales de varias secretarías de Educación, quienes han participado de manera comprometida en la concepción, formulación, validación y revisión detallada de los estándares a lo largo de estos años.

En el caso de la formación en lenguaje en la Educación Básica y Media son muchos los caminos que maestros, lingüistas, literatos, comunicadores y demás expertos en el área han trazado para orientar la formación en lenguaje de los y las estudiantes colombianos. Estos caminos toman forma a través de diversas acciones que se han venido adelantando en las últimas décadas, alrededor de la investigación en el área: el enfoque semántico-comunicativo en los años 80, la definición de Lineamientos Curriculares (1998) y de Indicadores de Logro Curriculares (1996), así como la reflexión crítica, que profesores de lenguaje han venido haciendo a través de diferentes colectivos de trabajo. Estas acciones han permitido tener una visión del área más madura y pertinente con las necesidades de los y las escolares en lo que respecta a la formación en lenguaje. Sin pretensiones de exhaustividad, y acorde con lo expuesto hasta aquí, en este apartado se harán algunos señalamientos de carácter pedagógico que, de una parte, ayudarán a comprender mejor la manera como están estructurados los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006) y, de otra, aportarán al fortalecimiento de la práctica y el saber pedagógicos que han venido consolidando docentes, investigadores e instituciones educativas en esta área.

- ❖ La comunicación: formar en lenguaje para la comunicación supone formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y

reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutores capaces de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa.

- ❖ La transmisión de información: la formación en lenguaje debe ofrecer las herramientas necesarias al individuo para desarrollar su capacidad de producir nuevos significados o, si se quiere, nuevos conocimientos, que sean inteligibles y sustentados, independientemente de quien los produce.
- ❖ La representación de la realidad: el lenguaje permite organizar y darle forma simbólica a las percepciones y conceptualizaciones que ha adelantado el individuo, pues a través del lenguaje –y gracias a la memoria– puede construir y guardar una impronta conceptual de la realidad, organizada y coherente, que constituye el universo del significado y del conocimiento que tiene de la realidad.
- ❖ La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas: implica, pues, trabajar en el desarrollo de las potencialidades estéticas del estudiante, esto es, propiciar el reconocimiento de las posibilidades significativas que le ofrece el lenguaje, por medio de sus distintas manifestaciones, para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas.
- ❖ El ejercicio de una ciudadanía responsable: es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos.

- ❖ El sentido de la propia existencia: formar en lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que les ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo, teniendo presente que ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, como los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos.

Por otro lado, el documento hace las siguientes precisiones:

- En los primeros grados se sugiere dar unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias.
- Grados más adelante, conviene hacer énfasis en el acercamiento a las diferentes formas de producción literaria, reconociendo en ellas algunos de sus rasgos característicos.
- Posteriormente se sugiere impulsar procesos en los que se conjugan el placer de leer con los rasgos más relevantes de la producción literaria.
- Seguidamente se puede trabajar en un reconocimiento mayor del valor cultural y estético de las obras literarias a partir de una lectura creativa, crítica y analítica de las mismas.
- En la Educación Media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva (oral y escrita) y un mayor

conocimiento de la lengua castellana, de manera que le permita adecuarla a las necesidades que demandan el interlocutor y el contexto comunicativo. Esta actitud crítica se puede fortalecer, también, en el abordaje de la obra literaria.

- De 1 a 3, la literatura se orienta a: enfatizar un acercamiento a la comprensión de textos como cuentos, fábulas, poemas, relatos mitológicos y leyendas. Por lo cual, el trabajo es más de tipo literal, se espera que el estudiante elabore hipótesis, predicciones, identifique el inicio y desenlace de una narración, recree los relatos cambiando personajes y lugares, propiciando el desarrollo de su capacidad crítica y lúdica.
- De 4 a 5, la literatura se orienta a: elaborar hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, donde se espera que el estudiante lea diversos textos literarios, específicamente narrativos, y que pueda establecer una relación entre lo que lee y su contexto inmediato.
- De 6 a 7, la literatura se orienta a: comprender obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de una capacidad crítica y creativa.
- De 8 a 9, la literatura se orienta a: determinar elementos textuales en las obras latinoamericanas que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.
- De 10 a 11, la literatura se orienta a: analizar, crítica y creativamente, diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.

¿Qué impacto, repercusiones tiene esta manera de enseñar la literatura?

- La literatura no debe enseñarse de manera aislada en cada uno de los grupos de grado, ya que el propósito que se tiene en común es el de generar un hábito y una pasión hacia la lectura.
- Cuando no se desarrollan los objetivos propuestos en los grados, sobretodo en la básica primaria, genera que los estudiantes tengan apatía hacia la lectura y que deban hacerla de manera obligatoria.
- Se deben tener en cuenta los diferentes procesos cognitivos de los estudiantes y su nivel de análisis en la lectura, ya que a pesar de estar en ciertos grados, su nivel de interpretación, inferencia y comprensión no son acordes a los establecidos en los estándares.

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje no establecen un canon literario, los docentes tienen cierta autonomía en el momento de escoger las obras literarias que consideren pertinentes para sus estudiantes. Sin embargo, para los grados de básica primaria se proponen fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos y leyendas. En los grados sexto y séptimo se sugieren obras literarias de género narrativo, lírico y dramático. Para octavo y noveno se propone hacer énfasis en la literatura latinoamericana, y para décimo y once se enfatiza en obras de literatura universal.

La formación en literatura busca convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico y lo cognitivo. Según lo expuesto, la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. De allí que se propenda por una

pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje. Para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación.

4.2.5 Derechos Básicos de Aprendizaje, Versión 1, 2015

Los Derechos Básicos de Aprendizaje se estructuran guardando coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias. Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de aprendizaje, año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC (Estándares Básicos de Competencia) propuestos para grupos de grados. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular.

La ruta que señalan los “Derechos Básicos de Aprendizaje”, emitidos por el MEN para el área de lenguaje en cada grado, va en contra de los Lineamientos Curriculares (1998) y con los Estándares Básicos de Competencia (2006), pues su énfasis no está en las acciones comunicativas auténticas ni en los procesos interpretativos de los textos, sino en la

perspectiva conductista que señala rutinas como condición para aprender a hablar, leer y “escribir bien”.

El énfasis de los DBA no está en la interpretación textual (lo que evalúan las pruebas externas, sea, SABER, LLECE o PISA), sino en el dominio de las estructuras superficiales de la lengua. En un país tan inequitativo como Colombia, el problema no es tanto cómo aprender en la escuela a leer de manera veloz, sino cómo leer comprendiendo e interpretando para disfrutar con las representaciones que se movilizan en los textos.

4.3 ¿Qué es la literatura?

La literatura es una expresión que siempre ha acompañado a la humanidad, que sugiere un proceso de comprensión y de producción; en ese orden de ideas, la literatura trae consigo misma, un sin número de procesos inherentes a la condición humana, procesos en los que los sentidos toman mucha fuerza, pues enriquecen la condición humana, representada por medio de la literatura; procesos que le permiten expresar todo tipo de manifestaciones, tales como: estéticas, históricas, culturales, ideológicas, intelectuales, axiológicas e intertextuales.

La nueva reflexión educativa en torno a la literatura ha sido muy sensible a las transformaciones producidas en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos, lo cual se debe a que la literatura se ubica en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizar la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo (Colomer, 2001).

Los hallazgos muestran que el trabajo sobre la enseñanza de la literatura ha estado fuertemente ligado a tres situaciones relacionadas con concepciones teóricas particulares:

1. La literatura en la escuela ha sido utilizada para aproximar a los estudiantes de la educación básica al estudio y comprensión del funcionamiento de la lengua.
2. La literatura como medio para enseñar valores.
3. La literatura vista desde un enfoque, cuyo interés es la comprensión de la historia literaria.

Según Jurado (2008), la semiótica permite que la literatura sea asumida como experiencia cognitiva que posibilita la reconstrucción de mundos posibles y de universos culturales, y también asumida como experiencia estética en la medida en que la construcción de sentido genera la conexión con la obra misma como expresión artística. Jurado también dice que la literatura es una práctica significativa, cuyos materiales básicos devienen de ella misma en mutua convergencia con otros.

4.3.1 Sentidos de la literatura en la escuela

La literatura desde una mirada instrumental (La literatura como un medio para)

La literatura se instrumentaliza en la escuela cuando es utilizada para enseñar cosas que le son ajenas a ella, cosas para las cuales la literatura no fue creada. Un primer énfasis utilitario está relacionado con ponerla al servicio del imperio lingüístico, es decir llevar la literatura al aula para que los estudiantes señalen distintas categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, artículos, pronombres, preposiciones. Un segundo énfasis utilitario es cuando la literatura se confunde con la enseñanza de la lectura, con la comprensión lectora. De ahí que sólo se lleven las obras literarias a clase pensando en mejorar esta capacidad para presentar unas pruebas externas.

La literatura se instrumentaliza también cuando se le atribuyen encargos muy prácticos relacionados con la adquisición de un vocabulario más amplio y el mejoramiento de la ortografía. Del mismo modo se instrumentaliza cuando el abordaje de la literatura está anclado a unas pesadas tareas escolares que tienen como intención controlar y presionar al estudiante para que lea. Se introduce la obra literaria en la escuela, tal como lo afirma Equipo Peonza (2001) para extraer de ella hasta la última gota de rentabilidad escolar: copias, dictados, análisis de todo tipo, resúmenes, estrujando el libro hasta dejarlo vacío de metáforas, elipsis, anáforas, aliteraciones, hasta despojarlo de un sentido. Es que, generalmente, para los docentes, la lectura literaria en el aula, no es válida si no va acompañada con un trabajo práctico, si a través de ella no se puede abordar cierto tema o valor, sino se materializa en algo concreto, que se pueda ver y medir, en un producto que se pueda calificar, lo que en última instancia, se convierte para el estudiante, en leer por cumplir, en leer para ganar la materia.

Asimismo, la literatura se instrumentaliza al promoverla desde la mera animación, desde la recreación, que reemplaza la lectura directa, donde la acción, tal como lo advierte Graciela Montes (1997) sustituye la pasión. Como por ejemplo, comparsas, desfiles, carteles con frases sugerentes sobre la lectura, izadas de bandera, dramatizaciones, en fin; una serie de eventos que se cree vinculados al fomento de la lectura literaria, pero en realidad son acciones que nada tienen que ver con una enseñanza que apunte a una sólida formación literaria de los alumnos.

La literatura como artefacto cultural autónomo (La literatura como fin)

La trascendencia de la literatura reside en los múltiples sentidos que se desprenden de su singularidad, de su autonomía. Sentidos que se pueden agrupar en los siguientes: la literatura como experiencia, como posibilidad de ganar mundo, de figurar el pensamiento, de afinar la dimensión estética, como posibilidad de descubrimiento y construcción de sí, y de configurar sujetos críticos. A continuación se desglosan un poco más, dichos sentidos, que a nuestro modo de ver, son los que se deben privilegiar en la escuela a la hora de poner en escena el componente literario en el aula.

La lectura como experiencia

La lectura como experiencia tiene que ver con *eso* que *me* pasa cuando uno se enfrenta a un texto literario (Larrosa, 2006), y eso que pasa es un acontecimiento que se da en el interior de cada uno y que lo afecta de algún modo, le deja marcas, huellas, rastros, heridas en lo que es, piensa, siente, sabe, quiere. Por tanto, la literatura toma sentido no por lo que dice el libro ni por lo que se pueda decir sobre él, sino por la formación o transformación que logra en el lenguaje, en el pensamiento y en los sentimientos. La literatura es importante en tanto permite formarse o deformarse o reformarse, pero en todo caso, transformarse.

La literatura como posibilidad de ganar mundo

La literatura permite, como lo afirma Vásquez (2006), ver e interpretar el mundo de una manera más profunda, esto es, fortalece nuestra cosmovisión, permite saber que existen muchas más cosas de las que se logran percibir en el entorno más cercano, se pueden conocer geografías inéditas, explorar universos sorprendentes, frecuentar diferentes partes y culturas,

vencer esa condición finita y constreñida, ensanchando la idea de realidad, de mundo. La literatura, al igual que la manzana del paraíso de Adán y Eva, tiene la facultad de abrir los ojos de sus lectores, de darles entendimiento, de ver la realidad de otra manera. Vale la pena leer literatura, porque regala mundo, presenta otras dimensiones de lo real, extiende el espectro de la existencia al mostrar los asuntos con los cuales cualquier ser humano tendrá que habérselas en el trasegar de la vida: encontrar el amor, enfrentar un miedo, superar una dificultad, alcanzar una meta, en fin. La literatura cobra sentido, porque brinda sabiduría para afrontar la vida, una visión más amplia para aprender a vivir una vida humana bajo cualquier circunstancia.

La literatura figura el pensamiento

La literatura, como lo plantean Cárdenas (2007) y Vásquez (2006) permite darle extensión y maleabilidad al pensamiento, hacer más dúctil las mentes en la medida en que, en las discusiones, los lectores pueden tomar partido, estar a favor o en contra de un personaje, de una situación, sacar conclusiones, ya que el hecho literario no dogmatiza, más bien abre abanicos de posibilidades, muestra situaciones, trae a colación ideas para que sea cada lector el que tenga que sopesarlas y sacar sus determinaciones. Así, ese diálogo alrededor de la literatura va posibilitando un pensamiento más ecuménico, más diverso, más plural, un pensamiento más dispuesto hacia lo extraño, más respetuoso de la diferencia. Va forjando un pensamiento analógico, puesto que permite establecer relaciones extrañas, hacer asociaciones, ver semejanzas en textos aparentemente diferentes, permite superar las disyunciones para lograr descubrir conjunciones, interrelaciones, imbricaciones, sinestias.

Afinación de la experiencia estética

Muchos autores, entre ellos: Montes (2007), Cárdenas (2002, 2004), Castrillón (2003, 2008), Vargas (2002, 2010), Rosenblantt (2002), Argüelles (2011), Penac (1992), han dicho que el hecho literario nos pone en otro escenario: la relación con lo estético, con esa experiencia de acceder a un mundo hecho por la imaginación, esa manera de hacer nuevos génesis con la palabra, esa necesidad de tener contacto con lo bello; la literatura posibilita imaginar, soñar, extasiarse. Igualmente la literatura es importante, porque “permite sumergirnos en otros mundos posibles”(Reyes, 2013). La literatura es refugio, una manera de romper las barreras del tiempo y del espacio, de viajar, de luchar, de arrastrarse con los personajes, de admirar sus hazañas, de horrorizarse con sus desvaríos, de protagonizar grandes aventuras, de sentir grandes pasiones que la vida verdadera nunca nos dará, de hacer posible lo imposible, de aliviar nuestra condición perecedera, de derrotar la carcoma del tiempo. La literatura nos permea de otra piel, de sentidos más agudos para apreciar los afectos y los sentimientos, de un gusto finísimo para lograr saborear la soledad, las ausencias, el dolor. Una manera de desnudar nuestro interior. La literatura tiene la capacidad de renovar las pasiones, de otorgarle otro matiz a los sentimientos, la capacidad de condolerse, de compadecerse, de apasionarse, de ponerse imaginativamente en el lugar del otro, de reír con las alegrías de los personajes o de llorar con sus tristezas. De la sensibilidad, al descubrir diversas formas de sentir, de padecer, de relacionarse con nosotros mismos y con los demás.

La literatura como posibilidad de descubrimiento y construcción de sí mismo

La literatura, como muy bien lo expresan Petit (2001), Proust (1995), incluso el mismo Borges(1960) en el poema “Arte poética”; permite a las personas reconocerse, comprenderse

mejor, encontrarse a sí mismos; la literatura es como esos haces de luz sobre una parte de nosotros mismos en sombras hasta ese momento. El texto viene a liberar algo que llevábamos dentro, de manera silenciosa. Existen libros o frases o algunas palabras de algún libro que se incorporan en cada uno, que nos hablan, que se incorporan como ecos para toda la vida, que revelan alguna parte desconocida de sí mismos, para sí mismos, una explicación de sí mismos. La literatura también brinda una salida emocional, una posibilidad de compensación, de sentir empatía por personajes muy diferentes de nosotros mismos, de aprender de ellos, de ampliar nuestras experiencias, la capacidad de enfrentar nuestros propios problemas imitando la manera como son resueltos en la obra misma. Efectivamente, a partir de las diferentes configuraciones de los personajes: sus maneras de pensar, sus conflictos, sus valores, sus formas de actuar, se aprende cómo vivir la vida, a sortear los avatares de la existencia.

La literatura como posibilidad de configurar sujetos críticos

La literatura, como claramente lo plantean Petit (2010), Machado (2000) y Vargas (2010), da un decir libre; al leer, las palabras se modifican: la lectura hace surgir palabras en el lector, lo fecunda, enuncia un poco sus propias palabras, su propio texto, entre las líneas leídas. La literatura configura sujetos críticos, pues a medida que cada uno lee va formando su repertorio, va empoderando su voz, llegando a sus propias conclusiones, va construyendo sus propias significaciones y posturas. La literatura es inconformidad, cuestionamiento, insumisión, rebeldía, hace conscientes a los lectores de la importancia de la libertad en una sociedad presa por un tirano, una ideología o una religión: nada ha sembrado tanto la inquietud, removido tanto la imaginación y los deseos, como esa vida de mentiras que añadimos a la que tenemos gracias a la literatura. La literatura impide que hombres y mujeres

sucumban en el letargo, en el ensimismamiento, en la resignación, en el conformismo, en el sometimiento generalizado a lo establecido.

4.3.2 Didáctica de la literatura

Bombini (2007) en su libro *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*, considera que la didáctica de la literatura se constituye como una práctica social y un discurso que comprende géneros destinados al consumo de masas de fuerte predominio ideológico y amplio alcance. Debe fundamentarse en una reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica y no seguir desplazada en los currículos sólo como un discurso social como se ha venido viendo en las reformas educativas. Resalta que la enseñanza de la literatura debe apostar a tener unas teorías contundentes, unos contenidos que sean significativos para los educandos; que las propuestas de lecturas y escrituras que se lleven al aula estén direccionadas a fortalecer el pensamiento crítico y reflexivo, donde cada individuo se vea identificado, se reconozca dentro un contexto ligado a un intercambio intercultural. El autor nos muestra que si queremos cambiar las actuales didácticas de la lengua y la literatura se debe iniciar por darle un nuevo sentido a los educandos, ya que se deben crear conexiones que permitan conocer sus ritmos, estilos de aprendizaje, sus singularidades, no subvalorarlos, sino por el contrario, creer en todas las capacidades y potencialidades con las que cuentan. Otra oportunidad de cambio es compartir experiencias entre colegas y poder hacer una retroalimentación de las mismas para sacar el mejor provecho de ellas.

Por otro lado, Vásquez (2006) manifiesta cómo a través de diferentes épocas se ha enseñado la literatura de diferentes formas y cómo se hace necesario elaborar, afinar o desarrollar una didáctica para diferenciarla de las demás asignaturas y cualificar la práctica docente de la

literatura, por lo cual, el autor presenta estrategias muy valiosas que pueden cambiar esa forma tradicional de enseñar la literatura y motivar a los estudiantes hacia ella incentivando un sentido crítico y estético de la misma.

Finalmente, Colomer (2010) sostiene que la reflexión fuerte sobre la didáctica de la literatura se está presentando desde finales de los años sesenta y que por el carácter social que tiene, es decir que refleja la cultura de un pueblo, sus valores e ideologías, tienden a seguir siendo objeto de constante reflexión, porque cada sociedad le atribuye una función a la literatura. Cuando habla de funciones, se refiere a los contenidos, a los textos seleccionados y a las prácticas docentes.

4.3.3 Enfoques teóricos de la literatura

Se pueden rastrear tres momentos, en donde en cada uno de ellos subyace una mirada particular sobre el abordaje de la literatura:

1. *Normativa o lingüístico prescriptiva:* esta mirada es descrita por Mendoza (2004) como un modelo de corte positivista, donde el autor y las condiciones de su contexto socio-histórico son los criterios que fundamentan el estudio literario en la escuela. Se puede decir que 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. (Modelo Historicista). La enseñanza es impartida a través de datos: listados de autores, obras, movimientos, figuras retóricas; la lectura es marginal o abordada en función de lo lingüístico (fonética, sintaxis, morfología).

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 (Monteroy Herrera, 2010, p.27).

En cuanto a la lectura, en muchas ocasiones no hay acceso directo a los textos completos, se leen (pequeños fragmentos) con fines lingüísticos (ejemplos del uso correcto del idioma, del buen escribir, del buen decir), moralistas (lecturas bellas, edificantes, ejemplarizantes) o patrióticos (exaltar y cultivar un creciente nacionalismo).

2. **Semántico-comunicativa:** el Ministerio de Educación Nacional (MEN), intentando al menos conceptualmente superar un enfoque tradicional-gramatical y apostarle a nuevos horizontes postula, con la publicación del decreto 1002 de 1984, la implementación de un plan de área de Español y Literatura -que así se lo denominaba en aquella época- basado en un enfoque semántico-comunicativo (Pérez, 2014).

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).

3. **Significación:** el MEN presenta los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, cuya orientación teórica amplía el enfoque semántico-comunicativo a un enfoque de “la significación”, entendida como “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes

caminos, a través de los cuales llenamos de significado y de sentido a los signos” (MEN, 1998, p.47). 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).

En conclusión, este enfoque pretende atender a la construcción del significado en tanto acto comunicativo; abordado desde una perspectiva sociocultural, atiende a la manera como los sujetos llenan de sentido los textos; interés puesto en la interpretación, en el estudio profundo de las obras; estimulación a la producción literaria (Pérez, 2014).

4.4 Investigaciones sobre didáctica de la literatura en los últimos diez años: tendencia

A continuación se realiza una breve descripción de las tendencias de la didáctica de la literatura en Colombia que se han realizado durante los últimos diez años, teniendo en cuenta la relación existente entre las posturas de autores como: Martínez y Murillo(2013) en su artículo de investigación *Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años* y las investigaciones relacionadas con la enseñanza de la misma, lo cual nos permite observar cuatro concepciones didácticas en su enseñanza. Estas concepciones son: didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura, la didáctica de la literatura

desde la dimensión estética y lúdica, la didáctica de la literatura como género literario y didáctica de la literatura desde los estudios literarios.

Didáctica de la literatura como procesos de la lectura y escritura

Para empezar es necesario concluir, la relación inmanente entre la literatura y los procesos de lectura y escritura, ya que son estos, como ejercicios intelectuales, los causantes de que exista o se produzca un mundo literario. La didáctica de la literatura debe, por tanto, trabajar estas dos habilidades comunicativas enmarcadas en lo literario. Cárdenas (2004) aclara que la lectura de lo literario debe ser diferente y requiere de un lector creativo, activo, plural, crítico, que sea capaz de superar lo literal. Autores como Jurado (2004), Vázquez (2008), Caro Torres(2011)sostienen que la relectura es un excelente ejercicio literario para desarrollar la capacidad analítica y deconstructiva. Según Vázquez (2008) la selección de obras es otra estrategia didáctica importante para poder construir un diálogo entre épocas, naciones, autores, géneros y aún con otras manifestaciones artísticas, como la pintura, la música, el teatro. En cuanto a la escritura, se piensa que puede llegar a ser un trabajo de reelaboración del proceso de lectura crítica. Como propuesta didáctica en la escritura, dicho autor propone el taller como el que mejor permite apreciar el proceso de escribir, por las características de éste y valida el error como medio de aprendizaje.

En este enfoque encontramos las siguientes investigaciones: *La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria* (Varilla, 2016) y *Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores* (Carreño, Chávez, y Lombana, 2015).

La didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica

En esta didáctica se plantea, el no concebir el placer estético como distracción, si no como anhelo de experiencia y liberación que le permite al lector, según Barthes (1997), dejarse atravesar por lenguajes y en esta medida convertirse en un lector múltiple. Sensibilizar y conmover son fundamentales en esta concepción de la literatura y debería ser tarea fundamental de todo docente. La experiencia debe propiciar la emoción, la sensibilidad, la lúdica y la creatividad, además de la transformación del ser en un sentido positivo.

Autores como Vázquez (2008), Robledo (2011) y otros, coinciden en que la lúdica como estrategia, motiva la clase y permite que los estudiantes sean más creativos, pero que esta debe ser una experiencia dirigida que no debe redundar en sólo placer, si no en la potenciación del saber literario y utilizarla como elemento para hacer más significativo el contacto con la literatura.

Vázquez (2008), Barthes (1997), Moreno (2009), Caro Torres (2011), Álvarez (2005) y Cárdenas (2004) concluyen en que en esta dimensión la creatividad no debe ser el punto de llegada si no que debe estar presente en todo momento. La salida de campo (Ojeda, 2005), las ilustraciones, el método lúdico ambiental, son procedimientos lúdicos creativos para la enseñanza de la literatura.

En la investigación *Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores* (Carreño, Chávez, y Lombana, 2015) se observó que, en las comunidades de lectores, los estudiantes se lograron conectar con los textos, de tal forma que se mostró el asombro, la sorpresa y goce por la lectura.

La didáctica de la literatura como género literario

Este enfoque permite visualizar que la enseñanza literaria es una constante, pero falta conocimiento del maestro. Generalmente se incorpora la narrativa y la lírica, sin embargo se hace necesario enfrentarnos a la proliferación de los géneros propios de la cibercultura, los cuales, al entrar en contacto con la literatura, requieren de nuevas lecturas y nuevas dinámicas de enseñanza. Respecto a la lírica, autores como Jaramillo (2001) creen que la cotidianidad es materia prima para la experiencia poética, porque parte de la experiencia de los estudiantes sin entrar en la imposición. Sobre el género dramático, la enseñanza se focaliza en la lectura de libros que muestran el teatro como medio para fomentar la creatividad, la lúdica e imaginación, pero no se profundiza en subgéneros teatrales.

Dentro de las propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lírica, se cuenta con planes de aula, secuencias didácticas y talleres de aproximación compositiva. El reto es recuperar la capacidad de asombro y la sensibilización. La enseñanza de la dramática se focaliza en la enseñanza y el aprendizaje del teatro como medio para fomentar la creatividad, la lúdica, la sensibilidad y la imaginación en los estudiantes. Los géneros propios de la cibercultura, pueden facilitar la comprensión y producción de textos y optimizar competencias a nivel comunicativo y tecnológico.

Se hace necesario que lo simbólico, lo virtual y lo mediado conformen un novedoso paquete de atracción estética para las actuales generaciones; al igual, que las propuestas didácticas e investigaciones que incorporan las TIC a la enseñanza de la literatura. Es aquí donde Vázquez (2006) plantea la literatura como posibilitadora de recursos para la creación de mundos posibles.

En cuanto a la cibercultura se dice que facilita la comprensión y producción de textos, optimiza las competencias comunicativas, pero que no debe desligarse de las otras formas de enseñanza. Se trabaja más en educación superior que en básica. Hay pocas propuestas didácticas que incorporan las TIC a la literatura, entre ellas la de Henao (módulo de alfabetización digital). Aragón (secuencia de trabajo y juego de roles) González (juego de roles y uso de dispositivos de videos juego). La investigación concluye que estas son cuatro tendencias que a pesar de ser apoyadas por autoridades en el ámbito referido a la didáctica, deben seguir siendo tema de debate.

En este género podemos destacar las siguientes investigaciones: *Análisis de una secuencia didáctica sobre la lectura de narrativas digitales para un grupo de estudiantes de séptimo grado* (Zúñiga, 2015), en la que se evidencia la enseñanza de la literatura a partir de los géneros literarios y que propuso el trabajo en el aula a partir de un relato hipermedial (género cibercultura) teniendo en cuenta el género policíaco y promoviendo nuevas formas de leer la literatura en los estudiantes a partir de las nuevas tecnologías.

La investigación *Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores*, de Carreño, Chávez y Lombana (2015) se propone la enseñanza de la literatura a partir del género narrativo, con la lectura de los cuentos: *Siembra un beso* (Krouse, A./Reynolds, P. 2011), *Tito y pepita* (Low, A., 2011) y *¡Voy a comedte!* (Derouen, J./Du Fay, L., 2013), los cuales estimulan la imaginación y la capacidad de asombro logrando un interés y goce por la literatura.

Didáctica de la literatura desde los Estudios Literarios

En las investigaciones realizadas se plantea que “la semiótica es la concepción que más se ha favorecido en los últimos diez años en Colombia”. Esta afirmación es producto del análisis de que casi la totalidad de los autores leídos la muestran como la teoría y metodología analítica y crítica que contempla todos los elementos implicados en el acto de leer (lector, texto, contexto, autor) y que esta se centra en la construcción de sentido, producto del diálogo que se establece en el hecho literario y sus actores, con las unidades culturales y sígnicas escogidas del texto, con el tipo de acercamiento a la obra, con el género discursivo y con la competencia enciclopédica del lector. La semiótica resulta ser una teoría eficaz para desarrollar procesos de interpretación crítica en los estudiantes. Autores como Jurado (2004), Vázquez (2008) y Cárdenas (2004) apoyan esta teoría.

La Teoría de la Estética de la Recepción es otra teoría importante en el ámbito de los estudios literarios. Esta teoría, apoyada por autores como Beatriz Elena Robledo(2011), Mónica Moreno Torres(2009),Norberto de Jesús Caro Torres(2011) y Mery Cruz Calvo(2010), le otorgan un papel fundamental al lector, como aquel que produce interpretaciones mediante la relación que se crea entre la obra, el autor y el lector mismo. Como estrategias didácticas y que se apoyan en la semiótica y en la teoría de la Estética de la Recepción aparecen las hipótesis abductivas o creativas, y el palimpsesto, donde podemos encontrar la investigación, ya varias veces citada, de Carreño, Chávez y Lombana (2015), que evidenció que en las comunidades de lectores, los estudiantes lograron vincular los contenidos con sus realidades.

5. Metodología

El propósito de la investigación sobre transformar la enseñanza de literatura en el grado Primero de la I.E. LITECOM 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 las 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 La sistematización como investigación.

La sistematización no es un procedimiento mecánico, que se lleva a cabo con seguir una receta. A los docentes nos han plagado de recetas, de seguirlas no seríamos más que unos técnicos de la enseñanza.

El comprender el contexto histórico dentro del cual se impulsó la sistematización en Latinoamérica permite entender cómo la sistematización se ha constituido en una metodología de investigación participativa en el que los actores tienen “voz” y pueden generar conocimiento y resignificar sus experiencias como producto de un proceso reflexivo sobre sus prácticas. De ignorar lo anterior, caeríamos en la trampa de concebir la sistematización desde una visión técnico- instrumental que silencia el potencial liberador con el que nació.

Según lo anterior, Mejía (2013) propone lo siguiente: La sistematización como paradigma alternativo plantea que “la acción-saber-conocimiento no son niveles separados de la realidad, sino que están entremezclados”. Hay que dotar de sentido al saber. En este sentido la sistematización como proyecto de más de 50 años ha buscado:

- Visibilizar nuevas formas de praxis, proceso de acción social
- Relación entre los saberes locales y populares con la teoría, al producir conceptualizaciones derivadas de las prácticas. Re-conceptualizaciones.
- Transformaciones sociales, generando dinámicas de cambio en instituciones, comunidades, etc.

5. 2 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 modelos genera en el docente una práctica autorreflexiva 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 Hernández, Collado y Baptista, 2004, pp. 487-488). La historia de vida creó una narrativa en la que el docente hizo un ejercicio autorreflexivo 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, 2013, p.7). Para el diseño de la práctica, se eligió la secuencia didáctica que según Pérez , Roa, Villegas y Vargas (2013, p.5), 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, el docente diseñó secuencialmente por medio de etapas y procesos una serie de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje específico del objeto literario. Y en la cuarta, el docente implementó la secuencia didáctica en su salón de clase.

5.3 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 contextualizará la institución, y el salón de clase en que se trabajó, después de esto, se presentará la secuencia didáctica, y finalmente se explicarán los modos en que la secuencia responde al contexto para el que fue diseñada.

La Institución Técnica Comercial LITECOM, está ubicada en la zona urbana del municipio de Jamundí en el departamento del Valle del Cauca. Cuenta con dos sedes, una que ofrece los grados de transición a quinto, llamada Nuestra Señora del Portal y la sede principal que ofrece de grado 6° a 11°. La sede Nuestra señora del Portal atiende población de estratos socioeconómico 1 y 2. Es una zona vulnerable, pues al limitar en su parte trasera con un zanjón se genera un ambiente poco favorable, debido a los malos olores, como también la presencia de habitantes de calle que consumen sustancias psicoactivas. La secuencia está dirigida a los estudiantes del grado primero (A), jornada de la mañana. Este curso cuenta con 38 estudiantes, 24 niñas y 14 niños en edades de 6 a 8 años, es un grupo bastante heterogéneo y se caracterizan por ser niños y niñas, participativos, les gustan las actividades académicas y culturales, la mayoría de los padres de familia realizan acompañamiento a sus hijos y en general son muy alegres y extrovertidos.

La secuencia didáctica La literatura: un pasaporte a mundos fantásticos, está estructurada en cinco momentos, organizados de la siguiente manera: el primero de ellos, denominado “preparación”, consistió en realizar un diagnóstico y reconocimiento del grupo, indagando sobre sus gustos e intereses, además en motivar a los niños y niñas sobre el trabajo que se iba a realizar. Aquí se buscó el acercamiento a la literatura estableciendo un vínculo afectivo y humano con los estudiantes y el libro.

El segundo momento, denominado “creando mundos posibles con el Grúfalo”, contempla dos componentes; en la primera parte se hizo la lectura en voz alta del cuento *El Grúfalo*, de la autora Julia Donaldson (2008), y el segundo componente se centró en hacer énfasis en la función poética del texto, que los estudiantes percibieran el uso de aliteraciones, la musicalidad y la rima.

El tercer momento “jugando con las palabras”, consistió en explicar a los estudiantes el concepto de rima y comenzó activando los saberes previos sobre lo que ellos conocían acerca de este concepto. El segundo componente de este momento comprendió el desarrollo de un taller práctico en donde se ejercitó y jugó con las palabras. Para esto presentamos diferentes fichas donde los niños y niñas debían buscar palabras que rimaran con las imágenes y subrayar en pequeños textos las rimas encontradas.

En el cuarto momento “vamos a escribir rimas”, se construyó una rima colectiva con el grupo en general, se utilizó un esquema para que los niños y niñas tuvieran un modelo a seguir. En el segundo componente se reunió en equipos de tres y se les orientó para que crearan un personaje nuevo (animal) a partir de las diferentes partes de los animales de la historia. Finalmente, cuando ya tuvieron su personaje inventado procedieron a crear la rima, teniendo en cuenta las características y cualidades que querían resaltar de dicho animal. Y el quinto momento “la fiesta del grúfalo”, consistió en reescribir, editar los escritos (rimas), y evaluar y reflexionar sobre el proceso de escritura.

De esta manera, la SD “La literatura: un pasaporte a mundos fantásticos”, permitió que los niños y niñas tuvieran un acercamiento a la literatura desde su función sociocultural y estética. Se dejaron de lado las planillas y notas, para explorar sentimientos y emociones, y de esta forma se abrió el camino a la reflexión de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes pudieron establecer un vínculo afectivo con el texto y esto los motivó a desarrollar otros procesos, en este caso, la escritura desde la reflexión, logrando una verdadera experiencia, porque se convirtió en algo real y con sentido para ellos.

5.4 Recolección y análisis de la información

Para la recolección de información se utilizarán tres fuentes:

- Análisis e interpretación de la historia de vida

El punto de partida es el investigador inmerso en su contexto, autorreflexivo 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.

- Análisis documental sobre la enseñanza de la literatura en el plantel educativo

En este apartado, el investigador realizó una búsqueda en los archivos de la I.E. LITECOM y consiguió el PEI, un Plan de área y dos Planes de aula. Con estos documentos, se investigaron 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. De los Planes de área se indagó sobre los distintos modos en que la institución organiza los contenidos de la literatura y cómo 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.

- 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, que se ocupó de comprender los cambios en el aula efectuados por la implementación de la secuencia didáctica, y por último, el aprendizaje, que presentó la reflexión del docente sobre el proceso.

6. Análisis de resultados

El presente capítulo de análisis de resultados contiene la información relacionada con las transformaciones personales donde se involucran nuestros pensamientos, sentimientos y emociones, a través de nuestras vivencias, posteriormente el análisis realizado a la información obtenida en los documentos institucionales y finalmente la sistematización de la propuesta para la enseñanza de la literatura en la I.E LITECOM.

6.1 Transformaciones personales

He aquí un pequeño aparte de nuestras historias de vida, contadas desde los primeros acercamientos que tuvimos con la literatura hasta las transformaciones que ha dejado el realizar este trabajo.

6.1.1 Gloria Patricia Ibargüen

Yo soy Gloria Patricia Ibargüen, una mujer luchadora que ha sorteado diferentes situaciones en la vida, con muchos deseos de seguir adelante; de origen humilde, lo cual me ha permitido valorar cada oportunidad que la vida me brinda. Actualmente, y desde hace 12 años, vivo con mi hija, que ya cumple 13 años de edad. Ella ha sido mi motivo y mi razón de seguir adelante, mi compañía en muchos ires y venires. Nací en la ciudad de Cali, pero cuando tenía aproximadamente cuatro años de edad, mis padres, emigrantes empujados por la necesidad, me llevaron a vivir al corregimiento de La Buitrera, lo cual significó mucho para mí.

Hablar de este corregimiento me transporta a mi infancia, de la cual tengo los mejores recuerdos, entre ellos: el olor de los pinos, la frescura del aire, sus calles llenas de carbonilla, en las cuales aprendí a montar bicicleta, a trepar en los árboles, a tomar las frutas frescas del

árbol y sentir ese olor a naturaleza que se queda metido en el cuerpo, sí, la tranquilidad que se siente al estar alejado del bullicio de la ciudad. En ese corregimiento, La Buitrera, el cual vuelve a mi mente cada que veo un árbol de pino, que no sabría decir si aún existen, pero continúan en mis recuerdos, allá donde tuve la oportunidad de hacer mi básica primaria, cuando mi hermano aún vivía, de hacer mi primera comunión, de hacer de angelito o de alguno de los personajes del pesebre en navidad, porque una señora del barrio decidió hacer un pesebre móvil y en navidad salíamos todas las noches a rezar la novena en una casa diferente, el poder compartir con los vecinos un plato de natilla recién hecha, o unos buñuelos calientes. En fin, es la oportunidad de recordar esa infancia de la cual nunca me voy a olvidar y que se hace presente en cada navidad.

Ya luego llegó la época del colegio, de la cual recuerdo a algunos maestros y experiencias que fueron muy significativas para mí, pero que desafortunadamente no recuerdo nada de mis clases de español, empezando por la profesora que nos enseñaba esta asignatura. Entonces decidí contactar e investigar con algunas excompañeras del colegio para tratar de recordar cómo fueron las clases y me encontré con que varias de ellas coinciden en decir que trabajábamos los géneros literarios y un texto llamado “El Popol Vuh”, pero que las clases eran muy aburridas y la mayoría nos quedábamos dormidas, por lo tanto me atrevería a decir que no fue en el colegio donde surgió ese interés por la lectura; que aunque si me vi obligada a leer en aquella época, esto no tuvo en mí mayor trascendencia y me es más fácil recordar una anécdota de la clase de matemáticas o de naturales que una clase de español, no sé en realidad que habrá pasado durante ese tiempo, porque por más que lo intento no logro recordar qué paso como para no haber aprovechado tan valiosa experiencia. Lo que sí creo es que no me gustaría pasar de esa manera por la memoria de mis estudiantes y agradezco a

la vida la oportunidad que me ha dado para reflexionar al respecto y poder pensar en hacer de la enseñanza del lenguaje una experiencia diferente que pueda hacer posible sentir esa conexión entre el lector y los textos, que logre movilizar sentimientos y emociones de tal modo que pueda tener un significado y hacer parte de su experiencia de vida.

Al mismo tiempo que iniciaba mi secundaria, sucedió la separación de mis padres y tuve la oportunidad de vivir en el departamento del Cauca, en una vereda, y conocer mucho de mi cultura, de la cual conocía muy poco. Fue allí cuando por primera vez conocí lo que es el folclor colombiano, y en especial, el de la cultura afrodescendiente, de la música, la gastronomía, las costumbres, la historia como tal, porque puedo decir que hasta ese momento me sentía ajena al mundo en que vivía, donde no encontraba mis raíces y me sentía diferente a los demás, porque lamentablemente fue una época muy marcada por la discriminación racial, pero fue allí donde podría decir que encontré mi identidad, mi historia, mi origen, fue allí cuando dejé de sentirme diferente a los demás y fue creciendo mi curiosidad por querer conocer cada vez más de mi historia y mis ancestros.

Ya después con el tiempo fui comprendiendo que no conocía a ningún familiar de mi madre y esto era porque ella había tenido que salir de su casa desde muy niña y perdió por completo la comunicación con su familia y fue allí donde empezó la curiosidad y las ganas de encontrar a algún familiar para conocerlos y que me pudieran contar todo aquello de lo que mi madre no hablaba. Y se inició esa gran aventura, lo cual me permitió conocer el Chocó, que me pareció algo maravilloso y muy diferente a lo que antes había escuchado decir por personas ajenas; no me cansaré de repetir lo que dije ese primer día: ¿Por qué a mí nunca nadie me dijo que esto era tan bonito? Yo siempre me imaginé el Chocó como algo feo, desierto, lleno de tierra roja, lleno de pobreza y con mucha gente aguantando hambre.

No entendía por qué nadie me había hablado de la inmensidad y el caudal de sus ríos, de la majestuosidad del mar, de lo emocionante que es subirse a una lancha y adentrarse en la frescura de la selva, sentir que el aire es tan puro que no quieres parar de respirar, que su olor es diferente, la sensación de sentir que vas flotando por el agua, de tener que pasar horas allí sentado sin poderte bajar; todo esto para mí fue una experiencia que no podía creer, nunca por mi mente se había pasado una experiencia parecida, siempre había estado tan acostumbrada a tener los pies en la tierra que me parecía mentira que no pudiera simplemente pararme y bajar de la lancha.

Desde el primer momento que tomé la lancha en el bajo Calima, inició una aventura y un viaje inolvidable, a parte porque estaba viajando sola, sin ningún conocido, sólo con algunas indicaciones que me habían dado para llegar, pero ni siquiera mi madre estaba enterada del viaje que acababa de emprender; era esa sensación de temor, pero al mismo tiempo, de emoción de viajar a un mundo que para mí era totalmente desconocido, donde ni siquiera imaginaba lo que me iba encontrar, es algo que no sabría describir. En el primer momento que me subí a la lancha, gritaba de miedo cada que se movía, porque pensaba que se iba a voltear, pero lo que inicialmente fue temor, con el pasar del tiempo se volvió en esa sensación de libertad y tranquilidad al sentir el agua y sentir la tranquilidad de la naturaleza, dejarse llevar por la corriente.

Aún me pregunto por qué mis padres nunca me hablaron de nada parecido, de pronto por diferentes problemas que tenían entre ellos y por la relación tan distante que tuve con mi padre, pero finalmente y después de conocer un poco más el lugar, logré entender que aunque hay mucha riqueza cultural y natural, las oportunidades de progreso y superación son muy escasas, y es por esta razón que muchas de las personas que viven allí tienen que emigrar a

otro lugar en busca de mejores oportunidades de vida y una de esas oportunidades es precisamente la educación o la formación académica, que es lo que finalmente les permitirá pensar en un mejor futuro. Y pienso que fue esa la razón principal por la cual mis padres fueron llevados desde muy niños a otro lugar.

Después de terminar mi bachillerato y antes de dedicarme a la docencia, trabajé en la CEET (Casa Editorial El Tiempo), allí estuve cerca de 10 años, podría decir que esta empresa me abrió las puertas para ingresar al mercado laboral, porque en ese entonces apenas acababa de cumplir mi mayoría de edad, para este momento de mi vida ya estaba cursando el segundo semestre de licenciatura en Administración Educativa en la Universidad de San Buenaventura de la ciudad de Cali. Allí tuve la oportunidad de aprender muchas cosas, compartí y pasé muy buenos momentos, entre ellos, el que conocí al padre de mi hija y de algún modo se establecieron muchos lazos de amistad y cariño con los demás compañeros. Pero lo más importante fue que me dio la posibilidad de comprender que lo que yo en realidad quería de allí en adelante era dedicarme a la docencia, descubrí que lo que yo quería no era realizar un trabajo, que en ese momento veía como algo monótono y repetitivo, que con el tiempo perdía sentido, como algo mecánico que no trascendía y se quedaba sólo en realizar una función, que a mi modo de ver no tendría mayor trascendencia, el trabajo con máquinas y equipos se había convertido para mí en aburrido, siempre sentí ese instinto o deseo de realizar una función social de poder darme al otro e ir más allá.

Recuerdo mucho que en los días que decidí renunciar a la empresa en la cual laboraba, le dije a mi jefe que yo allí ya me sentía inútil, que ese era un trabajo que cualquier persona podía hacer y que eso era tan mecánico y monótono que yo lo podía hacer hasta dormida, que yo quería dedicarme a lo que en realidad me gustaba, como lo era la docencia para tener la

oportunidad de hacer con el otro, darme a mis niños y aclaro que siempre lo vi de esa manera, con niños, no lo pensaba tanto para trabajar con adultos, sino siempre con niños. Pienso que este es un deseo que se despertó en mí desde que estaba muy niña, lamentablemente en mi hogar tuvimos que pasar muchas dificultades y siempre crecí con ese deseo de poder ayudar a otros niños y para mí la mejor forma de hacerlo era siendo maestra y poder ayudarlos a formarse y a pensar y construir un futuro mejor.

Luego me dediqué a la docencia, en la cual tengo aproximadamente 8 años, y diría que lo que me gusta de esta profesión es el poder realizar esa función social de trabajar con seres humanos, de poder dar de mí y al mismo tiempo aprender con ellos, pues desde muy pequeña me gustaba el trabajo con los niños, supongo que eso se debe a que era la mayor de cuatro hermanos, y por diferentes situaciones familiares siempre sentí esa necesidad de protegerlos y cuidarlos. Recuerdo que en los primeros años de mi bachillerato me gustaba hacer cuadernitos con las hojas limpias que quedaban de mis cuadernos viejos al finalizar el año lectivo y con estos, según yo, le enseñaba a leer a otros niños que vivían por allí cerca; recuerdo también que cuando estaba a puertas de terminar el bachillerato, en una actividad que estábamos haciendo en la clase de ética y preguntaron que queríamos hacer al terminar el bachillerato y yo dije que iba estudiar para profesora, la profe de ese entonces, Derly, que así se llama, me dijo que esa no era una buena opción, que si tenía la oportunidad de estudiar, pensara en escoger otra carrera y yo no entendía, porque ella siendo maestra me decía que no estudiara eso y que mejor pensara en estudiar otra cosa.

Sin embargo, no me arrepiento de haberlo hecho, el estar en la docencia me ha permitido vivir cosas maravillosas. Y me atrevería a decir que los mejores años como docente los viví en la zona rural, en el municipio de Argelia, Valle, donde estuve aproximadamente seis años,

fue allá donde tuve la oportunidad de dedicarme de lleno a la docencia, bien sea por las diferentes desigualdades sociales, o por su condición de ruralidad, por la calidez de la gente o por tantas otras razones que nos llevan a sentirnos orgullosos de esta profesión que es la única que nos permite conocer cada una de las historias de vida de nuestros niños, de conseguir que ellos logren maravillarse con cada cosa que les cuentas y aprender con ellos cada día, aprendí de la nobleza y bondad de su gente, podría asegurar que allá adquirí los aprendizajes más significativos para mi historia como docente, porque desde el primer día sentía que cada día era un capítulo diferente, cada día había algo nuevo que hacer, el poder vivenciar cada aprendizaje con ellos, empezar por conocer desde lo más mínimo, la posibilidad de construir entre maestros. Allá tuve la oportunidad de hacer parte de la red de maestros rurales, donde la gran mayoría trabajaba en Escuela Nueva, teníamos los microcentros semanales y vivir constantemente ese intercambio de experiencias, de construir juntos partiendo de las necesidades de nuestra comunidad.

Inicialmente contábamos con muchos libros de apoyo, pero me refiero a las diferentes cartillas para trabajar la metodología, lo que hacía que a los niños no les llamara tanto la atención la lectura, debido a que prácticamente todo el tiempo debían leer para seguir indicaciones, y en ocasiones, transcribir al cuaderno, lo que para ellos perdía sentido, pero en la medida en que iba pasando el tiempo y después de ser conscientes de lo que estaba ocurriendo, decidimos ir pensando en diferentes estrategias para que los niños pudieran ver la lectura de una manera diferente, haciendo de este tipo de aprendizaje algo más significativo y encontrar en los libros esa posibilidad de viajar a lugares que jamás imaginaron y de conocer historias y relatos diferentes a los que siempre habían escuchado. Y para nuestra fortuna, llegó a la institución una colección de textos, llamada Colección Semillas y amparándome en

cierta autonomía y libertad que da la Escuela Nueva decidí destinar un momento diario de lectura con los niños, ¡y qué agradable sorpresa descubrir que a los niños la idea terminó por gustarles más que a mí!, esperaban ansiosos el momento de la historia que les contara su maestra y era algo muy bonito y más por el lugar, el poder leer con tanta tranquilidad, escuchando sólo el cantar de los pájaros y el resoplar del viento en las ramas de los árboles y con la atención tan puesta en la lectura que daban ganas de continuar. Ya con el tiempo, los mismos niños escogían el libro que querían leer y lo volvieron parte de su rutina diaria, tanto que sabían que el niño que llegaba muy temprano podía tomar un libro y sentarse a leer mientras iniciaba la clase.

El primer acercamiento a los libros lo tuve en mi infancia, cuando aún era muy pequeña. Recuerdo que tenía un libro que hablaba de Egipto y lo recuerdo mucho por su forma y sus imágenes, la descripción que hacía de las murallas, del río Nilo, de los personajes que en él participaban, de las escrituras que aparecían en las paredes, de los cultivos. Era la primera vez que tenía un libro en mis manos con esas características, era un libro interactivo de esos que contienen figuras tridimensionales, en papel; me causa curiosidad ver cómo puedo recordar las características y el contenido de ese libro cuando hay cosas mucho más recientes de las cuales no tengo ningún recuerdo. Me impactaba mucho y no me cansaba de mirarlo, recuerdo que al abrirlo era como si sus imágenes fueran reales, yo me sentía recorriendo la ciudad de Egipto y fue tanto el impacto que causó en mí que es uno de los lugares que siempre he querido conocer para descubrir todo aquello que conocí por medio de aquel libro.

Descubrir los libros para mí es algo muy reciente, pensaría que ahora tengo una visión muy diferente de la lectura de un libro comparada con lo que pensaba hasta antes de iniciar la maestría. Además de éste, recuerdo otros libros más sencillos y pequeños, que normalmente

eran cuentos infantiles o historias de *Tío Rico*, sin embargo, pensaría que ese acercamiento se quedó allí, ya luego vino la época del bachillerato y la universidad y las lecturas que realizaba las hacía por necesidad de responder a una tarea que se había encomendado, pero no tanto por placer, sino más por obligación.

Me atrevería a decir que crecí en un entorno donde no había muchos libros, los pocos que había eran aquellos que utilizaba para las tareas de la escuela, en mi casa no había biblioteca, pero si existió uno que otro cuentico de historias infantiles como el *Tío Rico* o el *Pato Donald*, los cuales leía en mis ratos libres para entretenerme, afortunadamente en ese momento no estábamos tan plagados de celulares y tecnología. Sin embargo, pienso que esta ausencia de lectura en mi hogar se debió a que mi madre debía trabajar mucho para mantenernos, mi padres se habían separado y perdimos toda comunicación con mi padre, por lo tanto, yo desde los 10 años debía hacerme cargo de las obligaciones de la casa, incluyendo el cuidado de mis hermanos. Y por estas y muchas otras razones, en mi casa no se daba mucha importancia a la lectura, era como si no hubiera tiempo para eso, mi mamá siempre estaba ocupada y nosotros cuando leíamos lo hacíamos para responder a diferentes necesidades como el encontrar respuestas a alguna tarea, etc. Y vale la pena resaltar que en ese tiempo todas las tareas se debían buscar en los libros, porque aún no teníamos acceso a internet o a las enciclopedias del computador, todo esto resulta ser algo muy nuevo.

Es precisamente después de haber iniciado la maestría cuando logro realizar ese acercamiento a la literatura, es una experiencia que se viene a dar hasta hace apenas algunos meses atrás, dado que no soy docente de lenguaje, mi formación es en Administración Educativa, y aunque he orientado el área de lenguaje, siempre lo he hecho pensando la lectura para trabajar la comprensión de textos, dándole prioridad a los componentes semánticos, sintácticos y

gramaticales, desconociendo que la enseñanza de la literatura encierra mucho más que leer un texto de forma literal, y como lo menciona Reyes(2016): “necesitamos poemas, cuentos y toda la literatura posible en nuestras escuelas”, para poder “construir sentido” en el aula de clases.

Tengo en mi mente una experiencia cuando decidí trabajar un texto literario escogido por las maestras que estaban antes de que yo llegara a esa escuela. Inicé la lectura del texto con los niños, pero así como éste no lograba despertar en mí mayor interés, tampoco ocurría con los niños precisamente porque yo no lograba transmitirles ese placer y ese gozo por lo que se estaba leyendo, ese gusto que no había en mí. Y es por ello que ahora trato de leer el libro de una manera diferente, permitiéndome encontrar ese encanto y fascinación desde antes de compartir un texto con mis estudiantes, para que de esta misma manera, ellos puedan percibirlo en el momento en que lo comparta.

Recuerdo mucho el primer escrito de reflexión entregado a mi profesora Alice, donde saqué una muy mala nota, la verdad no esperaba que más adelante se me fuera a dar la oportunidad de volver sobre lo escrito y de intentar hacerlo mejor, estamos tan acostumbrados a pensar que lo que se hace ya es un todo terminado y no nos damos la oportunidad de volver sobre nuestras prácticas y experiencias para intentar hacerlo mejor, es como si nos diéramos por vencidos con el primer intento y dejáramos a la deriva lo que ya se realizó. Soy consciente de que aún me falta mucho por hacer, sin embargo, me esfuerzo cada día por mejorar en este proceso, brindando a mis estudiantes la posibilidad de acceder a poemas, cuentos y la literatura posible, procurando que comprendan que podemos leer y escribir desde todas las áreas, reconociendo que no todos los textos se leen de la misma manera y buscando que puedan encontrar sentido en lo que leen, y así influir para que de alguna manera mis

estudiantes puedan usar mejor la lectura y la escritura y no sea sólo una herramienta para un buen rendimiento en el aula de clase, si no para que le encuentren significado a su propia vida.

Durante el desarrollo de esta secuencia tuve la oportunidad de aprender que es importante realizar este tipo de actividades, porque me permite observar de manera crítica la propia práctica y reflexionar acerca de cómo mejorar y evitar seguir repitiendo los errores que se han cometido hasta el momento y así, poder llevar al aula, diferentes clases de textos u obras que realmente aporten una formación literaria en el estudiante, que le permita reflexionar y establecer relaciones más estrechas entre lo literario y su propia experiencia de vida. Además de la necesidad de compartir esta experiencia con otros y de esta manera, enriquecer mi labor, tener la oportunidad de dar una segunda mirada al trabajo ya realizado, pues mediante este ejercicio se toma conciencia de la gran responsabilidad que tenemos los maestros de prepararnos y de llevar a nuestras aulas, textos que logren enamorar al estudiante, y a la vez transformar su pensamiento con el desarrollo de actividades que favorezcan cada vez más su participación de una manera crítica y reflexiva.

Asumir la enseñanza y aprendizaje de la literatura desde un enfoque sociocultural supone de parte del docente y de los estudiantes, que participen, colaboren, intercambien y ejecuten acciones con el propósito de afianzar la integración, direccionar la influencia y crear ambientes favorables, donde se proyecte y organice todo el proceso para lograr el cumplimiento de las metas propuestas. Escribir es, ante todo, construir sentidos; lo que supone que los niños y niñas puedan establecer una relación vivencial y reflexiva, es aquí donde realmente la escritura cobra sentido y deja de ser un acto repetitivo y monótono.

6.1.2 Alba Nely Zúñiga Dávila

Mis padres me llamaron Alba Nely, cuentan que mi nombre lo escogió una tía, porque mi papá me quería colocar “Gina Paola” y mi tía pensó que ese nombre era supremamente feo y que además correría el riesgo de que “Gina” lo asemejaran a “Gallina”, por lo tanto ella me salvaría de sufrir ese martirio y fue entonces como decidieron llamarme Alba Nely.

Soy la número cuatro de cinco hermanos. Crecí en un hogar tradicional, conformado por papá, mamá e hijos, en un pequeño municipio del centro del Valle del Cauca, Guacarí. En este lugar conservo los mejores tesoros de mi vida, allí viví toda mi infancia y gran parte de mi adolescencia. Crecer en un hogar numeroso no fue fácil, contábamos sólo con lo básico para vivir; y ser la cuarta de cinco, mucho menos; siempre me llegaban las sobras de la ropa y zapatos que dejaban mis hermanas, además por ser una de las menores cuando los demás no querían hacer un mandado, me mandaban a mí. Pero con todo y eso yo era muy feliz.

Aún recuerdo el olor de los guayabales donde íbamos a jugar, me la pasaba de brinco en brinco, de árbol en árbol y por supuesto comiendo guayabas. Me encantaba el olor y la textura del pasto, podía recostarme largo tiempo a observar el cielo y formar diferentes figuras con las nubes; el sonido del riachuelo y las lindas mariposas a las que perseguía constantemente hacían de ese lugar, un espacio increíble, en fin me divertía mucho.

Como mi padre trabajaba, mi madre era la encargada de la crianza y de pasar tiempo con nosotros, hizo un trabajo estupendo. Ella me enseñó a leer y a escribir, ¿Cómo lo hacía? Aún no lo sé, sólo recuerdo que era muy amorosa, que me daba mucha confianza, nunca la escuché gritarme porque yo no leía o escribía una palabra, simplemente me decía “recuerda que ya te enseñé cómo se hace”, cogía mi mano y me ayudaba a pasar el trazo. Sin duda mi madre fue

un gran ejemplo, y aunque ella sólo estudió lo que hoy llamamos la básica primaria, se esforzó para que yo estudiara y aprendiera todo lo necesario. Recuerdo que cuando ingresé al grado primero ya sabía leer y escribir, porque mi madre me lo había enseñado. Incluso creo que en algún momento me aburrí, porque me sabía de memoria lo que la maestra me enseñaba.

Crecí en un hogar donde casi no teníamos libros, los existentes eran muy pocos, generalmente religiosos y una que otra cartilla con la que mi madre nos enseñaba a leer. Algo que me llamaba la atención es que aunque ella sólo estudió la primaria, como ya lo había mencionado, se esforzaba por perfeccionar cada día su escritura y lectura. Constantemente nos leía historias bíblicas en voz alta y además le gustaba mucho escribir lo que en ese tiempo se llamaba telegramas y cartas.

Mi madre leía bastante, recuerdo que después de terminar sus quehaceres, en esas tardes soleadas y de brisa, se ponía sus gafas, agarraba la Biblia, se sentaba en una silla mecedora y allí pasaba algunas horas leyendo, hasta que nosotros la hacíamos levantar, porque alguno lloraba, el otro pedía comida, el otro necesitaba hacer la tarea, el otro quería ir al baño... en fin, requeríamos de su atención. En ocasiones, mientras yo jugaba, de vez en cuando me causaba curiosidad y me detenía a verla, a veces me preguntaba por qué lo hacía y por qué le gustaba tanto leer. Sin embargo, continuaba jugando y nunca recuerdo habérselo preguntado.

La literatura se hizo parte de mi vida a través de la narración oral, mi madre y mi abuelo eran unos expertos contando historias de la tradición chocoana, anécdotas, cantando y declamando poemas. Me gustaba mucho escuchar una historia que mi mamá siempre contaba, hasta la fecha no sé si eso era cierto o simplemente era una de las tantas historias cargadas de suspenso y misterio. Ella decía que tenía algo místico con las culebras, nos contaba que la perseguían, pero había algo raro, porque nunca le hacían nada. Cuenta que cuando sus padres salían al

campo a trabajar, la dejaban sola en una ramada, que ella se quedaba con mucho susto y que de un momento a otro siempre aparecía la misma culebra, ella la describía de un tamaño grande, de color oscuro y con ojos rojos, que la culebra la miraba fijamente y que después de un tiempo, sólo cuando la culebra lo decidía, se iba. Decía que la gente de su comunidad guardaba mucho miedo y sacramento por estos animales, porque creían que generalmente era el “demonio” que se transformaba en este animal cuando quería llevarse a un niño.

Antes de ir a dormir, mi abuelo nos contaba las famosas hazañas del “tío tigre” y del astuto “tío conejo”, me encantaba que nos contara una en especial, la de “mamá tigre”, era la misma historia de siempre, pero no importaba, se la hacíamos repetir una y otra vez, nunca nos cansábamos, a mí me hacía feliz la forma en cómo mi abuelo la contaba, el misterio que le ponía, su voz, los gestos que utilizaba, eso me transportaba y hacía volar mi imaginación.

Y así transcurrieron mis años de infancia: entre juegos, historias, cantos, hazañas y poemas. A medida que fui creciendo, el interés por leer creció en mí, sin embargo, como en mi casa no había libros, leía en la escuela. Afortunadamente tenía una profesora que le gustaba leer y ella me llevaba libros, fue algo muy lindo, porque ella alimentó esas ganas de una forma muy sutil, me abordaba y me decía: “Albita, aquí te traje este otro cuento, sé que estás ocupada jugando, pero cuando quieras y tengas tiempo puedes leerlo en tu casa y me lo devuelves cuando hayas terminado”, esto me hacía sentir bien, aunque no era una obligación leer el libro, si era un compromiso, yo lo hacía con mucho agrado.

Sucedió que en el grado quinto me cambiaron de profesora, entonces todo fue diferente para mí. Me sentí muy triste y me desmotivé demasiado, a tal punto que casi pierdo el año. Con esta nueva profesora las cosas cambiaron, era muy seria y poco cariñosa. A veces pienso que era racista... Por algún motivo sentía que ella no me quería y que siempre estaba allí para

decir algo negativo de mí. El hábito que había desarrollado hacia la lectura desapareció, ya nada me motivaba, incluso mi madre estaba tan preocupada que fue a buscar a la profesora, ella le dijo que yo era una niña muy perezosa, que no me gustaba leer ni escribir. Mi mamá me defendió y sin pelos en la lengua le dijo que le parecía muy raro, porque yo siempre me había destacado por ser una niña responsable y que además sí me gustaba leer, porque ella me lo había inculcado.

En la secundaria me encontré nuevamente con una docente que era excelente escritora, ella nos cautivaba en cada clase, leyéndonos sus escritos y nos motivaba para que nosotros también escribiéramos. Esa clase me gustaba mucho, leíamos, escuchábamos historias, hacíamos teatro, entonábamos canciones, escribíamos poemas de amor. Hablando de eso me volví experta escribiendo poemas, incluso los compañeros me buscaban para que yo les escribiera las cartas de amor que iban a enviar a sus enamoradas (os). Sin embargo, cuando llegué a décimo, nuevamente dejé de escribir y leer; tal vez me dejé llevar por los arrebatos de la adolescencia y las obligaciones con el estudio, pues en la Normal, las cosas a partir de décimo grado se ponían mucho más exigentes, se requería tiempo para leer las largas lecturas de pedagogía; había una clase que se llamaba “Práctica pedagógica”, en ésta se nos entrenaba para ser maestros. Teníamos que preparar clases y llevarlas a la práctica, pero antes de que éstas llegaran al aula, pasaban por un colador bastante riguroso, la docente tutora tenía que dar el visto bueno, la mía era bastante exigente, no me pasaba nada por alto, me tenía en cuenta, desde la postura en el tablero, hasta la letra que utilizaba. Esto no fue impedimento para mí, como yo tenía claro que quería ser maestra, sabía que tenía que esforzarme para lograrlo.

Mi interés por la profesión, nació debido a que mi hermana mayor es docente, siempre estuve atenta a todo lo relacionado con su trabajo. Como fue la primera de los hermanos que comenzó a trabajar, todos en mi familia vivíamos a la expectativa de lo que hacía, recuerdo que cuando ella llegaba de trabajar nos reuníamos en el comedor y mientras hacíamos diferentes actividades, nos encantaba escuchar todas las anécdotas que ella vivía con sus estudiantes. Por lo general, toda la familia terminaba involucrada, incluso en ocasiones le ayudábamos a “preparar clases” y el material que necesitaba. Al pasar el tiempo fue creciendo ese interés en mí por los procesos de enseñanza, especialmente con los niños pequeños, de tal manera que algunos días acompañaba a mi hermana a dar clases en su escuela.

Me gradué como Normalista, en la Escuela Normal Superior de Guacarí y como mis padres no tenían el dinero para pagarme la universidad tuve que salir muy pronto de mi pueblo hacia la ciudad a buscar empleo, me hice como docente en los colegios privados, creo que a ellos les debo gran parte de mi experiencia. Aunque la vida era dura en la ciudad, siempre recordaba que tenía una meta y esa era seguir estudiando, cuando tuve la oportunidad, ingresé a la universidad a realizar la Licenciatura, esta me sirvió para mejorar mis prácticas pedagógicas y para ratificar que no me había equivocado de profesión, ese interés, entusiasmo, seguían vivos, y cada vez que visitaba mi casa paterna se repetía la misma historia, nos reuníamos y yo les contaba mi experiencia con los niños.

Sin embargo, el gusto por leer y escribir se volvió efímero, cada vez me alejé más de disfrutar uno de los mayores tesoros que me ha enseñado mi madre. Entre la universidad y el trabajo, todo se volvió una obligación, leía porque me tocaba. Incluso una de las cosas que más disfrutaba hacer, que era escribir, se convirtió en algo tedioso, ya no me salían las palabras.

En el 2009 presenté el examen para el ingreso a la carrera docente, fui nombrada en el departamento del Cauca en una zona rural muy afectada por la violencia, tenía tres opciones: viajar todos los días durante cinco horas, quedarme en el lugar y viajar los fines de semana o rechazar el trabajo... Y entonces me quedé con la primera, en ese territorio, sí que me formé como maestra: después de tener a mi disposición diferentes materiales y ayudas didácticas, en ese lugar escasamente contaba con un salón y unas pocas sillas. Fue un impacto muy grande, pues estaba acostumbrada a enseñar a niños de estrato seis y ahora estaba en un panorama totalmente diferente, que sólo veía en la televisión y como algo ajeno a mi realidad; de la guerrilla sólo sabía lo que veía en los noticieros y ahora me encontraba frente a ellos, de los cultivos ilícitos no sabía nada, recuerdo que un día iba subiendo en el yipeto con el señor que me transportaba, don Abelardo, él era muy amigable y alegre, y mientras viajábamos,-yo disfrutaba mucho del paisaje, era hermoso ver los árboles, oler la naturaleza, ver la lluvia caer-,un día observé un cultivo que me llamó la atención por sus hermosas hojas y los frutos rojos; yo le pregunté que si eran cerezas, y él riéndose de forma muy jocosa, me respondió que sí y que eran de las mejores. En ese momento no comprendí porque se reía con tanto gusto, luego me di cuenta que los cultivos que yo muy inocentemente pensaba que eran de cerezas, eran cultivos de coca.

En ese lugar viví una de las mejores experiencias a nivel laboral y personal, crecí como persona, aprendí a valorar cada cosa que tenía. Sin embargo, en esos días malos, en donde llovía fuertemente hasta llegar con la ropa mojada, o en los que por el contrario, hacía mucho sol, o simplemente el carro que nos transportaba se dañaba y tocaba caminar, o cuando había combate, me desanimaba, llegué a cuestionarme por qué lo hacía, pero meditaba en que por primera vez sentía que en realidad debía dar lo mejor de mí a esa comunidad, a esos niños

que sin importar que en la noche anterior hubiesen dormido escuchando el zumbido de las balas o de la explosiones que causaban los “tatucos”, siempre te esperaban con una sonrisa y desbordaban de alegría al ver que su maestra se bajaba del yipeto.

Hoy en día, al mirar atrás, considero que no me equivoqué de profesión, sigue vivo el mismo interés, empeño, ganas de superación y eso es lo que me permite cada día esforzarme por ser mejor maestra. Creo que es una experiencia inigualable, disfruto mucho de mi vocación, de compartir con los niños. Me gusta escucharles hablar sobre sus vivencias, me regocija ver el asombro con que ven y cuentan los sucesos, todo les impresiona, les llama la atención descubrir nuevas cosas. Me gusta sentarme en los descansos y leer sus mundos, verlos correr, reír, saltar, ser libres.

Disfruto mucho trabajar con los niños pequeños, ellos me dan energía y me hacen la vida feliz. Es muy emocionante verlos avanzar en sus procesos, además porque su alma todavía es muy limpia, ellos hacen y disfrutan de cosas que nosotros los adultos ya no disfrutamos.

Durante los años que trabajé en la zona rural con los grados transición y primero me he esforzado mucho por aprender cómo enseñar a leer y a escribir a los estudiantes, sin que se vuelva un proceso traumático y frustrante, tanto para ellos como para mí. Leer y escribir son actos complejos, que requieren de un conocimiento disciplinar, de paciencia, disciplina y mucho amor para darle al niño esa confianza que se necesita.

En cuanto a la literatura, he tratado de hacerlo tal y como mi madre lo hizo conmigo. Aunque no tengo la misma facilidad para contar las historias como ella lo hacía, me esfuerzo mucho por cautivar a mis estudiantes cuando les leo. He tratado que ellos vean la lectura como algo placentero, que les dé curiosidad aprender a leer. Por eso todos los días les leo, me encargo

de mostrarles que hay mundos diferentes, que hay otras formas de leer la vida, que existe una abanico de posibilidades para transmitirles conocimientos.

El tiempo de reflexionar frente a la literatura se ha reafirmado cada día, actualmente curso el cuarto semestre de maestría en la Universidad ICESI y trabajo como docente tutora en el programa PTA, en esta etapa de mi vida me encontré nuevamente con dos personas que son excelentes maestras y que me han ayudado a ver la literatura desde otra perspectiva, Alice Castaño y Deisy Liliana Cuartas. Son personas que admiro mucho por su compromiso, por la facilidad que tienen para enamorarte de una obra literaria sin tú haberla leído y que la curiosidad que implantan en ti, te anime a hacerlo. Como lo plantea Jolibert (2014), es leyendo que uno se transforma en lector, y no aprendiendo primero para poder leer después; no es legítimo instaurar una separación entre aprender a leer y leer. Realmente es esto lo que se debe hacer en la escuela, es necesario contagiar y vivir la literatura para poder transformar y trascender, hasta lograr sujetos capaces de crear, recrear y construir; teniendo claro que el lector es quien da sentido a un texto. Ellas me han llevado a reflexionar sobre la importancia de la transformación en las prácticas de enseñanza y aprendizaje a través de la sistematización de las experiencias.

La sistematización de la práctica educativa cobra un papel fundamental, en tanto que posibilita la reflexión, el análisis y la construcción del saber de los maestros, enriquece las prácticas y le otorga un carácter científico al ejercicio docente. Por ello es sumamente importante propiciar escenarios en los que se promuevan los procesos de investigación. Favorecer escenarios donde se promueva la sistematización de las prácticas docentes no sólo tiene que ver con clasificar, catalogar, ordenar datos e informaciones, o “ponerlos en el sistema”. Sistematizar una práctica va mucho más allá, ésta tiene que ver con una

metodología que permita tomar la práctica, en especial, su epistemología como fuente de saber. Se trata de hacer hablar a la práctica para repensar su transformación.

El sistematizar mi práctica docente me permite hacer un análisis detallado de la acción didáctica con miras a la producción de conocimiento. Me permite ante todo reflexionar para transformar la práctica y para transformarme a mí misma. Desde los planteamientos sobre práctica reflexiva, Schön (1992) cuestiona el hecho de que la teoría se conciba como algo superior y que la práctica esté subordinada a ella en procesos claramente deductivos, también resalta el valor de la praxis como elemento fundamental y generador de conocimiento sobre el cual se reflexiona para avanzar hacia el mejoramiento. Se opone a una implementación mecánica de la teoría y defiende el desempeño creativo y significativo del profesional docente, el cual sólo es posible a través de: la reflexión en la acción, la reflexión en y durante la acción, la reflexión sobre la acción, la reflexión sobre la reflexión en la acción.

Son estas reflexiones las que pueden conducirnos como maestros a enriquecer nuestra práctica y son estos procesos enriquecidos, aquellos a partir de los cuales se puede reflexionar una vez más para constituirlos como punto de partida para la sistematización de la práctica educativa. Podría decir que también es importante sistematizar, porque me permite reflexionar sobre el quehacer pedagógico que estoy desempeñando, pensar constantemente en qué clase de docente soy, si me dedico meramente a transmitir conceptos, o si realmente estoy dejando una huella significativa en los estudiantes.

Al respecto, María de la Luz Morgan y Teresa Quiroz, en su texto *Acerca de la Sistematización* (1987), apuntan a que la única manera de saber si los procesos de sistematización han producido conocimiento “verdadero” es diseñando una nueva propuesta de intervención y llevándola a la realidad, es decir, verificando y “haciendo verdad” lo

aprendido. Entonces se hace pertinente volver a la práctica y enriquecer el trabajo con base en lo analizado en la reflexión.

Por otro lado, Guillermo Bustamante en su texto *El maestro Cuadrifronte* (2012), hace referencia a las caras del maestro. Después de hacer una lectura reflexiva podría decir que los docentes tenemos un poquito de todas las caras, sin embargo, creo que me identifico con las caras del maestro enseñante y del sabio, porque es allí a donde los docentes deberíamos apuntar, asumir que tenemos una misión de “enseñar” desde el corazón, desde la vocación, dejando de lado las posiciones políticas o las circunstancias que no están en nuestras manos resolver, y enseñando con el ejemplo; asumiendo una actitud deseante, la cual se refleje en una “postura investigativa”. El maestro enseñante es un mediador del saber, recordado por la huella que ha dejado en sus estudiantes, por las enseñanzas, por las emociones que pudo mover en ellos. Por su parte, el maestro sabio se esmera por hacer de su práctica algo interesante, novedoso, es decir, reflexiona constantemente sobre su quehacer y pone al servicio de sus estudiantes toda una serie de oportunidades y conocimientos.

Una estrategia para la sistematización de experiencias es a través de la implementación de una secuencia didáctica. Pero ¿Qué implica el diseño e implementación de una secuencia didáctica? Para responder a esta pregunta debo decir que lo primordial es reconocer que nuestra práctica pedagógica debe responder a una serie de necesidades actuales que tienen nuestros estudiantes, y que el aula de clase no puede seguir siendo una isla aparte. Algo que siempre me ha inquietado es cómo lograr que los niños sean felices en la escuela o que al menos les guste llegar a ella, porque de verdad sienten que es un lugar agradable. Y cuando hablo de hacer que los niños sean felices en la escuela no me refiero al juego o a las actividades lúdicas. Me refiero a la necesidad de hacer de nuestras prácticas algo placentero,

que lleve a reconocer y a reflexionar a los estudiantes que realmente lo que aprenden tiene sentido.

El diseño e implementación de una secuencia didáctica requiere que conozcamos los procesos en los que están nuestros estudiantes, conocer sus necesidades, sus gustos, sus saberes, conocer en qué parte del camino está cada uno, hacia dónde va y hacia dónde quiero llevarlos.

Asumir la enseñanza y aprendizaje desde un enfoque sociocultural supone de parte del docente y de los estudiantes que participen, colaboren, intercambien y ejecuten acciones con el propósito de afianzar la integración, direccionar la influencia y crear ambientes favorables; donde se proyecte y organice todo el proceso para lograr el cumplimiento de las metas propuestas.

Diseñar esta secuencia desde un enfoque sociocultural me permitió conocer el contexto en el que se desenvuelven mis estudiantes, conocer sus pasiones, fortalezas, debilidades, y a partir de esto, plantear un propósito de enseñanza para favorecer y potencializar el conocimiento desde su contexto.

El diseño e implementación de la secuencia “La literatura: un pasaporte a mundos fantásticos”, me ha permitido reconocer en los estudiantes, capacidades excepcionales, que tal vez, trabajando de una forma convencional como siempre lo había venido haciendo, no lo podría notar. He podido observar en los niños y niñas esa alegría de aprender. Pude capturar momentos de sorpresa, asombro, curiosidad por saber qué tiene la profesora para el día de hoy, qué vamos a conocer, qué vamos a aprender.

Me permitió acercarme y darme cuenta que en el proceso de enseñanza y aprendizaje hay un abanico de posibilidades, que en el aula de clase cuento con niños y niñas muy inteligentes,

que existe diversidad de saberes y ritmos; y está en nosotros los docentes, sacar a flote esas habilidades. Hay niños que necesitan un poco más de atención, pero con un empujoncito pueden llegar también a la meta.

Algo que me ha llamado la atención es la motivación con la que se trabaja, es posible movilizar muchas enseñanzas cuando se involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, se tienen en cuenta sus opiniones, necesidades, gustos, debilidades, ellos se sienten parte del proceso, reconocen que sin el aporte de cada uno es imposible cumplir el propósito. Podría decir que también la implementación de esta secuencia me ha permitido hacer un pare en el camino, reflexionar sobre el quehacer pedagógico que estoy desempeñando, pensar constantemente en qué clase de docente soy, si me dedico meramente a transmitir conceptos, o si realmente estoy dejando una huella significativa en los estudiantes.

Teniendo en cuenta que el quehacer del maestro está ligado a una realidad práctica (la acción en las aulas) y que la investigación constituye un proceso académico, uno de los primeros retos que me queda después de la implementación de esta secuencia didáctica es lograr que el aula de clase se convierta en un espacio de aprendizaje y no de rutina donde los niños y niñas sean realmente felices, el poder reconocer en mí, una serie de cualidades que me lleven hacer de mi práctica una reflexión constante sobre los procesos que oriento, que me conduzca a reconocermé y a constituirme como un sujeto investigador.

6.2 Análisis documental

El presente análisis documental recoge la información obtenida como resultado de la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de área y Plan de aula del grado primero y su relación con la literatura.

6.2.1 Proyecto Educativo Institucional (PEI)

En la institución educativa LITECOM, el PEI es un documento que pone por escrito la historia de un proceso que a la fecha de elaboración del presente documento tiene más de 35 años, y que hoy, después de la realización de una serie de actividades de cualificación, avanza hacia una propuesta educativa para el desarrollo de las competencias (tan requeridas en el mundo actual). Este documento busca formas de abordar la institución de manera tal que pueda establecer las características de la misma desde una lectura de la realidad institucional, identificando el alcance real que puede tener el PEI, a la luz de las normas y las políticas educativas, para promover el cambio y lograr transformaciones en la cultura, la escuela y la educación. Igualmente se pretende a través de este documento, construir indicadores que permitan llevar a nuestra institución a un proceso de mejora continua con el fin de brindar a los estudiantes y a la comunidad educativa en general, oportunidades para el mejoramiento de la calidad de vida, a través del desarrollo de competencias que nos permitan ingresar a la sociedad global actual en condiciones favorables. Este instrumento permite a cada uno de los procesos educativos el buen desarrollo y por consiguiente, el mejoramiento de la calidad educativa de la comunidad.

En cuanto a su misión y visión, dicha institución propone desde una concepción etnoeducativa formar integralmente, bachilleres técnico-comerciales, idóneos para ingresar a

la educación superior. Individuos educados en los derechos y valores humanos, competentes en el uso de las TIC y en el manejo de la segunda lengua; personas que educadas en el pensamiento crítico, la sensibilidad socioambiental y el espíritu emprendedor, sean capaces de construir sus proyectos de vida, practicando ciudadanía activa y comprometida. Todo esto se proyecta hacia el año 2020, donde la institución pretende ser pionera en la formación de ciudadanos críticos, que a través de sus proyectos personales y laborales, sean constructores de calidad de vida individual, social y ambiental.

La institución se fundamenta en el modelo pedagógico histórico-socio-cultural, este se sustenta en autores como Vygotsky(1996), que plantea que el lenguaje se constituye como el principal mecanismo de interacción escolar, se convierte así en el mediador clave de la actividad cognoscitiva y del proceso de enseñanza-aprendizaje. El lenguaje, siendo un eje articulador importante para desarrollar el pensamiento, busca que los estudiantes lleguen a comunicar sus ideas previas, y a partir de sus saberes llevarlos a la conceptualización, movilizar su pensamiento, al resolver preguntas que problematizan el conocimiento, promoviendo la crítica para resolver una situación problemática.

Se pretende que los estudiantes desarrollen las competencias para el buen desarrollo de su lenguaje, que aprendan a escribir textos, teniendo en cuenta su intención, que logren entender ¿para qué se escribe una nota, una carta, un folleto? ¿Qué debo usar para que cumpla el propósito que se tiene como autor? ¿Bajo qué estrategias? También se propone la formación integral y la adopción de diferentes perspectivas para comprender e intervenir la realidad; la consolidación de actitudes de autonomía moral y afectiva, tolerancia, respeto por la diversidad, solidaridad, cooperación y participación; el desarrollo del pensamiento crítico; el reconocimiento del papel que desempeña la negociación democrática como forma de

resolución de conflictos; el dominio del pensamiento formal y el máximo desarrollo de habilidades y destrezas metacognitivas e investigativas, de evaluación y control, en los procesos de resolución de problemas y de manejo de la información.

6.2.2 Plan de área

El Plan de área de humanidades de la Institución Educativa LITECOM se encuentra organizado por grupos de grados, tal como está estipulado en los Estándares, y por cada grupo de grado se aborda una pregunta problematizadora y un eje curricular.

El documento en su principio describe la misión y visión del área, aquí se expresa que su principal eje es desarrollar las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir, escuchar), ya que éstas se ponen en juego en el diario vivir. Además señala que el área de humanidades pretende contribuir a la formación del lenguaje de los estudiantes desde una perspectiva crítico-social a partir de los usos de la lengua desde una situación del contexto, como lo refiere Vygotsky (1996): “se asume el lenguaje como el principal mecanismo de interacción escolar, se convierte así en el mediador clave de la actividad cognoscitiva y del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Por otra parte, la literatura se concibe como medio de expresión de la lengua, en el cual siendo ésta más elaborada, está estrechamente ligada a la afectividad, la historia, la cultura como un factor de identificación social y acercamiento entre los pueblos. La literatura, en el proceso de adquisición del conocimiento, debe ser ante todo, un medio de expresión afectivo y de sensibilización en el plano estético y social, la cual es un instrumento eficaz para desarrollar la competencia de la comprensión textual.

En el proceso educativo, la literatura permitirá al niño y al joven comprender y sentir a través de la palabra poética, recrear la realidad como fuente de conocimiento y de placer estético.

Dentro de los objetivos del área se puede evidenciar que dos hacen referencia directamente a la literatura. Dicen textualmente, así:

- Comprender textos literarios utilizando los conocimientos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos apreciando sus posibilidades comunicativas para la mejora de la producción personal.
- Valorar la literatura oral, escrita como creación personal y cultural, partiendo del contexto histórico.

En la Básica Primaria, desde transición a grado quinto, se tiene en cuenta el trabajo con textos literarios como: cuentos, fábulas, retahílas, rimas, coplas, poesías y canciones. Las estrategias de enseñanza, básicamente están enfocadas desde la dirección del programa *Todos a aprender*, hacia la comprensión lectora (niveles de lectura: literal, inferencial y crítico) y la fluidez lectora. Se proponen actividades como yincanas de lectura, maratones, olimpiadas, pasaportes, promotores de lectura, lectura en voz alta.

Para cada grupo de grados se propone un canon o grupo de obras literarias. Por ejemplo de grado primero a grado tercero se proponen los siguientes textos: *La vaca que quería ser blanca*(Mesa, I. 2000),*El lugar más lindo del mundo*(Cameron, A. 2002), *Tras la pista del abuelo*(Gómez, A./Michelena, J., 2010),*El regalo del duende* (Robyn, T., 2008),*Las cosas del abuelo*(Del Cañizo, J.2000).Sin embargo, se evidencia que a la hora de su abordaje cada docente escoge las obras o textos que se van a trabajar durante el periodo de acuerdo con las necesidades, habilidades y competencias de los estudiantes. La producción escrita se enfatiza desde el componente pragmático, sintáctico y semántico (mallas de aprendizaje), se trabaja desde la creación de cuentos, anécdotas, noticias y cartas.

En la básica secundaria y media, las actividades están enfocadas hacia que los estudiantes alcancen un alto nivel de comprensión lectora y así puedan responder las diferentes pruebas externas. Por lo tanto se da una gran importancia a la lectura de textos buscando el mejoramiento de los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico). En cuanto a las obras literarias se suelen trabajar los resúmenes y los fragmentos, estos son tomados para trabajar talleres de comprensión haciendo énfasis en los personajes, lugares, época en que se desarrolla; dejando de lado elementos importantes como establecer un vínculo con la obra, la relación lector y autor, la reflexión que se puede establecer desde la lectura con los sentimientos que puede suscitar.

En conclusión, se refleja que la literatura se trabaja en la institución como una excusa para desarrollar diferentes contenidos o temas, que por lo general son evaluados a través de una nota. Se deja de lado el propósito más importante, la literatura como un disfrute, un goce; que permite crear y soñar mundos posibles y fantásticos, que nos permite relacionarnos con el autor, que permite ir más allá de los elementos estilísticos y crear un vínculo con la obra.

6.2.3 Plan de aula de grado primero

El plan de aula de grado primero de lengua castellana responde básicamente a la forma en cómo las docentes están desarrollando el día a día con sus estudiantes. Da cuenta de las actividades a desarrollar y la forma de evaluarlas. En cuanto a la literatura se evidencia que se toma como una excusa para desarrollar diferentes temáticas y articularlas con diferentes disciplinas. Por ejemplo: con la lectura del cuento *No te rías, Pepe*, de Keiko Kasza (2012) se pueden trabajar temáticas de ciencias naturales, matemáticas, lengua castellana, etc. De esta forma, los docentes diseñan sus planes de aula para que los estudiantes alcancen los desempeños propuestos. Siguiendo con el análisis, se evidencia que se da un enfoque a la

enseñanza de la literatura desde el fortalecimiento del proyecto de lectoescritura, se proponen actividades como yincanas de lectura, maratones, olimpiadas, pasaportes, promotores. Se evidencia también que no hay una profundización en las obras literarias, estas son utilizadas para generar conocimiento. El canon literario propuesto en el plan de aula, es diferente al escrito en el plan de área. Éste queda a criterio de cada docente, según lo vea conveniente. Hay unos acercamientos a la creación literaria, sin ser consciente de este proceso.

6.2.4 Relación entre los documentos

En cuanto a los fundamentos institucionales se puede evidenciar que la Institución Educativa LITECOM centra su diseño curricular en los lineamientos establecidos por la Ley 115. Hay una relación consecuente con el enfoque y modelo pedagógico. En las mallas curriculares se propone el trabajo en torno a problemas sociales y ambientales relevantes del contexto, mediante la formulación y ejecución de proyectos de investigación formativa, alrededor de preguntas problematizadoras, en donde el docente establece una relación intencionada y significativa con el estudiante. La metodología se basa en la indagación e investigación escolar, en la que el estudiante asume un rol activo como constructor y reconstructor de su conocimiento en el cual las ideas previas y los intereses del estudiantado son la base para su construcción.

En cuanto a la literatura, se evidencia que en los documentos institucionales hay una sustentación teórica para su enseñabilidad. Desde el área de lengua castellana se fomenta su enseñanza para que los estudiantes se identifiquen como seres autónomos, críticos, reflexivos, capaces de resolver situaciones problemáticas de diversa índole y en el contexto donde interactúan. Sin embargo, a la hora de llevarla a la práctica se puede observar una gran brecha entre las concepciones que se tienen de la literatura y lo que realmente se enseña. Se

evidencia que la enseñanza de la literatura está enfocada hacia el desarrollo de habilidades lectoras (mejoramiento de la fluidez verbal, comprensión de textos para el mejoramiento de pruebas externas como las SABER, niveles de lectura, resolución de talleres para evaluar la comprensión, entre otros). Esta forma de enseñar la literatura produce un gran quebranto, pues la formación literaria es vista como un pretexto para enseñar un proceso o conocimiento, dejando de lado la importancia de otros procesos como la escritura reflexiva, donde los niños y las niñas sean conscientes de su proceso escritor, del aprendizaje como un proceso agradable, enriquecedor y, por supuesto, altamente significativo.

Asumir la enseñanza y aprendizaje de la literatura desde un enfoque sociocultural supone posibilitar un acercamiento con la obra literaria, que se establezca una relación, un vínculo entre el lector, el autor y la obra literaria, convirtiéndose para los niños en una experiencia reflexiva que les permita explorar mundos fantásticos, crear, imaginar, permitirse equivocarse, aprender del error durante el proceso.

6.2.5 Categorías emergentes

Después del análisis anterior, se encontraron las siguientes categorías emergentes que se agrupan de la siguiente manera: la literatura para favorecer procesos de comprensión lectora, una nueva mirada a la enseñanza de la literatura, reinventar el valor de la tachadura y el error, ausencia de un canon literario, colorear la voz para dar de leer, didáctica de la literatura y el arte literario.

6.2.5.1 La literatura para favorecer procesos de comprensión lectora

En la institución se evidencia que el trabajo de la literatura en la básica primaria, secundaria y media está enfocado hacia el fortalecimiento de procesos lectores (niveles de lectura) para

una mejor comprensión de lo que se lee. Por lo tanto, se utiliza como pretexto la lectura de textos literarios para llevar a los estudiantes a que alcancen los desempeños esperados.

Se da prioridad a los componentes pragmáticos, semántico y sintáctico propuestos por las mallas de aprendizaje (MEN), respondiendo a unas necesidades, arrojadas desde el 2015 por el Índice Sintético de Calidad, que busca, a través de la implementación de una serie de estrategias de lectura y fluidez, mejorar los resultados de las pruebas SABER, desconociendo de este modo que la enseñanza de la literatura encierra mucho más que “leer un texto”, porque como lo dice Yolanda Reyes (2016):

Necesitamos poemas, cuentos y toda la literatura posible en nuestras escuelas, no para subrayar ideas principales sino porque necesitamos pasar la vida por el tamiz de las palabras; porque necesitamos integrar los hechos, a veces absurdos y a veces aleatorios y darles una ilación pues nuestra tarea desde que comenzamos a tener palabras es construir sentido.

6.2.5.2 Una nueva mirada a la enseñanza de la literatura

Como se anotó anteriormente la didáctica manejada para el trabajo de la literatura en los diferentes grados de la institución está mediada por una enseñanza tradicional, caracterizada por la transmisión y conocimientos de diferentes textos ya sea fragmentados o completos donde se favorece la interpretación y comprensión de la lectura realizada, la cual generalmente es evaluada a través de diferentes talleres, que recogen preguntas que abarquen niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico argumentativo), donde los estudiantes deben dar cuenta de qué tanto comprendieron de los textos leídos.

Es necesario que la escuela se atreva a romper esquemas tradicionales frente a los procesos de mediación de la literatura, para poder transformar y trascender su enseñanza, promoviendo métodos en donde se permita vivir la literatura como una experiencia placentera. Como dice Gustavo Bombini (2007), reinventar la enseñanza de la literatura es trabajo de los docentes

que estamos en el aula. Es tarea nuestra cambiar la concepción de una enseñanza de la literatura por una educación literaria; en otras palabras, ir más allá de la mera enseñanza o transmisión de conocimientos específicos acerca de la literatura en donde su enseñanza se reduce a nombres de obras literarias, fechas y autores, se debe posibilitar la interiorización, el disfrute y el goce de la misma como un conjunto sistémico que nos permite establecer un vínculo con la obra, tener ese acercamiento con el autor, preguntarnos qué dice la imagen, conocer e imaginar mundos posibles.

6.2.5.3 Reinventar el valor de la tachadura y el error

Por otro lado, en la institución educativa se refleja el trabajo de enseñanza y aprendizaje de la escritura, enfocado hacia la competencia lingüística, este énfasis se hace desde la gramática, centrándose en la estructura semántica y sintáctica de los enunciados lingüísticos, restringiendo de esta manera el desarrollo de otros procesos y estrategias cognitivas. De esta manera, el acercamiento a la escritura se convierte en un proceso tedioso, con miedo a equivocarse, sin permitirse errores ni enmendaduras, dejando de lado la escritura como un lenguaje donde se pueden expresar sentimientos, simbolismos, memorias, cultura, expresiones, convirtiéndose en un proceso reflexivo y significativo, dando cabida al error, a la escritura y reescritura.

Fernando Vásquez considera fundamental escribir dando gran importancia a la tachadura y el borrador. Escribir siempre será una tarea inacabada, porque siempre será posible hacer una corrección. Quizás sea más importante en la escuela el releer para encontrar nuevos significados. La indecisión, la búsqueda, los tachones, el equívoco, la imprecisión, el error como tal, son dispositivos claves para aprender. El error no es lo que debemos suprimir, al contrario, es la argamasa sobre la que debemos construir la relación maestro-alumno.

6.2.5.4 Ausencia de un canon literario

Se puede observar que la institución no cuenta con un canon literario que lleve al conocimiento, al deleite y disfrute de la lectura del texto, dado que no aparecen propuestos en ninguno de los tres documentos, y en las planeaciones revisadas se aborda el texto narrativo desde la estructura del inicio, nudo y el desenlace donde, en la producción textual no aparece la reescritura, el uso del error como parte del proceso, que se vive en el acercamiento a la literatura, dejando de lado una función importante de la literatura como lo es la Estética de la Recepción. Por ello se infiere que la elección de los textos se hace a voluntad del docente y peor aún a los libros de trabajo entregados por el Ministerio, los cuales ya traen una serie de propuestas y actividades establecidas, a diferencia del plan de clase de bachillerato que en su planeación sí contiene actividades que promueven el conocimiento de la literatura latinoamericana y posteriormente la literatura universal.

Es de gran importancia contar con un canon literario que responda a las necesidades actuales del contexto, donde se dispongan de espacios para fomentar la discusión y análisis en torno a la literatura, textos de diferentes siluetas que permitan mostrar al estudiante que hay un abanico de posibilidades y formas de acercarse a la literatura.

6.2.5.6 Colorear la voz para dar de leer

Durante la observación realizada a los documentos de Plan de área y aula se puede evidenciar que se enseña la literatura y su historia, mas no se enseña a producirla. El maestro desconoce lo que es en verdad hacer literatura, su enseñanza se ha convertido en enseñar español, historiar las obras literarias. Se pierde el desarrollo de la imaginación y la fantasía por la ortografía y la gramática; entre las fechas de las obras y la biografía de los autores.

La literatura nos brinda la posibilidad de recrear diferentes manifestaciones artísticas como la música, la poesía y el teatro. La narración oral se puede convertir en una aliada a la hora de transmitir al otro, la fascinación y encantamiento por una obra literaria; colorear la voz permite dar lugar a la entonación, los matices, la exageración y dar vida a los personajes a través de los gestos.

6.2.5.7 Didáctica de la literatura

Durante la observación de las didácticas propuestas en los documentos de Plan de área y plan de aula, se observa la idea de una educación tradicional que se enfoca en la transmisión, la interpretación y comprensión de los textos, que ve al estudiante como un ser pasivo que usa el texto para realizar actividades de reproducción de conocimientos que finalmente coartan su sensibilidad y creatividad, negándole la posibilidad de explorar otros significados que trascienden el uso convencional de la lengua y le permita expresar su emociones a través de la variedad de elementos que nos ofrece la literatura, de permitirle la construcción de sentido con el texto literario; el posibilitar a la literatura el ingreso a la experiencia en la vida de los estudiantes, y así lograr que la literatura se lea y se viva desde la propia vida, como lo afirma la escritora Yolanda Reyes en su texto *La sustancia oculta de los cuentos*(2016), y así lograr que podamos potenciar las bases de la educación tradicional y llegar a construir una educación que permita vivir la literatura como una experiencia placentera.

6.2.5.8 El arte literario

En las planeaciones de lengua castellana de la institución se logra evidenciar que el acercamiento y abordaje que se hace con la literatura se enfoca más en el análisis del texto narrativo y el abordaje de aspectos semánticos y morfosintácticos, lo cual hace que para el

estudiante el aprendizaje de la lengua y la literatura sea algo rígido y sin sentido que mata la sensibilidad y lo fantástico que ella nos ofrece, sin tener en cuenta que la literatura es el arte que se vale de las palabras para explorar otros significados que trascienden el uso convencional de la lengua y que expresan las emociones humanas a través de símbolos, desconociendo de este modo que la enseñanza de la literatura encierra mucho más que leer un texto de forma literal.

Es importante que los docentes en las clases de literatura, cualquiera que sea el nivel educativo, lleven a los estudiantes a comprender lo que leen, que disfruten comprendiendo y al mismo tiempo se den cuenta de que la literatura es un arte, y, por tanto, deben captar los recursos artísticos de la lengua literaria. Es necesario reconocer que “en la medida en que la construcción de sentido genera la conexión con la obra misma como expresión artística” (Jurado, 2004,).

6.3 “La literatura: un pasaporte a mundos fantásticos”, una reflexión sobre el placer de aprender...

A continuación, presentaremos la experiencia del diseño y la implementación de la secuencia didáctica, “La literatura: un pasaporte a mundos fantásticos”, realizada en la I.E. Técnica Comercial LITECOM, ubicada en la zona urbana del municipio de Jamundí, con estudiantes del grado primero de la sede Nuestra Señora del Portal.

Este trabajo inicia como resultado de la investigación realizada en el macroproyecto liderado por los docentes Alice Castaño y Carlos Rodríguez , cuyo principal objetivo era saber la forma en que se enseña la literatura en las diferentes instituciones educativas de la región, en

las cuales encontramos que su enseñanza privilegia aspectos semánticos, de lectura y escritura, debido a que la gran mayoría de docentes carecemos de una didáctica adecuada para abordar su enseñanza; donde la enseñanza de la misma, no es vista como un fin particular, si no como un pretexto para desarrollar otro tipo de aprendizajes. Y por ello se hace necesario proponer actividades que promuevan la enseñanza de la literatura como objeto de estudio, donde se pueda incentivar ese gusto e interés por la lectura de textos literarios.

Su diseño empezó con mucha motivación, pues el objetivo era realizar algo novedoso y mejor aún para solucionar un problema que ya se había identificado en nuestras instituciones, el cual no sólo aportaría al aprendizaje de los estudiantes, sino también a nosotras como docentes, tanto para aprender con los educandos, como para mejorar nuestra práctica en el aula de clases. Para ese momento se realizó una propuesta llena de muchas actividades, pero que finalmente no respondían a lo que se quería lograr y fue allí donde se presentó la primera dificultad, que es donde inicia uno de los grandes retos, el pensar cómo dejar de ser parte del problema y empezar a formar parte de la solución; nos encontrábamos con querer enseñar literatura sin tener claro cómo hacerlo y empezamos a diseñar una serie de actividades con un texto literario, pero enfocadas a repetir lo que se venía haciendo, usar el texto para lograr otro tipo de aprendizajes en el estudiante, como mejorar la lectura y la escritura, favorecer la oralidad y continuar desconociendo el valor de la literatura como fin y no como un pretexto para lograr otros objetivos.

Luego siguió la selección del texto, que aunque no debiera, resultó algo bien complejo, precisamente por no contar con esa formación, ese conocimiento que permitiera saber cuál podría ser el texto adecuado, que no sólo fuera de interés para los estudiantes, sino que también permitiera desarrollar ese tipo de experiencia que se quería trabajar, lo que nos llevó

a hacer nuestra primera reflexión y es que nosotros no podemos dar de lo que no tenemos, y para poder enseñar literatura tenemos que saber de literatura y conocer de lo que vamos a hablar.

Por lo ya mencionado se hizo necesario pedir a otros docentes, recomendaciones de textos que se pudieran utilizar para la actividad; cuando ya tuvimos la elección del texto y las observaciones al trabajo realizado, vino el diseño la secuencia, pero a partir ya de un texto dado pues, no todos los textos literarios se trabajan o se leen de la misma manera, se hacía necesario entonces conocer los elementos que encontraríamos en él para saber si las actividades planteadas eran acordes con lo que se quería lograr.

Esta secuencia se planteó teniendo en cuenta el resultado que arrojó el análisis documental de la Institución Educativa Técnica Comercial LITECOM, donde se pudo evidenciar que la enseñanza de la literatura está enfocada hacia el desarrollo de habilidades lectoras (mejoramiento de la fluidez verbal, comprensión de textos para el mejoramiento de pruebas externas como la SABER, niveles de lectura, resolución de talleres para evaluar la comprensión, entre otros). Esta forma de enseñar la literatura, vista como una excusa para enseñar un proceso o conocimiento ha dejado de lado aspectos como la escritura reflexiva, donde los niños y niñas sean conscientes de su proceso escritor, que les permita comprender que cuando se escribe hay una reflexión, reconocer la importancia de escribir y volver sobre lo escrito, de releer y escuchar de su propia voz lo producido, entender que equivocarse y corregir está bien, que la presencia de la literatura nos brinda la posibilidad de usarla como medio de aprendizaje y como una oportunidad para leer el mundo de una manera distinta, reconocer que con la literatura se puede imaginar y transportar a mundos fantásticos haciendo

del proceso de aprendizaje un ejercicio agradable, enriquecedor y por supuesto, altamente significativo.

Por lo tanto, el principal objetivo de esta secuencia didáctica es brindarles a los estudiantes de grado primero la oportunidad de tener un acercamiento a la literatura desde la escritura de rimas. Para esto se tomó como referente el cuento *El Grúfalo* (2008), de la escritora Julia Donaldson que cuenta la historia de un Ratón que habita en la selva y para mantenerse a salvo de sus depredadores, crea un personaje a quien llama Grúfalo.

El desarrollo de la secuencia está enfocado a posibilitar un acercamiento con la obra literaria, a favorecer procesos de mediación, que se establezca una relación, un vínculo entre el lector, el autor y la obra literaria, convirtiéndose para los niños en una experiencia reflexiva que les permita explorar mundos fantásticos, crear, imaginar, permitirse equivocarse, aprender del error durante el proceso de escritura. Es aquí donde el rol del maestro como mediador, la subjetividad en la literatura, la función poética del texto y la escritura epistémica jugaron un papel importante en el desarrollo de esta secuencia didáctica.

Diseñar esta secuencia desde un enfoque sociocultural supuso una exigencia como docentes, ir más allá, salir de nuestra zona de confort y atrevernos a proponer una estrategia de trabajo que realmente tuviera sentido para los niños y niñas, nos permitió conocer el contexto en el que se desenvuelven nuestros estudiantes, desligarnos de las planillas de notas, enfocarnos en sus intereses, conocer sus pasiones, fortalezas, debilidades, y a partir de esto plantear un propósito de enseñanza para favorecer y potencializar el conocimiento desde su contexto.

Es así como el diseño de esta secuencia se organizó en cinco momentos:

6.3.1 Preparación

Consistió en realizar un diagnóstico y reconocimiento del grupo, indagando sobre sus gustos e intereses, además en motivar a los niños y niñas, sobre el trabajo que se iba a realizar. Aquí se buscaba el acercamiento a la literatura estableciendo un vínculo afectivo y humano con los estudiantes y el libro, desde lo emocional para lograr vivir una verdadera experiencia, evitando las típicas preguntas sobre el contenido de la historia, buscando llevarlos a ese encantamiento y seducción a la obra. Nuestra intención estuvo ligada a una experiencia, no en términos cognitivos, sino afectivos, se trató de comenzar a despertar el interés, establecer el vínculo. Para esto, las docentes les contamos que teníamos un cuento muy lindo, que cuando lo habíamos leído nos había cautivado, pues tenía una historia muy divertida y por eso se las queríamos compartir, mostrando el cuento como algo que despertaba gusto y pasión en nosotras, lo cual provocó en los estudiantes ese ánimo por conocer de qué se trataba. Esta parte nos recordó lo que dice Lerner (2001), quien señala que el maestro debe brindar “la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, que entable con ellos una relación de lector a lector” (p. 152).



Ilustración 1. Diálogo y preguntas de anticipación.

En la misma línea continuamos preparando a los estudiantes, para, comenzar a establecer un diálogo con la obra literaria; para esto, visitamos un blog, donde la autora Julia Donaldson comparte sus experiencias, cuenta a los visitantes su vida, muestra cómo se imagina e ilustra sus obras literarias, y además cómo se convirtió en escritora. Es aquí donde aprovechamos y motivamos a los niños para contarles el trabajo que íbamos a desarrollar, les explicamos que la idea es que pudiéramos hacer algo muy parecido como lo hizo la autora del libro y que ellos podían convertirse en pequeños escritores; que el objetivo de la secuencia era que pudieran escribir rimas a partir de un personaje inventado. Se explicaron además las modalidades de trabajo, que en algunas ocasiones el trabajo sería individual y en otras en pequeños grupos, que en el proceso de escritura había ocasiones en que era necesario leer y corregir cuantas veces fuera necesario hasta poder lograr un buen escrito, les dijimos que podían equivocarse, borrar, tachar.

Hay que decir que cuando visitamos el blog de la autora, los niños no se mostraron muy entusiastas, pues alguna parte de la información no era muy clara para ellos y aunque nos esforzamos para que los niños y niñas entendieran el propósito de visitar esa página, creemos que no lo logramos. Sin embargo la motivación la obtuvimos cuando les explicamos que al final de nuestra secuencia, cuando ya estuvieran listas las producciones, íbamos a realizar la “fiesta del Grúfalo”, donde ellos podrían contar a los invitados la experiencia vivida.

Al realizar el análisis de lo ocurrido comprendimos que es fundamental establecer ese vínculo afectivo con el texto para que los estudiantes puedan comprender la importancia de conocer quién escribió la historia y los factores que influyeron para su creación, que ellos logran identificar las diferentes voces que participan en la narración de la historia, lo cual nos lleva

a pensar que la relación con el autor hubiera sido más pertinente después de leer el texto y no antes. Es aquí donde pudimos reconocer la importancia de la planificación, de establecer objetivos y metas claras y asimismo expresarlo a los estudiantes. Además de que no siempre lo que planeamos es atractivo a los niños y niñas y que el secreto está en cómo sorteamos estas situaciones cuando se nos presentan en el aula de clase.

6.3.2. Creando mundos posibles con el grúfalo

En esta parte se hizo la lectura en voz alta del cuento *El Grúfalo*, algo para resaltar es que se realizó en dos ocasiones. La primera vez se realizó una lectura sin detenerse en detalles y sin mostrar las imágenes del cuento esto para que los niños y niñas pudieran crear su propio esquema de los hechos, sin embargo se pudo evidenciar que estuvieron bastante inquietos y perdieron rápidamente el interés, por el contrario en la segunda lectura los niños y niñas estuvieron mucho más atentos y motivados. Aquí se evidencia que las imágenes juegan un papel muy importante en la literatura infantil, pues permiten que los estudiantes establezcan esa relación directa con la obra literaria, que puedan detenerse a observar pequeños detalles, establecer conjeturas, relacionar lo leído con las imágenes; además añade un toque de emoción, asombro, creatividad e imaginación.

La lectura en voz alta se convirtió en una aliada para la mediación literaria, se dio paso a los gestos, las exageraciones, el dar voces a los personajes utilizando la entonación, la modulación el comunicar acciones a partir de las mímicas y permitió que los estudiantes se cautivaran con la historia. Como docentes pudimos dejar de lado los aspectos formales y dejarnos cautivar por las reacciones que logramos suscitar en los niños y niñas. Como se observa en la tabla 2, en la cual se evidencia cómo esta mediación permitió que los estudiantes

se relacionaran con la historia, comenzaran a hacer relaciones y se identificarán con algunos personajes.

P:	“Comienza a leer en voz alta y mostrando todas las imágenes a los estudiantes: ¿Quieres venir a cenar? - muy amable de su parte, doña zorra, pero no. He quedado ya de verme con mi amigo el Grúfalo. ¿Un grúfalo? ¿Y eso qué es? ¿Cómo? ¿No lo sabe usted?” ¿Cómo creen ustedes que lo describió el ratón?
E3:	Le dijo que era grande, peludo.
E4:	Que tenía colmillos horribles y un par de garras terribles.
P:	Y ustedes, ¿qué creen, será que la zorra le creyó?
E todos:	Sí, sí, sí, al mismo tiempo, noooo. Siiiiii, en coro
E6:	Humm, ella, ella, ella le preguntó que dónde se iban a ver y el ratón le dijo que en ese mismo lugar y que comerían zorra rostizada.
P:	¿Y cómo se imaginan ustedes esa zorra rostizada?
E2:	Profe, es frita.
E5:	No profe, es asada.
E10:	Pero la dejan quemar... tostar.

Tabla 1. Reacciones suscitadas por los niños al escuchar la lectura.

Después nos centramos en hacer énfasis en la función poética del texto, en el que percibirán el uso de aliteraciones, la musicalidad y la rima; para esto se modeló un taller donde los niños y niñas realizaron pareados utilizando los nombres de ellos mismos y crearon pequeñas oraciones con rimas, dándole un matiz cómico. Comenzamos con los nombres de las maestras. Por ejemplo: “vamos a buscarle una pareja al nombre de Gloria, una palabra que le rime, que en su sonido final suene igual o muy parecido”. Luego, cuando logramos hacer los ejemplos, les pasamos pequeños ejercicios para que fueran realizados por ellos. Al principio

fue bastante duro, porque sentíamos que los niños y niñas decían palabras sin sentido, que no nos entendían. En algún momento, pensamos que este tipo de trabajo era apropiado para estudiantes más grandes y no para los de primero, también temíamos que con nuestras explicaciones pudiéramos confundirlos o limitarles sus pensamientos. Sin embargo, con paciencia y direccionamiento comenzamos a notar que ellos sí nos entendían y que eran capaces de realizar lo que nos habíamos propuesto.



Ilustración 2. Los estudiantes realizando ejercicios de pareado.

Luego se realizó un conversatorio a partir de las siguientes preguntas: ¿A qué tenemos miedo? ¿Tenía miedo el ratón? Y el resto de animales, ¿tenían miedo del ratón o del Grúfalo? A partir de este conversatorio se realizó un organigrama señalando quién tenía miedo de quién. Todo esto con la intención de producir en los estudiantes una sensación de asombro o gracia y así establecer una conexión con la función poética del texto, donde ellos percibirán el uso de

aliteraciones, la musicalidad y la rima, además de tener un primer acercamiento a otros soportes expresivos de la obra con la función literaria.

Apartes de lo trabajado desde la subjetividad del texto:

P:	Y en algunas situaciones ¿ustedes han sentido temor, miedo de alguien o de algo así como el ratón?
E todos:	Siii
E9:	Sí, sí, yo sentí miedo un día, porque se fue la luz y yo estaba sola en el cuarto y no podía salir.
E3:	Yo sentí temor un día, porque mi padrastro estaba peleando con mi mamá y ellos gritaban y gritaban y a mí me dio miedo y, yo me escondí.
E4:	Profe, profe yo sentí temor cuando estaba aprendiendo a montar bicicleta, porque me daba miedo que mi papá me soltara. Y entonces yo me caía.

Tabla 2. Fragmento donde se ejemplifica el uso de la subjetividad.

Al llevar la literatura al aula pudimos evidenciar que cuando los niños leen lo literario desde sus propias concepciones, aquellas con las cuales los niños construyen sus saberes acerca del mundo (además de la familia y la escuela) y desde las que leen, logran establecer una relación más cercana con la literatura.



Ilustración 3. Organigrama ¿Quién tiene miedo a quién?

6.3.3 Jugando con las palabras

Consistió en explicar a los estudiantes el concepto de rima y comenzó activando los saberes previos sobre lo que ellos conocían acerca de este concepto. Para esto nos tocó apoyarnos en diferentes fuentes y leer sobre el abordaje de la literatura desde un enfoque poético. A partir de este momento debíamos guiar a los estudiantes para que ellos pudieran comprender las instrucciones, los conceptos y además para que ordenaran sus ideas y luego pudieran plasmarla en un papel. Nuevamente aparecieron los temores, la complejidad del asunto, sin embargo los niños y niñas mostraban cada vez más interés por conocer, aprender y participar más de esta nueva experiencia, manifestaban asombro y curiosidad por la forma en que las palabras rimaban y con la guía de las docentes se fueron dando los primeros pasos para la construcción de las rimas.

Para esto se les presentó un texto poema, titulado “Los veinte ratones” y a partir de la lectura en voz alta se les preguntó qué clase de texto habíamos leído, si un cuento, una adivinanza o un poema; para nuestra sorpresa la mayoría, aún sin haber conceptualizado, coincidió en que era un poema. Luego se les invitó a leer la primera estrofa, poniéndole musicalidad a las palabras y enfocándose en el final de los versos. Aquí se les explicó que cuando dos versos suenan igual al final, se dice que “riman”. (Ver tabla 5) y se trabajó sólo con la rima consonante, además de que la rima se usa para dar un sonido especial a los poemas o canciones. Finalmente, de forma grupal se les pidió que descubrieran las rimas que había en el resto del poema. Algo para resaltar de este momento fue que los niños y niñas, a medida que comprendieron el concepto y se familiarizaron con el lenguaje poético, estuvieron más participativos y entre ellos mismos comenzaron a proponer oraciones o palabras que rimaban con el poema propuesto. Además se escuchaban intervenciones como “profesora, debemos leer pausadamente, con entonación para que se escuche bonito”.

P:	Bueno, teniendo en cuenta los ejercicios que hemos realizado sobre la musicalidad, los matices de la voz, la sonoridad que tienen algunos textos cuando los leemos, la entonación que le ponemos a algunas palabras para que se escuchen bonitas, ¿el texto que acabamos de leer, es un cuento, una adivinanza o un poema?
E16:	Es un poema.
P:	Muy bien, ¿y por qué creen que es un poema?
E20:	Porque algunas palabras se parecen.
E18:	El texto tiene musicalidad.
P :	Bueno, explícame cuando dices que algunas palabras se parecen
E4:	Si profe, suenan parecido.
P:	Bueno, vamos a leer nuevamente la primera estrofa y lo vamos hacer con entonación y musicalidad, ¿qué palabras tienen la misma terminación o suenan parecido al final?

E3:	Callejones y ratones.
P:	Muy bien, cuando en una estrofa, dos versos suenan igual o parecido al final, se dice que se forma una rima. Vamos a tratar de identificar más rimas en este poema. Leamos la segunda estrofa.
E8:	Profe, profe, colones y orejones.
E6:	Profe, es más fácil encontrarlas si leemos bien.
E17:	Con entonación y musicalidad.
P:	Muy bien, ¿y en un poema qué se puede expresar o escribir?
E3:	Ideas.
E11:	Palabras con rimas.
P:	¡Excelente lo que acaban de identificar!: la literatura nos permite expresar con palabras sentimientos, emociones y en el caso de los poemas una característica que los identifican son las rimas. En nuestra secuencia vamos a trabajar la literatura desde la creación de pequeñas rimas, en las cuales ustedes van a expresar su imaginación, sus ideas y pensamientos.

Tabla 3. Fragmento activando saberes previos sobre la rima.



Ilustración 4. Descubriendo rimas en el poema.

Posteriormente se desarrolló un taller práctico que consistió en ejercitar y jugar con las palabras. Para esto presentamos diferentes fichas donde los niños y niñas debían buscar palabras que rimaran con las imágenes y subrayar en pequeños textos las rimas encontradas. En esta parte fue muy importante nuestra orientación, guiarlos para que ellos lograran llevar el concepto, la teoría a la práctica. Ya los niños debían demostrar que comprendían características del lenguaje poético. Con el desarrollo del taller nos dimos cuenta que los niños ya mostraban avances, que muy posiblemente comenzaban a estar listos para empezar a crear sus propias rimas. Entonces comenzamos a motivarlos, diciéndoles que muy pronto al señor grúfalo y a los personajes del cuento se les iban a perder las partes del cuerpo, que ellos serían los encargados de encontrarlas y de reconstruirlas, pero que tenían un desafío,

ponerle nuevos nombres y además crearles rimas a sus personajes inventados. Con esto obtuvimos mayor emoción y participación por parte de los niños, ya se volvió real y significativo para ellos, pues ya tenían un modelo a seguir con los ejercicios realizados. Fue aquí donde realmente ellos comprendieron que esa emotividad, musicalidad, sonoridad de las palabras, los matices de voz iban hacer necesarios para crear sus rimas. Como maestras también nos emocionamos mucho, pues comprendimos que es aquí donde radica la importancia de la mediación del docente para identificar este tipo de situaciones que si se saben abordar se convierten en una gran oportunidad que no podemos dejar pasar por alto, porque cada una de ellas hace parte de esa producción y construcción de saber, del poder enriquecernos cada vez más en el conocimiento y la forma de desarrollarlo con los estudiantes, para que de este modo podamos llegar a considerarnos protagonistas de este proceso, dándole la importancia que nuestras prácticas merecen y desempeñarnos como verdaderos profesionales en el campo educativo.

En esta parte surgió una nueva reflexión, pensamos que muchas veces los docentes nos cohibimos de realizar algún tipo de trabajo con los estudiantes, porque los subestimamos, pensamos que no van a ser capaces o que están “muy pequeños y todavía no se les puede enseñar”. Aprendimos que es bueno y necesario arriesgarse, los niños y niñas tienen mucho para dar, sólo hace falta un mediador, y como docentes debemos cumplir ese papel, guiar al estudiante para que pueda potencializar sus habilidades.



Ilustración 5. Momento de motivación a participar en la creación de rimas.

6.3.4 Vamos a escribir rimas

Los estudiantes escogieron un personaje del cuento y trabajaron en la construcción de una rima, de manera colectiva, con la ayuda de las docentes, para lo cual se utilizó el siguiente esquema como modelo.

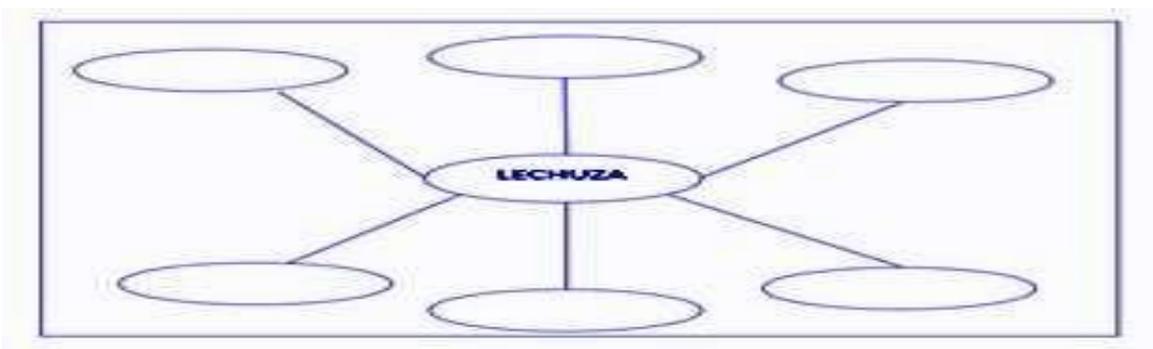


Ilustración 6. Modelo de esquema para la creación del personaje.

Se les explicó que una forma sencilla de escribir rimas es pensando primero en las cualidades que quiero resaltar del personaje y luego puedo buscar palabras que rimen con esas cualidades. En esta parte fue de gran importancia explicar a los estudiantes la planificación textual, que antes de escribir un texto se debe pensar primero en lo que se quiere escribir, lo que quiero transmitir, cómo lo voy hacer y a quién voy a dirigir mi texto; que en el proceso escritor es necesaria la corrección, el volver sobre lo escrito, pues esto es lo que permite que realmente la escritura cobre una función reflexiva y que se vuelva parte del proceso.

Es de gran importancia reconocer que escribir no sólo supone codificar. Escribir ante todo, es construir sentidos; lo que presume que los niños y niñas puedan establecer una relación vivencial y reflexiva, es aquí donde realmente la escritura cobra sentido y deja de ser un acto repetitivo y monótono.

A medida que los estudiantes fueron participando de la construcción colectiva la docente escribía con letra grande y legible la producción en el tablero. Cuando ya estuvo “terminado” se les invitó a leer y revisar lo que se escribió. Para esto se les fue dirigiendo con diferentes preguntas como: ¿Qué palabras deberíamos revisar o cambiar? ¿Con cuál palabra podemos reemplazar esta otra? ¿Podemos utilizar un conector? ¿Qué palabras sobran o están muy repetidas? A partir de las correcciones se hicieron los ajustes necesarios, y por último se leyó el texto terminado.

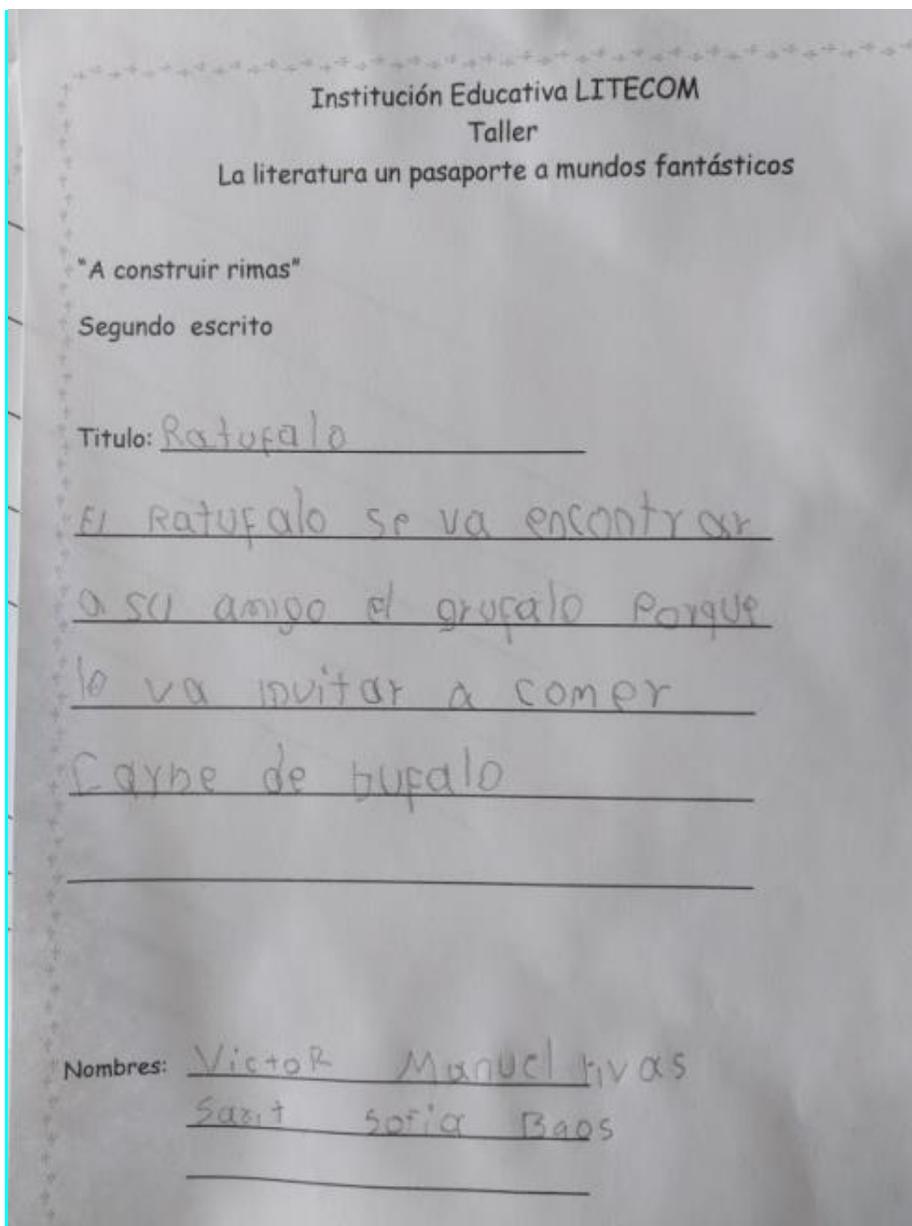


Ilustración 7. Ejemplo de texto terminado

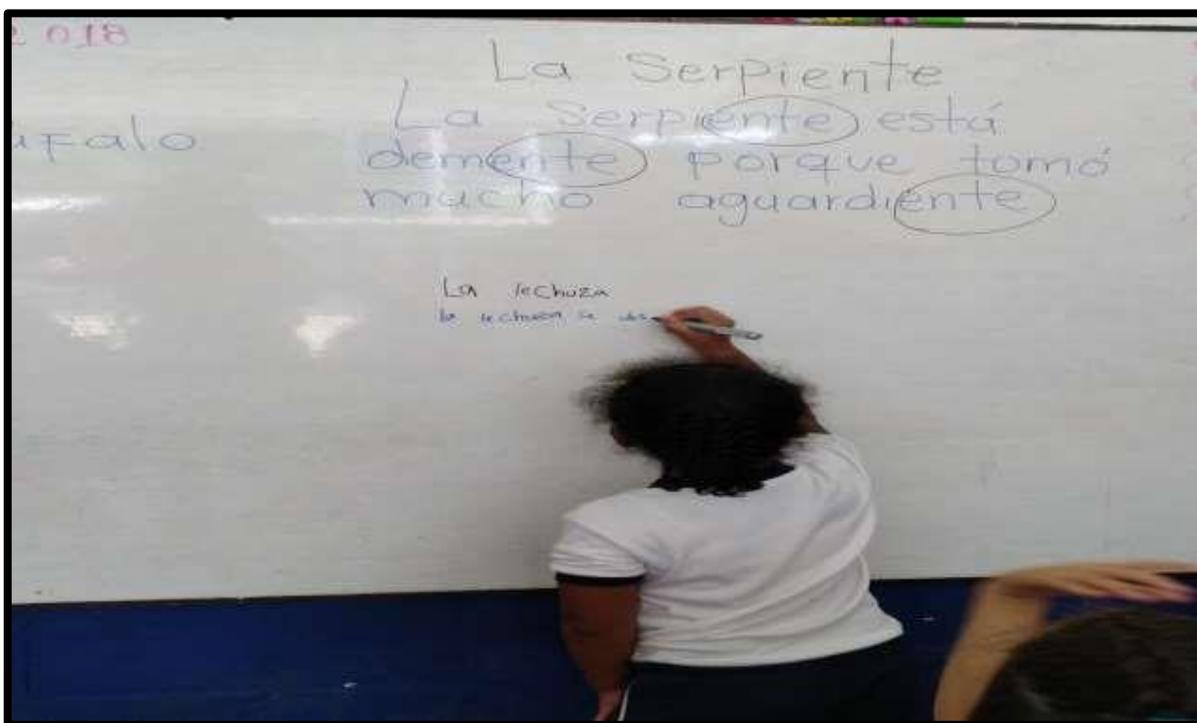


Ilustración 8. Construcción colectiva de la rima.

Después del ejercicio anterior, había llegado el momento de dejar volar la imaginación, de aflorar su creatividad, porque al señor Grúfalo y a sus amigos se les habían extraviado las partes de sus cuerpos. En esta actividad los estudiantes debían encontrar las imágenes con partes de los cuerpos y crear un animal nuevo o un personaje fantástico e inventarle un nombre (para ello se formaron grupos de tres estudiantes).

Esta parte fue muy divertida porque su imaginación y creatividad salieron a flote, surgieron varios personajes fantásticos inventados por los propios niños y niñas. Algunos personajes fueron: “Ratechusa”, “Tusi”, “Lechurra”, “Blacer”, “Rechuso”... Cuando ya estuvieron los nombres de los personajes nuevos, se les entregó el esquema trabajado anteriormente en la construcción colectiva para que ellos los completaran describiendo las cualidades y características de su personaje fantástico, para luego iniciar la construcción de las rimas.

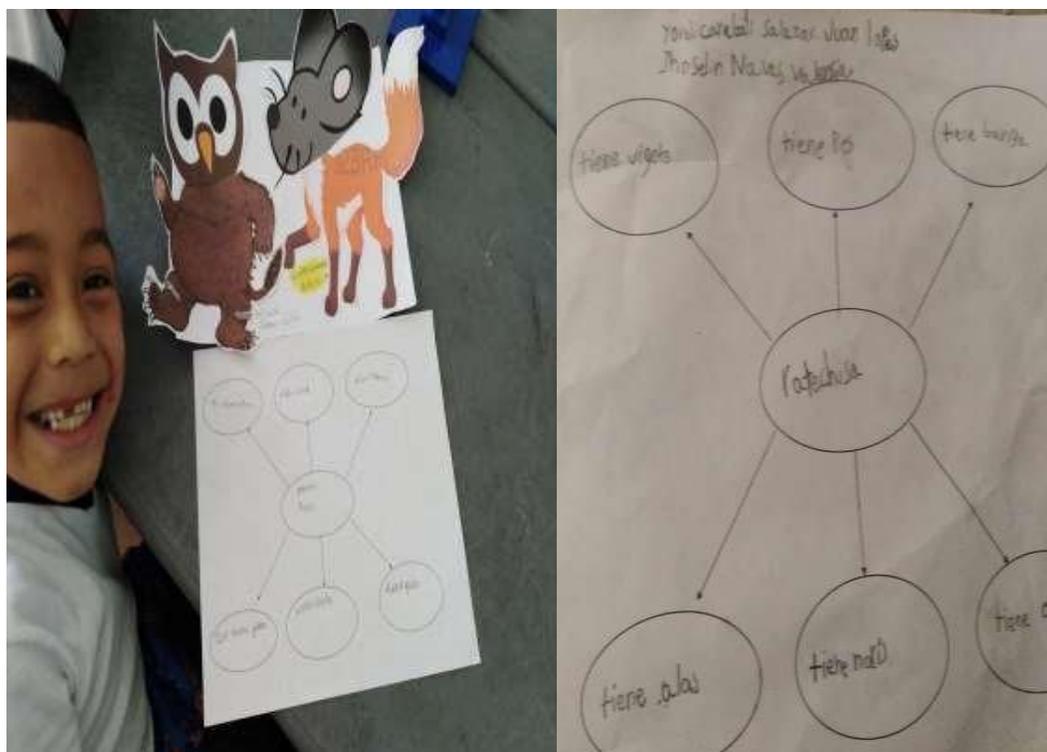


Ilustración 9. Esquema construyendo un nuevo personaje.



Ilustración 10. Acompañamiento de la docente en la construcción del personaje.

Cuando los niños y niñas tuvieron claro lo que querían resaltar de su personaje inventado, empezamos a orientarlos para que logaran concertar sus ideas dentro de sus equipos de trabajo, y por último que logaran plasmarla en el papel. Aunque al principio no fue fácil realizar las correcciones sin que los niños no mostraran descontento, luego fueron comprendiendo que cuando corregían el texto iba logrando mayor coherencia y que por lo tanto se escuchaba mejor. Esta parte fue muy significativa, porque pudimos evidenciar cómo los niños y niñas tomaban conciencia del proceso escritor, pudimos escucharlos decir: “profe, esa palabra no rima, no suena bien, podemos cambiar esta palabra para que suene más sonoro, nosotros creemos que suena mejor de esta manera, vamos a leer nuevamente para ver si suena bien...” en fin, los mismos niños con sus intervenciones nos mostraban que el camino recorrido estaba dando sus frutos. Fue muy gratificante ver los niños y niñas colaborando con otros, explicando qué es una rima, qué palabra le podía rimar con la otra, ayudando al compañero que va un poco más lento en su proceso escritor, utilizando algunos conectores, leyendo entre ellos mismos para que los demás dieran sus apreciaciones.

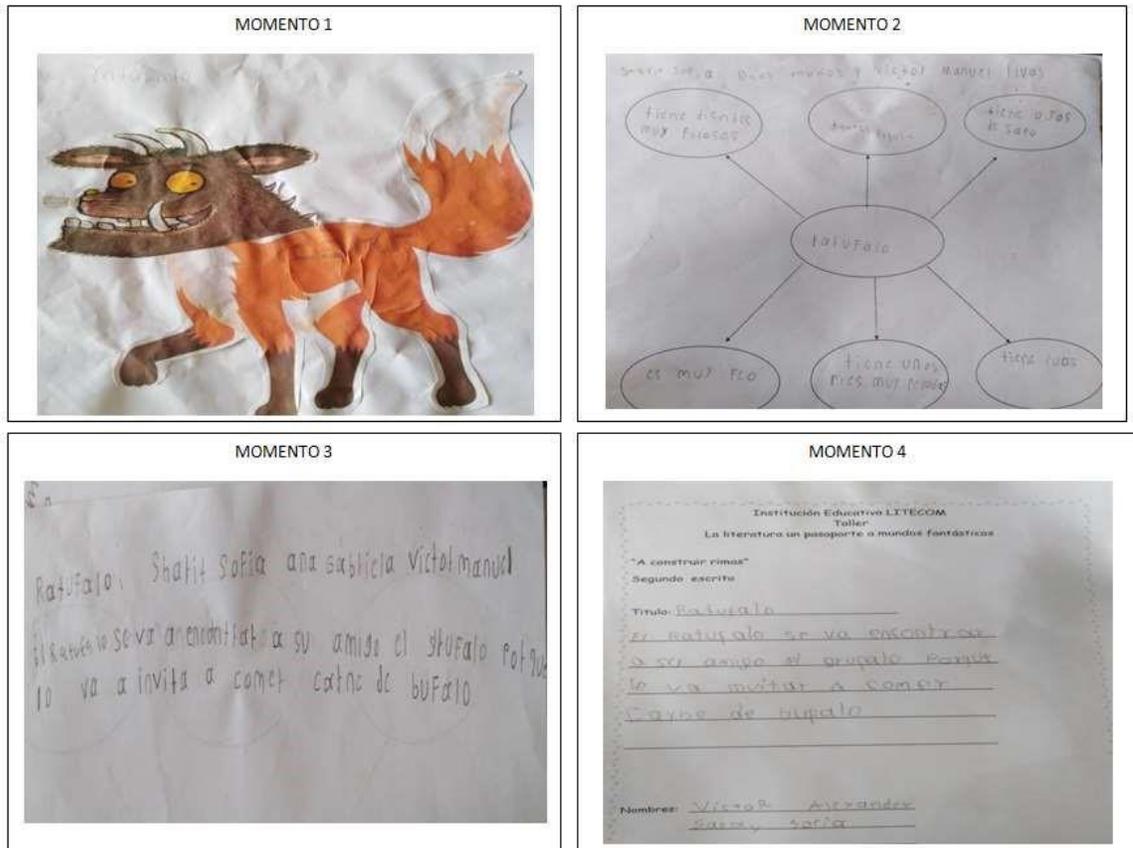


Ilustración 11. Momentos de construcción de la rima.

Finalmente, los estudiantes reescribieron y editaron los escritos (rimas), además se evaluó y reflexionó sobre el proceso de escritura. Fue un momento supremamente enriquecedor, tanto para los estudiantes como para las maestras, pues aquí estaba el reflejo, la materialización del trabajo realizado. Dio mucha alegría escucharlos hablar con propiedad, empoderados totalmente, contando a otros cómo había sido la experiencia vivida, se sintieron orgullosos, se apropiaron y fueron conscientes de su proceso de aprendizaje.

A medida que avanzamos en el trabajo consideramos necesario el uso de una rejilla que fuera guiando a los niños y niñas en su proceso escritor.

+	REJILLA PARA LA EVALUACIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN DE LAS RIMAS.	CUMPLE	NO CUMPLE
	La rima cuenta con un título.		
	Es claro el personaje del que se está hablando		
	Las palabras utilizadas tienen musicalidad.		
	La rima tiene buena ortografía		
	Las palabras están separadas correctamente		
	El texto final es creativo		
	El texto despierta sentimientos y es claro		

Ilustración 12. Rejilla para evaluar la construcción de rimas.

Dentro de los avances, cabe destacar que la escritura y reescritura de las rimas permitió a los estudiantes ser conscientes de que al corregirlas, éstas ganaban mayor coherencia y belleza estilística, que se escuchaban más sonoras. Se fortaleció el desarrollo del lenguaje, ya que utilizaron frases más complejas y mejor elaboradas que las que normalmente empleaban. El trabajo colaborativo jugó un papel muy importante, algunos niños que presentaban dificultad en el proceso de escritura, lograron ganar confianza y se atrevieron a escribir, reconociendo las características de la tipología textual, cuándo se escribe en verso y en prosa, además se fortaleció el estilo propio de escritura de los estudiantes, lo que permitió evidenciar que se puede explorar la literatura a partir de distintos tipos de textos.

El realizar este acercamiento a la literatura nos ha permitido comprender la importancia de desarrollar ese vínculo afectivo con el texto para lograr una verdadera experiencia, lo cual

no se habría podido lograr con las actividades que generalmente realizamos en el aula de clases, donde los niños leen para responder preguntas sobre el contenido de una historia, o llevando un libro con fragmentos de obras y adaptaciones que luego los estudiantes deben responder en un cuestionario de respuesta múltiple, que en ocasiones no resulta nada significativo para ellos, dado que este tipo de ejercicios no tienen nada que ver con el hecho de concebirnos como seres humanos complejos y sociales.

Finalmente, el diseño e implementación de la secuencia, “La literatura: un pasaporte a mundos fantásticos”, nos ha permitido reconocer en los estudiantes, capacidades excepcionales, que tal vez, trabajando de una forma convencional, como siempre lo habíamos hecho, no lo podríamos notar. Hemos podido observar en los niños y niñas esa alegría de aprender. Pudimos capturar momentos de sorpresa, asombro, curiosidad; nos permitió acercarnos y darnos cuenta que en el proceso de enseñanza y aprendizaje hay un abanico de posibilidades, que en el aula de clase contamos con niños y niñas muy inteligentes. Algo que nos ha llamado la atención es la motivación con la que se trabaja cuando se involucra a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, se tienen en cuenta sus opiniones, necesidades, gustos, debilidades, ellos se sienten parte del proceso, reconocen que sin el aporte de cada uno es imposible cumplir el propósito.

Con la sistematización de esta experiencia queremos lograr la transformación y producción de saberes, el poder concretar y objetivar nuestro quehacer para de este modo llegar a “encarnar frente a los estudiantes una relación de deseo con el Saber”, como lo propone Bustamente (2012) cuando habla de las cuatro caras del maestro, y entre ellas menciona la cara del enseñante, la cual nos gustaría llegar a representar; donde podamos transmitir a nuestros niños ese amor por lo que hacemos, donde puedan percibir en nosotras una relación

apasionada con ese saber que se les está transmitiendo, y que no sólo se orienta un conocimiento. Consideramos que si logramos transmitir a los educandos ese tipo de sentimientos, al lograr que ellos puedan percibirlo de esta manera, también habría un mayor interés y participación en las clases y no quedaríamos a veces con ese sin sabor de pensar en “todo lo que nos demoramos planeando una clase para que luego muchos de ellos ni si quiera le presten atención”.

Mediante este ejercicio comprendimos que es importante realizar este tipo de actividades, porque nos permitió observar de manera crítica nuestra propia práctica y reflexionar acerca de cómo mejorar y evitar seguir repitiendo los errores que se han cometido hasta el momento y así, poder llevar al aula diferentes clases de textos u obras que realmente aporten una formación literaria en el estudiante, que le permita reflexionar y establecer relaciones más estrechas entre lo literario y su propia experiencia de vida. También nos brindó la posibilidad de compartir esta experiencia con otros y de esta manera enriquecer nuestra labor y tener la oportunidad de dar una segunda mirada al trabajo ya realizado, pues mediante este ejercicio tomamos conciencia de la gran responsabilidad que tenemos los maestros de prepararnos y de llevar a nuestras aulas textos que logren enamorar al estudiante y a la vez transformar su pensamiento con el desarrollo de actividades que favorezcan cada vez más su participación de una manera crítica y reflexiva.

Conclusiones

Después de haber realizado este proceso de enseñanza-aprendizaje que permitió analizar la forma en que se aborda la enseñanza de la literatura en diferentes instituciones educativas de la ciudad de Cali y sus alrededores y lo cual implicó grandes cambios no sólo en nuestras prácticas, sino también en nuestro modo de pensar, queremos concluir lo siguiente destacando los aspectos que consideramos fundamentales en el aprendizaje de esta experiencia:

- *Desde nuestra experiencia docente*, este estudio nos permitió replantear la forma en cómo estábamos llevando la literatura a nuestros estudiantes. Nos dimos cuenta que para despertar el interés por la lectura sólo hace falta, encanto, enamoramiento, privilegiar la recepción libre y autónoma. Por esta razón, la función del maestro es, principalmente, sensibilizar y potenciar el disfrute del texto literario y este disfrute sólo se logra brindando la oportunidad a los niños y niñas de relacionarse con la obra, mediando el acercamiento hacia ésta. A su vez, el trabajo colaborativo ofreció a los estudiantes la posibilidad de pensar más sobre lo leído, de detenerse en los pequeños detalles, de contrastar sus significados con las de los otros compañeros y construir interpretaciones más sólidas.
- *La literatura permite vivir la lectura como una experiencia*, “sentir lo que transmite, lo que le deja huella, eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p.44). Esta forma de enseñar la literatura motivó a que en los chicos se suscitara reflexiones que desencadenaron en procesos de escritura, que se plantearan otras formas de disfrutarla; escuchar expresiones, como: “yo viví una experiencia parecida a la del grufalo”, “me gusta leer, porque cuando lo hago me imagino muchas cosas”, nos hacen pensar que

realmente es posible transformar conocimiento, replanteando nuestras prácticas en el aula y haciendo de la lectura una experiencia de vida que nos haga más sensibles frente a la realidad de nuestra sociedad.

- *La literatura en la escuela: como excusa pedagógica vs. al servicio de ella misma.*

El análisis documental de la institución educativa LITECOM, dejó evidenciado que utilizan como referentes (los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias), sin embargo, al rastrear la formación literaria, se observa una tendencia a favorecer procesos de habilidades lectoras como comprensión y la fluidez verbal; dejando entrever que existe una carencia de mediación literaria y que por lo tanto, ese acercamiento desde lo estético o sociocultural, es nulo. Al comprender las concepciones que los docentes de nuestros contextos educativos tienen sobre la literatura y la forma como la enseñan, pudimos proponer una estrategia en donde no sólo fuera vista para enseñar lingüística o contenido, sino buscando una apropiación desde la mediación docente, proponiendo su enseñanza desde un enfoque sociocultural y estético, en donde la literatura cobra un valor no sólo de conocimiento, sino también, sentimental, despertando una serie de emociones y permitiendo establecer vínculos entre el lector, autor y la misma obra. Tuvimos la experiencia de contar a los chicos, por qué nos había gustado leer dicha obra, los sentimientos que despertó en nosotras, lo que nos cautivó y por qué resultó enriquecedora, es decir abrimos el camino para que los niños y niñas sintieran curiosidad.

- *La promoción de la lectura en las escuelas debe hacerse desde la experiencia personal.* Los docentes son los llamados a contagiar a sus estudiantes de querer leer

y esto sólo se logra desde el ejemplo, cuando el mismo docente puede proponer una obra literaria desde la experiencia y lo que suscitó en él, dicha lectura. Cuando la lectura literaria se plantea en la escuela como exploración o descubrimiento personal permite a los lectores, múltiples posibilidades; en nuestra experiencia los estudiantes pudieron reconocerse, sintieron curiosidad por conocer más, identificarse con algunos personajes, cuestionarse y traer a colación nuevos aprendizajes.

- *Por otro lado, el diseñar, implementar y sistematizar esta secuencia didáctica, cuyo objeto es formar lectores literarios*, nos ha permitido, como docentes, dar una nueva mirada al trabajo realizado, volver sobre lo escrito y reflexionar sobre nuestras prácticas educativas, reconociendo la importancia de planificar, de establecer objetivos y metas claras, de llevar al aula desafíos que motiven al estudiante, que lo ayuden a potenciar sus habilidades.
- Al llevar la literatura al aula pudimos evidenciar que cuando los niños leen lo literario desde sus propias concepciones, aquellas con las cuales construyen sus saberes acerca del mundo y desde las que leen, logran establecer una relación más cercana con la literatura. En coherencia con la anterior función de esta disciplina, se encuentra el planteamiento de Cárdenas (2002), quien sostiene que “la literatura obedece a las maneras de sentir e imaginar el mundo, por fuera de los límites de la razón” (p.123), porque desde esta visión, ella ubica, tanto al docente como al estudiante, en un mismo escenario, donde es posible tener contacto con la imaginación y lo bello, desde sus propias cosmovisiones.
- *Para poder comprender e interpretar las vivencias y los significados de nuestra práctica docente en relación con la literatura*, es necesario realizar actividades de

carácter reflexivo que permitan identificar saberes y conocimientos que partan desde nuestra experiencia y movilicen las preguntas adecuadas que nos lleven a proponer estrategias que permeen nuestras prácticas. López (2013) expresa que la escuela para muchos niños es el único escenario que les brinda la posibilidad de acercarse al conocimiento y a la lectura de textos literarios, así como a la experiencia de la creación literaria. Es por ello que como docentes estamos llamados a que los niños y niñas vean en la literatura un espacio de esparcimiento y gocen del placer de leer y escribir con sentido.

- Es preciso señalar, que la estrategia de un plan de escritura para formar lectores literarios (creación de una rima, a partir de un personaje inventado), utilizada en la investigación, nos ha permitido observar en los estudiantes avances significativos, donde los niños y niñas ya se animan a escribir sin temor a equivocarse y ven en la reescritura un aspecto positivo para mejorar, lo que los lleva a ser conscientes de sus procesos de aprendizaje. Esto se puede relacionar con lo que afirman Guzmán y Sánchez (2006) respecto a que la lectura debe posibilitar el pensamiento crítico y se convierte en posibilitadora de la reflexión constante.
- La literatura al servicio de ella misma nos convoca a una promoción de la lectura desde la experiencia personal.
- La sistematización de la SD, nos permitió dar una nueva mirada al trabajo realizado, volver sobre lo escrito y reflexionar sobre nuestra práctica docente, reconociendo la importancia de planificar, de establecer objetivos y metas claras.

Finalmente, queremos invitar a todos nuestros colegas a utilizar el texto literario como una propuesta de enseñanza enriquecedora, que busca rescatar la literatura desde el goce y el placer estético, dándole la importancia que se merece, no para el servicio de otras disciplina, sino para el servicio de ella misma.

Referencias bibliográficas

- Bombini, G. (2007). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Borges, J. L. (1960). *Arte Poética*. Recuperado de <https://www.poemas-del-alma.com/artepoetica>.
- Bustamante, G. (2012). *El maestro Cuadrifronte*. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/download/5631/7161>
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Recuperado de revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/7550
- CaroTorres, N. (2011). Experiencia estética y experiencia formativa de la lectura: producción escrita con estudiantes de undécimo grado. *En: V Encuentro departamental para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en Antioquia*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Carreño, A., Chávez, M. y Lombana, M. (2015). *Leer literatura para hablar de nosotros dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18699/CarrenoLescanoAlbaViviana2015.pdf?sequence=1>
- CERILLO, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Literatura-infantil-y-juvenil.pdf>
- Colomer, T. (1996). *La evolución de la enseñanza literaria*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. Recuperado: www.oei.es/historico/.../ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.
- Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: Temas y líneas de investigación e innovación*. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf>

- Cruz, M. (2013). *La lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/47204/1/MCC_TESIS.pdf
- Cruz, M. (2011). *Leer literatura... enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/3080/1/poligramas33%2Cp.125-142%2C2010.pdf>
- Donaldson, J. y Scheffler, A. (ilust.). (2008). *El Grúfalo*. Macmillan Literatura Infantil y Juvenil.
- Hernández, R., Collado, C. y Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38911499/Sampieri.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1523852627&Signature=i1TcbWgWZdiqNyZcWJrYOZT8PrU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DSampieri.pdf>
- Institución Educativa Técnico Comercial, LITECOM. (2014). *PEI*.
- Institución Educativa Técnico Comercial, LITECOM. (2014). *Plan de área de Lengua Castellana*.
- Institución Educativa Técnico Comercial, LITECOM. (2017). *Plan de aula de Lengua Castellana, grado primero*.
- Jaramillo, E. (2001). *Pedagogía de la Escritura Creadora*. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/libro/pedagogia-de-la-escritura-creadora>
- Jurado, F. (2004). *Palimpsestos: La literatura en el contexto escolar*. Recuperado de <file:///C:/Users/Docente/Downloads/30607-112183-1-PB.pdf>
- Kasza, K. (1998). *No te rías, Pepe*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Larrosa, J. (2006).). *Sobre la experiencia*. Recuperado de <file:///C:/Users/Docente/Downloads/19065-67362-1-PB.pdf>
- González, H. y Agudelo, P. (2006). *La Didáctica del Minicuento y su desarrollo en ambientes hipertextuales*. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional (2006).

Martínez, Z. y Murillo, A. (2013). Concepciones de la didáctica de la literatura en los últimos diez años. Recuperado de http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1984). *Ley General de la Educación 115*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103663.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1984). *Decreto 1002 de 1984*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103663.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Indicadores de logros curriculares*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana de julio 1998*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.

Ministerio de Educación Nacional. (s/f). *Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos*. Recuperado de <http://worldcat.org/identities/lccn-n85133493/>

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Decreto 1419 de 1978*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-102770>.

Montero, M. y Herrera, C. (2010). *Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998135.pdf>

Morgan, M. y Quiroz, T. (1987). *Acerca de la sistematización*. Recuperado de www.cepalforja.org/sistem/documentos/Marfilmartiluz.doc

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*. Recuperado de

<https://es.scribd.com/document/343792222/Escribir-Las-Practicas-Mauricio-Perez-Abril>

PETIT, M.(2000) *Lectura literaria y construcción de sí mismo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.

Reyes, Y. (2016). La sustancia oculta de los cuentos. En: *La poética de la infancia*. Recuperado de espantapajaros.com/2014/07/la-sustancia-oculta-de-los-cuentos/

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*. Recuperado de http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/5277/1/edgarvarilla_2016_ensenanzaliteraturarural.pdf

Vásquez F. (2008). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Recuperado de <https://fernandovasquezrodriguez.files.wordpress.com/2012/09/la-enseñanza-literaria-critica-y-didactica-de-la-literatura.pdf>

Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Recuperado de http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf

Zúñiga, A. (2015). *Análisis de una secuencia didáctica sobre la lectura de narrativas digitales para un grupo de estudiantes de séptimo grado* (tesis de pregrado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Lista de anexos

Anexo 1. Listado de estudiantes del grado primero A

Anexo 2. Ejemplo de rimas realizadas por los estudiantes

Anexo 3. Secuencia didáctica, “La literatura: un pasaporte a mundos fantásticos”.

Anexo 1. Listado de estudiantes del grado primero A

No.	NOMBRE DEL ESTUDIANTE
1	ARCILA CEBALLOS KEVIN SANTIAGO
2	ARCILA SÁNCHEZ KELLY MELISSA
3	ARIAS GAVIRIA VALENTINA
4	ARIAS ZULUAGA NATALIA
5	BAOS SARIT SOFÍA
6	BEDOYA LÓPEZ JUAN CAMILO
7	BENITEZ MOSQUERA DANIELA
8	BENITEZ MOSQUERA YESSICA PAOLA
9	CARABALÍ SALAZAR YORELI
10	CARTAGENA VÁSQUEZ LUÍS MIGUEL
11	CARTAGENA VÁSQUEZ LUZ MARINA
12	CIFUENTES OSORIO ANDRES DAVID
13	GARCIA LÓPEZ JUAN SEBASTIAN
14	GIRALDO GARCÍA YEYSON STIVEN
15	GIRALDO REINOSA JULIANA
16	HURTADO PEREA ALFONSO LUCIO
17	LONDOÑO FRANCO RENSÓN ALEJANDRO
18	LUCUARA BUSTOS CARLOS ANDRÉS
19	LUCUARA BUSTOS SANDRA FERNANDA
20	MOSQUERA IBARGÜEN ANDERSON
21	MOSQUERA LUZ EBERNY
22	MUÑOZ MARÍN ANA XIMENA
23	MUÑOZ RÍOS ALEX DAVID
24	NAVAS JOSELÍN
25	NIAZA CAVIEDES ELIZABETH
26	OCAMPO NIKOLE SOFÍA
27	ORDOÑEZ MARÍN NATALIA
28	ORDOÑEZ MONTALVO JHON PABLO
29	REINOSA CRISTIAN FERNANDO
30	RIVAS VICTOR MANUEL
31	SALAZAR DAHIANA ALEJANDRA
32	SALAZAR GARCIA YEYSON STIVEN
33	SÁNCHEZ MESÍAS KAROL MICHEL
34	SANDOVAL NELSON DAVID
35	SANDOVAL NELSY LORENA
36	SEPÚLVEDA SALAZAR LUÍS MIGUEL
37	USUGA GIRALDO JUAN ESTEBAN
38	VELEZ SALAZAR DIANA CAROLINA

Anexo 2. Ejemplo de rimas realizadas por los estudiantes

Institución Educativa LITECOM
Taller
La literatura un pasaporte a mundos fantásticos

"A construir rimas"
Segundo escrito

Titulo: Ratufalo

El Ratufalo se va encontrar
a su amigo el grufalo porque
lo va invitar a comer
Layne de bufalo

Nombres: Victor Manuel Rivas
Sarit Sofia Baos

Anexo 3. Secuencia didáctica, “La literatura: un pasaporte a mundos fantásticos”.

SECUENCIA DIDÁCTICA: LA LITERATURA: UN PASAPORTE A MUNDOS FANTÁSTICOS			
1. Momento No. 1	FASE DE PREPARACION -Presentación del cuento (animación a la lectura) -Indagación sobre la autora y el ilustrador.		
2. Sesión (clase)	1 SESION		
3 Fecha en la que se implementará	Semana del 23 al 27 de octubre 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	_ Trabaja colectivamente con los compañeros. _ Imagina, inventa un personaje a partir de un texto dado. _ Participa activamente de la clase con sus comentarios.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Componente 1. Presentación del cuento (los estudiantes armarán un rompecabezas donde aparece el título del cuento) se imaginarán las características de este personaje y luego se hará en el tablero una descripción conjunta.	<ul style="list-style-type: none"> • Con esta primera actividad se espera que los estudiantes se relacionen de alguna manera con la historia que van a leer, que imaginen, creen, inventen un posible personaje, describiendo sus características físicas. • Se pretende que en los niños se suscite interés, curiosidad y que a la vez ellos puedan imaginar mundos posibles a través de las anticipaciones, hipótesis, inferencias que hagan del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • La docente modelará un diálogo con sus estudiantes, donde les contará que les tiene un cuento que desea compartir con ellos. Les contará que cuando lo leyó a ella le suscito mucha diversión y que se imaginó que a sus estudiantes les gustaría y se divertirían mucho conociendo esta historia. • La docente indicará a los estudiantes que deben armar el rompecabezas que corresponde al título del cuento. • Mediará el proceso a través de preguntas de anticipación para que los estudiantes dejen volar su imaginación y comiencen a imaginar ese posible personaje, describiendo sus características físicas. • Realizará preguntas, para que los niños hagan anticipación de los hechos, lugar donde se desarrolla la historia.
Componente 2. Indagación sobre la autora, el ilustrador y presentación de la Secuencia Didáctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Se espera que los estudiantes comiencen a establecer un diálogo con la obra literaria, que conozcan la trayectoria de quien nos está transmitiendo la historia, su contexto, como escribe, como se imagina e ilustra sus obras literarias. • Se espera que los niños tengan una visión general de lo que se espera de ellos y se motiven a participar de la construcción de rimas al conocer el personaje inventado por el mismo protagonista de la historia. <p>También conocerán que trabajaremos sobre la escritura y será necesario corregir los textos. Podrán hacer sugerencias para el trabajo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Con el fin de indagar sobre la autora del libro y su ilustrador, la docente dirigirá a los niños a la sala de sistemas. Visitarán el siguiente link: https://biblioabraro.wordpress.com/2010/09/04/el-grufalo-juliodonaldson/. En este podrán conocer sobre la vida de la autora, su familia, cómo se inició como escritora, cómo crea a sus personajes, cuántos libros ha escrito y cómo se inspiró para escribir el libro ‘Grúfalo’. • La docente motivará a los niños para que se vayan haciendo una idea del trabajo que van a realizar. Les hará preguntas como: ¿a ustedes les gustaría poder crear, imaginar como lo hace la autora del libro? ¿Qué tal si nosotros pudiéramos hacer algo parecido? ¿Qué tal si pudieran convertirse en pequeños escritores? • La docente explicará a los niños, que la idea es que ellos se conviertan en pequeños escritores y que para esto, van a conocer como se inventan los personajes. Y que a su vez estos tienen cualidades o características, las cuales podemos resaltar a través de rimas. • La docente explicará a sus niños que para promoverse como escritores es necesario un proceso, de planificación (pensar sobre lo que van a escribir) escribir, revisar y reescribir cuantas veces sea necesario y que para el trabajo que vamos a realizar es necesario que ellos estén abiertos a este proceso. • También se les explicará que al finalizar vamos hacer una feria: fiesta del grúfalo, donde vamos a tener como invitados principales a sus familiares y ellos tendrán la oportunidad de contarles sus experiencias. 	
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Para dicha evaluación se tendrá en cuenta: La participación de cada estudiante en la propuesta.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Para la sistematización de este momento se tendrá en cuenta lo siguiente: Registro fotográfico de lo escrito por los estudiantes.		

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 2	<ul style="list-style-type: none"> _ Lectura del cuento GRUFALO. _ Creando mundos posibles con el Grúfalo. 		
2. Sesión (clase)	2 SESION		
3 Fecha en la que se implementará	30 de octubre al 03 noviembre de 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> _ Responder las consignas _ Expresar oralmente de forma coherente sus ideas, sentimientos, opiniones. _ Realizar inferencias a partir del texto leído. _ Integrar los conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos. 		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	<p>Componentes o actividades de los momentos de la SD</p> <p>Componente 1. Lectura y relectura del cuento EL GRUFALO</p> <p>Componente 2. Creando mundos posibles con el Grúfalo.</p>	<p>Lo que se espera de los niños...</p> <p>Los estudiantes conocerán la historia de: el grúfalo, se espera que identifiquen el personaje principal, el personaje inventado y todos los demás personajes que hacen parte de la historia. Que tengan un primer acercamiento con las palabras que se repiten, que sientan la musicalidad de las palabras.</p> <p>Se espera que los niños establezcan el vínculo con la historia, que hagan una conexión con la función poética del texto, percibirán el uso de aliteraciones, la musicalidad y la rima.</p>	<p>Consignas del docente...Posibles intervenciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente realiza la lectura en voz alta, haciendo una buena entonación y utilizando diferentes matices. En este momento realiza una primera lectura sin detenerse en detalles para que los niños se cautiven con la historia. Además la lectura se realizará sin mostrar las imágenes. Esto también permitirá que ellos puedan crear su propio esquema de los hechos ocurridos. • Durante la segunda lectura, los estudiantes conocerán las imágenes del texto, la docente hará alusión a las frases repetitivas, las cuales invitará a los estudiantes a que las repitan, aprovechará para que ellos sientan la musicalidad y rima de las palabras. • A medida que vayan apareciendo los distintos personajes, la docente preguntará a los niños por las características de ese animal. • La docente constantemente realizará preguntas de anticipación, planteará posibles sucesos sobre la historia, para que los estudiantes se interesen y comiencen a participar expresando las diferentes situaciones que se imaginen. • Tras la aparición de cada animal y resolución del conflicto se les preguntará a los niños quién ha sido más listo, el ratón que era pequeño, o el animal con el que se encuentra, que era más grande que él. • Para hacer énfasis en la función poética del texto la docente modelará un taller colectivo con el fin de que esta adquiera sentido para los niños y que además tengan un primer acercamiento con la función literaria. <p>En la primera parte los niños y niñas realizarán pareados utilizando los nombre de ellos mismos y crearán pequeñas historias con rimas dándole un matiz cómico. Ejemplo: Ayer estuve con Javier/ en el taller. Con Elena/ me muero de risa. Si te llamas Elena / mueve la melena.</p> <p>En la segunda parte se realizará un conversatorio a partir de las siguientes preguntas: ¿A qué tenemos miedo? ¿Tenía miedo el ratón? Y el resto de animales, ¿tenían miedo del ratón o del Grúfalo? A partir de este conversatorio se realizará un organigrama señalando quién tenía miedo de quién.</p>
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	<p>Para dicha evaluación se tendrá en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> _ Producciones realizadas por los estudiantes. _ La participación de los estudiantes. 		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Registro fotográfico de las producciones realizadas por los estudiantes.		

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)

1. Momento No. 3	CONCEPTUALIZACIÓN: _ Encuentro con el mundo fantástico de las Rimas. _ Taller práctico sobre las rimas: "jugando con las palabras".		
2. Sesión (clase)	3 SESION		
3 Fecha en la que se implementará	06 al 10 de noviembre 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	_El estudiante reconoce sonidos similares en las oraciones de una rima. _Identifica características generales de las rimas. _Reconoce la silueta textual del texto que se propone en la actividad.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD Componente 1. Encuentro con el mundo fantástico de las Rimas.	Lo que se espera de los niños... Se espera que los estudiantes tengan un acercamiento con las rimas, que comenten si ya habían tenido un acercamiento con este tipo de texto, que identifiquen rimas en un texto. Que se relacionen con conceptos como verso, estrofa, rima. Que participen activamente de la clase.	Consignas del docente...Posibles intervenciones • Para activar conocimientos previos, la docente dirá a sus estudiantes esta adivinanza y preguntará de qué animalito se trata: (El roer es mi trabajo, el queso mi aperitivo, y el gato ha sido siempre mi más temido enemigo) después de adivinar la adivinanza la docente aprovecha para hacer las siguientes preguntas: ¿cómo supieron que era el ratón? ¿Qué características del ratón entrega la adivinanza? ¿Qué otras características tiene el ratón? •La docente pedirá a los estudiantes que observen el siguiente texto:  Y les preguntará ¿es un cuento, una adivinanza, un poema? Lo central es mencionar que está escrito en versos y tiene ilustraciones de personajes inventados. •La docente los invitará a cantar el poema. La intención es que se fijen en las palabras que riman. Se leerá la primera estrofa del poema haciendo énfasis en el final. Se preguntará ¿Cómo suenan los finales de estos versos? Se encerrará en un círculo el final que es igual en ambos versos y se les dirá que esa es una rima. •La docente explicará que cuando dos versos suenan igual al final, se dice que "riman". (Se trabajará solo con la rima consonante) se explicará que la rima se usa para dar un sonido especial a los poemas o canciones. •Por último con ayuda de la docente se les pedirá que descubran las rimas que hay en el resto del poema. Y se entonará nuevamente haciendo énfasis en las rimas.
	Componente 2. Taller práctico sobre las rimas: "jugando con las palabras".	Se espera que los estudiantes despierten su imaginación y creatividad. Que pongan en práctica los conocimientos adquiridos en la conceptualización. Que trabajen en equipo. Que participen activamente de la clase.	•La docente guiará a los niños en la realización de las actividades propuestas en el taller. Para su desarrollo trabajarán en pequeños grupos. •La docente repasará las consignas con los estudiantes, aprovechando para aclarar dudas y afianzando los conceptos trabajados. •Por último los trabajos serán socializados. 
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Para dicha evaluación se tendrá en cuenta: La calidad de los trabajos (que el estudiante identifique las características generales de las rimas) La socialización del material realizado. La participación de cada estudiante en la construcción colectiva.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Diario de campo, registro de las fichas trabajadas en el taller práctico sobre las rimas		

Instrumento 1. Planación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)			
1. Momento No. 4	TEXTUALIZACIÓN: _Creación grupal de rimas utilizando los personajes del cuento Grúfalo. _Creación de personajes fantásticos utilizando las tarjetas con las diferentes partes de los cuerpos de los animales (personajes de la historia). _Vamos a escribir rimas: Creación de rimas de los personajes inventados.		
2. Sesión (clase)	4 SESION		
3 Fecha en la que se implementará	13 al 17 de noviembre 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	_ Imagino, recreo, construyo un personaje ficticio a partir de las tarjetas entregadas. (Este será el primer paso para comenzar con la planificación de las rimas que van a construir de forma colectiva-) _Participo en la creación de rimas. _Socializo mis ideas y opiniones.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD Componente 1. Creación grupal de rimas utilizando los personajes del cuento Grúfalo. _ Además se espera que puedan flexionar sobre la importancia de organizar y planificar con anterioridad lo que se va hacer.	Lo que se espera de los niños... _Los estudiantes podrán imaginar, recrear, construir un personaje ficticio a partir de las tarjetas entregadas. Este será el primer paso para comenzar con la planificación de las rimas que van a construir de forma colectiva. _ Además se espera que puedan flexionar sobre la importancia de organizar y planificar con anterioridad lo que se va hacer.	Consignas del docente...Posibles intervenciones *Se invitarán a los niños y niñas a trabajar en la creación de una rima de manera colectiva, para lo cual escogeremos un personaje del cuento. *Se les explicará que una forma sencilla de escribir rimas es pensando primero en las cualidades que quiero resaltar del personaje y luego puedo buscar palabras que rimen con esas cualidades. A continuación se presenta el siguiente esquema:  *Luego procederemos a escribir la rima, se revisarán, reescribirán y ajustarán. La docente explicará a sus estudiantes que por último se editará y esto lo van hacer a través de las exposiciones de los trabajos realizados, en una feria que se llamará: "La fiesta de grúfalo" donde ellos contarán a sus invitados el camino que recorrieron para convertirse en pequeños escritores. *Ya con el esquema de las cualidades de la Lechuzca, la docente invita a los niños para que comiencen a participar en la construcción de las rimas, se presenta la imagen del personaje y se hacen preguntas como: ¿Cómo vamos a empezar nuestra rima? Utilicemos la primera cualidad y busquemos palabras que rimen. *A medida que los estudiantes participen la docente escribirá con letra grande y legible la producción. Cuando ya esté terminada los invitará a leer y revisar lo que se escribió. Se les preguntará ¿Qué palabras deberíamos revisar o cambiar? Se escribe nuevamente teniendo en cuenta las correcciones realizadas. NOTA: La docente guiará el proceso de revisión y proponiendo otras alternativas a sus estudiantes. *Una vez terminada la revisión y la reescritura, la docente leerán las rimas utilizando los maticos de la voz. Por último lo copiaran en su cuaderno como parte del registro y evidencia del trabajo realizado.
	Componente 2. Creación de personajes fantásticos utilizando las tarjetas con las diferentes partes de los cuerpos de los animales (personajes de la historia).	Se espera que el estudiante deje volar su imaginación y participe en la creación del personaje fantástico.	*La docente explicará la dinámica de este momento, le informará a sus estudiantes que van a trabajar en equipos de tres. *La docente explica a los niños que el primer paso para la escritura es crear el personaje fantástico a partir de las imágenes que contienen las diferentes partes de los cuerpos de los personajes del cuento Grúfalo. *Para finalizar esta fase cada grupo expondrá al resto de sus compañeros el dibujo, el nombre y características del personaje inventado. Para esto utilizaran el esquema presentado anteriormente.
	Componente 3. Vamos a escribir rimas: Creación de rimas de los personajes inventados.	Que logren concertar sus ideas dentro de sus grupos de trabajo. Que despierten su imaginación y creatividad a la hora de darle voces a las imágenes. Que planifiquen su escrito. Que logren escribir con coherencia. Que logren volver a su texto y reescriban para formarse como escritores reflexivos. Que le den musicalidad a las palabras.	*Ya con su personaje inventado y con el esquema diligenciado sobre lo que van a resaltar de su personaje, los estudiantes comenzaran a escribir siempre buscando palabras que rimen. *La docente mediará el proceso de escritura recordando a cada uno de los grupos lo aprendido sobre las rimas y sobre cómo darle musicalidad a las palabras. Los estudiantes podrán hacer preguntas y la docente estará presta para resolverlas y guiarlos. *Terminada la producción de la rima se llevará a los estudiantes a leer su escrito. Revisando que los versos rimen correctamente. Después, pasarán a ajustar, tachar, corregir, según sea necesario. Luego, realizarán su proceso de re-escritura. La docente invitará a los estudiantes a realizar nuevamente la lectura de su escrito y a reescribirlo. A su vez podrán reflexionar sobre la importancia de este proceso. Escribir, leer, corregir, reescribir cuantas veces sea necesario. Para que la escritura realmente cobre sentido.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Participación de los niños en la creación de los personajes. Trabajo en equipo. Exposición realizada por los equipos de trabajo. Registro de la primera escritura de las rimas inventadas.		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Registro de las producciones textuales de los niños.		

Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar.)

1. Momento No. 5	_ Evaluación y publicación de las rimas. Feria: "la fiesta del grufalo"		
2. Sesión (clase)	5 SESION		
3 Fecha en la que se implementará	21 al 25 de noviembre 2017		
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	_Reescribir y editar los escritos (rimas). _Evaluar y reflexionar sobre el proceso de escritura.		
5. Descripción del momento, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada componente.	Componentes o actividades de los momentos de la SD	Lo que se espera de los niños...	Consignas del docente...Posibles intervenciones
	Componente 1. Evaluación y publicación de las rimas. Feria: "la fiesta del grufalo".	Se espera que los estudiantes reflexionen de manera activa sobre el proceso realizado en esta secuencia didáctica. Que reflexionen sobre la importancia del proceso de escritura y reescritura para formarse como pequeños escritores. Que logren una apropiación del aprendizaje. Que evalúen su proceso durante el desarrollo de la SD.	<ul style="list-style-type: none"> • La docente modelará el proceso de evaluación planteando preguntas a sus estudiantes como ¿Cómo les pareció el proceso de escritura? ¿Cómo se sienten al observar el primer escrito de las rimas y el observar el producto final? ¿Creen que quedó mejor que el primero, por qué? ¿Por qué es importante revisar los textos que se escriben? Todo esto permitirá que los estudiantes reflexionen y sean conscientes del porque la literatura es un pasaporte a mundos fantásticos. Además también permitirá que los estudiantes evalúen la secuencia: ¿Cómo les parecieron las actividades propuestas para la secuencia didáctica? ¿Qué aprendieron? ¿Nos convencieron las participaciones de los compañeros y compañeras? ¿Son de utilidad o no, los aprendizajes que obtuvieron? ¿Para qué nos puede servir lo que aprendimos? ¿Qué se necesita para poder participar en este tipo de actividades? ¿Dónde puedo compartir lo aprendido? • Para la Feria: la fiesta del Grufalo se invitarán a los padres de familia del grado primero, para que conozcan al personaje que motivó a que sus hijos se iniciarán como pequeños escritores. En esta fiesta los niños y niñas contarán a sus invitados sus experiencias en este proceso.
6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes	Diario de campo. Fotografías		
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	Diario de campo.		