



**FACEBOOK COMO ALIADO EN LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA
Y LA MEDIACIÓN LITERARIA CON JÓVENES DE GRADO NOVENO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ HOLGUÍN GARCÉS**

**DORIA MILENA PEÑA OJEDA
MÓNICA ANDREA MONEDERO CADENA**

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

FACEBOOK COMO ALIADO EN LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA
Y LA MEDIACIÓN LITERARIA CON JÓVENES DE GRADO NOVENO
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JOSÉ HOLGUÍN GARCÉS

DORIA MILENA PEÑA OJEDA
MÓNICA ANDREA MONEDERO CADENA

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación

Directores:
Mg. Alice Castaño
PhD. Carlos Rodríguez

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

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la vida, la sabiduría y las oportunidades que nos ofrece.

A nuestras familias, porque a pesar de nuestras ausencias siempre nos apoyaron con amor y nos inspiraron a cumplir con este desafío.

A Isabel Sofía, porque a su corta edad, es ejemplo de dedicación, disciplina y ternura.

A nuestros maestros, en especial a Alice, Mauricio y Carlos, por ofrecernos la oportuna y acertada orientación.

A nuestra institución educativa, José Holguín Garcés, en especial a nuestros directivos, por brindarnos el escenario y los momentos necesarios para desarrollar nuestro trabajo de investigación.

A nuestros amigos, por compartir con nosotras, las angustias y satisfacciones que implicó este hermoso reto.

Resumen

El siguiente trabajo de grado materializa las conceptualizaciones, discusiones, hallazgos y propuestas, que se llevaron a cabo dentro del grupo de investigación ELITEC, conformado por maestros de Santiago de Cali y otras regiones del Valle del Cauca, vinculados a la Maestría en Educación de la Universidad Icesi, interesados en ahondar en la enseñanza de la literatura para fortalecer sus prácticas de aula. Dicho interés, se enfocó, inicialmente, en indagar acerca de las políticas públicas colombianas, las concepciones de literatura y su didáctica, además, de las investigaciones realizadas en los últimos diez años, en este campo. A partir de estas indagaciones, el grupo de investigación redirige su propósito hacia el diseño de propuestas de intervención en el aula, con el objetivo de fortalecer la mediación docente, promoviendo la literatura desde su dimensión estética, con la intención de mejorar el hábito lector y la sensibilidad frente al arte literario, de los estudiantes de las instituciones públicas que estaban siendo intervenidos con esta propuesta.

Ésta propuesta en particular, diseñada para estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa José Holguín Garcés, aparte de priorizar el goce estético para fomentar el hábito lector, pretende aproximar la literatura a la cotidianidad de los estudiantes, por medio del uso de las red social Facebook, mediante la planeación y ejecución de una secuencia didáctica que desarrolla actividades que promuevan la lectura literaria y la escritura en torno a lo leído, como una estrategia para comunicarse.

Palabras clave: Literatura, didáctica de la literatura, red social, goce estético, hábito lector.

Abstract

The following degree project illustrates the concepts, results of discussions, findings and proposals conducted by the research group ELITEC. ELITEC is a group formed by teachers from Santiago de Cali city and other regions of Valle del Cauca who are interested in go deeper into literature teaching to strengthen their teaching skills in a class room. In the beginning, this project focused in studying Colombia's public policies, literature concepts, didactics of literature teaching and related researches performed during the last decade. Based on the previous work, the research group designed a intervention proposal in the class oriented to strength the pedagogical mediation, promoting the literature from its aesthetic dimension in order to improve the reading habits and the sensibility for art in the students.

This proposal, which was designed specifically for students of ninth degree in Institucion Educativa José Holguin Garces, intends to get close the literature to student's everydayness through social media such as Facebook, by planning and executing a series of didactic activities that promote the reading and writing related to the lectures performed by the students and its usage as a communication strategy.

Key words: Literature, Social Media, Didactics of Literature, Reading habits, Aesthetic Enjoyment.

Tabla de contenido

Introducción.....	7
1.Planteamiento del problema.....	9
1.1 Pregunta de investigación.....	11
2. Justificación.....	12
3. Objetivos.....	14
3.1 Objetivo general.....	14
3.2 Objetivos específicos.....	14
4. Marco teórico.....	15
4.1 Políticas públicas en Colombia.....	15
4.1.1 Políticas públicas en Colombia, años 70 a 80.....	15
4.1.2 Lineamientos curriculares 1998.....	18
4.1.3 Estándares Básicos de Competencias.....	20
4.1.4 Derechos Básicos de Aprendizaje, primera versión.....	23
4.1.5 En conclusión.....	25
4.2 Investigaciones sobre didáctica de la literatura en los últimos diez años.....	26
4.2.1 Didáctica de la literatura desde una dimensión estética y lúdica.....	27
4.2.2 Didáctica de la literatura desde los estudios literarios.....	29
4.2.3 Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura.....	30
4.2.4 Didáctica de la literatura desde los géneros literarios.....	32
4.2.5 Otras concepciones encontradas en las investigaciones.....	33
4.3 Una aproximación teórica a la literatura y su didáctica.....	34
5. Metodología.....	39
5.1 Diseño de la investigación.....	39
5.2 Contexto y configuración didáctica.....	40
5.3 Recolección y análisis de información.....	41
6. Análisis de resultados.....	43
6.1 Aventuras, desventuras y transformaciones en nuestro camino literario.....	43
6.1.1 Mi relación con la literatura.....	43
6.1.2 Literatura: un viaje por reiniciar.....	47
6.2 La enseñanza de la literatura en la Institución Educativa José Holguín Garcés: un análisis documental.....	52
6.2.1 PEI.....	54
6.2.2 Plan de Área de Lengua Castellana.....	57
6.2.2.1 Plan de Área Lengua Castellana 2011, básica primaria.....	59
6.2.2.2 Plan de Área Lengua Castellana 2015, básica secundaria y media.....	61
6.2.2.3 Plan de Área Lengua Castellana 2017, básica secundaria y media.....	65
6.2.3 Plan de Aula.....	67
6.2.4 Categorías emergentes.....	68
6.2.4.1 Literatura subordinada.....	68
6.2.4.2 Narración una y otra vez.....	69
6.2.4.3 Meta: Pisa y Saber.....	71
6.2.4.4 ¿Y qué vamos a leer?.....	72
6.2.4.5 El rigor conceptual, una ausencia que se nota.....	74
6.3 Una propuesta para la transformación: Promoción de la literatura e interacciones en la red social Facebook a partir de la obra literaria Como agua para chocolate.....	75

6.3.1 Trazándonos la ruta.....	77
6.3.2 Una obra, diversas voces y lecturas.....	79
6.3.3 Construyendo perfiles: emociones y reacciones.....	84
6.3.4 Recapitulando la experiencia.....	91
7. Conclusiones.....	94
Bibliografía.....	100
Anexos.....	104

Lista de figuras

Figura #1 Plan de Área, grado 3°. Ejes temáticos.....	59
Figura #2 Formato Plan de Área Lengua Castellana, secundaria.....	61
Figura #3 Plan de Área 8°. Contraste con un índice.....	63
Figura #4 Índice del libro Contextos del Lenguaje 8.....	64
Figura #5 Plan de Área, versión 2017.....	66
Figura #6 Plan de Aula grado 3°.....	67
Figura #7 Lectura espontánea fuera de la clase.....	81
Figura #8 Uso de memes en Facebook.....	87
Figura #9 Matices psicológicos de los personajes.....	87
Figura #10 Regulación de las participaciones.....	88
Figura #11 Uso de las reacciones en Facebook.....	89
Figura #12 Creatividad en las interacciones.....	91

Lista de tablas

Tabla #1 Géneros literarios.....	70
Tabla #2 Textos literarios propuestos.....	73
Tabla #3 Fragmento de corpus.....	82
Tabla #4 Fragmento de participaciones en el video de cierre.....	90
Tabla #5 Fragmento de video de Samuel evaluando la secuencia didáctica.....	90
Tabla #6 Fragmento de participación de Mayra en el video de cierre.....	93
Tabla #7 Fragmento de video de Catalina evaluando la secuencia didáctica.....	94

Lista de anexos

Anexo A.....	104
Anexo B.....	110
Anexo C.....	111
Anexo D.....	111
Anexo E.....	112

Introducción

La lectura literaria, dentro del salón de clase, se ha convertido en un gran desafío para los maestros. Por un lado, porque desconocemos las herramientas necesarias para realizar una mediación adecuada en el aula y, por otro, porque los estudiantes dirigen sus intereses a otras actividades que resultan más significativas para ellos. Con la intención de enfrentar estas situaciones y como integrantes del grupo de investigación ELITEC, analizamos con mayor detalle la manera cómo se está enseñando la literatura en nuestra institución educativa, José Holguín Garcés, además de elaborar una propuesta didáctica que responda a las necesidades analizadas en nuestros estudiantes del grado 9-6.

Dicha propuesta tiene como propósito promover la lectura literaria con la finalidad de priorizar el efecto estético y contribuir para formar un hábito lector en nuestros estudiantes. Para poder diseñarla e implementarla, por supuesto, fue vital el trabajo cooperativo llevado a cabo dentro del grupo de investigación y la observación realizada en nuestra institución, lo cual contribuyó para fortalecer nuestras bases epistemológicas acerca de la literatura y su didáctica, reflexionar acerca de nuestras experiencias y desempeños a propósito del arte literario y, por ende, transformar nuestras prácticas en lo concerniente a la mediación lectura literaria en nuestro quehacer docente.

Para poder diseñar e implementar nuestra propuesta, partimos de la revisión de los documentos de políticas educativas colombianas acerca de literatura y didáctica de la literatura, de un estudio conceptual acerca de las mismas, del análisis de investigaciones respecto a didáctica de la literatura llevadas a cabo durante los últimos cinco años y, también, del rastreo realizado a los documentos institucionales en lo referente al papel que jugaba la enseñanza literaria en nuestra IE. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos de esta revisión, vimos la necesidad de plantear alternativas para trascender de la descripción del

problema a la generación de una propuesta contextualizada a nuestra institución con el ánimo de contribuir para subsanar nuestros vacíos conceptuales y de apropiarnos de la didáctica de la literatura para realizar una mediación literaria que se enfoque en el goce estético de los lectores.

En el presente documento plasmamos los hallazgos de nuestra investigación y la propuesta que se originó a partir de estos hallazgos. En el apartado 1 realizamos el planteamiento del problema, en los apartados 2 y 3 justificamos la propuesta y concretamos los objetivos, en el apartado 4 concretamos los tres aspectos que conforman nuestro marco teórico y en el apartado 5, describimos la metodología empleada en nuestra investigación. Por su parte, en el apartado 6 analizamos los resultados obtenidos, desde la perspectiva de las transformaciones personales, la observación de la situación de nuestra institución respecto a la literatura y, por supuesto, el impacto de nuestra propuesta didáctica en la promoción de la lectura literaria y su contribución para formar el hábito lector en nuestros estudiantes. Finalmente, compartimos las conclusiones sobre nuestra propuesta.

1. Problema de investigación

La investigación empezó con una idea general, describir las maneras como se enseña la literatura en los colegios de Cali. Esta idea orientó el proyecto a describir, identificar y caracterizar dicha práctica. Mediante una convocatoria abierta, nos citaron a docentes de Cali y sus alrededores vinculados a la Maestría en Educación en Icesi. Con veinticuatro docentes conformamos el equipo de trabajo colaborativo para el proyecto. Durante el año 2017 y mediante diez encuentros, desarrollamos la metodología de trabajo grupal de Talleres Reflexivos que promovieron a partir de debates la aparición de saberes y conocimientos emergentes en nosotros, 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, sintetizamos el trabajo de dichos talleres que sirvieron para elaborar el problema de investigación.

El primer debate consistió en discutir conceptualmente qué entendíamos por literatura y su didáctica. En los talleres reflexivos creamos subgrupos de trabajo, con los cuales se construyeron reseñas sobre textos teóricos de Gustavo Bombini, Teresa Colomer, Fernando Vásquez y Fabio Jurado, además de una matriz conceptual que englobó los principales hallazgos de las lecturas. Al discutir las propuestas teóricas dilucidamos un problema en todos los docentes que participamos de la investigación: la carencia de conocimiento teórico y de estrategias didácticas 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 reseñamos las investigaciones y creamos 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, también analizamos 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. Discutimos las principales reformas del Ministerio para regular la enseñanza de la literatura en Colombia y los modelos educativos implícitos acogidos en tales regulaciones. Al analizar el devenir histórico de la política educativa relacionada con la enseñanza de la literatura concluimos 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 nos movilizó a hacer preguntas sobre cómo se enseña la literatura en los colegios donde laboramos, y cómo intervenir en mejorar la enseñanza de la misma.

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

Por todo lo anterior, nuestro 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 que hubiésemos detectado en cada una de nuestras instituciones. La intervención se diseñó para que nos volviéramos mediadores en nuestras aulas, cuyos esfuerzos se orienten a acercar a nuestros estudiantes con la dimensión estética de la literatura.

1.1 Pregunta investigativa

¿Cómo transformar la enseñanza de la literatura en el grado noveno de la Institución Educativa José Holguín Garcés?

2. Justificación

Asumirnos como maestras de lenguaje interesadas en enriquecer nuestro desempeño en la didáctica de la literatura y tener la fortuna de pertenecer al grupo de investigación ELITEC, se convirtió en un excelente punto de partida para enriquecer nuestro desempeño tanto a nivel personal como conceptual. En sus inicios la investigación nos permitió vislumbrar el panorama en el cual nos encontrábamos respecto a la didáctica de la literatura, no sólo a nivel personal, sino también a nivel nacional, encontrando unas tendencias y unas falencias predominantes, las cuales consideramos pertinentes estudiar para construir nuestra propuesta.

Inicialmente la investigación nos llevó a determinar que una de las grandes falencias en la enseñanza de este campo del conocimiento, es la escasa formación de los maestros encargados del área de Lengua Castellana en lo concerniente a la literatura y su didáctica. Esto como consecuencia, en muchas ocasiones, de las pocas herramientas que las instituciones encargadas de la formación de maestros de lenguaje brindaron dentro de sus programas académicos y, en otras, al escaso interés de los maestros por indagar al respecto.

Esta circunstancia, aparte de motivarnos a participar en el grupo de investigación, nos condujo, no sólo a comprometernos con un trabajo de indagación conceptual sobre la literatura y su didáctica, sino también a diseñar una propuesta para subsanar las falencias detectadas en este campo en nuestra institución educativa. Es pertinente resaltar que nuestros estudiantes no son lectores literarios habituales, puesto que sus preferencias están enfocadas hacia otros intereses, además, no todos los maestros de lenguaje se interesan por promover el hábito lector.

Dentro de las dinámicas de aula en nuestra institución, en lo concerniente a la enseñanza de la literatura, evidenciamos una constante predilección por asumirla desde un enfoque historicista y formal, muchas veces en aras de favorecer la preparación para las evaluaciones externas, descuidando un poco el enfoque estético que es primordial para la formación de futuros lectores. Es por ello que optamos por diseñar una secuencia didáctica encaminada a promover la lectura de una obra literaria con el ánimo de movilizar la sensibilidad artística de nuestros estudiantes y encaminarlos a construir un hábito lector.

El diseño de una secuencia didáctica, aparte de intentar resolver algunas dificultades implicará grandes transformaciones en el hábito lector de nuestros estudiantes, de igual manera en nosotras como maestras, dado que las herramientas conceptuales y epistemológicas utilizadas para su diseño, dejarán huellas para construir un camino en el cual seremos más conscientes de la importancia de nuestro papel mediador entre obra literaria y lector (estudiantes).

En este proceso de enriquecimiento de nuestra práctica, el grupo de investigación ELITEC ha jugado un papel vital, ya que coincidir con maestros entusiasmados por ahondar en este campo del conocimiento y comprometidos con la transformación de su práctica, nos ha permitido, por un lado, ampliar el panorama respecto a las concepciones de la didáctica de la literatura y, por el otro, movilizar conocimientos, reconceptualizar herramientas, apasionarnos por la enseñanza literaria y, por supuesto, reevaluar nuestra práctica.

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

- Transformar la enseñanza de la literatura en el grado noveno de la Institución Educativa José Holguín Garcés.

3.2 Objetivos Específicos:

- Describir, comprender e interpretar las vivencias y los significados de nuestra práctica docente relacionada con la literatura.
- Comprender cómo la Institución Educativa José Holguín Garcés 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 reinterpretemos nuestra práctica docente sobre la enseñanza de la literatura por medio de la implementación de la secuencia didáctica.

4. Marco teórico

En el presente marco teórico abordaremos la enseñanza de la literatura en las Instituciones educativas de la región y en particular en la Institución José Holguín Garcés. El marco se ha enfocado en tres grandes aspectos: las políticas educativas colombianas frente a la enseñanza de la literatura, los conceptos teóricos sobre literatura y su didáctica y, por último, las investigaciones sobre didáctica de la literatura, en los últimos diez años que muestran el panorama de las tendencias de la enseñanza literaria en nuestro país.

4.1 Políticas públicas en Colombia

Para abordar la política educativa en Colombia en lo referente a la enseñanza de la literatura, tendremos en cuenta tres momentos históricos. En primer lugar, los antecedentes de 1978 a 1998. En segundo lugar, el documento de los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (Ministerio de Educación, 1998). Finalmente, revisaremos los *Derechos Básicos de Aprendizaje*, versión 1 (Ministerio de Educación, 2015).

4.1.1 Políticas públicas años 70 y 80

Según el texto *Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje* (Montero M.S. y Herrera C. 2010) la política de renovación curricular y pedagógica de los años 70 y 80 retoma los planteamientos de la Escuela Activa, concibiendo al maestro como un orientador y al estudiante como el protagonista del proceso pedagógico, partiendo de la organización de experiencias concretas de aprendizaje. Además, Montero y Herrera (2010) plantean en su texto que el diseño de los programas curriculares está estructurado por objetivos, indicadores de evaluación y sugerencias metodológicas en correspondencia con el aprendizaje, los cuales

pretenden que la enseñanza de la lengua promueva el civismo y la educación para el trabajo, es decir, que dicha enseñanza esté al servicio de la acción social.

Así pues, de acuerdo con Montero y Herrera (2010,) la concepción pedagógica de la enseñanza del español y la literatura en la política de renovación curricular se basa en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas fundamentales: hablar, escuchar, leer y escribir. Para alcanzar dicho desarrollo, se proponen objetivos que se deban alcanzar progresivamente mediante el desarrollo de contenidos que se van complejizando.

Particularizando en los contenidos de literatura, Pérez (2014) plantea que la Política de renovación curricular propone un modelo normativo o prescriptivo, en el que la enseñanza literaria se reduce a la transmisión mecánica de datos históricos con el fin de que los estudiantes estén bien informados. “La literatura se presenta como la expresión más elevada de la lengua. Ella es fuente de conocimiento; es comunicación y sirve para el acercamiento entre los pueblos. Por consiguiente, su estudio se impone como componente constitutivo del currículo” (Montero G, M.S. y Herrera E, 2010, p.28). Así pues, 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.

En el marco de la política de renovación curricular, en cuanto a la literatura se 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 recreen 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. (Montero G, M.S. y Herrera E, 2010, p.29).

Según las autoras, para que el estudiante alcance los propósitos mencionados, es necesario que el docente correlacione los contenidos de las lecturas literarias con los sucesos ocurridos en la época histórica en que se enmarca el relato, para que, de esta manera, el alumno establezca la relación entre los diferentes contextos sociales, económicos y políticos y la literatura que se produce en determinada época.

Con el fin de superar, al menos conceptualmente, la concepción tradicionalista-gramatical del modelo normativo prescriptivo, el Ministerio de Educación Nacional publica el decreto 1002 de 1984, en el cual se propone la creación de un plan de área de español y literatura enfocado en un modelo semántico-comunicativo (Pérez, 2014, p.16). En la implementación de este modelo, se entrega en todos los colegios el texto Español y Literatura, Marco General: Propuesta Programa Curricular (MEN, 1988) con la intención de impulsar el “disfrute de la literatura y el acercamiento a ella como medio de conocimiento” (MEN, 1988, p.115). Según Cárdenas (1999, citado en Pérez 2014) el modelo semántico-comunicativo es un conjunto de estrategias teórico-prácticas con miras a contribuir al perfeccionamiento de las habilidades comunicativas y, por su parte, al análisis, interpretación y creación de literatura, la cual se asume como recreadora de la realidad, el conocimiento y fuente de comunicación y placer estético.

De acuerdo con el análisis propuesto por Cárdenas, el cambio fue nada significativo, puesto que se seguía reduciendo el aprendizaje de la lengua al nivel de una herramienta para materializar cuatro habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir, enfatizando en la enseñanza del aspecto gramatical. En cuanto a la lectura literaria, se proponía como un proceso de alfabetización y comprensión lectora, relegándola a la instrumentalización: la literatura para

comprender mejor, para hablar mejor o para escribir mejor. Finalmente, el texto guía seguía enfatizando en contenidos de historia literaria, además de obedecer al canon secuencial establecido: la enseñanza del género narrativo, al año siguiente los otros géneros, luego literatura colombiana, posteriormente literatura latinoamericana, y en los grados décimo y undécimo, literatura española y literatura clásica, respectivamente. Concluyendo así que los contenidos del texto, evidentemente, estaban lejos de la pretensión que se suponía: impulsar la literatura como medio para disfrutar y acceder al conocimiento.

4.1.2 Lineamientos Curriculares (1998)

De acuerdo con Montero y Herrera, la política de renovación curricular puesta en marcha en los años 70 y 80, continúa desarrollándose en la década de los 90 con el fin de ajustar, mejorar o modificar estrategias anteriores. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) es fruto de la reforma educativa de los años noventa. Esta ley presenta dos fundamentos básicos en relación con la calidad académica: la autonomía escolar y la construcción de un Proyecto Educativo Institucional, el cual debe atender a los Lineamientos Curriculares propuestos por el MEN para la orientación y creación de los planes de estudio.

En el caso del área de lenguaje, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana reorientan el enfoque semántico-comunicativo, propuesto en la década anterior, hacia el enfoque de la significación, el cual rescata el sentido de los signos, los cuales adquieren su significado a través de diferentes maneras. El resultado es una concepción de lenguaje orientada hacia la construcción de significación a través de diversos 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.

En los Lineamientos de Lenguaje se plantean cinco ejes de trabajo curricular: un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; un eje referido a los

procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, el papel de la literatura; un eje referido a los principios de interacción y a los procesos culturales relacionados en la ética de la comunicación; y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento. En cuanto al eje de literatura, se propone su estudio como una experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica (MEN, 1998), en vez del tradicional enfoque historicista. Según los Lineamientos Curriculares (MEN 1998, p. 28)

... 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.

Según el MEN (1998), el enfoque de la significación, propuesto en los Lineamientos, 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.

Estas tres dimensiones, tienen como base tres paradigmas desde los cuales se puede profundizar el estudio de la literatura: la estética, la sociología e historiografía y la semiótica. El énfasis que se haga en alguno de estos tres paradigmas definirá tanto la concepción pedagógica del maestro como la concepción sobre el estudio del arte literario. Se resalta así, que el estudio de la literatura no debe concebirse como transmisión y acumulación de información general sobre movimientos literarios o biografías, sino como “una experiencia de lectura y de argumentación crítica” (MEN, 1998, p. 56).

Así pues, en esta concepción, el lector es un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos que, al leer, que establece interacción con un texto, el cual remite a unos elementos inscritos en un contexto, creando una situación de comunicación en la que se juegan intereses e intencionalidades, destacando la importancia que tiene el contexto social y cultural en la valoración de un enunciado y en la respectiva asignación de su significado (MEN, 1998, citado en Montero y Herrera, 2010). Situación que, por supuesto, el maestro debe tener en cuenta, no sólo porque es vital que conozca el ámbito social y cultural que rodea al estudiante, sino porque en torno a este y a las expectativas del mismo, el profesor debe pensar que aprendizajes espera de sus estudiantes al finalizar cada ciclo.

Este carácter de lector crítico propuesto en los Lineamientos, supera la idea de lector como receptor y procesador de información, cuyo logro consiste en reconocer y clasificar periodos históricos, planteado en la política de renovación pedagógica de los años 70 y 80. Podría concluirse que los Lineamientos Curriculares de Lenguaje, centraron su atención en el estudiante como sujeto partícipe de una comunidad, con una identidad social y cultural que aporta elementos vitales para dar significado a los textos y para construir sus propias interpretaciones.

4.1.3 Estándares Básicos de Competencias

Los Estándares Básicos de Competencias, publicados por el Ministerio de Educación Nacional en el 2006, surgen con la intención de concretar los Lineamientos Curriculares de manera equitativa para todas las instituciones educativas colombianas. De acuerdo con Montero y Herrera (2010), los estándares son tanto una meta como una medida de aquellos saberes y saberes hacer que debe alcanzar un estudiante en determinados niveles y grados de escolaridad, además de proporcionar estrategias orientadoras para orientar la elaboración de programas de formación, por parte de los docentes. Están contruidos con un lenguaje claro y preciso, de fácil entendimiento para la comunidad educativa.

En cuanto al área de Lenguaje, los Estándares Básicos de Competencias se orientan hacia el fomento y dominio de la capacidad expresiva y comprensiva humana de los estudiantes, la cual le permitirá relacionarse e interactuar con la sociedad y hacer parte de la transformación del mundo.

Éstos se encuentran divididos en cinco procesos, que corresponden a los propuestos en los Lineamientos, con la aclaración de que no son partes aisladas, sino que deben existir sinergia entre ellas. Estos cinco procesos son: producción de textos orales y escritos, comprensión de textos, literatura desde la perspectiva estética del lenguaje, otros sistemas de lenguaje y ética de la comunicación (MEN, 2006).

Específicamente, en cuanto a la literatura, según Pérez (2008), los Estándares apuntan a la creación de hábitos lectores, la formación de lectores críticos y la producción de textos literarios. La pedagogía de la literatura busca consolidar el gusto por la lectura de creaciones literarias, al tiempo que se desarrolla la capacidad de inferir, juzgar, interpretar y valorar textos, posibilitándole al lector, además, la capacidad de expresar su forma de ver, sentir y recrear el mundo.

Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, proponen un acercamiento literario en los primeros años de escolaridad, de primero a tercer grado, se enfatiza en el acercamiento a la comprensión literal de textos como cuentos, fábulas, poemas, relatos mitológicos y leyendas, por ello se espera que el estudiante elabore hipótesis, predicciones, identifique el inicio y desenlace de una narración, recree los relatos cambiando personajes y lugares. Se espera que el acercamiento literal propicie la aproximación creativa y lúdica a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias.

En los grados cuarto a quinto de primaria, se espera que el estudiante lea y reconozca los rasgos característicos de diversos textos literarios: cuentos, fábulas, mitos, leyendas, poemas y obras teatrales. En sexto y séptimo, además de la comprensión de obras literarias de diferentes géneros y de obras de la literatura oral, se espera que el estudiante pueda elaborar hipótesis de lectura a partir de los elementos que constituyen el texto literario y lo relacione con su contexto inmediato. Pasando a grados octavo y noveno, se espera que el estudiante pueda determinar elementos textuales en las obras latinoamericanas que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas.

Por su parte, en la educación media se recomienda profundizar en la consolidación de una actitud crítica del estudiante a través de la producción discursiva, ya sea oral o 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 debe fortalecer, también, en el abordaje y la reflexión ética, estética y filosófica de obras literarias del contexto universal.

De acuerdo con Rincón (2004), a pesar de la intencionalidad de este documento del MEN, se pueden presentar algunas tensiones cuando los Estándares se incorporan al contexto real de la vida escolar. Una de ellas es la implementación irreflexiva, sin atender a los marcos teóricos que sustentan la propuesta. Otra de las tensiones alude que la equidad que promulgan los estándares es una falacia, puesto que se posa la mirada sólo en el aspecto académico y no hay proyectos sociales que subsanen las carencias económicas y sociales, las cuales, por supuesto, influyen en la calidad educativa. Por otro lado, otra dificultad de los Estándares radica en el “orden” propuesto tanto para la producción textual como para la enseñanza de la literatura, ya que elige como criterio la ubicación geográfica y desaprovecha aspectos vitales como la riqueza cultural de nuestra tradición oral, además de otros temas que son de interés real para nuestros estudiantes.

Finalmente, el mayor problema del documento consiste en la forma en que se presentan los estándares, es decir, como un conjunto de prescripciones que pueden interpretarse como “lo que hay que hacer”. Tal interpretación puede llevar a un retroceso en las prácticas de enseñanza de la lengua, en caso de que se llegue a caer en falta de funcionalidad, sentido y significado.

Así pues, teniendo en cuenta que los Lineamientos Curriculares de Lenguaje, en cuanto a literatura, habían superado carencias de la política de renovación curricular de los años 70 y 80, en cuanto a la forma de descentralizar la atención en los contenidos y en la manera de asumirlos como datos transmisibles, para enfocarse en el estudiante como sujeto crítico, rodeado de un contexto influyente en su proceso de significación y resignificación; tenemos que los procesos que se plantean en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje retroceden e incluso riñen con las propuestas que fundamentan este documento, tornándose en una lista de acciones que deben replicarse en el aula.

4.1.4 Derechos Básicos de Aprendizaje, primera versión

Los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos de Competencias (2006) son la base para estructurar los Derechos Básicos de Aprendizaje en su primera versión (2015), los cuales tienen como propósito fundamental trazar una ruta, año tras año, para que los estudiantes alcancen, mediante un proceso, los estándares básicos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

A pesar de haber sido estructurados con base en los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, los DBA1 se contraponen a los mencionados documentos. El énfasis en las acciones comunicativas y la interpretación textual, presentes en los Lineamientos y Estándares, son remplazados en los DBA1 por un énfasis conductista para

la enseñanza del lenguaje, limitándose a proponer rutinas para aprender a hablar, leer y escribir. Además, se puede notar que se privilegia el enfoque lingüístico, relegando elementos que hacen parte del lenguaje no verbal; también, se observa gran cantidad de fragmentos de textos literarios, sin profundizar en ninguna obra completa. Asimismo, se percibe en los DBA1 que se excluyen manifestaciones culturales propias de la cultura colombiana y que, por supuesto, son de gran valor y riqueza para la enseñanza del lenguaje y especialmente la literatura.

Según Aragón y Castaño (2016) los DBA en cuanto a la enseñanza de la literatura y la formación de lectores y escritores críticos, representa un retroceso que se manifiesta en las inconsistencias:

1. Abordar la literatura solo en fragmentos textuales.
2. La inclusión de la interculturalidad de una manera superficial.
3. Persistencia de la lingüística en nuevos formatos literarios como los comics, imágenes y novelas gráficas.
4. Ausencia de firmeza teórica y conceptual.

La literatura como indagación por las emociones y por experiencias propias y ajenas se ha quedado excluida de los DBA. Las propuestas para la lectura son de corte mecánico e instrumental, apuntan a un nivel más explícito y superficial del texto. La literatura no es más que una herramienta para llevar a cabo la decodificación, sacrificando la construcción de sentido y llegando tan sólo a un nivel explícito y superficial del texto, además de menospreciar las capacidades y saberes de los estudiantes y maestros. Por ello, no es raro mencionar que la concepción de lector competente no está presente en el documento, ni hay criterios específicos sobre competencia literaria, así pues, la enseñanza de la literatura se reduce a letras que, con suerte, pueden llegar a significar algo para el desprevenido lector.

4.1.5 En conclusión

Después de revisar los diferentes documentos elaborados por el Ministerio de Educación Nacional para orientar la enseñanza del lenguaje y en nuestro caso concreto, el de la literatura, citando, además, a Montero y Herrera (2010) se puede afirmar que hay dos modos de concebir la enseñanza de la literatura en la política educativa en Colombia. Uno de esos modos propone el estudio literario desde el análisis de obras de los diferentes géneros, corrientes y movimientos, ampliando el conocimiento acerca de las épocas históricas estudiadas en el área de ciencias sociales y, finalmente, produciendo textos en los que se evidencie el uso de recursos estilísticos. El otro modo, toma en cuenta las expectativas de los estudiantes y orienta enseñanza de la literatura hacia la formación de lectores críticos, que disfrutaran del placer estético que ofrece el arte literario y, por ende, de la lectura como hábito.

Por otro lado, se evidencia que, entre los documentos revisados, no se ha logrado la coherencia que se ha pretendido alcanzar. Incluso, se puede considerar que la mejora alcanzada de la política de renovación curricular a los Lineamiento Curriculares, se ha perdido, puesto que los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje (versión 1), tal vez en aras de solucionar rápidamente un instrumento de medición para la evaluación de cada institución, se pueden interpretar como un conjunto de pasos para implementar en el aula, en los cuales se hace poco énfasis en el disfrute literario, en los intereses de los estudiantes y en la construcción de sus propios significados que ellos pueden y deben hacer.

Así las cosas, es vital poner el acento en el papel que desempeñe el docente como mediador de la enseñanza literaria, pues este papel dará cuenta de concepción que el maestro tenga de literatura e inevitablemente se reflejará en el tipo de estudiante lector que está ayudando consolidar. Por esto y más, el docente debe asumir de manera reflexiva todos y

cada uno de los documentos propuestos como política educativa, conociéndolos, leyéndolos críticamente, debatiéndolos y dialogizándolos, pues una política ministerial, en mano de un docente reflexivo e investigador, nunca será la última palabra.

4.2. Investigaciones sobre didáctica de la literatura en los últimos diez años: tendencias

Ahondar sobre la didáctica de la literatura como insumo teórico de esta investigación, además como herramienta de trabajo en nuestras aulas, nos exige de manera inexorable y a modo de contexto plantear el panorama de las investigaciones que se han realizado en torno a la misma durante los últimos 10 años en Colombia (2007- 2017), para tal fin se ha partido de algunas investigaciones llevadas a cabo por docentes, en su gran mayoría estudiantes de posgrados, interesados en ahondar en la didáctica propia de la literatura, dicho panorama pone en evidencia la evolución de este campo de estudio en nuestro país como consecuencia de las transformaciones que ha tenido dicha didáctica en otras latitudes y que ha permeado nuestro territorio .

Para tal efecto analizaremos las tendencias predominantes rastreadas en la lectura y análisis de diferentes investigaciones realizadas por maestros en ejercicio en Colombia; por otro lado con el ánimo de nutrir las discusión con las investigaciones utilizaremos las categorías propuestas por Zulma Martínez Preciado y Ángela Rocío Murillo Pineda en su trabajo *Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años* (2013), tales categorías son: Didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica, Didáctica de la literatura desde los Estudios Literarios, Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura, Didáctica de la literatura desde los Géneros Literarios y una categoría abierta: otras concepciones de literatura, encontradas en las tesis.

Se hace necesario aclarar que más que propender por una u otra categoría, la intención al presentar brevemente las investigaciones es dimensionar de manera un poco más amplia el panorama nacional respecto a los trabajos realizados en torno a la didáctica de la literatura por maestros en ejercicio y fortalecer la conceptualización de las categorías predominantes, además evidenciar como al abordar el trabajo en el aula se pueden tener en cuenta las diferentes categorías lo cual enriquecerá la discusión y trabajo en este campo.

4.2.1 Didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica

En la primera categoría que abordaremos es la Didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica, es importante enfatizar que en ésta concepción la literatura es entendida principalmente como manifestación artística, ella no debe ser concebida solo como un campo disciplinar, sino también como fuente de goce, privilegiando su función estética, "por eso, la necesidad de que la literatura se viva como experiencia para que deje de ser sólo un objeto de estudio y se incorpore la dimensión estética y humana". (Robledo, 2011, p.72).

Dentro de esta categoría encontramos tres investigaciones; la primera, Practicas de la enseñanza de la literatura en la Institución Educativa Liceo Caucaasia por Simanca Murillo Viani Cecilia (2015), en ella la autora analiza las prácticas de las enseñanza de la literatura de los profesores de Lengua Castellana de Educación Básica Secundaria y Media de su institución, dicha investigación le permite plantear que el sentido estético de la literatura debe encaminarse a "una experiencia movilizadora de emociones, sentimientos e inquietudes de los estudiantes" (Simanca, 2015, p. 90) y a eso debe apuntar el trabajo de los maestros en sus prácticas de enseñanza.

La segunda investigación que se inscribe en esta categoría es Leer literatura para hablar de nosotros: Dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores, realizada por Carreño Lescano

Alba Viviana, Chaves Escobar Ma del Pilar, Lombana Bohórquez Ma Fernanda (2015). Las autoras analizan situaciones de lectura en las aulas de dos colegios públicos, con el objetivo de identificar las condiciones didácticas que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura con niños de primer ciclo.

Su investigación les permite ahondar en diferentes aspectos de la enseñanza de la literatura infantil y reconocer en ella un gran aporte a la construcción de identidad de los niños, ya que a partir de las lecturas realizadas ellos pueden reconocerse en el otro y en las historias narradas en clase, movilizándose así diversos sentimientos y sensaciones.

La tercera investigación que se inscribe en esta categoría es La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades prácticas de los docentes de educación primaria, realizada por Varilla Benítez Edgar Enoc en el año 2016, es importante destacar que el autor fundamentó su trabajo a partir de las propuestas hechas por autores tales como como: Mery Cruz Calvo (2013), Paula Martínez Cano (2011), Jesús Pérez Guzmán (2014) Gustavo Bombini (2006), Sandra Céspedes (2014) quienes han abordado con gran compromiso las investigaciones en el campo de la didáctica de literatura.

En esta investigación el autor centró su trabajo en caracterizar y comprender cuales son las concepciones, tensiones, y sentidos que subyacen alrededor de las prácticas de enseñanza de la literatura de los docentes de básica primaria en dos instituciones educativas rurales del municipio de San Pedro, en el Urabá antioqueño. Esta investigación le permitió detectar las múltiples concepciones que tienen los maestros en relación con el carácter estético de la literatura, lo cual determina en gran medida su trabajo en el aula con las diferentes obras literarias que trabajan con sus estudiantes.

Sin lugar a dudas esta categoría se nutre de diferentes presupuestos teóricos de autores como Barthes R. , Cárdenas A. , Ojeda A., Vásquez F, Jauss entre otros; si bien es cierto no

hay unanimidad entre los maestros de literatura que enfocan su trabajo en esta categoría pues cada uno asume la dimensión estética y lúdica de la literatura desde autores y visiones diferentes, es claro que dicha concepción nos lleva a redimensionar la enseñanza de la literatura propendiendo principalmente por la sensibilización de los estudiantes frente a las obras, independientemente de los contextos y de los mecanismos, además del toque personal que cada docente de literatura imprima en su trabajo con la enseñanza literaria.

4.2.2 Didáctica de la literatura desde los estudios literarios

La segunda categoría que presentar es la Didáctica de la literatura desde los estudios literarios, si bien es cierto, no todos los autores, textos y artículos leídos privilegian esta categoría, existe una predilección por abordar la didáctica de la literatura desde esta tendencia. En ella persiste la aplicación de estrategias que permitan develar el universo de sentido de las obras leídas, valorando en ellas elementos de forma y de fondo, aspectos contextuales, ideológicos, intertextuales y dialógicos, entre otros.

Dentro de esta categoría se inscribe la investigación *La lectura literaria en secundaria: La mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores* (Cruz, 2013), ésta se lleva a cabo en algunos centros educativos la ciudad de Cali, se centró en indagar y analizar los discursos que los docentes y los estudiantes de secundaria poseen frente a la formación lectora, enfatizando en el género de ficción narrativa (cuentos y novelas), en ella la autora, partiendo de la base conceptual y procedimental de la Estética de la Recepción, apunta al acto dialógico entre el lector (estudiante) y la lectura literaria.

Dentro de los hallazgos fundamentales de la investigación se destaca la importancia del maestro como mediador crítico de la obra, pues a partir de sus conocimientos y de la manera como direcciona el trabajo con las obras literarias amplía el horizonte de expectativas

de sus estudiantes (lectores literarios), además de reivindicar la lectura como una práctica placentera.

En esta misma categoría nos encontramos nuevamente con la investigación de Prácticas de la enseñanza de la literatura, dado que en ella subyace una tendencia a analizar las obras desde los aportes de la semiótica dejando entrever un gran interés por los elementos implicados en el acto de la lectura (lector, texto, contexto, autor), por último en esta categoría encontramos otra vez la investigación La enseñanza de la literatura en un contexto rural (Varilla, 2016), en la que predominan la enseñanza de la literatura desde una concepción historicista donde se privilegia los movimientos literarios de los distintos periodos históricos y la semiótica ya que fundamenta la construcción de sentido a partir del diálogo establecido entre la obra y el lector. Analizar las investigaciones realizadas a la luz de la categoría de los estudios literarios, deja entrever el predominio de tres grandes tendencias a la hora de abordar la enseñanza literaria en las aulas, a saber, la historicista, la semiótica y la estética de la recepción.

4.2.3 Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura

La tercera categoría que nos presentan las autoras es la Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura; en ella dichos procesos (leer y escribir), entendidos como ejercicios intelectuales, son los que les permiten a los estudiantes receptionar y producir el mundo literario. Aquí la didáctica de la literatura exige una conceptualización de estas habilidades comunicativas a través de las obras leídas y a su vez una optimización de estas.

En esta encontramos nuevamente la investigación Prácticas de la enseñanza de la literatura, en ella Simanca (2015) logró evidenciar la escasa formación literaria de los estudiantes de su institución educativa, por lo cual considera indispensable que los maestros

encargados de la asignatura de lengua castellana enfoquen su trabajo a la promoción y fortalecimiento del proceso de lectura y en la enseñanza de la literatura. Respecto a la lectura la autora plantea que ésta debe asumirse como una práctica social que le permita a los estudiantes ampliar su visión de mundo, “ese juego de voces de los personajes logra incorporar a un mundo, unas ideologías y visiones de mundo que el lector relaciona con su realidad asumiendo una postura crítica” (Simanca, 2015).

Para culminar su aporte respecto al proceso de lectura propone que, el aula como espacio de construcción del conocimiento, debe generar un ambiente que propicie el interés de los estudiantes hacia la lectura literaria con actividades como la lectura en voz alta y el diálogo sobre las obras leídas.

Por otro lado en esta categoría nuevamente se inscribe la investigación Leer literatura para hablar de nosotros, en ella las autoras analizan e identifican las condiciones didácticas que favorecen el diálogo a partir de la lectura literaria con niños de primer ciclo. Además, plantean que la lectura de la literatura no es sólo enseñar a leer o alfabetizar, sino que debe asumirse como una actividad significativa que implica la construcción de sentido la producción de comprensivo, por lo tanto, requiere de un lector cooperativo.

Aquí también encontramos la investigación La enseñanza de la literatura en un contexto rural, dentro de los hallazgos evidenciados por el autor respecto al proceso de lectura y escritura en la instituciones educativas analizadas, logró detectar una concepción muy elemental de la lectura, solo se busca mejorar la entonación pero no se generan estrategias para incentivar a abordar la lectura de manera crítica.

Vemos entonces como en las diferentes investigaciones subyacen concepciones diferentes respecto al proceso de lectura, cada una de ellas supeditada a las ideas, prioridades

y formación de cada maestro, por otro lado el proceso de escritura se haya casi invisibilizado pues se priorizan las actividades encaminadas a la lectura.

4.2.4 Didáctica de la literatura desde los géneros literarios

La cuarta categoría es la Didáctica de la literatura desde los géneros literarios, esta alternativa se ha presentado como una constante en los últimos años en la Educación Básica en Colombia, en ella se pretende enseñar la literatura desde los principales géneros literarios, la narrativa, la lírica, la dramática y los llamados géneros de la cibercultura, como herramientas para promover los ejercicios de lectura y escritura, así como aspectos estéticos, temas y problemas inherentes a las obras leídas.

Se evidenció que, de las cinco investigaciones analizadas, dos de ellas abordan la didáctica de la literatura desde esta perspectiva. Por un lado, nos encontramos con la investigación de Calvo (2013), ella puso en evidencia que en las instituciones educativas de Cali donde se llevó a cabo su trabajo predomina el gusto de los maestros por trabajar el género narrativo (cuentos- novelas).

Es importante destacar que en esta investigación se tuvo en cuenta las experiencias de aula de docentes y estudiantes, las cuales permitieron dar pautas para hacer diversas propuestas didácticas; por otro lado se encuentra el trabajo Leer literatura para hablar de nosotros: Dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores, en esta propuesta las autoras para orientar su trabajo en literatura infantil apelan a los géneros narrativo, lírico y dramático, incorporando además la lectura desde lo literal, lo inferencial y la crítica como una manera de enriquecer su trabajo en la didáctica de la literatura desde su propuesta de intervención. En general se logra establecer una predilección por parte de los maestros principalmente por el género narrativo y en menor medida por los géneros lírico y dramático.

4.2.5 Otra(s) concepciones encontradas en las investigaciones

En la última categoría clasificaremos otra(s) concepciones encontradas en las investigaciones; aquí ubicamos aquellas propuestas de trabajo de la didáctica de la literatura surgidas en los géneros propios de la cibercultura, dándoles a ellos la función de facilitadores de los procesos de comprensión y producción de textos, además optimizadores de la competencia a nivel comunicativo y tecnológicos.

Ubicamos en esta categoría la tesis de Zúñiga. Juan C. (2015), en ella el autor construye su propuesta de aula para abordar la lectura literaria a partir de un relato hipermedial, dicho trabajo deja entrever las transformaciones que ha tenido la enseñanza literaria con la introducción de las nuevas tecnologías.

Por otro lado, en el trabajo de Simanca (2015), la autora menciona los géneros de la cibercultura enfatizando en las diversas materialidades que se puede acceder a la literatura, ya no sólo nos acercamos a la literatura desde los libros tradicionales (impresos) sino también desde la propuestas que se encuentran en la red (internet) permitiendo así la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza de la literatura como un mecanismo para llegar de manera más acertada a los estudiantes.

Indudablemente el análisis de las investigaciones nos lleva a concluir que existen diversas visiones desde las cuales los maestros pueden asumir la didáctica de la literatura, muchas de ellas influenciadas por su formación académica y también por los diferentes contextos donde se llevan a cabo dichas prácticas, sin embargo es claro que existen tres tendencias predominantes; una de ellas es tendencia de analizar las obras literarias desde la historicidad, la otra es la de asumir el análisis de las obras desde lo semiótico y por ultima la tendencia la teoría de la recepción, siendo ésta última la que más se abre paso entre los maestros actualmente.

Por último, queda claro que el campo de la didáctica de la literatura también ha sido permeado por las nuevas tecnologías, lo cual implica reinventar el papel que debe asumir el docente en la mediación que hace para orientar la lectura de las diferentes obras literarias; por supuesto esta circunstancia también exige una transformación de los imaginarios que los docentes investigadores poseemos respecto a la enseñanza de la literatura.

4.3. Una aproximación teórica a la Literatura y su didáctica

Después de mostrar el panorama de las tendencias predominantes en torno a la didáctica de la literatura en nuestro apartado anterior y cuyo eje fueron las investigaciones realizadas en Colombia durante los últimos diez años por Martínez Z. y Murillo A, evidenciamos como este panorama se ha visto permeado por las tres concepciones didácticas predominantes en otras latitudes durante los siglos recientes (XX y XXI).

En primera instancia nos encontramos con un paradigma historicista, centrado en el autor, el contexto histórico y la enseñanza de la historia de la literatura. Más adelante aparece en escena la tendencia a didactizar la literatura desde un enfoque más formal (Formalismo, Estructuralismo, Narratología); luego nos encontramos con la tendencia a abordar la literatura desde una perspectiva centrada en la interpretación o poética del lector (Estética de la recepción).

En este contexto, y como una fuente para enriquecer nuestro trabajo, consideramos pertinente aproximarnos a diferentes concepciones respecto a la literatura y su didáctica, desde la visión de algunos autores tales como, Colomer (1996), Cerillo (1996), Jurado (2004), Bombini (2006), Vásquez (2006), Calvo (2010); los cuales se han interesado por ahondar en el hermoso arte de las letras y su respectiva didáctica. A continuación y

siguiendo el orden cronológico de los trabajos publicados por los autores antes mencionados, platearemos sus concepciones.

Inicialmente traemos a colación a la maestra española Teresa Colomer (1996), quien ha centrado sus investigaciones en torno a la literatura, la evolución que en las últimas décadas ha tenido su enseñanza, y las repercusiones de su didáctica. La autora concibe la literatura como el instrumento que nos permite alcanzar el poder de la palabra; destaca en ella además su valor social dado que ésta refleja la cultura de un pueblo, sus valores e ideologías, además plantea que cada sociedad le atribuye una función diferente a la literatura, por eso ésta cumple un papel vital en el desarrollo de las mismas.

Respecto a la didáctica de la literatura Colomer señala que “la didáctica de la literatura como área de reflexión se ha formado en las últimas décadas, especialmente desde finales de los años sesenta” (1996, p.123), es por ello que ésta didáctica, como disciplina, apenas ha empezado a construirse a partir de las diversas concepciones y enfoques desde los cuales se ha abordado, de tal manera que se hace necesario reflexionar sobre la misma para poder concretar su objeto de estudio y los diversos métodos de investigación que a ella atañen.

A continuación, traemos a colación a Cerrillo (1996), quien destaca que la literatura es un acto de comunicación que se vale del lenguaje literario, el cual se diferencia por su función poética, que es la responsable de atraer la atención del lector (receptor) sobre el mensaje y la manera como este fue escrito por parte del autor (emisor). Cerrillo plantea que hay varios enfoques teóricos de la literaria, sin embargo él prioriza dos, por un lado la Teoría de la Estética de la Recepción y por el otro la Teoría de los Polisistemas.

Respecto a la Didáctica de la literatura el autor propone que su enseñanza, debe propender a la formación del lector literario, y a su vez debe tener como fin la adquisición

de la competencia literaria; para adquirir dicha competencia los esfuerzos deben encaminarse a mostrar lo atractivo de la obra literaria y su lectura, además de la aceptación de las interpretaciones personales elaboradas por cada receptor a partir de dicha lectura, atendiendo a las experiencias lectoras previas y al trabajo simultáneo de lectura y escritura significativas.

Por otro lado, Jurado (2004) plantea que la literatura es una práctica significativa en la medida que nos lleva a transformar el pensamiento. Propone además que la semiótica nos permite abordar la literatura como una experiencia cognitiva que posibilita la reconstrucción de mundos posibles y de universos culturales; también subyace en ella un componente estético que nos permite generar un vínculo con la obra misma, como conexión estética.

Respecto a su didáctica propone que la literatura debe ser vista como un asunto que transforma el pensamiento, por lo cual leer una obra no debe ser algo impuesto, por el contrario se debe brindar un acompañamiento a los lectores enfocados a orientar y entregar un horizonte en las prácticas de lectura.

A continuación, Bombini (2006) plantea respecto a su concepción de literatura, que ella es cultura escrita en la cual se inscriben valores de nacionalismo y, a través suyo, es donde pueden transmitirse dichos valores. Para el autor la literatura es una producción discursiva cuya naturaleza está fundamentada en discursos cercanos a la experiencia cotidiana y es totalmente necesaria para la vida social.

En lo concerniente a la didáctica de la literatura Bombini plantea que se debe fundamentar en una fuerte reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica y no seguir desplazándola en los currículos, proponiéndola sólo como un discurso social, como se ha venido evidenciando en las reformas educativas. Enfatiza que la didáctica de la literatura debe guiarse por teorías contundentes, y por contenidos que sean significativos para los lectores. Lo ideal es que propuestas de lectura y escritura que se planteen a los estudiantes

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

Por otro lado, Vásquez (2006) plantea que la literatura, entendida ésta como arte, debe ser valorada en su totalidad para que así realmente logre movilizar en el lector diversas emociones y que éste logre apasionarse por ella; según este autor no hay fragmentos representativos, hay obras, pues “la experiencia demanda tener a la mano el conjunto, la figura que posibilite desplegar en el lector su horizonte de posibilidades” (2006, p. 17).

Es por ello que Vásquez, respecto a la Didáctica de la literatura sugiere que, más que leer muchos libros, es relevante profundizar en algunos de ellos, es decir que en la literatura más que la cantidad se prioriza la calidad y la profundidad con la que se lea y analice una obra. También enfatiza en la cualificación de los docentes de literatura, dado que su didáctica difiere totalmente de otras asignaturas y campos del conocimiento, por tal motivo requieren una formación y sensibilidad particulares.

Por último, consideramos pertinente traer a colación algunas reflexiones de Calvo (2010), quien, como docente de literatura, se ha visto muy comprometida en los últimos años en indagar sobre la didáctica de este campo de estudio. La docente en su artículo publicado en la Revista Polígamas, Leer literatura... Enseñar literatura, plantea sus concepciones respecto a la literatura y nos invita a reflexionar acerca de su didáctica.

En el artículo (p.129) la autora establece un dialogo en torno a la teoría de la Recepción, desde los postulados del teórico alemán Wolfgang Iser:

Para Iser la obra literaria no es un objeto que llega a los seres desde el exterior imponiéndose a nuestra realidad; su definición está dada por una relación donde convergen y se encuentran el texto y el receptor. Es más un espacio, un acontecimiento que sucede, un encuentro; creación y recreación del texto en la conciencia del lector.

Respecto a la didáctica de la literatura la autora, siendo consecuente con los postulados de la Teoría de la Recepción, propone que, quien enseñe literatura, debe centrar su interés en el lector, dado que este se convierte en el polo activo que recibe la obra literaria (artística). Todas las estrategias de los maestros de literatura deben estar encaminadas a generar un espacio de encuentro entre obra y lectores (estudiantes), sin que su visión respecto a la obra vaya a permear dicho encuentro.

En este panorama de las diferentes concepciones sobre la literatura y su didáctica es claro que éstas, de una u otra manera, se ven influenciadas por las tres tendencias predominantes, las cuales mencionamos al inicio de este apartado, a saber un paradigma historicista, un enfoque formal (Formalismo, Estructuralismo, Narratología), y una perspectiva centrada en la interpretación o poética del lector (Estética de la recepción), siendo esta última la que predomina sobre las demás.

Indudablemente la didáctica de la literatura, como objeto de estudio, es un campo relativamente nuevo, es por ello que se hace necesario indagar sobre lo que han planteado diversos autores al respecto y nutrir el trabajo desde nuestra experiencia, apostando por una mediación efectiva entre obra literaria y lectores.

5. Marco metodológico

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

5.1 Diseño de la investigación

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

Por un lado, El diseño de historias de vida, según Czarniawska, permite “entender la sucesión de hechos, situaciones, fenómenos, procesos y eventos donde se involucran pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones, a través de las vivencias contadas por quienes los experimentaron” (Citado en Sampieri, 2004, p. 487-88). La historia de vida creó una narrativa en la que el docente hizo un ejercicio auto reflexivo sobre su práctica docente, y

además exploró temas específicos ligados a su experiencia de diseñar y evaluar la didáctica que implementó en el salón de clase.

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

El proceso que nos llevó a diseñar la secuencia didáctica se divide en cuatro fases. En la primera, mediante los talleres reflexivos, discutimos y analizamos 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, decidimos intervenir en el aula por medio de una configuración didáctica encaminada a formar lectores literarios. En la segunda fase, encontramos una problemática a intervenir en su aula en relación con la literatura. En la tercera fase, diseñamos secuencialmente por medio de etapas y procesos una serie de acciones de enseñanza orientadas al aprendizaje específico del objeto literario. En la cuarta, implementamos la secuencia didáctica en su salón de clase.

5.2 Contexto y configuración didáctica:

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

La Institución Educativa José Holguín Garcés, que inició labores el 15 de septiembre de 1976, está ubicada en la comuna 1 de la ciudad de Santiago de Cali, exactamente en el barrio Terrón Colorado, donde cuenta con seis sedes, cinco de ellas son escuelas de básica primaria. Desde el año 2005 han estado frente a la institución cinco rectores diferentes, lo que ha dificultado un poco la comunicación asertiva y el debido seguimiento a los procesos académicos. Para nuestro trabajo, nos enfocaremos en la sede Central, jornada de la tarde, la cual atiende todos los niveles de básica secundaria y media, distribuidos en 19 grupos de estudiantes de estratos 1 y 2, cuyas edades oscilan entre 11 y 19 años. Específicamente, centraremos nuestra propuesta en el grado 9-6, que está conformado por 34 estudiantes entre 14 y 17 años.

La secuencia didáctica trabajado con el grupo 9-6, tiene como objetivo promover la lectura de una obra literaria con la finalidad de priorizar el goce estético para fomentar el hábito lector de los estudiantes. Para ello, se proponen cuatro momentos: la presentación de la secuencia didáctica, la lectura en clase de los primeros cinco capítulos de la obra sugerida, la creación e interacción de perfiles de Facebook usando los personajes del libro y, simultáneamente se leían los capítulos seis al doce y, finalmente, la evaluación de la secuencia didáctica.

5.3 Recolección y análisis de la información

Para la recolección de información se utilizarán tres fuentes:

A. Análisis e interpretación de la historia de vida

El punto de partida es el investigador inmerso en su contexto, auto reflexivo sobre la experiencia de vida como docente, reconociendo los hitos más relevantes para lograr esto. Por tal motivo, se analizaron los significados construidos sobre la experiencia de su práctica

docente, los episodios dramáticos y sobresalientes, y sus efectos, involucrando a su pareja, familia, comunidad e institución, y reconstruyendo los encuentros trascendentales que le permitieron aprender sobre la docencia, caracterizando los distintos modos de ser docente a lo largo del tiempo.

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

C. Sistematización de la experiencia

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

6. Análisis de resultados

El presente capítulo tiene como propósito presentar los análisis de resultados de la investigación. En primera instancia, contará las historias de vida de las docentes investigadoras con el fin de reflexionar acerca de aquellos actores, experiencias y prácticas que han influenciado en nuestra relación con la literatura. Posteriormente, presentará el análisis frente a los documentos institucionales que hacen parte de los procesos que orientan al docente alrededor de la lengua y la literatura, con el propósito de indagar cómo se asume la enseñanza de la literatura en la Institución Educativa José Holguín Garcés a la luz de las políticas educativas y las concepciones de literatura estudiadas. Finalmente, refiere los hallazgos encontrados a partir de la aplicación de la secuencia didáctica, con el fin de organizar la experiencia tras los procesos de recuento, interpretación y la reflexión de los aprendizajes.

6.1 Aventuras, desventuras y transformaciones en nuestro camino literario

Como maestras de lenguaje, líderes de la lectura literaria en el aula, somos conscientes del papel fundamental que juegan nuestra experiencia con este arte a la hora de ejercer nuestro rol de mediadoras en el proceso de leer literatura. Por tal motivo, realizamos, cada una, un texto reflexivo evocando aquellos actores, instantes y circunstancias que, de alguna u otra manera, dejaron huella en nuestro camino literario.

6.1.1 Mi relación con la literatura

Soy Doria Milena Peña Ojeda, en mi quehacer como docente de lenguaje y desde nuestro rol de estudiantes de una Maestría en Educación, se hace necesario reflexionar sobre

la inserción de la literatura en nuestras vidas, también acerca del papel que ésta ha desempeñado en nuestras dimensiones tanto personal como profesional.

Hurgando en los vericuetos de mi memoria a largo plazo, recuerdo que uno de mis primeros y más significativos encuentros con un texto de carácter literario se dio aproximadamente a la edad de los 7 años cuando por primera vez leí uno de los más hermosos cuentos de los Hermanos Grimm, la historia de Hansel y Gretel; aunque desde mis primeros años siempre me incliné - de manera autónoma- por leer todo lo que llegara a mis manos: tiras cómicas, periódicos, y revistas, fue ésta historia mi primer y significativo encuentro literario del que tengo memoria.

Llegué a la lectura de dicha historia más por un acto de rebeldía y desafío ante la decisión de mi hermana de no permitir que sus hermanos menores – yo era una de ellos- , leyeran su más “excéntrico” regalo recibido el día de su Primera Comunión, un hermoso libro con la historia de Hansel y Gretel. Todavía recuerdo el olor a nuevo y sus bellas ilustraciones que me permitieron compartir las peripecias de estos desdichados hermanos y caminar junto a ellos por el tenebroso bosque, buscando regresar a su hogar. Si bien es cierto dicha historia sembró en mí, un soterrado temor a ser abandonada por mis padres en una salida cualquiera, ésta también se convirtió mi historia preferida durante mucho tiempo, hasta el punto de que el regalo custodiado con tanto recelo por mi hermana, muy pronto y de una manera que no recuerdo claramente paso a ser parte de mis pertenencias, me apodere de él.

Muchos años después, durante mi bachillerato, recuerdo que en los inicios (grados 6o y 7o) no tuve acercamientos significativos con la literatura, talvez debido al poco valor que mi maestra, la cual también era mi docente de dibujo técnico – asignatura que si enseñaba muy bien- daba a la literatura. Generalmente leíamos fragmentos de novelas, algunos

cuentos y uno que otro poema en los libros de texto que eran el material de consulta en mi institución educativa. Dichas lecturas culminaba con estériles ejercicios de análisis textual. Por otro lado, aunque en casa nunca han se promovió la lectura de obras literarias, como buenos caleños hemos sido fieles al diario El País y cada domingo me deleitada leyendo la revista Gaceta.

A partir de grado 8° con una nueva docente de lengua castellana, el proceso de mediación empezó a gestarse; recuerdo la lectura de algunas obras literarias completas, y aunque fueron pocas, gracias al entusiasmo con que mi maestra hablaba de éstas y nos leía en voz alta algunos fragmentos para ella representativos, empezó mi motivación por las letras. Dicha experiencia hizo que la asignatura de lengua castellana se convirtiera en mi preferida, pues era aquí donde tenía espacio y tiempo para leer, no solo por imposición sino también por placer. Entre las más destacadas y significativas lecturas mediadas por mi maestra estaban algunas obras de Gabriel García Márquez como Crónica de una muerte anunciada, El coronel no tiene quien le escriba, Los funerales de la mama grande, y de otros autores obras como La Celestina, El lazarillo de Tormes, algunos poemas de Benedetti y Neruda entre otros.

Si bien es cierto mi maestra jugó un papel fundamental en mi motivación por la literatura pues con su dulce tono de voz y su agradable entonación en las lecturas alentaba nuestra imaginación, ahora a la luz de mi experiencia y de la indagación en torno a la didáctica de la literatura, considero que tal vez por carencias en su formación, más como maestra de lenguaje que de literatura, le hizo falta diversificar y fundamentar mayores estrategias, sin embargo le agradezco infinitamente que haya fortalecido mi interés por acceder a las diferentes historias mediante la lectura.

Al culminar mi Bachillerato, lista para ingresar a la universidad y con la claridad absoluta de querer estudiar una Licenciatura, la gran escogida fue Licenciatura en Literatura, pues me permitía condensar en una sola mis dos pasiones: enseñanza y lectura. Homero, Dante, Faulkner, Wolf, Monterroso, Stendhal, Fomseca y por supuesto mi amado Gabo, entre otros maravillosos autores, pasaron a ser parte de mi más apasionante y enriquecedora experiencia lectora, permitiendo deleitarme con el hermoso artes de las letras.

Esta nueva etapa en la cual tuve la fortuna de encontrar grandes docentes, sin duda fue fundamental para fortalecer mi encuentro con la literatura contar dentro de mis maestros en los primeros semestres, con mí siempre admirada, respetada y recordada maestra Amparo Urdinola y su acertada mediación, fue para mí una gran bendición en mi proceso de formación en la licenciatura.

Ella, mi gran maestra, marcó definitivamente mi gusto por la literatura. Aún recuerdo como si fuera ayer que a pesar de la solemnidad que suscitaban sus clases de Literatura Clásica Grecolatina o de Literatura Medieval , talvez producto de su elegante presencia y su gran sapiencia , era un goce pleno escucharla hablar tan apasionadamente del valeroso Ulises y recitar en latín fragmentos de la obras del gran Dante Alighieri . Mi maestra poseedora de una amplia formación académica y una consumada lectora de los grandes clásicos logró concretar efectivamente el proceso de mediación entre nosotros sus estudiantes y el arte de las letras. Evocando a mi amado Borges, mi maestra no sólo nos enseñó sobre la literatura, sino que también logro apasionarnos por ella.

Al culminar la licenciatura y con muchos vacíos teóricos respecto a la didáctica de la literatura inicié mi recorrido como docente de lenguaje enfocando mi trabajo en el fomento de la lectura en mis clases, principalmente textos de carácter literario, con el paso del tiempo

tanto por la experiencia como por los conocimientos adquiridos en mi práctica docente en las diferentes instituciones donde he laborado , mi desempeño se ha ido transformando y matizando en aras de mejorar la mediación con mis estudiantes.

En primera instancia predominó en mí quehacer como maestra la tendencia a trabajar la literatura desde una perspectiva historiográfica y semiótica pues dichos enfoques era los grandes protagonistas en los planes de área de las instituciones educativas donde laboré inicialmente. Sin embargo en los últimos años he venido insertando en mi trabajo con la didáctica de literatura la estética de la recepción pues se torna vital el aporte que mis estudiantes, en el rol de lectores, hagan para la concreción de las obras literarias.

Indudablemente hay mucho camino por recorrer y prácticas por mejorar, los conocimientos y herramientas adquiridas en la Maestría y en especial en el proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en colegios de Cali y la región), además la aproximación teórica sobre las S.D, su respectivo diseño e implementación me permitirán ir decantando saberes y estrategias que lleven fortalecer mi desempeño en el campo de la didáctica de la literatura.

6.1.2 Literatura: un viaje por reiniciar

Soy Mónica Andrea Monedero Cadena, docente hace 16 años, más por sugerencia que por iniciativa. A pesar de que pasé gran parte de mi niñez jugando con mis primos al colegio, ser profe nunca fue mi opción; sin embargo, ahora la docencia es más que un sustento para mí, es un estilo de vida que me motiva a ser ejemplo y testimonio, no sólo para mis estudiantes, sino para mi familia, que actualmente está conformada por mi inigualable esposo, mi amada hija y mis maravillosos padres. Después de insistir en algunas carreras técnicas y de estudiar inglés, mi padre fue quien me animó a explorar esa facilidad para explicar pacientemente (que había practicado bastante con mi hermano) y, como siempre, me

brindó su apoyo para matricularme en un programa semipresencial de la Universidad de Pamplona, Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación.

Pero mi desempeño como maestra y, en especial, mis tropiezos y mis aciertos como mediadora de lectura, tienen una historia, un trasfondo que va más allá de la licenciatura y que se sustenta en mi familia, en mi niñez, en mis experiencias escolar y universitaria. Se sustenta, además, en mi experiencia como profe, desde esos ensayos humildemente remunerados que me permitió una compañera de la universidad cuando apenas cursábamos el segundo semestre, hasta mi más reciente empleo en el sector público, en mi primero temido y ahora amado Terrón Colorado. Todo, por supuesto, todo, ha significado un paso, así sea errado, en este camino sin fin que representa la lectura literaria.

Mis padres son los forjadores de mi relación con la literatura. Estoy segura de que lo hicieron sin planearlo, sin sospechar que fueron mis primeros y más importantes mediadores, sin tener una formación universitaria, ellos lo lograron. Demostrando que, a la hora de aprender, para los niños es más evidente e influyente el amor que aflora en las acciones de sus guías, que cualquier título universitario que estos ostenten. Aún sin ser profesionales conocedores de la pedagogía, su profundo afecto hacia mí fue más determinante que la escuela y la universidad. Contando cómo únicos recursos su cariño, su tiempo, su paciencia y los pocos pesos que se ahorraban, muy esporádicamente, para comprar libros como obsequio para su hija.

Era usual ver a mi madre, todas las tardes, leer las caricaturas de Memín, la revista Selecciones o el periódico. Lo hacía con avidez, a pesar de que eran números desactualizados, desechados por alguien que, seguramente, tenía más dinero que nosotros para adquirirlos. Con la curiosidad característica de una niña de 3 años, yo tomaba las revistas de Memín Pinguín e inventaba diálogos imaginando situaciones que contaban las

imágenes, aventurándome a darle sentido a esas divertidas figuras. Casi siempre, dependiendo de sus oficios, mi madre accedía a leer los textos en voz alta y compartía conmigo un poco de ese mundo que tanto la entretenía. Así, sin sospecharlo siquiera, fue mi mamá la que despertó en mí esas ganas de conocer otros mundos, de acompañarla en sus viajes.

Gracias a ese ejemplo materno, me acerqué, con cierto éxito, a las letras. Cuando ingresé a la escuela, contaba con la ventaja de saber leer y escribir algunas letras y números, pues, aprovechando mi insistente curiosidad, las revistas y la cartilla Coquito, mi madre me los enseñó. Esa ventaja, saber sumar, restar, codificar y, especialmente, saber decodificar textos, sirvió para ganar elogios, exámenes, banderitas y medallas que, por supuesto, eran suficientes para llenarnos de orgullo y felicidad. Sin embargo, ahora que tengo la opción de mirar en retrospectiva, creo que esos méritos fueron desaprovechados en la escuela, casi en su totalidad. Por ejemplo, mi maestra, en el kínder o en primero, jamás, pero tristemente jamás, me leyó una historia, un cuento, un poema, nada, sólo la consabida excepción de *mi mamá me mima* y *mi mamá me ama*; afortunadamente, en mi caso, estos enunciados son maravillosamente ciertos.

Salvo los libros de cuentos que me regalaron mis padres, generalmente para premiar mis logros académicos, en la escuela primaria mi acercamiento a la literatura dependió de los libros de texto y los fragmentos de cuentos, mitos o leyendas que se encontraban en ellos, mezclados con contenidos informativos que, con la aceleración que me caracterizaba en aquella época, yo leía apenas me compraban el libro. Transcurría casi todo el año lectivo y la escuela no me sorprendía con una historia diferente.

En secundaria, esos logros académicos fueron desvaneciéndose, poco a poco, tal vez me perdí en ese paso de un pequeño colegio privado a un colegio oficial, con dos sedes y 50

niñas por salón. Mi gusto por los números desapareció en su totalidad, así como mi constancia para realizar tareas. Ese gusto desaparecido me enfocó en las letras, las cuales sirvieron para acompañarme en mi adolescencia, fueron mis cómplices para escribir diarios y para enfrentarme a mi primer libro, *Por favor vuelve a casa*. No recuerdo, en lo absoluto, cuál fue el producto de la evaluación que hizo mi maestra, lo que tengo vivo en mi memoria es el proceso que me llevó a acercarme, inmiscuirme e incluso criticar la primera obra literaria a la que me enfrentaba. Fue un proceso solitario, me dejé guiar únicamente de la mano de Christine Nöstingler y así acompañé a Erika a buscar a su hermana Ilse, sufrí con ellas, me identifiqué con ellas y, al concluir la historia, quedé con las ganas de más, la sentía incompleta, tuve que imaginar diferentes alternativas para un mejor final, uno que se ajustara más a mis predicciones.

Pero, aun cuando el final de mi primera obra literaria no llenara mis expectativas, confieso que de las pocas tareas que hacía con gusto, en la época del bachillerato, eran las que tenían que ver con leer los pocos libros, máximo 4 por año escolar, que me colocaban a leer algunos de mis maestras de castellano, los únicos que propusieron, aunque limitadamente, posibles viajes para esta mente anclada en el sedentarismo. Por fortuna, descubrí un estante en casa de mi abuela, en donde reposaban los textos literarios que mis tíos y mi padre habían tenido que leer para cumplir con deberes en el colegio. Ellos no querían conservarlos y ese desapego resultó ideal para mí, pues pude suplir esa mínima cuota escolar que yo sentía que tenía que cubrir.

Me gustaba tener intimidad con esas historias, por ello me encerraba en mi cuarto a conectarme con mis libros y mi música, situación que inicialmente perturbaba un poco a mis padres. Sin embargo, luego ellos se convencieron de que ese era un pasatiempo ideal, así que mi papá, hombre detallista y cariñoso, me regaló uno a uno, la colección *Ramsés*, de Christian Jacq, supongo que su elección se debió a que notaba mi predilección por el tema de

las civilizaciones antiguas, gracias a todas las dudas al respecto que me creó mi docente de sociales. Entonces, además de llorar a Rudecindo Crispancho y horrorizarme con la muerte de Santiago Nasar o de María Iribarne, empecé a maravillarme con los conjuros de los hechiceros egipcios, a conocer las conspiraciones que padecen los faraones y a disfrutar del amor de Ramsés y Nefertari. Una vez más mis padres ampliando mis horizontes literarios.

De esa manera entré al mundo mágico y mi gusto se volcó hacia aquellos textos que me permitieran refugiarme en universos creados por la genialidad de autores como Tolkien o Rowling. Fue un contraste evidente, pues mientras cursaba mis primeros semestres del pregrado en el que me instruían en cómo analizar obras literarias, eso sí, sin leer ninguna obra literaria, yo recorría una y otra vez *La Tierra Media* acompañada de hobbits, elfos, enanos y hombres ¿Cómo no preferir adentrarme en mundos mágicos en vez de aprenderme autores y títulos de obras que se suponía debía enseñar a analizar? Eso sí, la prioridad era analizar, nunca disfrutar.

Pueda que haya comprendido las instrucciones, que haya tomado nota de los libros que los estudiantes deben leer porque son los correspondientes a tal o cual grado, pero debo reconocer que esa relación con la literatura se ha distanciado, perdimos intimidad. Antes podía culpar a la escuela o a la universidad por no exigirme, por no proponerme el reto de conocer un texto, actualmente, pretendo ser la víctima del trabajo, el estudio y el tiempo para excusar mi falta de voluntad para dedicar tiempo para viajar por las historias. Ahora, paradójicamente, acompaño a diario los recorridos de otros.

Por una parte, en mi faceta como madre, empecé a leer con mi niña desde que ella aún estaba en el vientre y conservo esa hermosa costumbre hasta ahora. Antes de acostarnos, compartimos una narración, es un momento del día en el que reímos, imaginamos, actuamos y creamos. Más que asumirlo como una mediación para promover el hábito de la lectura en

mi pequeña, me complace comprobar a diario que este divertido instante es una auténtica práctica de amor.

Por otro lado, como docente de castellano, he tratado de que los estudiantes lean, conozcan, sientan y vivan la literatura, aunque el éxito total nunca está garantizado. Inicialmente escogía una obra literaria que yo ya hubiese leído, les pedía a los jóvenes que leyeran y luego les hacía preguntas al respecto, ya fuesen escritas u oralmente. Mi interrogatorio estaba dirigido a el reconocimiento de personajes, espacios y momentos de la obra, además de la relación de esta con algún movimiento literario o con una época histórica. Además, la evaluación se basaba en el número de respuestas correctas, las cuales definirían la valoración. Confieso que muchas veces esas preguntas las formulaba desde mi interpretación, desconociendo las concreciones que mis estudiantes hacían de la obra.

Luego, aparte del infaltable taller, proponía otra actividad con la intención de que los chicos dieran cuenta de las cosas que les llamara la atención de la lectura, así pues, realizaron maquetas, exposiciones, afiches y representaciones teatrales. Sin embargo, sentía que todavía faltaba explorar no sólo el grandioso potencial de los estudiantes, sino las inmensas posibilidades, matices, puntos de vista que ofrecen las obras literarias. Era consciente de la existencia de ese vacío en mi práctica, pero no tenía la certeza de como llenarlo.

En medio de esa búsqueda del camino correcto, se dio la oportunidad de realizar la Maestría en Educación y de pertenecer al grupo de investigación ELITEC, espacios vitales para reflexionar mi labor como docente, además de proporcionarme muchas herramientas para comenzar a suplir las carencias que se instalaban en ese vacío, entre ellas, la construcción de la secuencia didáctica *Promoción de la lectura e interacciones en la red social Facebook a partir de la obra literaria Como agua para chocolate*. Así que, con mayor seguridad, emprendí un nuevo viaje con mis estudiantes de noveno, esta vez decidida a

aprovechar mucho más la riqueza de la obra literaria, tratando de vincular su mundo a mi propuesta. Esta vez, no hubo taller, pues mi intención se centró en que los chicos sintieran la obra y la relacionaran con sus propias vidas. Para ello, quise que recrearan las acciones y los sentimientos de los personajes de *Como agua para chocolate*, que los sintieran y los encarnaran y que manifestaran sus interpretaciones en la red social Facebook.

El resultado fue bastante satisfactorio, por supuesto hubo cosas que tuvieron que ajustarse y hay otras tantas que pueden mejorarse, pero en general, considero que el objetivo se cumplió, pues en este viaje en particular puedo dar fe de que los estudiantes lograron disfrutar tanto o más que yo. Amaron, sufrieron y cuestionaron la obra literaria, además esta se convirtió en un tema de conversaciones espontáneas, fluidas y divertidas. Por otro lado, el uso de Facebook en mi clase, aparte de ser una novedad para ellos, permitió enriquecer la historia y les ayudó a expresarse con herramientas que ya son usuales para ellos. Esta experiencia, sin duda alguna, ha sido uno de mis más maravillosos viajes literarios y, a pesar de ser un viaje con más de treinta y cinco acompañantes, ayudó a que recuperara mi intimidad con la literatura.

Como maestra, el proceso ha mejorado desde que entendí que dar al inicio del año escolar los cuatro títulos de los textos, escogidos acorde al estante de libros de mi abuela o a los pocos libros que leí en el colegio y el respectivo taller para “analizar” la obra literaria, no es suficiente. Comprendí que mi salón de clase es un escenario y que yo no soy la única participante, por el contrario, somos un equipo con múltiples talentos, por lo que debemos abordar la literatura como “uno de los medios de comunicación, de expresión y de cultura más importantes de los que han dispuesto el hombre” (Cerrillo, 2017, p 9). Ahora leemos, paramos, preguntamos, discutimos, especulamos y criticamos. Definitivamente, hemos progresado, pero también tenemos muchas cosas por mejorar.

Lo que ahora viene, aparte de seguir acompañando los viajes de mi hija y de mis estudiantes, es aventurarme con más frecuencia a emprender mis propias andanzas literarias. Tal vez el tiempo es cada vez menos y las ocupaciones cada vez son más. Tal vez ya no tengo tantas posibilidades de encerrarme en el cuarto y meterme en un libro al ritmo de mi música. Tal vez mi voluntad pueda flaquear en algún momento, pero siempre estarán ahí mis compañeros de viaje, dispuestos a reanimarme, además, siempre habrá alguien creando magia literaria, esperando que la viajera retome el camino que amorosamente le trazaron sus padres.

6.2 La enseñanza de la literatura en la I.E José Holguín Garcés: un análisis documental

Para realizar el análisis documental, observamos el PEI, los planes de estudio de básica primaria y el de básica secundaria y media, además de los planes de aula, con el fin de encontrar elementos que nos permitan conocer cómo se enseña el área de lengua castellana en la Institución Educativa José Holguín Garcés y, específicamente, cómo se enseña la literatura.

Primero, debemos mencionar que son documentos que se han estructurado con el objetivo de cumplir con las exigencias legales, pero no denotan que haya un interés real por fortalecer los procesos educativos. No hay una supervisión y actualización constante de estos documentos institucionales, especialmente del PEI, del cual encontramos dos versiones diferentes: la del 2010 y la del 2014, esta última se encuentra en proceso de revisión. Sin embargo, en la institución no se ha creado el espacio para continuar con dicho proceso y es por esto por lo que, incluso el PEI 2014 presentan varios datos desactualizados, los cuales no corresponden a la situación de la institución, como los nombres de algunos directivos y el estado de algunos convenios y articulaciones con otras instituciones.

En cuanto a los planes de estudio y planes de aula, se realiza una revisión anual, durante la primera semana de desarrollo institucional. Dichas jornadas arrojan, algunas veces, ciertos ajustes, en especial, en la estructura de los formatos. Por lo general, los ejes temáticos y las estrategias de evaluación se mantienen. En los apartados que habla de estos documentos ampliaremos un poco la información al respecto.

En cuanto a la relación existente entre PEI, Plan de Área y Plan de Aula, podemos encontrar que no hay una articulación en sus contenidos, al parecer, se ha intentado trabajar con un lineamiento concreto para la realización de estos documentos, lo que se puede notar por la existencia de formatos concretos para cada uno. Sin embargo, inferimos que los diferentes equipos han realizado sus aportes, a veces sin tener en cuenta las especificaciones requeridas y estas producciones de los diferentes equipos se han anexado sin una revisión consciente al documento final.

6.2.1 PEI

A manera de contexto es importante destacar que, según el documento del 2011, nuestra institución educativa, José Holguín Garcés, para el diseño de su PEI, llevó a cabo un estudio de los antecedentes jurídicos que reglamentan la educación en Colombia, empezando con la Ley General de Educación, complementando tal estudio con el de todas las leyes y decretos posteriores aplicables. Por otro lado, se tomó como base las metas institucionales que establece el gobierno nacional en cuanto a cobertura, permanencia y calidad de la educación, además adoptó el modelo de Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) de acuerdo con los 14 puntos establecidos en el decreto 1860, reglamentario de la Ley 115 de 1994. Ahora bien, consideramos importante dejar claro que el Proyecto Educativo Institucional de nuestro colegio es un documento inacabado pues el que nos rige actualmente data del 2014 y aún se encuentra en proceso construcción.

Aunque el diseño de nuestro PEI se llevó a cabo con el objetivo de dar respuesta a las particularidades y necesidades de nuestra comunidad educativa y como un faro que orientará el destino de nuestra institución (sede central y sedes anexas), además del diseño de sus documentos institucionales, en su lectura y análisis se hace latente una somera articulación entre el PEI y dichos documentos (Planes de área y planes de aula), tal vez producto, por un lado, de la discontinuidad de los directivos docentes (rectores y coordinadores) en los últimos años, lo cual generó irregularidades en su proceso de evaluación y reajuste constante, tal como lo propone la Ley 115 (1994), artículo 73, parágrafo 1. Por otro lado, son pocos los espacios (tiempo) en común que tenemos los maestros de las diferentes sedes para reunirnos y aportar en la reconstrucción del documento.

Dichas circunstancias generan que muchas actividades realizadas en nuestra institución y algunas propuestas de trabajo ejecutadas por los maestros de las diferentes áreas, a veces no se hagan evidentes en los documentos institucionales y por lo tanto no sean ejecuten de manera unificada, desdibujándose así el principal objetivo del PEI que es determinar un norte para todas las actividades de nuestra institución.

En cuanto a lo concerniente al papel de la literatura, su incidencia en la formación del sujeto y el trabajo con la misma desde una tendencia estética, notamos que en el documento es prácticamente inexistente, puesto que en ninguna parte de este hay claridad sobre estrategias, planes o proyectos que promuevan el trabajo con la literatura, dando la impresión de que ésta sea un aspecto importante que intervenir.

A continuación, citamos el único momento en que nuestro PEI muestra alguna relación con la literatura:

CASTELLANO Y LITERATURA

El hombre es un ser dialógico y social; a través del lenguaje transmite conceptos y manifiesta matices de su interioridad. Se establece mediante el los vínculos de afecto.

Los pueblos establecen su unidad continental mediante la comunicación, que es la que permite que se desarrollen los procesos políticos, sociales, económicos y culturales.

Comunicación. Permite la entrega de la persona mediante el aporte de sus ideas, las que nos llevan trascender.

Pensamiento crítico. Se reflexiona de manera época (sic) estableciendo comparaciones para sacar conclusiones.

Interiorización y reflexión. La lectura comprensiva lleva a una interiorización del contenido y a un análisis que en la realidad puede conducir a transformaciones.

Estudio. Se abre nuevas horizontes y oportunidades.

Como se puede observar en el fragmento del documento analizado no existen ideas claras respecto al papel que puede cumplir la literatura en la formación de los sujetos (estudiantes), ni se tiene en cuenta su dimensión estética e incidencia en la formación humana; el documento no permite evidenciar una tendencia definida que pueda orientar la planeación y ejecución de clases por parte de los maestros de lenguaje en este sentido; sin embargo, eso no significa que en la práctica algunos maestros conscientes de la importancia del papel de la literatura en la formación del sujeto, no asuman de manera autónoma y con gran compromiso dicho trabajo.

Ahora bien, surge aquí el gran reto y la posibilidad de proponer y abrir caminos que conduzcan a redimensionar el valor de la literatura y su incidencia en la formación de nuestros estudiantes, para lo cual es necesario el compromiso de todos los que intervienen en el diseño, reestructuración y mejoramiento del PEI, de esta manera dichos cambios podrán verse reflejados en toda la comunidad educativa de nuestro colegio.

6.2.2 Plan De Área de Lengua Castellana

Durante la primera jornada de semana institucional de cada año lectivo, se propone la revisión del plan de área o malla curricular, con la intención de analizar si los ejes temáticos se adecuan al contexto de la comunidad educativa. Para realizar esta observación se reúnen los maestros de cada área, con el ánimo de proponer cambios, anexar, eliminar o modificar contenidos, teniendo en cuenta las experiencias del año lectivo anterior.

Para efectos de este análisis documental, tomamos como base el Plan de Estudios de lengua castellana de básica primaria, el cual data del año 2011 y el Plan de Área de lengua castellana de secundaria y media, cuya revisión completa culminó en el 2015. También incluimos la última revisión del documento del 2015, del cual se ajustaron, en enero del 2017, los dos primeros periodos del año escolar y se pactó realizar los dos periodos restantes antes de que estos iniciaran. Sin embargo, consideramos pertinente aclarar que dicho ajuste no se ha realizado, por lo tanto, los maestros de la institución siguen basándose en el plan de área del 2011 para básica primaria y del 2015 para secundaria y media.

Estos planes toman como fundamento los Estándares Curriculares de Lenguaje. De acuerdo con este documento, se plantean los desempeños que se espera que logre el estudiante, los ejes temáticos a desarrollar, los criterios de evaluación, la metodología que se va a aplicar, las actividades de mejoramiento académico y los proyectos transversales u otras áreas con las que se van a articular los desempeños y ejes temáticos. En el caso de secundaria, el documento revisado en el 2017 se incluye los Derechos Básicos de Aprendizaje, versión 2 y, además, las evidencias, con el fin de precisar las competencias que darán cuenta de que el estudiante alcanzó los desempeños.

6.2.2.1 Plan de Área de Lengua Castellana 2011, básica primaria

El plan de estudios de básica primaria está incompleto, ya que no se encuentran planes de las áreas del grado quinto. En los grados que sí pudimos analizar, llama la atención que no aparece, en ninguna circunstancia, la palabra literatura, aunque sí se propone el abordaje literario en todos los grados. De acuerdo con lo observado en cada uno de los niveles, el objetivo del área de lengua castellana se enfoca en promover y afianzar, en cada grado, la codificación y la descodificación de textos y, a pesar de que, según el formato propuesto, la construcción de estos planes toma como referencia los Estándares, los ejes temáticos y desempeños propuestos, no están acordes con este documento ministerial.

I.E JOSÉ HOLGUÍN GARCÉS - PLAN DE ESTUDIOS POR GRADOS - AÑO LECTIVO 2011			
Versión: 01	Fecha: 10/04/2011	Página 126 de 275	Codigo:GAC-Plan-001

HUMANIDADES, LENGUA CASTELLANA GRADO 3º

ÁREA: HUMANIDADES		ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA					
ESTANDAR DE COMPETENCIAS:							
UNIDAD:		GRADO: 3					
FECHAS	7. DESEMPEÑOS	8. EES TEMÁTICOS	9. RECURSOS	4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN	5. METODOLOGÍA DE APLICADA	6. ACTIVIDADES DE MEJORAMIENTO ACADÉMICO	7. PROYECTOS TRANSVERSALES Y CONEXIÓN CON OTRAS ÁREAS
Enero 17-Febrero 04.	Reconoce las principales características de una narración.	La Narración El cuento y sus partes.	Cuentos (cuentos de los hermanos Grimm), libros, cuaderno, hojas de block, lápiz, colores. www.rincóncastellano.com	Evaluación oral y escrita.	Narración de un cuento ya conocido. Creación escrita de un cuento corto. Narrar una historia basándose en imágenes.	Talleres de refuerzo. Explicación y ejemplos adicionales. Evaluación de recuperación según el caso.	Proyecto de lecto-escritura al elaborar un librito de cuentos propios.
Febrero 07-18	Establece la diferencia entre sustantivos propios y comunes y los reconoce en diferentes textos.	El Sustantivo: propios, comunes. Género y número. El artículo y sus clases.	Tablero marcadores, cartulina, cuaderno, lápiz.	Quiz (evaluación escrita corta, de una o dos preguntas, sin previo aviso).	Elaborar tarjetas con sustantivos y artículos para que el estudiante relacione. Mostrar objetos reales y asignar el sustantivo y artículo correcto.	Solicitar apoyo en la familia para que realice en casa actividades que refuercen la temática.	Con Ciencias Sociales al realizar un listado de ciudades y países y utilizar la inicial mayúscula. Con Ciencias naturales al realizar un listado de animales <3género y número)
Febrero 21-marzo 4	Tiene en cuenta las reglas ortográficas y las aplica en la escritura de diferentes textos.	Uso de la g y de a j. Uso de la v y la b. M antes de b y p. Uso de las mayúsculas.	Tablero marcadores, cuaderno, lápiz, diccionario, periódicos, revistas, cartulina.	Evaluación escrita.	Dictados, salidas al tablero, concurso de uso de diccionario y celetreo.	Realizar actividades de lectura y escritura diaria.	Con el proyecto de escritura al subrayar en el cuento las palabras escritas según la regla ortográfica trabajada.

Figura #1. La propuesta para el grado tercero, durante el primer periodo, es analizar el cuento y sus partes. Con estas herramientas, se propone la creación de un librito de cuentas, dentro del Proyecto de Educación Sexual (transversalidad).

Según el documento, se pueden destacar algunos elementos de la promoción o de la enseñanza de la literatura en los grados de primaria. En este sentido, destacamos que se crean espacios en el aula para realizar lectura de cuentos en voz alta, con la intención de estimular

la identificación y adquisición de valores. Por tal razón, es recurrente que, en el componente de transversalidad, se asocia la lectura de cuentos en voz alta con el proyecto de Educación Sexual.

También se alude a otros momentos de lectura, pero no se especifica en qué espacios se han de realizar. Estas lecturas son de textos narrativos, desde primero a cuarto grado los primeros periodos se enfocan en cuentos y fábulas. A partir del grado tercero, se incluyen los mitos y las leyendas. Los textos usados son con el ánimo de realizar análisis de estructura narrativa, enfocándose pues en la identificación del inicio, nudo y desenlace de la historia, sumándose, además, los elementos de la narración, por lo que siempre se sugiere la actividad de analizar los personajes.

Es interesante mencionar que en el grado tercero se explicitan algunos ejes temáticos, recursos y desempeños que no se hacen presentes en otros grados. Como es usual en todos los niveles de primaria, los textos narrativos son los temas centrales de cada periodo del año lectivo. Tenemos que, en el primer periodo, se enfatiza en el cuento; en el segundo, en la fábula; en el tercero, en los mitos y, finalmente, en el cuarto periodo, la leyenda. Únicamente en este grado se mencionan obras literarias específicas. En primer período se tiene la intención de trabajar la lectura de imágenes a partir de los Cuentos de los Hermanos Grimm, siendo esta la primera vez en que se menciona alguna obra específica en la malla curricular. En el periodo siguiente, se proponen lectura de fábulas de Esopo, Pombo y Samaniego, al igual que consultar la biografía de estos autores. En el cuarto período, aparece como eje temático, la poesía y el texto propuesto es *La alegría de querer*, del colombiano Jairo Aníbal Niño. El trabajo propuesto con las obras sugeridas consiste en identificar la estructura y elementos de la narración, además de reconocer algunos elementos de la poesía y las figuras literarias.

A partir de lo analizado podemos concluir que el plan de estudios de lengua castellana para el nivel de básica primaria (excepto grado quinto, que no aparece en el documento), tiene un enfoque en el conocimiento y afianzamiento de los elementos gramaticales y ortográficos que le permitan al estudiante crear textos escritos, en los que evidencie la apropiación de dichos conceptos, los cuales, según la metodología y criterios de evaluación, serán de utilidad para resolver las Pruebas Saber. La literatura está subordinada al servicio de los estudios gramaticales y a la enseñanza de valores morales. En pocas ocasiones, se trata de forzar la relación entre los textos literarios y otras áreas, con el ánimo de justificar la transversalidad que quiere evidenciar plan de estudios.

6.2.2.2 Plan de estudio de Lengua Castellana 2015, básica secundaria y media

Como ya lo mencionamos, este documento se fundamenta en los Estándares Curriculares del Área de Lenguaje. Además, se especifica que ha sido modificado con el



		I.E JOSÉ HOLGUÍN GARCÉS - PLAN DE ESTUDIO - AÑO LECTIVO 2015			
Versión: 2.0		Fecha: 10/04/2011	Página 1 de	Código:LD-PR-009	
Área: HUMANIDADES - GRADOS 6 y 7			Asignatura: LENGUA CASTELLANA		
<p>ACTUALIZACIONES HECHAS EN 2015:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aplicación en cada grado de pruebas estandarizadas acordes con instrumentos utilizados por SABER y PISA. 2. Énfasis en la aplicabilidad de conceptos, procedimientos y actitudes. 3. Conexión con otros saberes y estímulos a la creatividad. 4. Mayor intencionalidad en desarrollo del pensamiento crítico y propositivo. 5. Direccionamiento de los estándares como ejes transversales y articuladores de competencias básicas y específicas. <p>ESTANDAR DE COMPETENCIAS: Ver actualizaciones.</p> <p>PRODUCCIÓN TEXTUAL: <i>Conocimiento y utilización de algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas. Producción de textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezcan nexos intertextuales y extratextuales/</i></p> <p>INTERPRETACIÓN TEXTUAL <i>Comprensión e interpretación de diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual. Caracterización de los medios de comunicación masiva y selección de la información que emiten para clasificarla y almacenarla.</i></p> <p>ESTÉTICA DEL LENGUAJE: <i>Reconocimiento de la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura. Comprensión de obras literarias de diferentes géneros, para propiciar el desarrollo de la capacidad crítica y creativa.</i></p> <p>OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS: <i>Relación intertextual entre obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.</i></p> <p>Ética de la comunicación: <i>Reconocimiento, en situaciones comunicativas auténticas, de la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar actitudes de respeto y tolerancia.</i></p> <p>CONCEPTOS CLAVES: Texto, intertextual, extratextual, argumentación, lenguaje, comunicación, cultura, género, literatura, sistema símbolo. VALORES: autenticidad, respeto, tolerancia.</p> <p>OPERACIONES/HABILIDADES MENTALES: Comparación, clasificación, análisis, interpretación.</p> <p>TIPO DE PENSAMIENTO: crítico, creativo, divergente</p>					

Figura #2. Formato del Plan de Área de Lengua Castellana, para secundaria.

objetivo de ajustarse a los criterios de evaluación de las Pruebas Saber y la Prueba PISA.

Los desempeños propuestos en plan de estudios propenden por el desarrollo de capacidades que les permitan a los estudiantes interpretar, relacionar, analizar, valorar y construir textos orales y escritos con diversas intenciones comunicativas. Sin embargo, los ejes temáticos que se proponen están organizados como si fuesen el índice de un libro de lengua castellana. Citamos como ejemplo el caso del plan de estudios para grado octavo, primer periodo, cuyos ejes temáticos corresponden, en su gran mayoría, a los temas propuestos en la unidad 1 del libro de texto Contextos de lenguaje 8 (2004), de la editorial Santillana.

Además, la evaluación que se plantea en este documento guarda poca relación con los desempeños sugeridos. Cabe mencionar que los criterios de evaluación se repiten durante todo el documento y, de acuerdo con lo explicitado, se pretende evaluar durante toda la secundaria y media, la participación, la responsabilidad y el interés del estudiante. Estos criterios son los que darán cuenta de la construcción de saberes del estudiante según el juicio (término usado textualmente en el documento) del maestro.

Por otro lado, tal como sucede en básica primaria, no se hace ninguna alusión directa a la palabra literatura, pero sí se rescatan algunos elementos de esta. Notamos que, en grado sexto, se refuerzan los géneros literarios, trabajados constantemente en todos los niveles de básica primaria y que, al igual que en estos grados, el género dramático prácticamente no aparece. En el grado séptimo se refuerza el género narrativo, nuevamente. A partir de grado octavo, en cada período se pretende trabajar un movimiento literario. Los movimientos literarios propuestos están organizados históricamente, además de tener en cuenta que cada grado se especializa en una región determinada: octavo se enfoca en el contexto colombiano,

noveno en el latinoamericano, décimo en España y undécimo en el contexto de la literatura universal clásica.

	I.E JOSÉ HOLGUÍN GARCÉS - PLAN DE ESTUDIO - AÑO LECTIVO 2015				
	Versión: 2.0	Fecha: 10/04/2011	Página 13 de	<u>Código:LD-PR-009</u>	

<i>Unidad: Literatura colombiana, semántica, lingüística y ortografía</i>				<i>Grado: Octavo</i>	<i>Periodo: I</i>	<i>Fecha:</i>
<i>Desempeños</i>	<i>Ejes temáticos</i>	<i>Recursos</i>	<i>Criterios de evaluación</i>	<i>Metodología aplicada</i>	<i>Mejoramiento Acad</i>	<i>Transversalidad</i>
Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.	Literatura de la tradición oral: conceptos-literatura, estilo literario, géneros literarios.	Texto escolar Guía personal del estudiante Biblioteca	Motivación del estudiante. Interés por el aprendizaje. Participación en clase en las diferentes programadas.	A través de una metodología por procesos y valores se busca que el estudiante desarrolle competencias comunicativas.	El mejoramiento académico es continuo, permanente <u>con el fin</u> de que estudiante alcance lo propuesto en el área.	Educación Ambiental, PRAES: elaboración de poesías, cuentos, que tengan como tema central la naturaleza, los ríos tutelares de la comuna Aguacatal, Río Cali y Sta.
Producción de textos que evidencien el conocimiento acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.	Literatura precolombina Literatura de las comunidades afro descendientes	Ayudas audiovisuales – películas Libros – Obras literarias Talleres sobre el tema.	A medida que los estudiantes participen en las actividades propuestas, el maestro irá obteniendo elementos de juicio para identificar los saberes construidos: estudiantes.	Por medio de la guía personal del estudiante éste iniciará su proceso de aprendizaje, la desarrollará y aportará los conocimientos adquiridos.	Las actividades estarán diseñadas de acuerdo al estándar -competencia que se trabaje en el periodo.	<u>Elaborar</u> mitos urbanos sobre la comuna Uno. Elaboración de ensayos sobre temas ambientalistas del mundo moderno.
Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce. Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.	Gramática: la oración gramatical Texto narrativo -Técnicas grupales: el panel -La comunicación gráfica <u>El periódico: la editorial</u>	Producción de textos en verso. Presentación puntual de las tareas. Corrección de las <u>informaciones y aplicaciones erradas.</u>	<u>Responsabilidad en la entrega de trabajos,</u> talleres, evaluaciones, lecciones escritas.	Participará en clase y en los foros propuestos. Desarrollará su habilidad es en la producción textual. El estudiante mediante esta guía desarrollará su autonomía.	El mejoramiento académico es continuo, permanente <u>con el fin</u> de que estudiante alcance lo propuesto en el área.	Ética & valores: Literatura utópica, C. naturales, sociales, ética y filosofía, matemática

Figura #3. Propuesta para el grado octavo, primer periodo, el cuál coincide exactamente, en varios de los ejes temáticos propuestos, con la propuesta del libro Contexto del Lenguaje 8

CONTENIDO			
			
LITERATURA			
Historia de la literatura			
	• Literatura precolombina	• Literatura del descubrimiento y la conquista	
Lectura			
	• Chuya-Chaki	• Los sobrevivientes	
	• La india embijada		
ESTUDIO DE LA LENGUA			
Gramática			
	• La oración gramatical	• Clasificación de las oraciones simples	
Semántica			
	• Etimología	• Clases de homonimia: homografía	
	• Enriquece tu vocabulario	• Enriquece tu vocabulario	
Ortografía			
	• Uso de m y n	• Uso de la c	
COMUNICACIÓN			
Expresión			
	• Texto narrativo: <i>De camino a La Meca</i>	• Texto expositivo: <i>Sobreviviente cuenta su dramática experiencia</i>	
		• La crónica	
Técnicas			
	• El panel	• de estudio	
		• ¿Cómo organizar el tiempo de estudio?	
Sistemas simbólicos			
	• La comunicación gráfica	• Las letras	
Manejo de información			
	• El periódico	• Los géneros periodísticos	
	• Un periódico	• Las noticias de tu periódico	
Proyecto de comunicación			
<i>Evaluación del desempeño</i>			

Figura #4. Índice del libro Contextos del Lenguaje 8, el cuál coincide con lo propuesto en el Plan de Área del grado octavo

De la misma manera, las obras literarias planteadas guardan concordancia con el contexto que se plantea para el trabajo de cada grado. Es preciso comentar dos aspectos observados, primero, que en muchas ocasiones la obra literaria propuesta no pertenece al

movimiento literario que se propone trabajar durante el periodo lectivo correspondiente, por ejemplo, para grado undécimo, en el segundo periodo, se propone leer *Romeo y Julieta* de William Shakespeare y durante el periodo se trabaja el Renacimiento. Y, teniendo en cuenta que los criterios de evaluación no están detallados, específicamente, el plan de área no evidencia qué tipo de análisis literario se pretende llevar a cabo con dichas obras. Segundo, que los textos propuestos son, en su gran mayoría, clásicos, dejando por fuera del canon las obras literarias de autores contemporáneos. Es el caso del plan lector de noveno, en el que se sugiere leer el *Popol Vuh*, *El Matadero*, *El Túnel* y *Cien Años de Soledad*.

A pesar de que el formato del documento es igual para básica primaria y para básica secundaria y media, podemos notar que el Plan de Estudios de secundaria y media es mucho más extensa en sus desempeños y ejes temáticos, contrario a lo que sucede en básica primaria. Aunque, según lo observado de primero a cuarto grado, hay más descripción y variedad en los criterios de evaluación, caso opuesto a secundaria y media, puesto que se repite, nivel tras nivel, los mismos criterios, que hacen más referencia a elementos comportamentales que a construcción de saberes del área.

6.2.2.3 Plan de estudios de lengua castellana 2017, básica secundaria y media

Como ya lo mencionamos, este documento se encuentra en construcción, ya que sólo se ha realizado la planeación de los dos primeros periodos. Los cambios respecto al plan de estudios de 2015 son pocos; el más evidente es la inclusión en el formato del concepto de *evidencia*, el cual tiene como propósito explicitar cómo se va a dar cuenta de la adquisición de los desempeños propuestos. Además, se incluye un espacio para explicitar a cuál DBA de la segunda versión se trabajará durante el periodo.

Los ejes temáticos siguen organizando de la misma manera, en un listado de temas que, en ocasiones no guardan relación entre sí y que recuerdan el índice de un libro de texto.

Los criterios de evaluación siguen sin especificarse lo suficiente, se propone que sean acordes a las estrategias descritas en el sistema de evaluación que se contempla en el Manual de Convivencia o de acuerdo con el juicio del maestro. En cuanto a la literatura, sigue predominando el estudio de los movimientos literarios, con la tendencia a aparecer cronológicamente en el documento. En las obras literarias predominan los textos clásicos, dejando de lado los textos contemporáneos, además, las obras propuestas siguen desligadas del movimiento literario estudiado, tal como en el grado noveno, segundo periodo, pues se propone leer El Túnel y el movimiento literario a estudiar es el Romanticismo.

	I.E JOSÉ HOLGUÍN GARCÉS - PLAN DE ESTUDIO - AÑO LECTIVO 2017				
	Versión: 2.0	Fecha: 18/10/2012	Página 2 de 1	Código: I.D-PR-009	

Área: HUMANIDADES – LENGUA CASTELLANA				Asignatura: LENGUA CASTELLANA		
Estándar de competencias: Comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. <u>Reconoce y caracteriza producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.</u>						
Derechos básicos de aprendizaje: DBA Relaciona las manifestaciones artísticas con las comunidades y culturas en las que se producen. Comprendo e interpreto diversos tipos de textos, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.						
Unidad / Proyecto:				Grado: OCTAVO	Periodo: primero	Fecha:
Aprendizajes de la matriz de referencia- documentación:	Evidencias	Ejes temáticos	Criterios de evaluación	Metodología aplicada	Mejoramiento Académico	Transversalidad
Relaciona las manifestaciones literarias con las comunidades y culturas en las que se producen.	Identifica la superestructura, macroestructura y microestructura de un texto perteneciente a la tradición oral, a la vez que produce un texto acorde a esas características.	Reconocimiento de saberes previos: Texto narrativo. Literatura, estilo literario, géneros literarios. Literatura de la tradición oral: precolombina.	A medida que los estudiantes participen en las actividades propuestas, el maestro irá obteniendo elementos de juicio para identificar los saberes construidos: estudiantes.	Metodología por procesos y valores a partir de una guía o, secuencia dialáctica, con la cual se hace la <u>evaluación</u> de los saberes previos, la estructuración del conocimiento y la aplicación en la fase de transferencia o valoración.	El mejoramiento académico es continuo, permanente <u>con el fin</u> de que estudiante alcance la propuesta en el área.	Elaborar mitos urbanos sobre la comuna Uno. Elaboración de ensayos sobre temas ambientalistas del mundo moderno.
Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.	Valora expresiones artísticas propias de los distintos pueblos y comunidades.	Literatura del descubrimiento y la conquista. Literatura de la <u>época de</u> colonia: Barroco Emancipación: Neocasticismo Texto expositivo-	Motivación del estudiante. Interés por el aprendizaje. Participación en clase en las diferentes programadas.	Metodología por procesos y valores a partir de una guía o, secuencia dialáctica, con la cual se hace la <u>evaluación</u> de los saberes previos, la estructuración del conocimiento y la aplicación en la fase de transferencia o valoración.	Las actividades estarán diseñadas <u>de acuerdo al</u> estándar -competencia que se trabaje en el periodo.	Educación Ambiental, PRAES: elaboración de poesías, cuentos, que tengan como tema central la naturaleza, los ríos tutelares de la comuna Aguacatal, río Cali y Sta.
Produce textos que evidencien mi conocimiento acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.	Reconoce las características de las distintas manifestaciones artísticas de una comunidad y las incorpora en sus elaboraciones o producciones.	Plan lector: Primitivos relatos contados otra vez: Hugo Niño. La crónica. Producción de crónicas, mitos y/o leyendas acordes a su entorno.	Participación en cada uno de los foros planeados para analizar los libros. Producción escrita y oral. Evaluación tipo prueba saber.	Metodología por procesos y valores a partir de una guía o, secuencia dialáctica, con la cual se hace la <u>evaluación</u> de los saberes previos, la estructuración del conocimiento y la aplicación en la fase de transferencia o valoración.	El mejoramiento académico es continuo, permanente <u>con el fin</u> de que estudiante alcance la propuesta en el área.	Elaborar mitos urbanos sobre la comuna Uno. Elaboración de ensayos sobre temas ambientalistas del mundo moderno.

Figura #5. Formato Plan de Área para secundaria, versión 2017.

Así que, podemos concluir que las modificaciones realizadas al documento de 2015 no son cambios sustanciales, sino más bien, cambios en los elementos que componen el formato, es decir, la inclusión de los DBA y las evidencias.

6.2.3 Planes de Aula

Los planes de aula con los que cuenta la institución son exclusivamente de los grados de básica primaria. Para su construcción, se reúnen los maestros por áreas, de las diferentes sedes. El encuentro se lleva a cabo en la primera jornada institucional del año lectivo y tiene como objetivo unificar los desempeños, ejes temáticos, metodología, evaluaciones y proyectos que implementarán las cinco diferentes sedes de primaria que tiene nuestra institución.

Se construye un documento por periodo, en el cual se especifican los ejes temáticos y las áreas o asignaturas correspondientes. Luego se mencionan los estándares básicos y los DBA en los que se fundamentan tanto los ejes temáticos como las actividades para



 INSTITUCION EDUCATIVA "JOSÉ HOLGUIN GARCES" NIT: 800.183.798-5 Resolución de Aprobación No. 4143.0.8804 de <u>Septiembre</u> 14 de 2012 Preescolar, Básica y Media Técnica Resolución de Aprobación 4143.0.21.8872 de <u>Septiembre</u> 23 de 2011 Primaria, Básica Secundaria y Media Jornada Nocturna Código DANE 176001003669			
GESTIÓN ACADÉMICA			
Versión: 1.0	8	Pág. 1 de 1	Código GAD-Ofic.
PLAN DE AULA SECUENCIA DIDÁCTICA Y REGISTRO DE CLASE			
Relaciones de orden. Descomponiendo números. Adición La decena		MATEMATICAS <input type="text" value="(Ctrl)"/>	
Aprestamiento <u>grafo-motor</u> . Las vocales y consonantes. La sílaba, la palabra. TEXTO NARRATIVO: en la anécdota y el cuento. Sustantivos propios e impropios. TEXTO POETICO: en adivinanza, canción y ronda. Signos de puntuación: punto seguido y aparte. La mayúscula después del punto		LENGUAJE	
<u>Quiénes son los seres vivos?</u> Microorganismos, plantas, animales, hombre.		CIENCIAS NATURALES	

Figura #6. Formato Plan de Aula para primaria.

desarrollarlos. Además, en las actividades fase de desarrollo, se describen las acciones que se van a llevar a cabo, además de los recursos que van a emplearse.

Notamos que los ejes temáticos propuestos y las actividades a desarrollar, en ocasiones no guardan relación dentro del plan de clase propuesto, puesto que las acciones propuestas toman insumos diferentes a los expuestos en los ejes temáticos; por ejemplo, en el Plan de Aula del grado primero, en el periodo inicial, propone estudiar estos ejes temáticos: aprestamiento grafo-motor, las vocales y consonantes, la sílaba, la palabra, el texto narrativo (la anécdota y el cuento), sustantivos propios e impropios, el .texto poético (adivinanza, canción y ronda), el punto seguido y el punto aparte y, finalmente, la mayúscula después del punto. Mientras que en el plan de estudio los ejes temáticos establecidos para el primer periodo son los ejercicios de aprestamiento, las vocales, las consonantes m, p, l y s, las combinaciones al, el, il, ol, ul y, por último, ordenar y escribir palabras. Por otro lado, los planes de aula no guardan concordancia con los desempeños, ejes temáticos e incluso, criterios de evaluación que se explicitan en el plan de área. Tampoco se evidencian, en el plan de aula, los elementos de transversalidad que se proponen en el Plan de Estudios.

6.2.4. Categorías Emergentes

6.2.4.1 Literatura subordinada

La literatura, tal como se propone en los planes de área y los planes de aula de primaria, es un instrumento al servicio de la enseñanza de reglas gramaticales y ortográficas. Incluso, en el caso de grado primero, la lectura de textos literarios se hace con el único fin de identificar algunas grafías. Los estudiantes darán cuenta de la apropiación de estas reglas con la creación de un texto narrativo en el que las apliquen correctamente, poniendo el énfasis en la escritura literaria como un ejercicio de codificación, desconociendo el proceso de construcción y pertinencia de las ideas que hacen parte del texto creado.

Además del aprendizaje y afianzamiento de las reglas gramaticales y ortográficas, la literatura tiene como objetivo enseñar valores a través de textos de preferencia narrativos. Esa subordinación se hace evidente en los proyectos transversales, en los que se propone la lectura de cuentos y fábulas como medio para mostrar bondades o perjuicios de algunos comportamientos, con la intención de generar en los estudiantes el fortalecimiento de algún valor.

Vemos entonces que la literatura que se concibe en los planes de área y de aula de básica primaria de nuestra institución, como un recurso al servicio de un tema, dejando de lado, entre otras cosas, el goce de la lectura, el análisis del texto literario desde la perspectiva de los estudiantes y, por ende, la consolidación de lectores críticos. Así que podría afirmarse que, a pesar de sugerir que se toma como base para la elaboración del plan de estudios los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, los ejes temáticos y los desempeños sugeridos, no guardan concordancia con lo propuesto por este documento, en cuanto al sujeto lector que se desea formar, es decir, “lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.26).

6.2.4.2 Narración, una y otra vez

Desde grado primero, hasta grado séptimo, el tema de la narración es totalmente recurrente, casi hasta invisibilizar los otros géneros literarios, que tímidamente aparecen, generalmente en alguno de los dos últimos periodos, en cada uno de los grados. A pesar de que la narración es un tema que se encuentra presente en los planes de área de todos los grados analizados, su abordaje no se complejiza entre un grado y otro, es común que los

textos del género narrativo se estudien a la luz de lugar, espacio y personajes que intervienen en la historia.

Los cambios que se introducen a partir de octavo y hasta undécimo, es el estudio de dichas narraciones desde el punto de vista de la época y la región que rodea el contexto de la obra. Se parte desde la literatura local y se va ampliando hasta llegar a la literatura universal, por supuesto, desde el estudio casi exclusivo de textos de tipo narrativo.

El recurrir a este género, una y otra vez, sin incluir cambios significativos en el grado de complejidad, a medida que se avanza de nivel, se puede poner de manifiesto que el documento carece de fundamentos teóricos y, en lugar de aparecer nuevas conceptualizaciones, se redunda en los mismos ejes temáticos, propuestos de la misma manera. Esta situación la exploraremos un poco más, en otra de nuestras categorías emergentes.

Géneros literarios en el Plan de Estudios de lengua castellana				
Grado	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 3	Periodo 4
Primero	ninguno	ninguno	narrativ o	lírico
Segund o	Narrativ o	Narrativ o	Lírico	Dramátic o
Tercero	narrativo	narrativo	narrativ o y lírico	narrativo, lírico y dramático
Cuarto	narrativo	ninguno	narrativ o y lírico	lírico y dramático
Quinto	----- -----	----- -----	----- -----	----- -----
Sexto	narrativo	narrativo	narrativ o	narrativo, lírico y dramático
Séptimo	narrativo y dramático	narrativo	lírico	narrativo

Tabla #1. Trabajo con los géneros literarios de los grados primero a séptimo. Nótese la recurrencia del género narrativo.

Además, la exposición constante a un solo género literario limita las posibilidades de los estudiantes, quienes tendrán pocas oportunidades de reconocer diferentes maneras de utilizar el lenguaje, de explorar nuevas formas de expresión y comunicación, además de coartar su gusto literario a textos narrativos, dejando de lado la exploración de textos líricos o dramáticos con los que tal vez esté más familiarizado, tales como las canciones, las adivinanzas y las obras de títeres.

6.2.4.3 Meta: PISA y SABER

En los planes de área y de aula analizados, pudimos notar que los criterios de evaluación no están contruidos en torno a los avances académicos que realicen los estudiantes, sino en el cumplimiento, la responsabilidad, el interés y el esfuerzo. Es más, los criterios de evaluación propuestos en el plan de área de secundaria son los mismos para todos los grados y, tal como sucede en primaria, aluden a aspectos comportamentales, mas no a criterios claros constaten el avance en el proceso cognitivo del estudiante.

Es decir, no existe una articulación real entre el desempeño planteado para cada momento y la evaluación que dará cuenta del nivel de avance de dicho desempeño. Al parecer no se ha pensado la evaluación como apoyo para el progreso cognitivo que permita ajustar, replantear y mejorar sino como instrumento de medición de un resultado. Tal vez por el afán por obtener dichos resultados, se planea en el plan de área de cada grado de primaria, secundaria y media, las evaluaciones tipo SABER y PISA, las cuales, se presume, les brindarán el entrenamiento a los estudiantes para enfrentar este tipo de prueba.

En este sentido, se pueden evidenciar dos aspectos. El primero de ellos es que no se ha tomado consciencia de que hay falta de concordancia entre los ejes temáticos propuestos, los desempeños esperados en el plan de área y la evaluación de entrenamiento para este tipo de pruebas, ya que los planes están diseñados con un listado de temas que deben agotarse

durante el periodo. En cambio, las pruebas pretenden evaluar los saberes y saberes hacer, adquiridos por los estudiantes.

Por otro lado, que se están priorizando las pruebas externas en detrimento de la construcción de conocimiento y, especialmente, del disfrute literario. Ya que estas evaluaciones están diseñadas para medir la capacidad de procesar datos proporcionados por un texto y, posteriormente, en una única elección de las opciones de respuesta proporcionadas. Lo que significa que los sentimientos, presaberes e interpretaciones del lector, deben silenciarse, puesto que, al parecer, posicionar los resultados de lenguaje de la institución, en las evaluaciones PISA y SABER, ya es sinónimo de éxito.

Si desde el mismo Plan de Estudios se propone el abordaje literario como un entrenamiento para seleccionar datos ofrecidos por un texto, no se puede esperar que los estudiantes desarrollen espontáneamente la motivación y las ganas de leer. Si bien es cierto que el buen desempeño en las pruebas externas representan oportunidades tanto para la institución educativa (dotación, incentivos económicos para los maestros, capacitaciones, entre otros) como para los estudiantes (reconocimientos, fácil acceso a la educación superior, becas), el adiestramiento para los exámenes PISA y SABER no debe ir en detrimento del goce literario para despertar la sensibilidad y el espíritu crítico en nuestros jóvenes, porque un chico que se apasiona por la lectura, fácilmente se apropiará de esos mundos posibles y estará en capacidad de crear otros, posibilidad que trasciende cualquier prueba. Si la enseñanza de la literatura se posiciona desde esta perspectiva, los resultados satisfactorios en las evaluaciones internas y externas vendrán por añadidura.

6.2.4.4 ¿Y qué vamos a leer?

Como ya habíamos mencionado, en los planes de área de primaria, sólo en el grado tercero se especifican por periodo nombres de obras y sus respectivos autores. En ese caso, se

nota la intención de guardar coherencia entre el género literario estudiado y el texto literario sugerido. En el caso de secundaria, encontramos que las obras literarias sugeridas no guardan relación con los ejes temáticos propuestos. Se da el caso de que la obra ni siquiera es del género literario estudiado (especialmente para el caso de sexto y séptimo) o con el movimiento literario que se propone para ese periodo (en el caso de octavo hasta undécimo).

Tenemos entonces que el Plan de Estudios, para los grados de básica primaria (primero a cuarto, ya que el grado quinto no aparece en el documento) hay cierta incertidumbre sobre los textos literarios que se van a leer, puesto que en casi todos los grados no se referencia ninguna obra, a pesar de que, como ya lo evidenciamos en el apartado 6.2.2, en cada período se propone el estudio de un género literario.

Textos literarios propuestos en el Plan de Estudios de lengua castellana (básica primaria)				
Grado	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 3	Periodo 4
Primero	ninguno	ninguno	ninguno	ninguno
Segundo	ninguno	ninguno	ninguno	ninguno
Tercero	Cuentos de los Hermanos Grimm	Fábulas de Esopo, Pombo y Samaniego	Libros de mitos*	Libros de leyendas*
Cuarto	ninguno	ninguno	Lectura de textos literarios*	lírico y dramático
Quinto	-----	-----	-----	-----

Tabla #2. Textos literarios propuestos para los grados de primaria, según el Plan de Estudios. Se cita el nombre del texto tal y como aparece en el documento.

Esta situación evidencia que, pesar de que este documento toma como fundamento los Estándares de Competencias Básicas en Lengua Castellana, deja por fuera uno de los tres campos fundamentales para la formación y desarrollo en lenguaje, la pedagogía de la literatura (MEN 2004). Así pues, la desarticulación entre la propuesta temática, los

desempeños, los documentos de política educativa que sustentan los planes y, por supuesto, las necesidades reales de los estudiantes, se les dificultará a los niños y jóvenes el acceso al arte literario, la construcción de nuevos significados, la articulación con saberes ya adquiridos, la posibilidad de convertirse en lectores habituales con criterios para analizar críticamente una obra y reconocer su propio gusto literario.

6.2.4.5 El rigor conceptual, una ausencia que se nota

La constante repetición de conceptos, actividades e incluso, estrategias de evaluación, evidencian la falta de fundamentos teóricos para la construcción de los Planes de Área, lo cual se hace extensivo también a los Planes de Aula. En vez de enfrentar nuevas conceptualizaciones y nuevos retos que propongan situaciones de aprendizaje más reales, se sigue acudiendo a las propuestas ya elaboradas en los libros de texto (tal como lo vimos en el Plan de Área de grado octavo), los cuales, generalmente, utilizan la literatura como instrumento para mejorar procesos gramaticales o para ejemplificar características de géneros o movimientos literarios; situación que, como vimos anteriormente, se pone de manifiesto en estos documentos institucionales.

Tomemos como ejemplo el grado sexto, el cual, desarrolla el eje temático “La narración, en el segundo periodo, pero sólo para estudiar “Los personajes”. Luego, en el tercer periodo, aparece nuevamente el eje temático de “La narración”, pero esta vez para estudiar “El tiempo y el espacio”. Finalmente, en el cuarto período, se propone estudiar “La descripción de personas y lugares”, también dentro del eje temático “La narración”. Este estudio fragmentado de la narración no permite abordar las obras literarias narrativas como un universo en el que se relacionan todos y cada uno de los elementos que, en este caso, se pretenden estudiar divididos en cada periodo escolar.

Dicha situación puede obedecer a una carencia de criterios concretos sobre lo que se quiere enseñar en literatura, además de cómo y para qué se quiere enseñar, situación que puede evidenciar que poco se conoce sobre una visión diferente de la instrumentalista, en cuanto a la enseñanza de la literatura. El desconocimiento de teorías sobre la didáctica de la literatura, dificultan, dentro del espacio escolar, la formación de lectores competentes con la capacidad de apreciar y valorar la literatura en sí misma.

Mientras nuestro Plan de Estudios se limite a la enseñanza de la literatura como la reiterativa memorización de fechas, características y autores, sin criterios de evaluación concretos y sin metodologías que orienten sobre la formación de lectores, los estudiantes carecerán de herramientas para analizar, comprender, criticar y disfrutar la lectura literaria. Se hace latente la necesidad de incluir en nuestros Planes, ejes temáticos, metodologías y estrategias de evaluación que propendan por el desarrollo de la competencia literaria, la cual, no sólo implica la acción cognitiva de decodificar, comprender, analizar e interpretar, sino que involucra directamente al lector y su capacidad valorativa, en la cual se pone en juego sus gustos, su sensibilidad y, por supuesto, sus experiencias. Esto nos remite a leer literatura con una ambición que vaya más allá de relacionar un texto con género o una época literaria, sino con la convicción de acceder a la cultura de cualquier colectividad (Cerrillo, 2007).

6.3. Una propuesta para la transformación: Promoción de la lectura e interacciones en la red social Facebook a partir de la obra literaria Como agua para chocolate

Haciendo uso de la reflexión como una herramienta epistemológica, se hace necesario analizar y evaluar las diferentes implicaciones surgidas en torno al diseño e implementación de nuestra secuencia didáctica, *Promoción de la lectura e interacciones en la red social Facebook a partir de la obra literaria Como agua para chocolate*, dirigida a los estudiantes

del grado 9-6 de la Institución Educativa José Holguín Garcés, ubicada en el barrio Terrón Colorado de la comuna 1 de Santiago de Cali. Esta reflexión se convierte en una valiosa mirada que nos permitirá ser más conscientes de nuestro desempeño en el aula, además de ser una gran estrategia metacognitiva muy pertinente para este tipo de propuestas relacionados con los procesos de enseñanza- aprendizaje.

En lo concerniente a nuestra cualificación como profesionales de la educación, consideramos que el diseño de la secuencia ha contribuido enormemente a nuestra formación, ya que nos exigió ser totalmente conscientes y tal vez minuciosas en el diseño y ejecución de las actividades a realizar en el aula con nuestros chicos, sin desconocer que sobre la marcha tuvimos que reevaluar algunos aspectos que así lo requirieron. Teniendo en cuenta que cada acción a ejecutar debía encaminarse a alcanzar los objetivos que nos trazamos, tanto nosotras como nuestros estudiantes, al diseñar la SD y que estos objetivos, a su vez, deben dar cuenta de la construcción de un conocimiento o de una habilidad dentro de un tiempo previamente establecido y fortalecer las debilidades detectadas en nuestra institución en torno a la didáctica de la literatura, destacándose dentro de ellas, el poco énfasis que se hace en la construcción de un hábito lector.

A la luz del enfoque sociocultural tuvimos claro que, para ayudar a subsanar dichas debilidades, debíamos plasmar el sentir de nuestros chicos y tener en cuenta sus gustos. Ellos con anterioridad habían manifestado el deseo por incluir en las clases algunos de los pasatiempos, propios de su cotidianidad, tales como el uso de las redes sociales. Por esta razón optamos por Facebook, una red social ampliamente conocida por los jóvenes, la cual, les resulta familiar, ya que invierten gran parte de su tiempo en ella. El uso de esta herramienta fue uno de los grandes aciertos del proceso de mediación que establecimos entre la obra literaria y nuestros estudiantes, puesto que propició, desde el inicio, que ellos establecieran un fuerte vínculo con la historia. La dinámica de trabajo que sugerimos exigía

la apropiación de los personajes para la creación de los perfiles y la interacción entre ellos en esta red, lo cual permitió que sintieran la historia más cercana a sus vidas e hicieran su propia concreción de la obra.

Nuestra secuencia didáctica se desarrolla en cuatro momentos que se ejecutaron casi que maratónicamente debido a la presión de tiempo, puesto que faltaban aproximadamente dos meses para culminar el año escolar. Inicialmente socializamos a nuestros estudiantes los objetivos, tiempos y actividades propuestas, las pusimos a su consideración, les invitamos a hacer sugerencias y, por supuesto, les presentamos la obra literaria que escogimos teniendo en cuenta el perfil de nuestros chicos de noveno, es decir, su edad, sus constantes referencias a historias de amor, sus situaciones de discrepancias con sus figuras de autoridad y sus rivalidades entre familiares o amigos.

Luego, en el segundo momento, iniciamos la lectura en clase y la contrastación de estas lecturas con un fragmento de la película inspirada en la obra. Posteriormente, en el tercer momento se crearon los perfiles en Facebook para cada uno de los personajes de la historia y se dieron las interacciones entre los mismos. En el cuarto y último momento, recordamos las actividades realizadas y sus implicaciones, para posteriormente someterlas a la evaluación de nuestros chicos. A continuación, queremos detallar un poco más lo vivido en cada uno de estos momentos.

6.3.1 Trazándonos la ruta

En el primer momento, nos sentamos con nuestros estudiantes a generar acuerdos sobre las diversas fases para abordar la obra literaria *Como agua para chocolate*. En este espacio de socialización con nuestros chicos, se acordó que las docentes leyéramos la historia propuesta en voz alta, durante diferentes clases, además de lectura en pequeños grupos de estudiantes y, finalmente, algunos espacios para leer en casa. Luego, a manera introductoria socializamos las diversas maneras de cortejar a través de los tiempos, producto de sus

opiniones, experiencias e indagaciones que hicieron con sus familiares y amigos, como pretexto perfecto para proponerles la lectura de la obra literaria, cuya historia se desarrolla en torno al cortejo por parte de uno de los personajes principales (Pedro Muzquiz) hacia la protagonista de la historia (Tita de la Garza); este cortejo se convierte en el hilo que conduce toda la historia.

Esta socialización de las visiones y concepciones de los chicos en torno al cortejo, los llevó a construir un resumen en el cual sintetizaron ideas en torno a las diversas maneras de conquistar, surgiendo frases interesantes, tales como: “cortejar es lo mismo que *levantarse* una vieja”, “hay que conocer los gustos de la persona para hacerse *el levante* más fácil”, “si la peladita es *de casa*, entonces hay que caerle bien a los suegros”, “mi papá dice que antes la conquista era más difícil”, “para *cuadrarse* a una vieja, hay que tener plata” y “menos mal no nos tocó la visita del novio con los papás en la sala”. El intercambio de dichas frases en el aula y sus opiniones al respecto, los condujeron a reflexionar sobre sus propias estrategias de conquista, llevándolos a concluir que existen diversas maneras de relacionarse y de conquistar, las cuales obedecen, muchas veces, al contexto (época, espacio, entorno familiar, etc.).

Después de proponer la lectura, socializamos con los estudiantes las diferentes actividades a realizar en la secuencia didáctica y los compromisos que debíamos asumir para llevarlas a cabo, encontrando desde el inicio una buena receptividad por parte de los chicos. Dicha receptividad se hizo evidente, en los aportes, preguntas, sugerencias y participaciones que los estudiantes hicieron respecto a las actividades propuestas. En lo concerniente al cronograma de actividades, nosotras propusimos unas fechas y unos tiempos que se reacomodaron, teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes, pues ellos consideraron que en algunas de las actividades se requería de más tiempo, un ejemplo puntual fueron las

fechas que nosotras sugerimos para las interacciones y que a ellos les parecieron inapropiadas, pues querían estar más tiempo en la red.

En este primer momento, también socializamos aspectos fundamentales de la autora de la obra, Laura Esquivel, enfatizando en el contexto social y cultural en el que ha transcurrido su vida. Los jóvenes consignaron en sus cuadernos los aspectos más relevantes de la vida de la escritora, llamándoles particularmente la atención, por un lado la formación como docente de Laura Esquivel, por otro, los matices de Realismo Mágico de su obra en general, relacionándola con Gabriel García Márquez. Pero el hecho que más les llamó la atención fue que dicha obra hubiese sido adaptada para una obra cinematográfica.

Consideramos que, en este primer momento, los logros fundamentales fueron, en primera instancia, establecer la conexión entre estudiantes y la obra a leer, ya que la creación de este vínculo permitió que los estudiantes concibieran la historia leída como parte de sus propias vidas, asociando sus experiencias con el cortejo, sus relaciones y dinámicas familiares con las vividas por los personajes de la obra literaria. Otro acierto fue ampliar las concepciones que tienen los jóvenes en torno a la conquista, pero lo fundamental desde nuestra visión, fue darles la oportunidad a todos los estudiantes, incluidos los más tímidos, de que usaran su voz para exteriorizar sus posturas respecto al tema, convirtiendo nuestra aula en un espacio en el cual no solo se construye conocimiento, sino también en el que nuestros chicos amplían su visión del mundo.

6.3.2 Una obra, diversas lecturas y voces

Enfocándonos en nuestro objetivo fundamental, es decir, la promoción de la lectura, creamos un espacio de ambientación para generar la conexión maestras–obra literaria–

estudiantes. Para la lectura de los dos primeros capítulos nos organizamos en círculo y, como antesala a la historia, les preguntamos qué sentirían si alguno de sus hermanos se casara con su pareja, obteniendo reacciones de rechazo hacia la conducta del hermano. También les interrogamos sobre su opinión acerca de la influencia que algunos padres pretenden ejercer en sus hijos para la escogencia de sus parejas. Estas preguntas se hicieron sin precisar su relación con la obra literaria y su discusión y socialización despertó gran interés porque son circunstancias que atañen a su cotidianidad. Más adelante, cuando explicamos la relación de estos interrogantes con la obra literaria, muchos estudiantes concluyeron que los libros y las telenovelas, algunas veces, reflejan lo que pasa en la vida real.

Continuando con la misma dinámica de sentarnos en círculo, realizamos la lectura del primer capítulo en voz alta pausando cada vez que la dinámica lo exigiera, para dar paso a opiniones, para escuchar dudas y dar explicaciones en caso de ser requerido por algún estudiante. Surgieron aportes como “¡No me parece justo lo que hizo Mamá Elena con su propia hija!”, “yo no me dejaría mandar de mi mamá así” o “eso pasaba en esa época, porque ahora ya uno es más libre”. Esta estrategia logró captar la atención de los alumnos e incluso les generó curiosidad por avanzar en la lectura de la obra literaria, con el fin de conocer más detalles de la historia.

Cabe anotar que, a petición de los jóvenes, nosotras leímos el segundo capítulo, usando la misma dinámica. Nos resultó gratificante iniciar la lectura de esta manera, pues notamos que la motivación empezaba a hacerse latente, aprovechando, además, para modelar lectura en voz alta, puesto que nuestra lectura estuvo matizada por diferentes tonalidades y silencios acordes a los momentos y al dramatismo que proponía las escenas de la historia.

A continuación, los estudiantes, usando las tabletas, leyeron en parejas los capítulos tres, cuatro y cinco (uno por clase).

Al final de cada jornada literaria, se comentaban los hechos de la historia que más les llamaron la atención, evidenciándose el grado de motivación y compromiso de los chicos con la lectura de la obra. Después de la clase de lengua castellana era frecuente verlos avanzando y comentando la historia en las horas que ellos generalmente dedican a su descanso, incluso en sus horas libres se les veía concentrados leyendo. Era frecuente que se generaran discusiones en torno a lo leído, además de escucharlos hablar apasionadamente, emitiendo juicios y asumiendo posturas respecto a los comportamientos de los personajes de la historia, dentro y fuera del aula (Imagen #7).



Imagen #7. Lectura espontánea de la obra literaria, fuera del salón de clase.

Se proyectó un fragmento de la película *Como agua para chocolate*, específicamente las escenas que dan cuenta de los hechos ocurridos hasta el capítulo cinco del libro. Luego se propició un espacio de comentarios para que los estudiantes contrastaran los cambios entre una versión y otra. El ejercicio de contrastar evidenció que, en contra de nuestros pronósticos (teniendo en cuenta sus preferencias por el lenguaje audiovisual), los jóvenes mostraron predilección por la obra escrita, ya que ellos argumentaban que a partir de la lectura podían construir los personajes y el contexto de la obra de manera más libre, puesto que los recrearon teniendo en cuenta las descripciones que de ellos se hacía en la obra, pero permeados por sus subjetividades. En cambio, al ver la película surgió un ambiente de desencanto, puesto que los personajes no eran como ellos los habían imaginado, tanto en el aspecto físico como en su carácter. A continuación, presentamos apartes del corpus de la clase que evidencian este hallazgo:

Turno	Enunciador	Mensaje
14	Anderson	Cuando uno lee uno se lo imagina de muchas formas
15*	Yudi	Sí, diferentes
17*	Anderson	Hay unas cosas que uno se había hecho en la imaginación y uno dice ¿cómo será interpretado en sí, en sí? Pero no uno ve la película y como ¿Qué? ¿En dónde quedó esta parte?
20	Varios	¡Sí!
21	Anderson	No, se ve muy sobreactuado
22	Profesora	¿Se ve sobreactuado?
23	Nataly	Mamá Elena. A mí me pareció que a Mamá Elena no, no, no, le falta como más fuerza.
25	Profesora	¿En la película?
26*	Yudi	Sí, en la película.
27*	Anderson	Más grosera, más sí...
*28	Gloria	Como más imponente.
*29	Nataly	Sí, mejores.
30	Profesora	¿Y tú qué... por qué, Nataly?
31	Nataly	Aahh.... Porque yo, no, que yo me imaginaba los personajes como morenitos o

		negritos y cuando vi a Mamá Elena mona quedé decepcionada.
32	Profesora	¿Y por qué te los imaginabas morenitos?
33	Nataly	No sé (risas varias)
34*	Andrey	Por Chambacú.
35*	Brayan	Por los nombres.
36	Nataly	Sí por eso (señalando a Brayan)
40*	Gloria	¡Yo me imaginaba a John hermoso!
41*	Anderson	Pero John es muy feo.
42	Nataly	Y de Tita decía que tenía más cuerpito
43	Yudi	Sí, sí
44	Anderson	¿Qué Rosaura? (dirigiéndose a Nataly, ella asiente)
45	Angie	Sí, Rosaura.
46	Anderson	Y en realidad no, la que tenía más cuerpo era Gertrudis.
47	Yudi	Yo me imaginaba a John ¡Ja!
48*	Nataly, Yudi, Angie	¡Yo también!
50	Profesora	Ustedes se lo imaginaban todo un gringo papacito.
51*	Niñas	¡Sí!
53	Nataly	Y hablaba bien, como tranquilamente
54	Anderson	¿Cómo no lo iba a hacer si era de la ciudad? Pero era como retardado ¿Cierto?
55	Nataly	¡Sí!

Tabla #3. *Mensajes que se enunciaron al mismo tiempo.

Esta actitud de nuestros estudiantes nos lleva a reevaluar la concepción que en muchas ocasiones tenemos los maestros respecto a que “los estudiantes son perezosos para leer”, pero en realidad a veces somos nosotros los que no nos damos a la tarea de averiguar sus gustos literarios para fortalecerlos desde nuestros conocimientos y nuestra experiencia como mediadores de literatura. Indudablemente, nuestros estudiantes, en su gran mayoría, se inclinan por el lenguaje audiovisual, pero esto no implica que ellos se cierren a la posibilidad de disfrutar una obra literaria que despierte su interés y que movilice sus afectos, prefiriéndola por encima de la película, siempre y cuando la mediación literaria les proponga retos interesantes y significativos.

Aparte del hallazgo mencionado anteriormente, resaltamos que este momento nos permitió entablar diálogos sobre la obra literaria, en los que las intervenciones de los estudiantes denotan la apropiación de esta. En el corpus es latente como las participaciones se dan, en gran medida, por parte de los jóvenes, quienes en algunos instantes dirigían la discusión encaminándola a la construcción de los personajes. Estas intervenciones surgieron espontáneamente, ya que fluyeron por la misma naturaleza de la discusión y por la pasión de los estudiantes, más que por imposición o por preguntas de las maestras.

6.3.3 Construyendo perfiles: emociones y reacciones

En este momento de nuestra secuencia, damos paso a un componente clave para la mediación entre la obra literaria y los gustos de los estudiantes, la red social Facebook. Para nadie es un secreto el encanto que despiertan las redes sociales, especialmente en las nuevas generaciones, es por ello que propiciamos su uso en nuestra aula de clases, como el pretexto perfecto para que los estudiantes, no sólo anhelaran apropiarse del contenido de la historia y de la vida de los personajes, lo que sería el insumo para crear los perfiles en la red social, sino también como una estrategia para potenciar en ellos una cultura literaria. Mostrar a nuestros chicos que una obra literaria puede ser explorada de diversas maneras, a veces no tan tradicionales y academicistas, sino disfrutada desde sus gustos e intereses, siendo este un buen inicio para gestar en ellos esta cultura lectora.

La lectura de los capítulos seis al doce se desarrolló paralela a la actividad de interacción en los perfiles creados en el Facebook. Con el fin de optimizar los tiempos, leímos en clase y en algunas ocasiones en casa, usando sus dispositivos móviles o sus computadores, en caso de no tener el libro. Para la creación de estos perfiles, se dividió el grupo en subgrupos de cuatro estudiantes. Cada uno de los subgrupos escogió un personaje

del libro para crearle un perfil de Facebook, teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolla la historia y las características de cada personaje. Aunque para la creación de los perfiles los subgrupos mostraban predilección por algunos personajes (Tita y Pedro), finalmente asumieron roles diferentes, entusiasmados por interactuar en esta red social.

Los estudiantes de cada subgrupo se pusieron de acuerdo para realizar un cronograma de intervenciones, partiendo del hecho de que cada integrante debía estar a cargo del perfil del personaje escogido, revisarlo y publicar en él, como mínimo en una ocasión. Estos cronogramas fueron tenidos en cuenta para elaborar nuestro cronograma general. Aunque surgieron dificultades circunstanciales propias del contexto de los estudiantes (falta de conectividad, fallas en el sistema eléctrico, situaciones familiares, entre otras), ellos trataron de cumplir al máximo con los compromisos adquiridos para interactuar en la red, buscando las herramientas, a como diese lugar, para no fallarle a su equipo de trabajo. En ocasiones acudían a los maestros encargados de la sala de sistemas para que les facilitaran un equipo conectado a la red wifi del colegio y así poder leer y publicar, de acuerdo a la situación que se estuviese escenificando en ese momento.

Previamente se habían establecido las condiciones de interacción, tales como: realizar comentarios entre los personajes de la historia acorde al capítulo que se haya indicado para realizar las publicaciones, hacer uso de la herramienta de reacciones de Facebook para responder a las participaciones o los estados de los demás personajes, utilizar un lenguaje claro y respetuoso para las publicaciones y tener en cuenta que, además del texto escrito, podían usar herramientas multimedia (memes, canciones, fotos, videos) para complementar sus participaciones (Figura #7). Dichas participaciones exigían la apropiación de la historia y, por supuesto, ser muy conscientes de los perfiles y matices psicológicos de cada personaje

para poder reconstruirlos en sus perfiles de Facebook y que sus participaciones fueran coherentes con la diégesis de la obra literaria *Como agua para chocolate*; vemos por ejemplo en la figura #8 que el grupo encargado del personaje Tita usa un meme para demostrar el momento de separación que estaba viviendo en esa parte de la historia. Además, a la izquierda de la imagen se puede observar otras fotos y memes empleados por los estudiantes para enriquecer el perfil de este personaje.

A pesar de que en términos generales las interacciones de los estudiantes fluyeron de acuerdo con el cronograma planteado, en algunas ocasiones unos cuantos jóvenes, tal vez motivados por la pasión que les despertaba la obra, se adelantaban a las intervenciones acelerando el ritmo de la historia, saltándose detalles importantes del capítulo correspondiente e incluso, pasando a otro. Aquí destacamos la autorregulación ejercida por los compañeros de otros subgrupos, con el ánimo de rescatar detalles importantes de la historia y sostener el ritmo de las intervenciones y, aunque algunas de las acciones descritas en las publicaciones no sucedieron de esa manera en la obra, el discurso construido por los estudiantes para interactuar en la red, logra dar cuenta del perfil psicológico de cada uno de los personajes (Figura #9). Sin embargo, no desconocemos que algunos estudiantes estuvieron un poco rezagados de las actividades propuestas y que, según nos comentaron sus compañeros, era necesario presionarlos para que participaran en el subgrupo pero, finalmente, todos participaban.

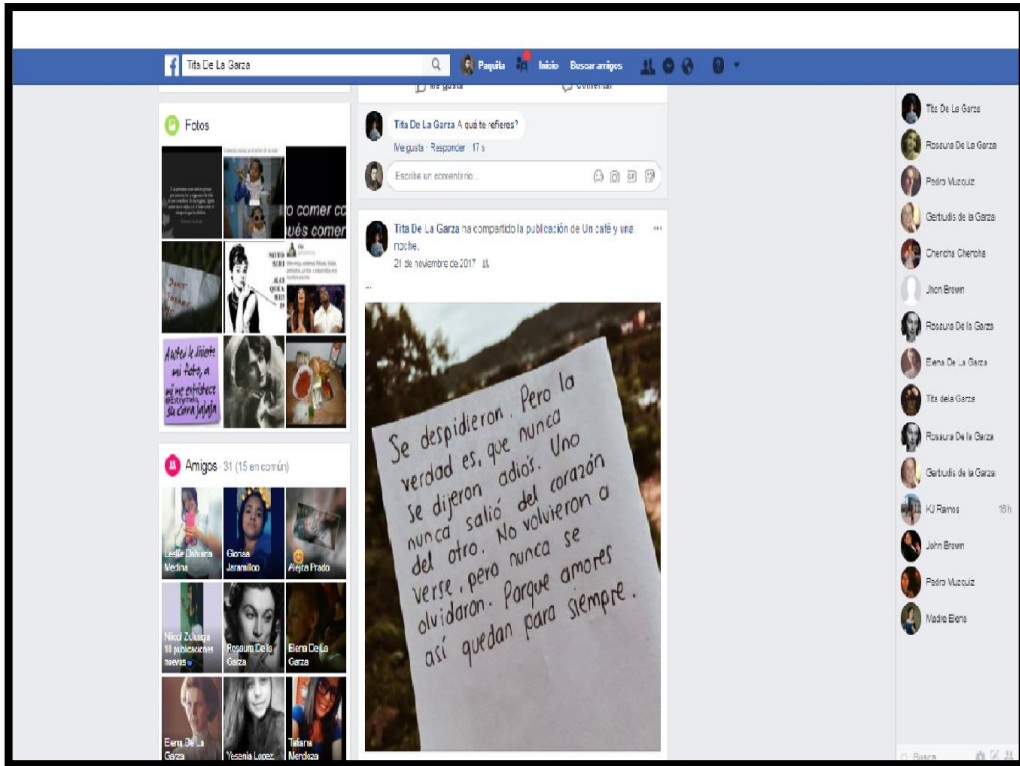


Figura #8. Uso de un memes en Facebook.



Figura #9. Matices psicológicos de los personajes.

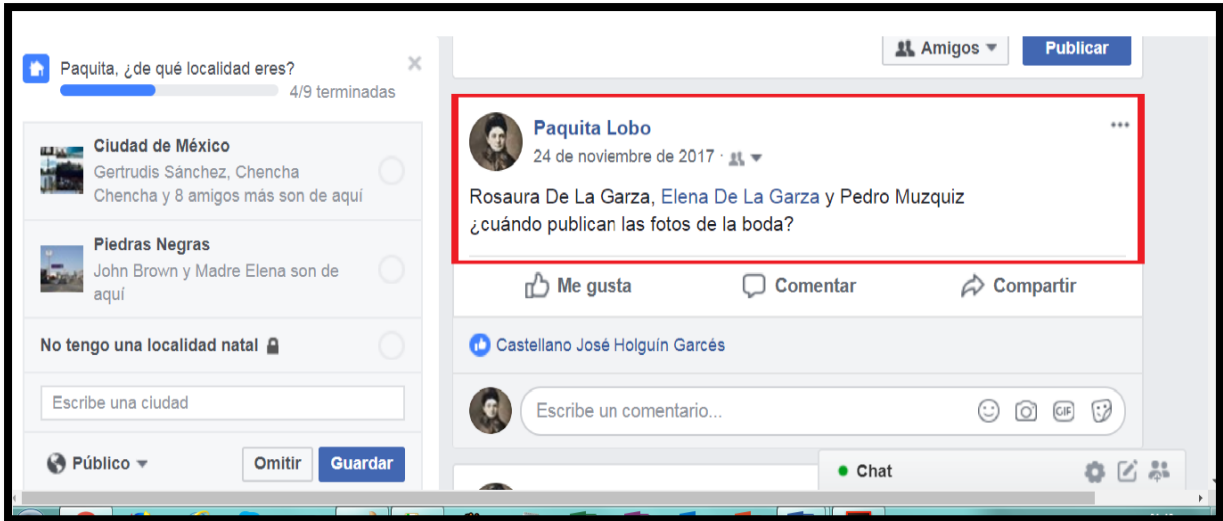


Figura #10. Regulación de las participaciones.

En clase, se mostraron algunos de los perfiles, para analizar la calidad de las publicaciones, si se ajustaba a los hechos de la obra y a los sentimientos generados en los personajes, además de las respuestas que surgieron frente a dicha participación. Encontramos que la herramienta de reacciones en Facebook (Me encanta, Me gusta, Me enoja, Me asombra y Me entristece), como evidenciamos en la Figura #11, les permitió interactuar y evidenciar la diversidad de emociones que generaban las publicaciones de los diferentes personajes, las cuales eran complementadas por comentarios, memes y canciones acordes con lo que deseaban expresar respecto a su postura frente a la historia, dando cuenta de la subjetividad de los personajes y evidenciando la apropiación del rol que le correspondía. En la figura #10, por ejemplo, el personaje Paquita Lobo, asumiendo su rol de entrometida, motiva a otros personajes a que publiquen elementos que considera importante para el mejor desarrollo de la historia .

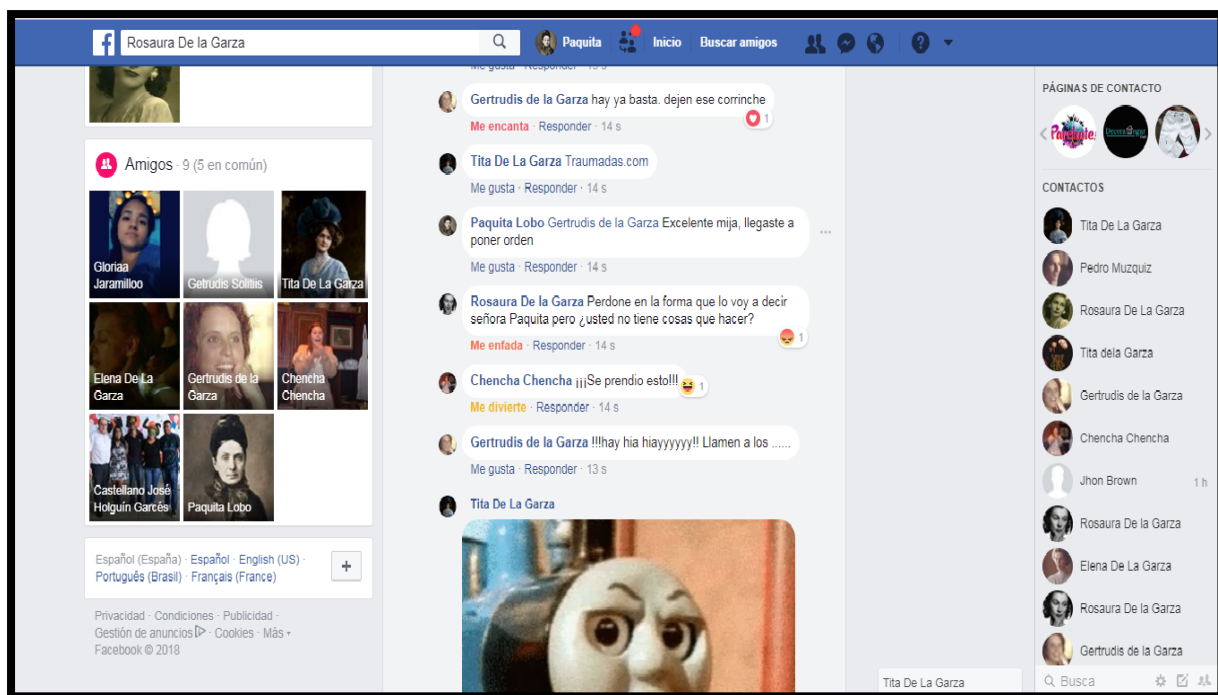


Figura #11. Uso de la herramienta de reacciones en la red social Facebook.

La dinámica de participación en la red social, aparte de promover un espíritu de cooperación, generó que los estudiantes se sintieran involucrados en las actividades, participaran masivamente tanto en clase como en Facebook y, lo mejor, disfrutaran de leer la obra literaria propuesta de una manera diferente y con un análisis profundo de los personajes, para ejemplificar este aspecto, encontramos que en la figura #12 se destaca que esa interacción del personaje Gertrudis estuvo a cargo de un chico, el cual se apropió de las emociones de un personaje femenino y logró dar cuenta, de una manera poética, de los íntimos sentimientos de Gertrudis.. Ellos, para poder crear sus perfiles de Facebook y para que sus interacciones fueran coherentes con la obra, se dieron a la tarea de analizar y caracterizar a los personajes de la historia, teniendo en cuenta su aspecto físico y psicológico, hasta el punto que algunos manifestaron que se sentían identificados con el carácter del personaje o incluso, sentían que ellos en realidad eran el personaje, denotando esto el grado de conexión entre estudiantes y obra literaria. A continuación, en las tablas 4 y 5, veremos los

comentarios de algunos de los estudiantes al respecto de esa apropiación (los videos completos se encuentran en el anexo D).

Turno	Enunciador	Mensaje
1	Maestra:	Bien niñas, me gustaría que me contaran qué rescatan ustedes de la experiencia de leer el libro <i>Como agua para chocolate</i> y a partir de eso meterse en la piel de un personaje.
3	Niyereth	Mamá Elena se expresaba de una forma, más engreída, más antipática, Rosaura también, Tita más dulce, Pedro también, más sentimental. O sea, cada uno tenía su personalidad y en el, en el sitio web, en la página del Facebook, cada uno se expresaba como quisiera, pero en el mismo sentido del personaje.
4	Gloria	Rescatando lo que dijo Niye, leerlo fue muy gratificante, o sea, la temática en sí fue muy atrapadora, te atrapa en la historia y proyectarlo en el sitio Face fue muy divertido. Cada uno como que se metió tanto en el personaje que uno ya lo sentía como si no fuera uno normal, sino el personaje hablando.
5	Maestra	Al momento de publicar (mirando a Gloria)
6	Mayra	El personaje se apoderaba de uno.
7	Niyereth	Se sentía como si fuera uno, pero yo ya sabía, por ejemplo yo, que ya era hombre, pero de igual forma utilizaba sus toques femeninos ahí
8	Maestra	¿Cuál es el toque femenino que tú hablas ahí? ¿Del personaje Pedro, no?
9	Niyereth	Sí, eh... Yo digo de mi toque femenino en el sentido de las cursilerías, en lo sentimental. Uyy... Yo me lo tomé como, no sé, pero a mí me gustó mucho ese personaje. Yo me lo tomaba muy tan en serio, que yo llegaba y escribía hasta cosas de mi vida personal ahí mismo que quedaban perfectamente con todo eso. (...)

Tabla #4. Fragmento de las participaciones en el video de cierre.

Turno	Enunciador	Mensaje
Único	Samuel	(...) Para mí esta experiencia fue muy buena, ya que no sólo es leer y leer, sino que uno se metía en el personaje y lo que este personaje sentía en el libro . Es una ventaja muy buena para entender mejor el libro que uno está leyendo. (...) Me gustó mucho esta interacción podíamos pensar, hablar diferentes temas del que nos guste pero todo en el origen del libro.

Tabla #5. Fragmento del video de Samuel, evaluando la secuencia didáctica.

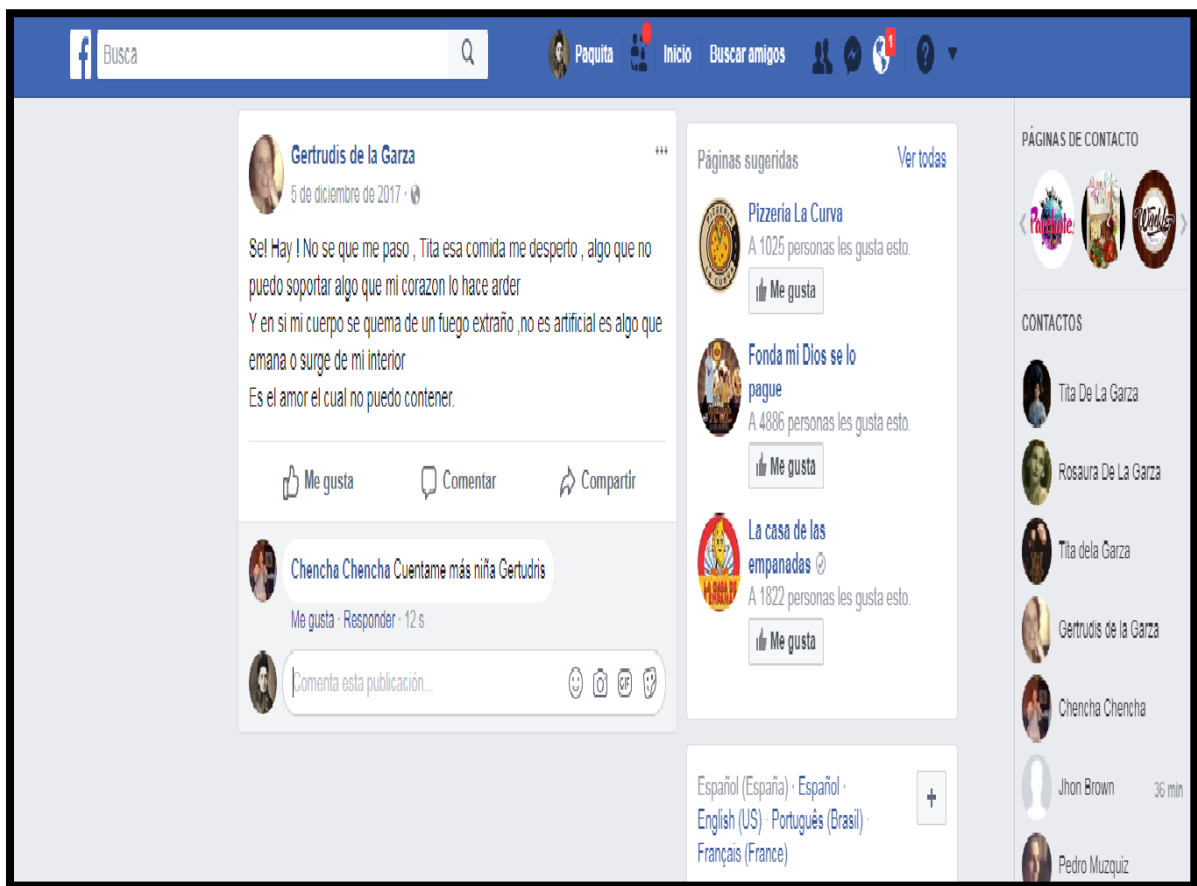


Figura #12. Creatividad en las interacciones.

La posibilidad de utilizar una herramienta familiar para los alumnos ha sido uno de los factores que los hizo sentir involucrados. Por supuesto, esta es una de las ventajas de asumir la enseñanza desde un enfoque sociocultural, el lograr que nuestros estudiantes sientan que los aprendizajes esperados les atañen, puesto que son útiles en su contexto, ya que les permiten mejorar su desempeño en sus prácticas reales de comunicación y esto, definitivamente, impactará en su entorno. Evidentemente, para plantear la SD desde este enfoque, es absolutamente necesario conocer el contexto que rodea los jóvenes, interesarnos por sus hábitos, sus gustos, disgustos y opiniones, con el fin de partir desde su mundo para ofrecerles nuevas y, por qué no, mejores posibilidades.

6.3.4 Recapitulando la experiencia

Este fue el momento para evaluar el impacto y la pertinencia de nuestra secuencia didáctica. Para ello, inicialmente, se organizaron los estudiantes en un círculo para que observaran las fotografías y videos realizados durante los momentos anteriores. Se les pidió que realizaran comentarios al respecto de las actividades que se desarrollaron, para conocer, no sólo qué les gustó, sino cómo podríamos mejorarlas. Posteriormente, de manera grupal, se evaluaron las actividades propuestas en esta secuencia didáctica, con nuestra orientación, formulando preguntas tales como: ¿Cómo les parecieron las actividades propuestas para la secuencia didáctica? ¿Qué aprendizajes se generaron gracias al desarrollo de estas actividades? ¿Son de utilidad o no, los aprendizajes que obtuvieron? ¿Fueron pertinentes las participaciones de los compañeros y compañeras? ¿Qué implica poder participar en este tipo de actividades? ¿Qué actividades podríamos ajustar o mejorar? ¿Cómo podríamos hacerlo? ¿Qué otras actividades podrían incluirse en la secuencia didáctica?

Estos interrogantes nos permitieron, no sólo evaluar la secuencia, sino también hallar insumos para fortalecer futuras mediaciones para nuestro trabajo de aula, tales como: que las actividades que más les gusta a los estudiantes preferiblemente deben involucrar el uso de la tecnología, que les parece significativo que sus compañeros conozcan y valoren sus trabajos, además de que la modelación de la lectura en voz alta se torna atractiva para los chicos. Y, por supuesto, develó algunas acciones que no preveíamos en nuestro propósito inicial, pero que evidencian transformación en nuestros estudiantes. Nos referimos, por ejemplo, a que algunos jóvenes son más cautelosos al momento de leer y emitir publicaciones en Facebook, cuidando tanto el contenido como la ortografía de sus textos. Además, algunos estudiantes pertenecientes al grado octavo nos manifestaron su interés por participar en esta experiencia cuando se encuentren en grado noveno. Y, finalmente, lo que consideramos más significativo, algunos estudiantes del colegio, de diferentes grados, nos indagan a todos los docentes del

área de lenguaje acerca de qué obra literaria vamos a leer en las clases, es decir, sienten la necesidad de acercarse a la literatura.

Por otro lado, dentro de lo dialogado con nuestros estudiantes, concluimos que las actividades planteadas en la SD implicaron para ellos mayor responsabilidad e implementación efectiva de herramientas de comunicación para cumplir con sus compromisos y evitar que el trabajo grupal se viese afectado (como se evidencia en la tabla #5), desarrollar su capacidad de reflexionar acerca de sus propios desempeños, interactuar con sus familias, maestros y compañeros, asumir la evaluación como un proceso divertido y no como un producto impuesto (Ver tabla #6), coevaluar y autoevaluarse de manera crítica, mejorar su habilidad para escuchar atentamente, leer una obra literaria completa y, lo que tal vez más novedoso les ha parecido, usar el Facebook para realizar interacciones planeadas previamente, dando cuenta de su apropiación de los hechos y personajes de *Como agua para chocolate*, y, por supuesto, desplegar toda su creatividad para demostrar los sentimientos que la obra les había suscitado.

Turno	Enunciador	Mensaje
13	Mayra	Pues en mi grupo hicimos un grupo de Messenger de las personas que iban a publicar y todo eso, le decíamos cuando le tocaba a la persona y si por ejemplo, no iba, pues se le colocaba de que tienes que publicar y tal cosa. Por ejemplo un compañero no se conectaba todos los días y en el momento en el que él se conectaba, él hacía publicaciones, daba me gusta. Hubo como un tiempo en que nos atrasamos, pero seguimos ahí, ahí y ahí y le cogimos el tiro, incluso yo me adelanté.

Tabla #6. Fragmento de la participación de Mayra en el video de cierre.

Turno	Enunciador	Mensaje
Único	Catalina	(...) Este método de trabajo me pareció divertido y diferente, ya que nosotros los estudiantes estamos acostumbrados a simplemente leer un libro y realizar un examen. De alguna u otra manera motivó a la gran mayoría del salón a leer este libro y representar con extremo cuidado cada personaje. A la gran mayoría le gustó esta experiencia, ya que fue realizada en una de las redes sociales más activas para los jóvenes hoy en día. Eh, otras no tenían la posibilidad de tener internet constante en los hogares y eso complicaba el proceso de trabajo, pero después de todo se realizó esa actividad y la gran mayoría tal vez se interesó y los impulsó a leer otros libros.

Tabla #7. Fragmento del video de Catalina evaluando la secuencia didáctica.

A manera de cierre, consideramos que el diseño de la SD, más que inconvenientes, ha generado grandes retos y desafíos que han enriquecido la manera de abordar las clases; ante todo nos exigió ser más cuidadosas en el momento de planear y ejecutar las actividades en el aula. Pues, como maestras debemos afinar nuestra mirada para identificar problemáticas específicas de nuestra área de desempeño en el trabajo con nuestros estudiantes y, a partir de ahí, surge el reto de diseñar las SD que nos permitan intervenir y subsanar dichas problemáticas; otro gran reto es el disponernos para abordar nuestras clases desde los diversos desarrollos conceptuales que pueden enriquecer los procesos del lenguaje a la luz del enfoque sociocultural y no desde una sola perspectiva tradicional, puesto que es desde este enfoque donde realmente logramos concretar nuestra intención de involucrar la literatura con las experiencias, el contexto y la vida de nuestros estudiantes.

7. Conclusiones

Al culminar nuestro trabajo de grado, y como una estrategia epistemológica, consideramos pertinente plantear de manera sintética las conclusiones sobre el mismo:

Cada maestro debe reflexionar sobre el origen de su vínculo con la literatura y fortalecerse en lo literario para que logre mediar efectivamente en la relación entre estudiante y obra literaria.

Se hace necesario que cada maestro encargado de didactizar la literatura reflexione acerca de su relación con lo literario para que pueda describir y comprender como ha construido su vínculo con la misma y cuales practicas al respecto han logrado ser significativas en su existencia y en su desempeño docente. Dicha reflexión se convierte en un punto de partida vital para los maestros de esta área del conocimiento, ya que aparte de permitirles reconocerse como sujetos literarios, contribuye a su cualificación como docentes del área de literatura, dado que su didáctica difiere totalmente de otras asignaturas y campos del conocimiento, por tal motivo requieren una formación y sensibilidad particulares. (Vásquez 2006).

Todos los docentes debemos conocer los documentos nacionales propuestos como políticas educativas (Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos, DBA) y los documentos institucionales (Planes de área, Planes aula, PEI) específicamente en lo concerniente a la didáctica de la literatura y, para dialogar con ellos y así enriquecer nuestra práctica.

El conocimiento y apropiación de los documentos nos amplía el panorama respecto al recorrido que ha tenido la literatura en nuestro país, desde la evolución de las diferentes concepciones y las transformaciones que al respecto de su didáctica se ha gestado en los últimos años en Colombia. Si bien es cierto la revisión de dichos documentos nacionales denota que aún no se ha logrado la coherencia y trascendencia que han pretendido alcanzar, nosotras desde nuestra gestión (aportando en el diseño del PEI, Planes de Área y de aula,) y desde nuestra práctica como docentes de literatura podremos enriquecerlos.

Por otro lado la lectura reflexiva y dialógica de los documentos nacionales propuestos como políticas educativas y de los documentos institucionales a nosotras nos permitió enriquecer nuestra práctica. En el proceso de contextualización de nuestra investigación, se retomaron los anteriores documentos para rastrear las tendencias predominantes y el papel que las políticas públicas han venido dando a la literatura; además el acceder al PEI, los planes de área y de aula de nuestra I.E nos permitió tener un panorama más amplio al respecto.

Leer dichos documentos nos permitió evidenciar que en ellos el papel de la literatura, entendida esta como arte, y su didáctica, se hallaba invisibilizado y por ende era necesario enriquecerlos desde nuestro diseño y prácticas de aula, lo cual consideramos fue un punto de partida importante para nuestro trabajo de investigación y para nuestra propuesta de intervención. Concluimos que se torna vital dialogar estos documentos con nuestras indagaciones conceptuales en torno a la literatura y su didáctica para fortalecer y afinar las concepciones propias y así reevaluar nuestro desempeño y adquirir herramientas para diseñar nuestra SD a la luz de dicha dialogación.

Por otro lado consideramos pertinente enfatizar en que *los maestros encargados del área de lenguaje debemos darnos a la tarea de diseñar e implementar diversas configuraciones didácticas encaminadas a promover la literatura y la formación de lectores literarios.*

Cada propuesta que pretenda promover y didactizar la literatura, exige una planeación consciente, por parte del maestro, de cada actividad a realizar en la búsqueda de unos resultados concretos, de tal manera que no haya cabida a la improvisación, lo anterior garantizará el cumplimiento de los objetivos en un gran porcentaje.

Para lograr transformaciones profundas en el aula y alcanzar nuestro objetivo de formar lectores literarios es necesario reevaluar nuestras prácticas tradicionales en las cuales muchas veces no se hace una correcta planificación, pues al no tener muy claro a donde pretendemos llevar a nuestros estudiantes desviábamos el camino con nuestras actividades. Diseñar una SD, entendida como una configuración que organiza las labores alrededor de un tema o un grupo de temas, con la finalidad explícita de que el estudiantes alcance el aprendizaje de un saber específico y propio de una la disciplina (Pérez Abril y Roa 2013), en este caso la literatura, se convierte en una excelente herramienta para alcanzar el propósitos de formar lectores literarios.

El proceso de indagación y conceptualización en torno a la didáctica de la literatura nos permitió detectar, en los maestros de nuestra institución, una predilección por concebirla desde un enfoque historicista y formal, sin embargo entenderla como arte, implica reevaluar dichas concepciones y a su vez su enseñanza tradicional, para dar paso a una didáctica que logre trascender y formar verdaderos lectores literarios, "por eso la necesidad de que la literatura se viva como experiencia, para que deje de ser solo un objeto de estudio y se incorpore a la dimensión estética y humana (Robledo, 2011, p, 72); es por ello que

decidimos diseñar una SD , desde una perspectiva sociocultural, teniendo en cuenta el contexto y las particularidades del grupo a intervenir.

Durante la implementación de nuestra S.D logramos cumplir en gran porcentaje con los objetivos propuestos para cada fase, nuestros chicos estuvieron comprometidos con los compromisos y tareas adquiridas, mientras disfrutaban de la obra literaria propuesta "Como agua para chocolate " e interactuaban en la red social Facebook, recreando los personajes de la historia a través de sus interacciones, todo esto producto del diseño minucioso y consciente de nuestro trabajo, fomentando así la lectura literaria en nuestros estudiantes.

La implementación de una secuencia didáctica permite que los maestros reinventen su práctica.

El diseño de una S.D , entiendo esta como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí , intencionales , que se organizan para alcanzar un aprendizaje , como lo plantea Ana Camps (citada por Pérez, 2004), exige que cada maestro sea muy cuidadoso en el momento de planear y ejecutar las actividades en el aula; como maestros debemos afinar nuestra mirada para identificar problemáticas específicas de nuestra área de desempeño en el trabajo con nuestros estudiantes, a partir de ahí surge el reto, diseñar las SD que nos conduzcan a intervenir y subsanar dichas problemáticas.

Otro gran acierto de la implementación de la S.D es que permite que los maestros abordemos nuestras clases desde los diversos desarrollos conceptuales , enriqueciendo los procesos del lenguaje a la luz del enfoque sociocultural, y no desde una sola perspectiva, aquí el proceso de sistematización juega un rol fundamental pues es ahí donde se harán evidente los progresos de nuestros estudiantes y el alcance de nuestros objetivos , permitiéndonos reinventar y enriquecer nuestra práctica.

No solo nuestros estudiantes lograron grandes transformaciones en su formación como lectores literarios, ya que pudieron disfrutar una obra literaria de manera completa, movilizand o así su sensibilidad artística y promoviendo su interés por leer. Las transformaciones surgidas en la SD, también se han hecho latentes en nosotras como maestras ya que el proceso de conceptualización sobre las S.D, la lectura y análisis de otras propuestas de intervención y el respectivo diseño y ejecución de nuestra secuencia, ha trazado el camino que nos llevó a ser más conscientes de la importancia de nuestro papel mediador entre obra literaria y lector (estudiantes).

Lo anterior junto con el ejercicio de reflexión sobre nuestra relación con la literatura y los orígenes que fundaron dicho vínculo, nos llevó a dimensionar el importante papel que jugamos como maestras en el proceso de mediación que realizamos en nuestras aulas, esto unido a la autoevaluación permanente y al proceso de sistematización, nos ha exigido ser totalmente reflexivas y cada vez más exigentes con nuestro desempeño, pues consideramos es el camino que nos conducirá a trascender con el objetivo de fortalecernos en lo concerniente a la didáctica de la literatura.

Bibliografía

Aguirre Rodríguez, Ricardo (2004). *Contextos del Lenguaje 8*. Editorial Santillana. Bogotá.

Aragón, G y Castaño, A (2016). *Sobre los Aprendizajes Fundamentales, El lugar de la literatura en los Derechos Básicos de Aprendizaje*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.

Aragón Holguín, G (2004) “*Consideraciones sobre la idea de literatura implicada en los estándares*”. En: EnRedate Vé. Boletín No. 7, 2004. Red de Maestros del Valle del Cauca para la Transformación de la Cultura Escolar desde el Lenguaje. Cali.

Carreño Lescano, A., Chaves Escobar, M.P. y Lombana Bohórquez, M.F (2015). *Tesis Leer literatura para hablar de nosotros: Dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores*.

Castaño, Alice. (2014). *Prácticas de escritura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes*. Ministerio de educación nacional: Cerlac-Unesco.

Cerrillo Torremocha P.C (2007). *La literatura infantil y juvenil y la educación literaria*. Barcelona. Ediciones Octaedro.

Cerrillo Torremocha, P. (2016). *El lector literario*. Fodo de la Cultura Económica. Ciudad de México.

Cruz Calvo, M. (2010). *Enseñar literatura. De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura*. Revista No. 32 Poligramas. Enero 2010.

Institución Educaiva José Holguín Garcés (2014). *Proyecto Educativo Institucional*.

Martínez Preciado, Z. y Murillo Pineda, A. (2013). *Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años*. Revista Gráfica, Vol. 10 No. 1

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Primera edición, mayo de 2006.

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje Versión 1 Lenguaje*. Bogotá

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

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la educación inicial*. (Rey Naranjo Editores, Ed.). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (1988a). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (1988b). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá.

Montero G, M.S. y Herrera E, C. E. (2010). *Políticas educativas para la enseñanza del lenguaje*. *Magistro*, 4, 19–46. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/magistro/article/viewFile/587/873>

Pérez, J (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela: Diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*. Universidad de Antioquia.

Pérez, M; Roa, C; Villegas, L & Vargas, A (2013). *Escribir la propia práctica: una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje. *Instrumento para orientar la lectura crítica de los documentos*. *Lineamientos curriculares de lengua castellana (1998) Estándares de lenguaje (2007)*.

Reyes Y (2017). *La Poética de la infancia*. Editorial Luna Libros.

Rincón Bonilla, G (2004). *Es... tan... dar... es de lenguaje*. Artículo de internet
<http://revistahechos.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2012/04/140.pdf> Consultado
25 de octubre de 2017

Robledo, B. H (2011). *La literatura como espacio de comunicación y convivencia*. Bogotá:
Lugar editorial.

Sampieri, R. (2004). *Metodología de la investigación*. Mac Graw Hill education. Sexta
edición. México D.F.

Simanca Murillo, V. C. (2015). *Tesis Prácticas de la enseñanza de la literatura en el
Institución Educativa Liceo Caucaasia*.

Varilla Benítez, E. (2016). *La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un
acercamiento desde las realidades prácticas de los docentes de educación
primaria*.

Vásquez, F. (2006). *Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura. La Enseña
Literaria. Crítica y didáctica de la Literatura*. Editorial Kimpres.

Zúñiga. Amaya, J. C. (2015). *Análisis de una secuencia didáctica sobre la lectura de
narrativas digitales para un grupo de estudiantes de séptimo grado*.

Anexos

Anexo A. Tabla con el corpus completo, tomado de la discusión sobre el análisis del fragmento de la película *Como agua para chocolate*, a la luz de los capítulos leídos en la obra literaria.

Turno	Enunciador	Mensaje
1	Profesora	¿Cómo les pareció el libro?
2	Mayra	A mí me decepcionó
3	Gloria	No, es que la película que no está bien adaptada como está el libro
4	Anderson	Sí, como el libro.
5	Gloria	Se salta una parte
6	Anderson	Detalles
7	Gloria	Omíte otras cosas
8	Anderson	Muy, unos detalles muy importantes que hay
9	Profesora	¿Mayra qué piensa?
10	Mayra	Pues a mí me gustaría ver como que hacen que se quema Rosaura... Y pues como la bofetada que se merecía Rosaura...
11	Anderson	Tita
12	Mayra	Rosaura cuando estaba hablando con Tita, cuando estaba cocinando los frijoles. Esa tensión la quería ver en pantalla.
13	Profesora	Pero recuerdan que ya les he comentado que hay que ser conscientes de que el lenguaje del cine es diferente al lenguaje literario. Tal vez lo que ha sucedido es que las expectativas de lo que ustedes habían imaginado, no lo vieron ¿Ya?
14	Anderson	Cuando uno lee uno se lo imagina de muchas formas
15*	Yudi	Sí, diferentes
16*	Gloria	Por lo menos...
17*	Anderson	Hay unas cosas que uno se había hecho en la imaginación y uno dice ¿cómo será interpretado en sí, en sí? Pero no uno ve la película y como ¿Qué? ¿En dónde quedó esta parte?
18	Yudi	¡Sí!
19	Andrey	Parece la actuación de acá.
20	Varios	¡Sí!
21	Anderson	No, se ve muy sobreactuado
22	Profesora	¿Se ve sobreactuado?

23	Nataly	Mamá Elena. A mí me pareció que a Mamá Elena no, no, no, le falta como más fuerza.
24	Yudi, Nillereth, Gloria	¡Sí!
25	Profesora	¿En la película?
26*	Yudi	Sí, en la película.
27*	Anderson	Más grosera, más sí...
*28	Gloria	Como más imponente.
*29	Nataly	Sí, mejores.
30	Profesora	¿Y tú qué... por qué, Nataly?
31	Nataly	Aahh.... Porque yo, no, que yo me imaginaba los personajes como morenitos o negritos y cuando vi a Mamá Elena mona quedé decepcionada.
32	Profesora	¿Y por qué te los imaginabas morenitos?
33	Nataly	No sé (risas varias)
34*	Andrey	Por Chambacú.
35*	Brayan	Por los nombres.
36	Nataly	Sí por eso (señalando a Brayan)
37*	Gloria	Chambacú, sí, sí, sí.
38*	Carlos	¿Sabe qué profesora? Por eso
39	Yudi	Yo me imaginaba a John lindo.
40*	Gloria	¡Yo me imaginaba a John hermoso!
41*	Anderson	Pero John es muy feo.
42	Nataly	Y de Tita decía que tenía más cuerpito
43	Yudi	Sí, sí
44	Anderson	¿Qué Rosaura? (dirigiéndose a Nataly, ella asiente)
45	Angie	Sí, Rosaura.
46	Anderson	Y en realidad no, la que tenía más cuerpo era Gertrudis.
47	Yudi	Yo me imaginaba a John ¡Ja!
48*	Nataly, Yudi, Angie	¡Yo también!
49*	Gloria	Sí
50	Profesora	Ustedes se lo imaginaban todo un gringo papacito.
51*	Niñas	¡Sí!
52*	Brayan	¡Esos son feos!
53	Nataly	Y hablaba bien, como tranquilamente
54	Anderson	¿Cómo no lo iba a hacer si era de la ciudad? Pero era como retardado ¿Cierto?
55	Nataly	¡Sí!
56	Brayan	¡Cómo si hubiera fumado!
57	Mayra	¡Ay, sí!
58	Profesor	Lo que se imaginó el director de la película fue eso, tal vez si Nataly hubiese dirigido la película, habría conseguido una Mamá Elena más morenita.
59	Anderson	Uy sí, nos hubiera pedido opiniones.
60	Yesenia	Mamá Elena también.
61	Profesora	¿Mamá Elena también qué?

62	Yesenia	No me gusta. Y no me gusta John Brown.
63*	Brandon	En la película, yo pensé que John Brown era gay.
64*	Niyereth	Sí ¿Por qué no lo cambiaban? De hecho, me lo imaginaba más lindo, pero...
65	Nicole	Y si es como el del Facebook, pero...
66	Profesora	¿Vos cómo te lo imaginabas Nicole?
67	Nicole	¿A quién?
68	Profesora	A John Brown.
69	Nicole	Pues yo me lo imaginaba alto eh, flaco, zarco, lo normal, pero no así.
70	Brayan	Un gringazo.
71	Gloria*	Yo me lo imaginaba como...
72	Nataly*	Como serio.
73	Yudi	Pero es que uno lo mira y le provoca reírse.
74	Nicole	Sí y esa mota.
75	Anderson	Lo que más feo se veía era que como que no era muy avisgado.
76	Yudi	Sí, como retrasado.
77	Niyereth	Sí, parece un bobito.
78	Nataly*	Y habla, horrible.
79	Andrey*	Es que Tita lo embobó.
80	Nicole	¡Ah, pues!
81	Brandon	Y ese acento.
82	Profesora	Bueno ¿entonces ustedes qué prefieren, el libro o la película?
83	Nicole, Yudi, Gloria*	¡El libro!
84	Anderson*	Mil veces el libro.
85	Brandon	Pero es que él es blanco.
86	Profesora	Claro que nosotros tuvimos un John Brown aquí (mirando a Brandon).
87*	Andrés	Pero negro (sonriéndole a Brandon).
88*	Anderson	Pero negro.
89*	Niyereth	Sí.
90	Yesenia	Pero está hasta mejor.
91*	Profesora	Nuestro John Brown colombiano.
92*	Anderson	Modo blanco y negro. Y es como el doble del blanco y nada tímido.
93	Profesora	Listo ¿Pero te lo imaginabas así como delgadito, tímido o te lo imaginabas diferente?
94	Niyereth	Yo me lo imaginaba más lindo.
95	Bradon	No, yo pensé que era mejor. Ese es muy bobo.
96*	Anderson	¿Cuál el de aquí (señala el libro) o el de la película?
97*	Profesora	¿Qué es muy bobo?
98	Yudi	Sí y como habla.
99*	Brandon	Y habla rechistoso ¿No?
100*	Nicole	Sí, todo menso.

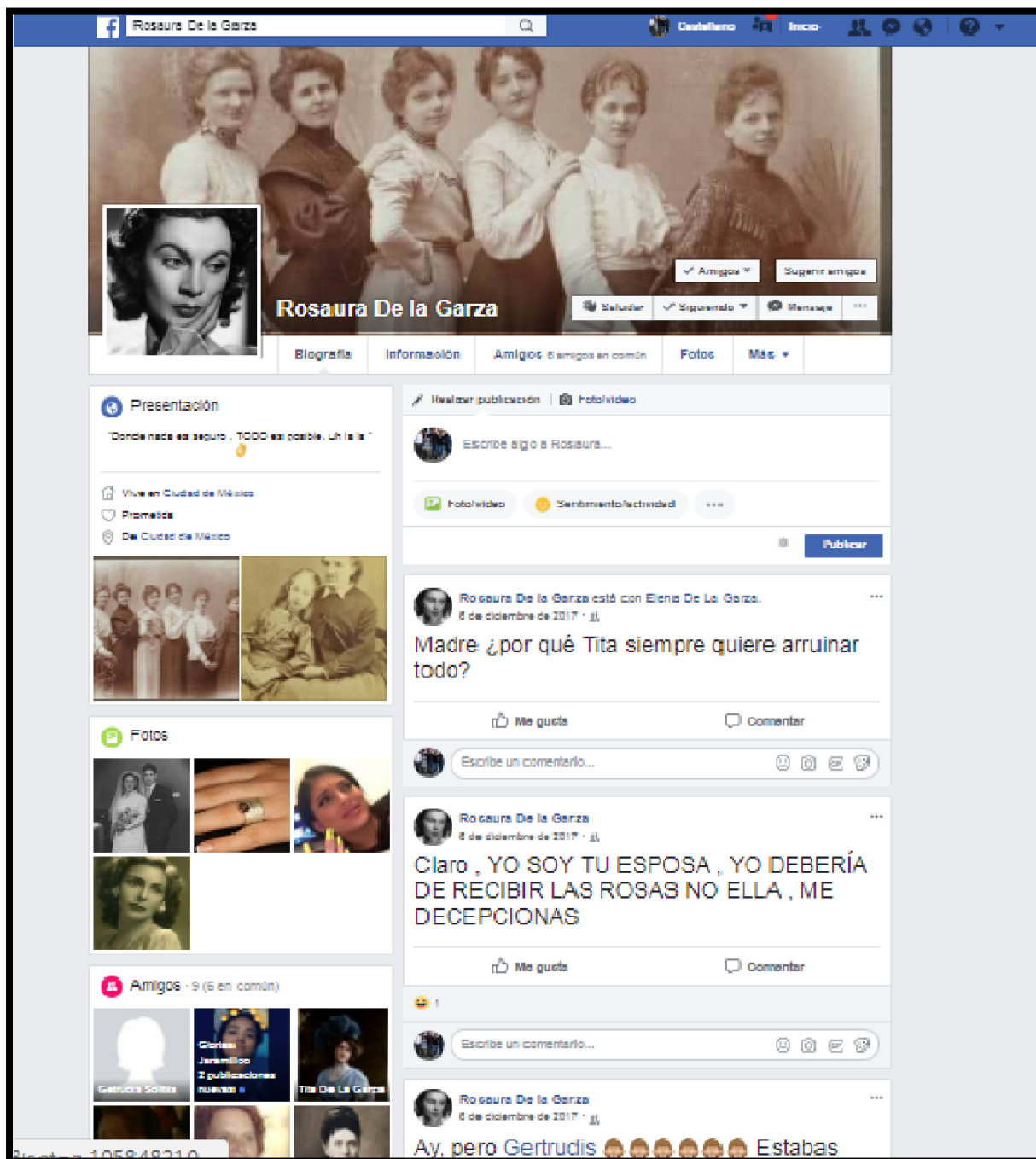
101	Profesora	Y en cuanto a la historia, en el libro, cuéntenme si les pareció bonita, fea, les gustó, le cambiarían algo, lo que sintieron con ese libro.
102	Gloria	¡Ay mal! Yo le cambiaría el final.
103	Profesora	¿Y por qué le cambiarías el final? (con gesto de sorpresa)
104*	Gloria	Porque fue injusto.
105*	Nataly	Se hubiera quedado con John.
106	Yudi	Porque John estuvo como más con ella, la ayudaba.
107	Anderson	La apoyaba.
108	Gloria	En el momento en que ella estaba peor.
109	Nataly	Y Pedro era muy uy no...
110	Andrey	No, porque él quería algo.
111	Profesora	¿Quién?
112	Anderson	¿Qué quería?
113	Andrey	John, no pues, como le digo.
114	Brandon	Dígale, dígame.
115	Andrey	Le estaba calentando la oreja.
116	Gloria*	Y también me hizo falta la venganza de Tita a Rosaura.
117	Anderson	Y Mamá Elena.
118	Gloria	Sí, una venganza de Tita a Mamá Elena. Yo esperaba algo así.
119	Anderson	Y que no se muriera.
120	Yudi	Uy, sí.
121	Nataly	O que al principio ellos se escaparan
122*	Anderson	O que le contestara y que ahí...
123*	Gloria	Que le echara veneno.
124	Profesora	O sea ¿Tú esperabas que la comida fuera el mecanismo de venganza de Tita?
125	Gloria	Sí, claro, porque, o sea, eso era lo suyo.
126*	Anderson	Cómo tantos se la imaginaban.
127*	Gloria	Una venganza como que ¡Haga algo! No sé, yo quería.
128	Profesora	Entonces, en sí, a la hora de leerlo ¿Qué sentimientos genera el libro?
129	Niyereth	De todo un poquito.
130	Brayan	Da hambre
131	Profesora	¡Da hambre!
132	Anderson	Tenía amor y...
133	Yudi	Y drama.
134	Profesora	Cierto, pero esperen, Brayan ¿Te daba hambre?
135	Brayan	Sí, con esas codornices ahí, como que uff.
136	Profesora	¡Te provocaba! Ay Dios mío. Y ustedes dicen que drama, amor...
137	Anderson	Yo no dije drama.
138	Yudi	Yo dije drama.
139	Gloria	Y yo también digo drama.

140	Anderson	Yo digo que el amor está enlazado con la tristeza, sí como... Sí claro, porque sentía amor y tristeza a la misma vez.
141*	Yudi	Era un amor trágico e imposible.
142*	Profesora	¿Y tú a qué te refieres con drama?
143	Gloria	Sí, por qué, dígame usted, pues drama por el sufrimiento de ellos y que no pudo hacer nada con su amor y todo eso.
144	Mayra	No profe ¿Qué es eso?
145*	Gloria	No me supe explicar, sí, lo sé.
146*	Yudi	Es que ella es toda romántica ¡Uy no! A mí me daba rabia con Mamá Elena.
147	Profesora	¿Quién?
148*	Yudi	Mamá Elena.
149*	Nataly	Parecía toda uy no, como en la película...
150*	Anderson	Mamá Elena era muy jarta.
151	Nataly	Cómo en la película que se levanta así que Tita dónde está.
152	Anderson	Ella no podía ver que Tita se levantaba porque ya era (mira de un lado a otro)
153	Nataly	Era como que sintiera que Tita estuviera por allá.
154*	Brandon	Y eso que yo pensé que Tita era más bonita.
155*	Yesenia	Ay es que esa Mamá Elena era la más dramática.
156	Anderson	¡Sí! Pero sí le faltó en el papel de la película ser más estricta.
157	Gloria	No, Rosaura era la más dramática, porque cosita que veía, ahí mismo lloraba.
158	Nataly	A mí el personaje que me encantó fue Gertrudis, en la película.
159	Profesora	En la película ¿Y en el libro?
160*	Gloria	En el libro yo la amé.
161*	Nataly	Pues, también.
162	Profesora	Veo que para ti resaltó más en la película
163*	Gloria	¡Resalta más en el libro!
164*	Yudi	Me hubiera gustado que Gertrudis hubiera hablado, no sé, hubiera hecho algo más.
165	Profesora	Niye (dirigiéndose a la niña que levanta la mano)
166	Niyereth	Profe, pero en mi opinión la película le cambiaban mucho lo que aparece en el libro, porque hay veces eh, por ejemplo, yo me vi la película, pero también me leí el libro y a veces aparecía exactamente lo mismo, pero a veces como que es más distinto y cambian muchas cosas. No fue como tan detallado como a la hora de redactar el libro.
167	Profesora	Pues le cuento, que de las adaptaciones que yo he visto, entre libro y película, creo que es una de las más fieles. Lógicamente todos los detalles no pueden aparecer. A veces es hasta cuestión de presupuesto...

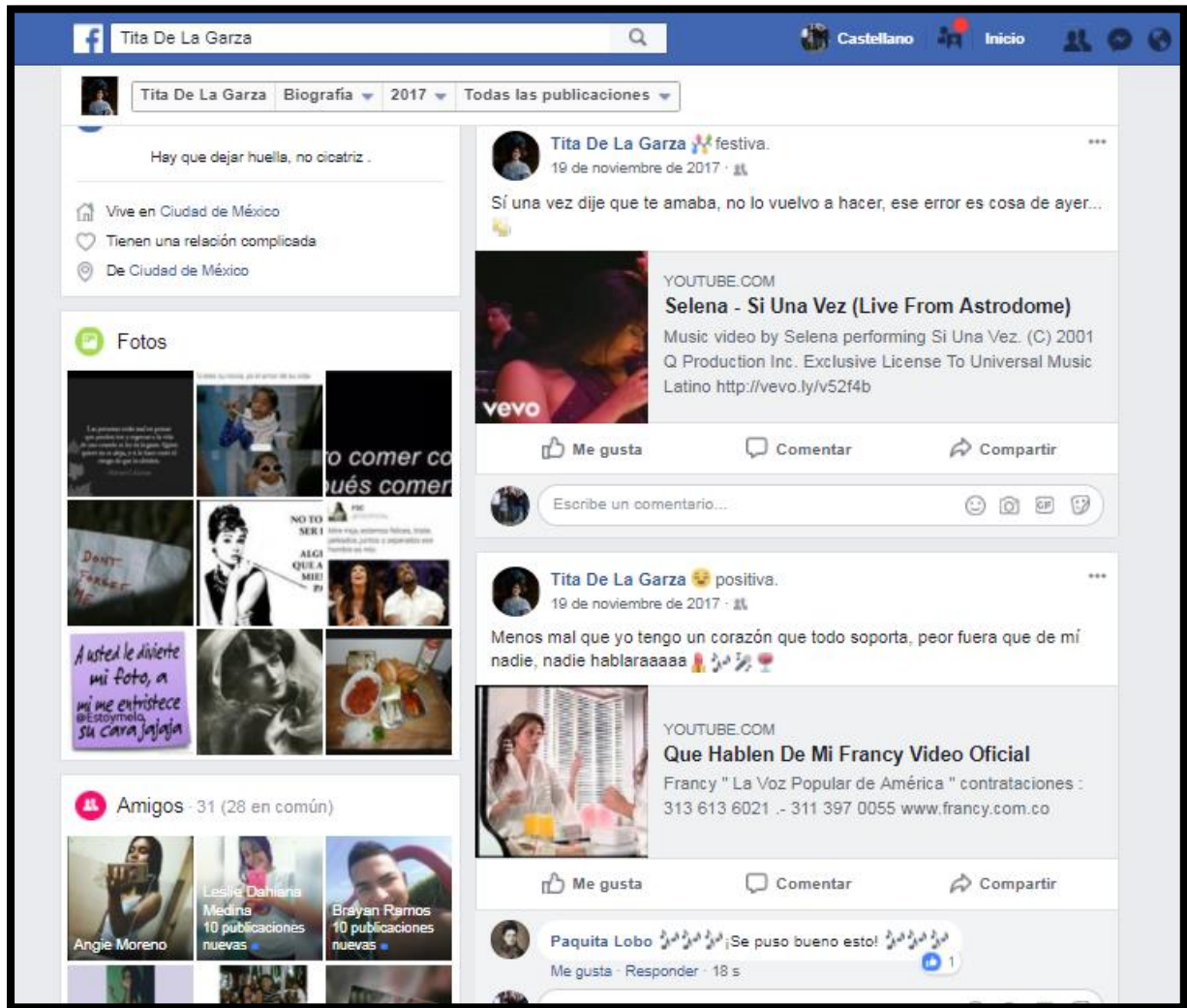
168	Brayan	Claro, eso es plastica.
169*	Profesora	Imagínate, puede representar ahorrar en personajes, en el set...
170*	Gloria	La verdad a mí, el personaje de Pedro en la película como que no me proyectaba lo del libro.
171	Profesora	¿Y qué te proyectaba?
172	Gloria	O sea, era como que en el libro se veía más entregado a ella, en la película era como que perdóname sí, como que eh, como todo robótico y yo mmm.
173	Yudi	Como otro sobreactuado
174	Profesora	O sea que, yo percibo que, según lo que ustedes dicen, el lío en sí está es como en los actores.
175	Gloria	Sí.
176	Profesora	Porque, por ejemplo, Brandon dijo ahora que se imaginaba a Tita una mamacita.
177	Felipe	Uy, yo también.
178	Profesora	Brandon, cuéntanos de la Tita de tu imaginación.
179*	Brandon	Ay, yo no sé... Cómo...
180*	Andrey	Como Esperanza Gómez ¿No?
*181	Brandon	Eh suélteme, no.
*182	Anderson	¿Cómo Esperanza Gómez? (Entre risas, mirando a Brandon)
183	Angie	Él se la imaginaba como Mia Khalifa (señalando a Brandon).
184	Brandon	De pronto. No, de verdad, en serio, más bonita.
185	Gloria	Yo me la imaginaba como una Margot Robbie, no sé.
186	Profesora	¿Es la de la mujer maravilla?
187*	Gloria	No, es la del Escuadrón Suicida.
188*	Andrey	La del Escuadrón Suicida.
189	Profesora	Ah ya, sí, ya sé cuál es. Uy, pero nos trasladamos en la época.
190	Nataly	¡Uy bastante!
191	Anderson	Ya, No es como en el tiempo de ahora, que las niñas se operan y eso ¿Cierta profe?
192	Yesenia	Pero eso fue lo chévere
193	Niyereth	Sí, que le colocaron el efecto a la antigua, con los, con el vestuario a lo largo.
194*	Profesora	Sin eso, la película, ya sería otra cosa.
195*	Carlos	Profesora y... ¿Cómo hacían para cargar las cámaras en ese tiempo?
196	Varios	¡Ay!
197	Brandon	Tenía que ser este man.
198	Anderson	¡Ay por favor! O sea, ellos viajaron en el tiempo. Mónica, se queda como: por supuesto, yo no voy a responder eso.

* Mensajes que se enunciaron al mismo tiempo.

Anexo B. Fotografía del perfil de Facebook del personaje Rosaura de la Garza



Anexo C. Fotografía del perfil de Facebook del personaje Tita de la Garza usando videos de canciones contemporáneas para complementar sus publicaciones.



Anexo D. Muestra de videos de estudiantes compartiendo apreciaciones acerca de su experiencia trabajando la secuencia didáctica.

Video de Samuel evaluando la secuencia didáctica:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZSR4VdkXHcY&feature=youtu.be>

Video de Catalina evaluando la secuencia didáctica:

<https://www.youtube.com/watch?v=cuzmSN9ZKEk&feature=youtu.be>

Video de cierre de la actividad (con la participación de las docentes y algunas estudiantes):

<https://www.youtube.com/watch?v=yUccv2QO5ql>

Anexo E. Formato 2 de la Secuencia Didáctica *Promoción de la lectura e interacciones en la red social Facebook a partir de la obra literaria Como agua para chocolate.*

Formato 2. Planeación, descripción y análisis de los momentos que componen la SD¹

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>	
1. Momento No. 1	<p style="text-align: center;"><i>Presentación de la Secuencia Didáctica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Acuerdos sobre los momentos de lectura en casa y en clase.</i> • <i>Indagación en casa ¿Qué variaciones ha sufrido la manera de cortejar?</i> • <i>Socialización de las respuestas dadas a la pregunta ¿Qué variaciones ha sufrido la manera de cortejar?</i> • <i>Elaboración de un resumen, a partir de las ideas aportadas por los estudiantes.</i> • <i>Lectura de la biografía de la escritora Laura Esquivel.</i>
2. Sesión (clase)	2 sesiones (2 horas)
3 Fecha en la que se implementará	Lunes 30 y martes 31 de octubre de 2017
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Se espera que los estudiantes movilicen conocimientos previos y los relaciones con lo indagado para que interactúen con sus compañeros y que establezcan diferencias y similitudes en torno al cortejo.

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

<p>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>	<p>Componentes o actividades de los momentos de la SD</p>	<p>Lo que se espera de los niños...</p>	<p>Consignas del docente...Posibles intervenciones</p>
		<p>Lo que harán los niños... Interacciones, reflexiones y acciones esperadas... En el Momento- Componente 1</p> <p>Los estudiantes deben leer en el grupo y que se animen a leer en voz alta.</p>	<p>Escribir las posibles intervenciones del docente e indicar entre comillas las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento o componente.</p>

	<p style="text-align: center;">Componente 1.</p> <p>Socialización de los aprendizajes, metodología y producto final.</p>	<p>Con esta primera actividad y a partir de la mediación de las docentes, se espera que los jóvenes se motiven con la lectura de la obra <i>Como agua para chocolate</i>, para responder a las consignas y participar activamente del festival gastronómico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se explicará que la finalidad principal de la secuencia didáctica es priorizar el goce estético para fomentar el hábito lector. • Se establecerá con los estudiantes los acuerdos, actividades, compromisos y metas que pretendemos alcanzar con esta secuencia didáctica. • Los acuerdos conllevaran a generar el compromiso con las lecturas en clase y en casa y con todas las actividades en torno a la secuencia.
--	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none">• Se socializarán las actividades que se espera desarrollar y su respectiva evaluación.• El producto final de las actividades anteriores será un festival gastronómico en torno a las recetas del libro <i>Como agua para chocolate</i>.
--	--	--	---

	<p>Componente 2</p> <p>Indagación en casa.</p>	<p>Se pretende que los estudiantes consulten en su entorno familiar las diversas maneras de cortejar en épocas anteriores y establezcan comparaciones con la actualidad y, posteriormente, con la historia del libro <i>Como agua para chocolate</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarea: <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes indagarán con sus familiares las variaciones que ha sufrido la forma de cortejar. Deberán prepararse para compartir en clase, a sus compañeros, lo indagado al respecto.
	<p>Componente 3</p> <p>Socialización de las indagaciones.</p>	<p>Se espera que los estudiantes, participen, interactúen y debatan a partir de lo indagado en su entorno familiar. Dialogizando la temática del cortejo. Teniendo en cuenta las ideas aportadas, los estudiantes realizaran en el cuaderno un resumen en el que den cuenta de lo discutido en clase sobre el cortejo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La docente escribirá en el tablero las ideas que el grupo considere relevantes. A partir de estos aspectos, los estudiantes redactarán, en su cuaderno, un resumen que den cuenta de las ideas principales
	<p>Componente 4</p> <p>Biografía de la autora Laura Esquivel</p>		

			<p>discutidas en clase, sobre el cortejo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se socializará la biografía de la autora Laura Esquivel enfatizando en el contexto social y cultural en el que ha transcurrido su vida. Los jóvenes consignarán en sus cuadernos los aspectos más relevantes.
--	--	--	---

<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Para dicha evaluación se tendrá en cuenta:</p>
--	---

	La participación de cada estudiante en la presentación de la propuesta y la elaboración del resumen sobre los cambios sufridos en la manera de cortejar, con el paso del tiempo.
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 en el tablero y los cuadernos de los estudiantes.

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>	
1. Momento No. 2	<p><i>Lectura en clase de los primeros cinco capítulos. Fragmento de la película.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lectura en clase de los primeros cinco capítulos del libro.</i> • <i>Proyección de un fragmento de la película Como agua para chocolate.</i>
2. Sesión (clase)	4 sesiones (4 horas)
3 Fecha en la que se implementará	1 al 6 de noviembre de 2017

<p>4. <i>Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se espera que los estudiantes lean los primeros cinco capítulos del libro y socialicen con sus compañeros sus opiniones al respecto, además de comparar las situaciones leídas con las observadas en el fragmento de la película. 		
<p>5. <i>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.</i></p>	<p><i>Componentes o actividades de los momentos de la SD</i></p>	<p><i>Lo que se espera de los niños...</i></p>	<p><i>Consignas del docente... Posibles intervenciones</i></p>
		<p><i>Lo que harán los niños... Interacciones, reflexiones y acciones esperadas... En el Momento- Componente 1</i></p> <p><i>Los estudiantes deben leer en el grupo y que se animen a leer en voz alta.</i></p>	<p>Escribir las posibles intervenciones del docente e indicar entre comillas las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento o componente.</p>

	<p style="text-align: center;">Componente 1.</p> <p style="text-align: center;">Lectura de los dos primeros capítulos del libro.</p>	<p style="text-align: center;">Se espera que los estudiantes escuchen activa, gracias a la cual generen intervenciones respetuosas (tales como opiniones, preguntas, aclaraciones) en torno a la obra.</p> <p style="text-align: center;">Se espera que los estudiantes relaciones las situaciones que se dan en la historia, con sus propias vivencias sobre el cortejo y que, a partir de sus subjetividades, construyan su propia concreción de la obra (efecto estético).</p> <p style="text-align: center;">Se espera que realicen intervenciones orales que los lleven a demostrar que se han apropiado tanto del contenido como los elementos de la narración (tipo de narrador, personajes y sus respectivas relaciones, espacios en los que se desarrolla la historia).</p> <p style="text-align: center;">Se espera que los estudiantes generen sus propios criterios acerca la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para la lectura de los dos primeros capítulos estaremos organizados en círculo. La docente hará una introducción a la obra y realizará la lectura del primer capítulo en voz alta, pausando cada vez que la dinámica de la lectura lo requiera (para dar paso a opiniones, para escuchar dudas, explicar en caso de ser requerido por algún estudiante). • Se generará un espacio de conversación entre pares y con la maestra, en el cual dialogaremos acerca de la manera de cortejar propuesta en la historia y sus
--	---	---	---

	<p style="text-align: center;">Componente 2.</p> <p style="text-align: center;">Lectura de los capítulos tres, cuatro y cinco.</p>	<p>apreciación de la obra literaria y que usen estos criterios en la futura elección de sus propios textos.</p> <p style="text-align: center;">Se espera que los estudiantes comparen los hechos vistos en la película con los leídos en el libro y que comprendan, a grandes rasgos, las diferencias entre el lenguaje del cine y el literario.</p>	<p>propias estrategias de conquista.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante escribirá una reflexión acerca de las similitudes y diferencias establecidas entre la manera de cortejar propuesta en la historia y las estrategias usadas en la actualidad. • Los estudiantes, usando las tabletas, leerán en parejas los capítulos tres, cuatro y cinco (uno por clase). Al final de cada jornada de lectura, se comentarán los hechos de la historia que más hayan llamado la atención de los estudiantes.
--	---	--	---

	<p style="text-align: center;">Componente 3.</p> <p style="text-align: center;">Proyección del fragmento de la película <i>Como agua para chocolate.</i></p>		<ul style="list-style-type: none"> • - La docente proyectará el fragmento de la película <i>Como agua para chocolate</i>, específicamente las escenas que dan cuenta de los hechos ocurridos hasta el capítulo cinco del libro. Luego se propiciará un espacio para los comentarios de los estudiantes acerca del contraste entre lo observado en la película y lo leído en el libro. La maestra realizará una reflexión acerca de las diferencias entre el lenguaje del cine y el lenguaje literario.
<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p style="text-align: center;">Para dicha evaluación se tendrá en cuenta:</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> • La construcción de argumentos por parte de cada estudiante al momento de realizar sus intervenciones orales. • La claridad respecto a los diferentes elementos de la narración presente en la obra.
7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<p>Para la sistematización de este momento se tendrá en cuenta lo siguiente:</p> <p>Registro fotográfico de los momentos de lectura y corpus del componente 3.</p>

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>	
1. Momento No. 3	<p><i>Creación de Perfiles de Facebook acordes a los personajes de la obra</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Creación de perfiles en la red social Facebook.</i> • <i>Interacción entre los perfiles creados.</i> • <i>Lectura de los capítulos seis al doce.</i>
2. Sesión (clase)	8 sesiones (8 horas)
3 Fecha en la que se implementará	7 - 16 de noviembre 2017
4. Listado y breve descripción de los resultados de	<ul style="list-style-type: none"> • Se espera que los estudiantes interactúen en la red social Facebook, interpretando el rol de algunos personajes de la obra.

<p>aprendizaje esperados de los estudiantes</p>			
<p>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>	<p>Componentes o actividades de los momentos de la SD</p>	<p>Lo que se espera de los niños...</p>	<p>Consignas del docente...Posibles intervenciones</p>
		<p>Lo que harán los niños... Interacciones, reflexiones y acciones esperadas... En el Momento- Componente 1</p> <p>Los estudiantes deben leer en el grupo y que se animen a leer en voz alta.</p>	<p>Escribir las posibles intervenciones del docente e indicar entre comillas las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento o componente.</p>

	<p style="text-align: center;">Componente 1</p> <p style="text-align: center;">Creación de perfiles de Facebook.</p>	<p>Se espera que los estudiantes abran una cuenta de Facebook, asumiendo el rol de alguno de los personajes de la obra.</p> <p>Los estudiantes construirán y se ajustarán a un cronograma de intervenciones y elaborarán sus propias estrategias de participación en el perfil creado.</p> <p>Se espera que los estudiantes utilicen las diferentes herramientas que ofrece la red social Facebook y que las pongan al servicio de los hechos transcurridos en la historia, dando cuenta de su respectiva apropiación.</p> <p>Los estudiantes realizaran publicaciones reflejando las situaciones más relevantes de cada capítulo, dando cuenta de la dinámica entre personajes que desarrolla la historia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se dividirá el grupo en subgrupos de cuatro estudiantes. Cada uno de los subgrupos escogerá un personaje del libro para crearle un perfil de Facebook, teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolla la historia y las características de cada personaje. • Los estudiantes de cada subgrupo se colocarán de acuerdo para realizar un cronograma de intervenciones, partiendo del hecho de que cada integrante debe estar a cargo del perfil, revisarlo y publicar en él. Deben informarle a la docente los turnos
--	---	---	---

	<p style="text-align: center;">Componente 2</p> <p style="text-align: center;">Interacción entre los perfiles creados.</p>	<p>Se espera que los estudiantes, además de publicar, interactúen con las publicaciones realizadas por sus compañeros.</p>	<p>correspondientes, para elaborar un cronograma general.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se establecerán las condiciones de interacción entre los personajes, teniendo en cuenta que, además del texto escrito, pueden usar herramientas multimedia (memes, canciones, fotos, videos) para sus publicaciones. • Se deben realizar comentarios entre los personajes de la historia, acorde al capítulo que se haya indicado para realizar las publicaciones. Pueden hacer uso de la herramienta de reacciones de Facebook para responder a las
--	---	--	---

	<p style="text-align: center;">Componente 3</p> <p style="text-align: center;">Lectura de los capítulos 6 al 12.</p>		<p>publicaciones o los estados de los demás personajes. El lenguaje usado para las publicaciones debe ser claro y muy respetuoso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • En clase, se mostrarán algunos de los perfiles, para analizar la calidad de publicación (si se ajusta a los hechos de la obra y a los sentimientos generados en los personajes) y las reacciones que surgieron frente a la publicación. • La lectura de los capítulos seis al doce se desarrolla paralela a la actividad de interacción en los perfiles creados, en clase y en algunas ocasiones en casa, usando sus
--	---	--	---

			dispositivos móviles o sus computadores, en caso de no tener el libro.
--	--	--	--

<p>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</p>	<p>Para dicha evaluación se tendrá en cuenta:</p> <p>La participación de cada estudiante en el respectivo perfil de Facebook creado por su subgrupo.</p>		
<p>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</p>	<p>Para la sistematización de este momento se tendrá en cuenta lo siguiente:</p> <p>Pantallazos de los diferentes perfiles de Facebook, creados por los estudiantes.</p>		

--	--

<i>Instrumento 1. Planeación de los momentos de la SD (Es indispensable diligenciar este instrumento antes de implementar)</i>	
1. Momento No. 4	<p style="text-align: center;"><i>Evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación de los dos momentos 2 y 3 que han sido grabados y/o fotografiados durante la secuencia. - Evaluación de las actividades realizadas. - Participación oral evaluando la experiencia.
2. Sesión (clase)	2 sesiones (2horas)
3 Fecha en la que se implementará	17- 20 de noviembre 2017
4. Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> • Se espera que los estudiantes reflexionen y opinen acerca de las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica.

<p>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>	<p>Componentes o actividades de los momentos de la SD</p>	<p>Lo que se espera de los niños...</p>	<p>Consignas del docente...Posibles intervenciones</p>
		<p>Lo que harán los niños... Interacciones, reflexiones y acciones esperadas... En el Momento- Componente 1</p> <p>Los estudiantes deben leer en el grupo y que se animen a leer en voz alta.</p>	<p>Escribir las posibles intervenciones del docente e indicar entre comillas las consignas que podrían guiar el desarrollo de la actividad en cada momento o componente.</p>

	<p style="text-align: center;">Componente 1</p> <p style="text-align: center;">Observación de los momentos de intervención grupal.</p>	<p style="text-align: center;">Se espera que los estudiantes observen las fotografías y los vídeos de los momentos y actividades grabados como muestra de su participación en los componentes de esta secuencia didáctica.</p> <p style="text-align: center;">Se espera que los estudiantes reflexionen de manera activa sobre el proceso realizado en esta secuencia didáctica.</p> <p style="text-align: center;">Se espera que los estudiantes expresen oralmente la manera cómo percibieron cada una de las experiencias vividas en la ejecución de la secuencia didáctica para compartirla con sus compañeros de clase y la docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se organizarán los estudiantes en un círculo para que observen los momentos que han sido fotografiados y grabados durante los momentos 2 y 3. Se les pedirá que realicen comentarios al respecto de las actividades que se realizaron: si les gustó desarrollarlas, qué fue lo que más les agradó, cómo podríamos mejorarlas. • De manera grupal se evaluarán las actividades propuestas en esta secuencia didáctica, con orientación de la docente, quién
--	---	---	---

			<p>formulará preguntas tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo les parecieron las actividades propuestas para la secuencia didáctica? ¿Qué aprendizajes se generaron gracias al desarrollo de estas actividades? - ¿Son de utilidad o no, los aprendizajes que obtuvieron? - ¿Fueron pertinentes las participaciones de los compañeros y compañeras? - ¿Qué implica para poder participar en este tipo de actividades? - ¿Qué actividades podríamos ajustar o mejorar? ¿Cómo podríamos hacerlo? - ¿Qué otras actividades
--	--	--	---

			<p><i>podrían incluirse en la secuencia didáctica?</i></p>
<p><i>6. Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes</i></p>	<p>Para dicha evaluación se tendrá en cuenta: Participación en las actividades de reflexión.</p>		
<p><i>7. Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización</i></p>	<p>Para la sistematización de este momento se tendrá en cuenta lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Videos con algunas de las intervenciones de la actividad de reflexión. 		



