

**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES DE LA ESCUELA POPULAR  
EUCARÍSTICA CAMILO C. RESTREPO RESPECTO A LAS PRÁCTICAS DE  
ENSEÑANZA ENFOCADAS EN EL APRENDIZAJE DEL HECHO LITERARIO**

DANIELA SEPÚLVEDA MAZO

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA  
MEDELLÍN, ANTIOQUIA, COLOMBIA

2023

**Concepciones de los docentes de la Escuela Popular Eucarística Camilo C. Restrepo  
respecto a las prácticas de enseñanza enfocadas en el aprendizaje del hecho literario**

Daniela Sepúlveda Mazo

Tesis de maestría para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Juan Carlos Rodas Montoya, Licenciado en Filosofía y Letras, especialista en Literatura y

Magíster en Educación

Universidad Pontificia Bolivariana

Escuela de Educación y Pedagogía

Medellín, Antioquia, Colombia

2023

**Declaración de originalidad**

**19 de mayo. de 23**

**Daniela Sepúlveda Mazo**

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad”. Art. 92, párrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Daniela Sepúlveda M.

---

## Tabla de contenido

Introducción .....	8
Enseñanza de la literatura .....	10
Problematización .....	13
Pregunta de investigación .....	20
Objetivos .....	21
Marco contextual .....	22
Contexto institucional .....	24
Principios y valores .....	26
Horizonte institucional .....	27
Filosofía .....	27
Visión.....	28
Misión .....	28
Marco referencial.....	30
Estado de la cuestión .....	30
Paradigmas y enfoques de la enseñanza de la literatura.....	31
El marco normativo y la enseñanza de la literatura .....	40
Didáctica de la enseñanza de la literatura .....	43
Concepciones .....	53
Las concepciones en relación con la lectura, Lengua Castellana y la educación.....	58
Prácticas de la enseñanza en la literatura .....	60
Estudiantes.....	64
Estrategias.....	66
La lectura.....	68
Literatura como eje de la Lengua Castellana.....	69
La educación de Lengua Castellana en Colombia .....	69
Del eje literario al hecho literario.....	71
Diseño metodológico .....	78
Entrevista semiestructurada .....	78
Grupos focales.....	83
Análisis .....	88

Hallazgos .....	90
De la práctica del docente al hecho literario .....	90
Discutamos sobre el hecho literario y su relevancia en la vida académica y personal .....	100
Conclusiones .....	104
Un hecho literario: un juego de los sentidos.....	107
Referencias.....	112

### **Lista de Ilustraciones**

Ilustración 1. Ubicación de la Institución Educativa Camilo C. Restrepo. ....	25
Ilustración 2. Características del estudiante-lector.....	66
Ilustración 3. Enfoques de la enseñanza de la Lengua Castellana.....	70
Ilustración 4. Dimensiones textuales del hecho literario .....	72

## Resumen

La presente investigación se tejió a lo largo de dos años y medio y su urdimbre tiene como propósito responder a la pregunta: ¿Cuáles son las concepciones de los docentes respecto a las prácticas de enseñanza enfocadas en el aprendizaje del hecho literario? Cuestión que fue ubicada en la Institución Educativa Camilo C. Restrepo de la ciudad de Medellín y, además, tomó como objeto de estudio a los docentes de Lengua Castellana de los grados sexto a noveno de dicha institución educativa. La investigación tiene un enfoque cualitativo, para lo cual se utilizaron insumos como entrevista semiestructurada y grupos focales, ya que fue necesario conocer, comprender y analizar los conceptos de cada docente sobre el hecho literario y, por tanto, en la información recolectada en las entrevistas se evidenció que los docentes de lenguaje desconocen la noción de *hecho literario*; sin embargo, lo aplican en sus clases de una forma natural y espontánea; esto también se pudo hacer evidente en los grupos focales por parte de los estudiantes quienes, al igual que los docentes o directivos, desconocían la noción de “*hecho literario*”, pero en sus prácticas de aprendizaje emergieron algunos elementos que lo contienen.

Con base en este análisis de concepciones se planteó una propuesta para que los docentes y estudiantes puedan ejercer en sus prácticas docentes el *hecho literario* de una forma consciente y pertinente en lo atinente a la literatura como tal, lo que se aleja de una clase gramatical o meramente de producir y descifrar códigos.

**Palabras clave:** Hecho literario; docente; concepciones; prácticas; enseñanza y aprendizaje.

## **Abstract**

The present investigation was woven over two and a half years, which has as a purpose to answer the question: What are the conceptions of teachers regarding teaching practices focused on learning the literary fact?, question which was located in a particular context, the Camilo C Educational Institution Restrepo, which also took Spanish language teachers as an object of study. from grades six to grade nine. The research has a qualitative approach, for which inputs were used as a semi-structured interview and focus groups, since it was necessary to know, understand and analyze the concepts of each teacher towards the literary fact, and therefore In the information collected in the interviews, it was evidenced that language teachers they do not know the term literary fact, however, they apply it in their classes in a way natural; this could also be made evident in the focus groups by the students who, like teachers or managers, were unaware of the term "fact literary" but in their learning practices they experienced some elements that understand.

Based on this analysis of conceptions, a proposal was made so that the teachers and students can exercise in their teaching practices the literary fact of a consciously and pertinent way with respect to literature as such, which is far from a grammatical class or merely producing and deciphering codes.

**Keywords:** Literary fact; teaching; conceptions; practices; teaching and learning.

## Introducción

Los Lineamientos curriculares para el área de Lengua Castellana se construyeron en el año 1998 y remplazaron los Programas Curriculares; en el trabajo de diseño de estos Lineamientos participaron los profesores Mauricio Pérez Abril (2009) y Fabio Jurado (2004), entre otros, a quienes se retomarán posteriormente para la presentación de algunas de sus reflexiones en torno a las pedagogías en el lenguaje y la literatura.

Este documento directriz se nombra como “Área de Lengua Castellana”, pero en su contenido lo denominan “Área de Lenguaje”. En el capítulo 4 de estos Lineamientos los profesores citados proponen cinco ejes para planear las prácticas en el aula que se han de aplicar en los grados de primero a undécimo. Estos ejes son:

1. Sistemas de significación.
2. Interpretación y producción de textos.
3. Literatura
4. Ética de la comunicación.
5. Desarrollo del pensamiento.

En esta propuesta de investigación se hará énfasis en el eje tres: literatura, que, además, configura el capítulo 4.3 de los Lineamientos. Además de la literatura como eje transversal, se sugiere hacer énfasis en el hecho literario, de acuerdo con la concepción de varios autores (Bombini, G.- Pérez, J. & Colomer, T.) quienes sostienen que no se puede estudiar al hecho literario sin tener en cuenta el contexto, el autor y, sobre todo, al lector para que la interpretación derive en una mejor comprensión del texto como tejido, urdimbre y trama.



Por consiguiente, se retoma el video “Balance de los lineamientos curriculares” (2004) del profesor Fabio Jurado, en el que define a la literatura como un eje fundamental en la formación de niños y jóvenes y, por ende, de todo ciudadano. Este argumento parte por concebir a la literatura y las artes como decisivas en la transformación de la conciencia, pues debido a este relacionamiento y acercamiento del lenguaje con las infancias, se articulan los procesos de reflexión y comprensión de las ciencias que, como lo menciona Jurado, se hacen inevitables durante la formación académica y social. El hecho literario intenta redescubrir al ser humano y sus pasiones para que se ubique en un cuadro distinto al del mero fenómeno social y se convierta en un transformador de mundos posibles, relatos de aventuras y circunstancias humanas. El hecho literario se deja leer como un ecosistema humano que pone en evidencia las formas ahistóricas con las que nos han formado.

Para reflexionar sobre este eje dentro de los Lineamientos, se proponen tres ámbitos como posibles rutas para el trabajo con los textos literarios. El primer ámbito se propone desde la perspectiva de la **estética**, orientada por destacar los rasgos y características artísticas de las obras literarias y posibles percepciones que los lectores encuentren en el momento de su acercamiento a tales obras, además de las posibles representaciones estéticas que puedan surgir y que están referidas a las transformaciones de versos, al cambio de los finales en los cuentos, relatos y crónicas literarias, obras de teatro, entre otras. El producto final que se desprende de este ejercicio es la escritura académica de textos literarios por parte del estudiante.

El segundo ámbito que se presenta para este eje es el de la **historiografía** y la **sociología**. Con este se busca reconocer que la construcción histórica y social de una época es posible representarse a partir de la lectura de las obras literarias y presenta, como

recomendación, hacer lectura de diferentes obras con enfoque histórico reconstructivo en el aula que permitan hacer una representación de los hechos, acontecimientos y momentos presentados con el propósito de discutir y asumir posturas de acuerdo con las sensaciones que se producen en el transcurso de la lectura.

Por último, se establece el tercer ámbito orientado desde la **semiótica**. Con este se busca trabajar la reconstrucción del texto, la identificación del espacio y el tiempo para dar paso a la experiencia hermenéutica de la lectura literaria (Jurado 2004). Este acercamiento a la noción de experiencia hermenéutica permitirá comprender los mecanismos de comunicación y relacionamiento de los personajes, actores o gestores de los acontecimientos relatados en las obras seleccionadas.

### **Enseñanza de la literatura**

Las preguntas por el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza literaria ha estado presente en múltiples investigaciones en los últimos 20 años en los contextos nacional e internacional; especialmente autores nacionales como Fabio Jurado (2004), Fernando Vásquez (2006) y Alfonso Cárdenas (2004), quienes han manifestado en diversas investigaciones, como la que se llevó a cabo en Medellín, Colombia en 2004 por Jurado denominada *La literatura en la educación básica y media: el diálogo entre y con los textos*, en la que las problemáticas presentes en la práctica de enseñanza de la literatura, coinciden en que dichas prácticas han estado marcadas por un paradigma historicista que ha impedido que los estudiantes vivan una experiencia literaria; dicha problemática también radica en la estructura de la literatura como una asignatura, lo que ha hecho que los estudiantes la vean como una reglamentación escolar o, en algunos casos, como práctica de castigo en las aulas.

Una hora de lectura, la hora del cuento, Vamos a leer, entre otras, son experiencias cotidianas que no logran cautivar al estudiante porque, según algunos de ellos, se vuelve un asunto tedioso porque no hay orientaciones académicas, literarias o vitales para emprender el ejercicio de la lectura.

En relación con la presente investigación, se cuenta con referentes nacionales que permiten conocer unos horizontes de comprensión que aluden a las concepciones en las prácticas de enseñanza del hecho literario de los profesores de educación básica secundaria. Para esto, se retomarán las siguientes investigaciones.

En primer lugar, se cuenta con la investigación de Martínez (2015) en la ciudad de Bucaramanga sobre las estimativas del profesorado universitario de ciencias: Un estudio de caso en la enseñanza de la Biología y su objetivo es indagar en las concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario, con el fin de comprender cómo se configuran y relacionan estas concepciones y prácticas en la enseñanza de la ciencia que se desarrolla en la formación de profesionales del ámbito científico. Teniendo en cuenta la gran mayoría de argumentos explicitados acerca de la importancia del aprendizaje y enseñanza de la ciencia se ha plasmado desde el contexto escolar y, por ello, es oportuno rescatar algunas características relevantes que ayudan a situarse en la comprensión de su enseñanza con el propósito de extraer algunos elementos particulares que pueden contribuir a comprender su enseñanza en el contexto universitario, lo que implica que la enseñanza de las ciencias se conciba como un conocimiento clave, inclusive protagónico en la sociedad, donde, fuertemente asociado con la tecnología, ha impregnado varios aspectos de la vida cotidiana y se ha vuelto indispensable como una forma de participar en una sociedad democrática.

Lo anterior, hace relevante el estudio de la enseñanza de la literatura para identificar concepciones, nociones y metodologías de la práctica docente en la práctica escolar de aula que engloba los contenidos del área de lenguaje.

En segundo lugar, está la investigación de Torrado (2011). Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo central fue caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Biología de un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. El estudio se realizó a partir de un enfoque interpretativo, mediante el estudio de caso que implementa técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados evidencian un contrasentido entre las concepciones, las acciones y los sentires pedagógicos del profesorado y ponen de manifiesto que, aunque hay una diversidad de modelos pedagógicos que se definen en la cotidianidad de las aulas universitarias, sigue predominando la práctica tradicional y conductista, teniendo como resultado, en cuanto a las perspectivas conductistas y constructivistas, caracterizar el quehacer de tres docentes. En concordancia con ello, promueven una interacción comunicativa con sus estudiantes, mediada por un conocimiento disciplinar, el cual se consolida a partir de la revisión bibliográfica y la indagación permanente es decir, esta característica es lo que permite diferenciar a este tipo de profesor de los tradicionales-conductistas. La apropiación conceptual le hace ganar la confianza y el respeto del grupo, con lo cual fundamenta la relación en el reconocimiento mutuo, la disciplina y la exigencia. (Torrado, 2011, p. 17).

En este sentido, se puede considerar la aplicación de un ejercicio de investigación similar que posibilite comprender, desde la enseñanza de la literatura, cómo se relaciona el hecho literario con la práctica docente.

## **Problematización**

Con estos elementos iniciales es necesario inferir que la intención de la investigación es que se propongan algunas adecuaciones en el escenario educativo en el que se llevará a cabo, es decir, la Escuela Popular Eucarística Camilo C. Restrepo, en el nivel de básica secundaria que comprende los grados de sexto a noveno. Esta institución es de carácter privado, se encuentra ubicada en la zona urbana, al sur del municipio, concretamente en el Barrio Trinidad (Barrio Antioquia). Su esencia se enmarca en la misión social; es por esto por lo que todas las Instituciones Educativas que hacen parte de las Escuelas Populares Eucarísticas de Medellín están situadas en barrios que presentan problemáticas sociales, con el propósito de contribuir, desde la formación de sus estudiantes, en la recuperación del tejido social. La literatura, se ha dicho, ha hecho lecturas de contexto que no ha realizado aún la historia oficial. Este tejido social es la base para contemplar la idea de hacer posible una lectura sociocrítica de los planes de estudio en lo que respecta a la literatura o al hecho literario.

Esta Institución Educativa ha definido, en su Manual de convivencia, un enfoque tradicional, por tanto, las planeaciones en el área de español también tienen este enfoque de clase magistral y la forma en la que se despliega la literatura en el área de lenguaje se hace con base en el proyecto lector, en el que se programan actividades con textos literarios y se propone la lectura de un libro por período desde el grado primero a undécimo. Estas actividades derivan en un activismo didáctico sin repercusiones o transformaciones reales en el ámbito educativo.

En cuanto a la definición del Modelo de transmisión o perspectiva tradicional, según Vallejo y Molina (2020) conciben la enseñanza como un verdadero arte y al docente como a un artesano y su función es explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de forma central en el aprendizaje del estudiante, quien se concibe como una página en blanco, un mármol al que hay que modelar, un vaso vacío o una alcancía que hay que llenar, es decir, en la educación tradicional, se le ha tratado como un foco de atención pero sin propósitos de transformaciones para mejorar en sus dimensiones humanas y sensibles.

Sosa (2014) sostiene que en esta concepción educativa se pueden distinguir dos enfoques principales:

El primero es un enfoque enciclopédico, en el que el profesor es un especialista que domina la materia a la perfección; la enseñanza es la transmisión del saber del maestro que se traduce en conocimientos para el estudiante. Se puede correr el peligro de que el maestro, quien tiene los conocimientos, no sepa enseñarlos. (Sosa, 2014)

El segundo enfoque es el comprensivo, en el que el docente es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y la transmite de modo que los estudiantes la comprendan como él mismo.

En ambos enfoques se da gran importancia al conocimiento relacionado con otras disciplinas. En su modo de transmisión y presentación, el conocimiento que adquiere el estudiante se deriva del saber y de la experiencia práctica del maestro, quien pone sus facultades y conocimientos al servicio del estudiantado.

En resumen, en esta perspectiva, el aprendizaje es la comunicación entre emisor (docente ) y receptor (estudiante) y se tienen en cuenta la comprensión y la relación con sentido de los contenidos.

Otros autores definen el modelo tradicional como el Transmisor-Recepción que promueve una enseñanza academicista, verbalista, generalmente con un libro de texto que organiza la temática básica obligatoria en programas por asignaturas, para ser presentada en exposiciones magistrales por parte del docente. Estos contenidos se presentan de forma lineal, secuenciada y agrupados de acuerdo con la disciplina de estudio. Se espera la asimilación por parte del estudiante, y su papel es receptor de ese conocimiento (Flórez, 2000).

Por otro lado, se clasifican los instrumentos de evaluación tradicional. De acuerdo con Barriga (2000), que son eminentemente cuantitativos de control, pese a ello, carecen de objetividad en vista de que las pruebas y exámenes no cuentan con la suficiente validez y confiabilidad. Las pruebas de lápiz y papel son estáticas, solo rastrean la esfera del conocimiento declarativo y son el principal instrumento de verificación. Es una evaluación cuantitativa al final del período o curso, asignándole una calificación al aprendizaje del estudiante en relación con el resto de la clase por medio de exámenes escritos. Es decir, se determina cuánta información ha asimilado el estudiante y su capacidad de memorización y reproducción de la información. Desde el siglo XVIII se tiene esta tipología de evaluación, nemotécnica, resultadista y con pocos criterios de validación de asimilación del conocimiento. Hay un filósofo español, de apellido Pozo, quien sostiene que nosotros, docentes nacidos en el siglo XX, formamos a los estudiantes, que habitan el siglo XXI, pero

lo hacemos con contenidos del siglo XV o XVI. Esta aseveración deja perplejos a los docentes porque su capacidad de reacción se ve limitada porque se trata como de un axioma difícil de rebatir, a pesar de existir métodos innovadores que, como no han pasado la prueba del tiempo, es menester esperar para asumirlos como válidos o que están bien sustentados.

Así mismo, para Rue (2017) a veces los docentes navegan sin un referente teórico explícito que oriente y guíe las decisiones pedagógicas sobre qué, cómo, por qué y para qué evaluar. Sin un referente claro, las actividades de evaluación pueden convertirse en prácticas con fuerte tecnicismo que dejan de lado el aprendizaje significativo-constructivo de los estudiantes. Lo que equivale a decir que, en múltiples casos, co-crear y co-construir se asumen como conceptos que derivan en didactismos que no implican el desarrollo del pensamiento.

Por estas razones es menester inferir que la evaluación diagnóstica o inicial es la que se realiza antes de comenzar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para verificar el nivel de preparación de los estudiantes para enfrentarse a los objetivos que se espera lograr. La evaluación significativa exige del conocimiento del estudiante, con el propósito de adecuar la actividad del docente (métodos, técnicas, motivación), su diseño pedagógico (objetivos, actividades, sistema de enseñanza), e incluso el nivel de exigencia, adaptar o adecuar el diseño, el proyecto educativo para cada persona y como consecuencia de su propia individualidad. (Leymonié, 2008, p. 26.)

Con todo esto, el presente ejercicio investigativo se teje a través de una inquietud inherente a la condición del ser docente, de apropiar el conocimiento didáctico del contenido, el saber disciplinar y el saber pedagógico del área de Lenguaje. En este sentido, es imperiosa



la necesidad de asumir los referentes de calidad educativa como los Lineamientos curriculares, los Estándares básicos de competencia y los derechos básicos de aprendizaje, instrumentos que pueden aportar para fortalecer la enseñanza desde el hecho literario.

En la medida en que se alcance lo que se enuncia en las líneas anteriores podrá garantizarse la producción de aprendizajes significativos que se articulen con situaciones reales, auténticas y que, sobre todo, impliquen la experiencia vital de los estudiantes.

Teniendo en cuenta esta problemática, es oportuno considerar que parte de ese conocimiento específico se configura también como tensiones. Estas tensiones se pueden entender en términos de la Dra. Mery Cruz Calvo (2013):

[...] las tensiones que debe enfrentar el profesorado: políticas educativas macro frente a la realidad cotidiana en el aula; enfoques pedagógicos que les requieren la elección de las propuestas más adecuadas para su labor docente. Además, está el cambio cualitativo en las prácticas lectoras de los jóvenes y la irrupción de nuevos modos de concebir los textos, especialmente el literario, que experimenta un desplazamiento del lugar central donde había sido entronizado por la cultura. (p. 14)

De igual forma, a dichas tensiones se le suman las concepciones que los docentes tienen frente a la enseñanza del eje de literatura y del hecho literario porque, en algunos casos, no tienen el pleno conocimiento y dominio. En la mayoría de las ocasiones, la enseñanza de la literatura, dentro del área de Lenguaje, se da desde formas o maneras empíricas. Frente a este hecho, es necesario aclarar que la institución, por tener un enfoque tradicional que acude a la clase magistral como única estrategia y ello deriva en que el docente es el protagonista de la enseñanza y se enfoca a dictar lo que establece el plan lector, por tanto, las prácticas de enseñanza se conciben como meras habilidades o destrezas que se

mejoran a través de un entrenamiento mecánico y repetitivo; con todo esto se pretende decir que, en general, en las prácticas docentes, específicamente en términos del eje literario, existe un despropósito y, en la obra de la doctora Mery Cruz Calvo (2013) se “desdibuja” o, en palabras de Teresa Colomer (2005) se “descentraliza” la práctica. En este sentido, Vásquez (2006) plantea que:

Como el maestro desconoce lo que es en verdad hacer literatura, ha convertido su enseñanza en otra cosa: o bien centra todos sus esfuerzos en enseñar español, o se dedica a historiar las obras literarias. En ambos casos, la literatura sale perdiendo, y lo que es más grave, el desarrollo de la imaginación y la fantasía se pierden entre la ortografía y la gramática; entre las fechas de las obras y la biografía de los autores.  
(p. 13)

Hay un epígrafe de Gustavo Álvarez Gardeazábal que ha de servirnos para ilustrar gráficamente lo que acabamos de exponer. “La Historia la escriben los vencedores; la literatura los vencidos”. Tradicionalmente la literatura ha ingresado a las aulas como un pretexto para gramaticalizar el texto escrito. Se trata de una práctica muy común: se selecciona una obra (hecho literario) y el estudiante se encarga de desbaratar, literalmente, el texto, con el ánimo de “descubrir” nuevas palabras, buscar su significado y hacer transcripción del diccionario al cuaderno. Esta práctica se agota en la inmediatez cuando el profe revisa los textos y asigna una nota, pero el aprendizaje se convierte en un acto mecánico y no es un acontecimiento para la vida.

En este sentido, el profesor Fabio Jurado (2004) reafirma, en su balance de los lineamientos, que los conceptos que allí se propusieron han sido mal interpretados o se han creado concepciones muy diferentes y ligeras por los docentes que ejecutan la práctica. Por

lo tanto, la práctica, en cuanto literatura, no ha adquirido el sentido experiencial, cultural y primigenio con el que se propuso desde sus comienzos. Dichas concepciones las reafirma el autor Mendoza (2002) cuando sostiene que:

En general, el profesor de literatura se ha visto obligado a seguir la línea de cierto eclecticismo metodológico, en ocasiones recurriendo a soportes intuitivos, lo que no siempre resulta totalmente efectivo. El profesorado, ha utilizado las aportaciones de la crítica literaria como soporte de sus planteamientos de enseñanza, de estudio, e, incluso, como referencia para el establecimiento de los objetivos. Por ello, la actividad didáctica ha estado supeditada al influjo y al condicionante de tales aportaciones, de modo que, el profesor de literatura se ha apoyado (explícita o implícitamente) en la exposición descriptiva y en el comentario analítico y valorativo de la crítica, llegando a transformar estas referencias en contenido de aprendizaje, porque se han considerado como criterios de autoridad en la explicación de las obras y en la justificación de estilos, épocas, etc. (p.5)

Con base en la tensión anteriormente referida, es posible también sumar a esto la desmotivación y apatía por la lectura literaria por parte de los estudiantes. Este otro aspecto lleva a cuestionarse por la formación literaria que están recibiendo los estudiantes, puesto que la tendencia es que, en lugar de acercarlos a un comportamiento lector, la escuela los lleva a sentir la lectura como una obligación, una práctica ajena a su ser; lo que implica que esta práctica, como proceso, pierda su sentido y no sea entendida como búsqueda de reflexión o como experiencia. Adquirir un comportamiento lector tiene sus raíces en un hecho literario (obra-texto, cuento, poema, novela) que interroga sobre las condiciones históricas en las que fue escrito, por un contexto que determina decisiones culturales, políticas y socioculturales

que permitan complementar los horizontes de comprensión de dicho hecho literario. También, por estas mismas razones, se asume la literatura no como una actividad espontánea y natural (Pérez, 2014), porque es posible considerar la enseñanza del hecho literario como un escenario de posibilidad para insertar en los estudiantes una cultura crítica, formarlos como sujetos políticos, históricos, como lo ha planteado el Ministerio de Educación Nacional (1998):

[...] la literatura como representación de la(s) cultura(s) y la suscitación de lo estético; la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes y la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras. (MEN, 1998, p.79)

De lo anterior, surgen las siguientes preguntas para la comprensión de la práctica docente: ¿Cuáles son las decisiones que toma el docente frente a la enseñanza de la literatura? ¿Por qué enseña lo que enseña en este eje? ¿Desde qué enfoques teóricos, epistemológicos o legales se conciben las prácticas de enseñanza en literatura? ¿Cómo influyen, en las prácticas de enseñanza de la literatura, las condiciones sociales y culturales de este contexto?

El previo compendio de interrogantes se condensa en una gran pregunta que guía esta investigación.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las concepciones de los docentes de la Escuela Popular Eucarística Camilo C. Restrepo respecto a las prácticas de enseñanza enfocadas en el aprendizaje del hecho literario en los grados décimo y undécimo de la básica secundaria?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Identificar, desde un ejercicio de narrativas, cuáles son las concepciones que tienen los maestros de la Escuela Popular Eucarística Camilo C. Restrepo sobre las prácticas de enseñanza del área de Lengua Castellana desde lo didáctico.

### **Objetivos específicos**

Describir las prácticas de enseñanza de estos maestros, desde su funcionalidad y planteamientos para su ejecución.

Diseñar unidades didácticas que aporten al proceso de enseñanza de área de Lengua Castellana de los maestros de la Escuela Popular Eucarística Camilo C. Restrepo.

## **Marco contextual**

En coherencia con lo anterior, esta propuesta investigativa pretende dar respuesta a las preguntas ya planteadas y se traza una gran apuesta: describir las prácticas de enseñanza, las tensiones y concepciones con los que se acercan al hecho literario los docentes, con el fin de comprender y construir una reflexión sobre las prácticas educativas, el desempeño del docente y su quehacer cotidiano; lo que se busca es concebir esta problematización como una actitud reflexiva y crítica de la realidad docente y, sobre todo, dotar de sentido a las prácticas.

Así se pretende saber más sobre los modos de enseñar literatura de manera situada, de hacer epistemología de la práctica (Vasilachis, 2006), es decir, de que a la experiencia se le conceda ese estatus de conocimiento, de tal suerte que, a partir de ésta, se alienten reinenciones, cambios, transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura, lo que a su vez permite dar pasos hacia la consolidación de una didáctica de la literatura. En relación con la práctica lúdica del desempeño docente y su capacidad de enseñar literatura de forma que resalte la creatividad, imaginación y libertad de expresión por medio de textos que implemente el docente y ejecuten la comunicación estratégica entre docente y estudiante.

Para tal fin, la presente investigación apuesta teóricamente por un horizonte de comprensión que conjunte lo ontológico con lo humano, pues en esta propuesta la realidad se considera como una “realidad epistémica” (Sandoval, 2002), es decir, una realidad construida por seres humanos que piensan, construyen, juegan y conviven. En cuanto a los fundamentos epistemológicos, se privilegia la interacción directa con la realidad estudiada;

en esta misma línea también se retoman autores como Gustavo Bombini, quien, en algunos apartados de sus obras, sostiene que:

(...) es que investigaciones en este orden son pertinentes y necesarias porque le dan carácter epistemológico a las prácticas, al hacer de la acción, de la experiencia, una fuente de teorización; investigaciones que posibilitan avanzar en la construcción de la didáctica de la literatura desde el conocimiento situado, de tal suerte que se amplíen bases para la cualificación docente, logrando así, que la formación literaria sea un objetivo alcanzable aún en los contextos más desfavorables (Bombini p. 92)

También se retoma a Jorge Larrosa (2006) quien afirma en su obra *Sobre la experiencia*, que una reinención se gesta desde las prácticas cotidianas, lo que denota que los cambios en la enseñanza no son una tarea de personas lejanas a la educación y que la experiencia con la lectura se da cuando confluyen el momento y la sensibilidad adecuados para lo cual es necesario posicionar al docente como mediador de la experiencia.

Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una, apertura. Y eso no es limitarse a una posición pasiva, no es meramente administrar el acto de la lectura durante la clase. No es sólo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación (...) es hacer que la pluralidad de sentidos posibles (Larrosa 2003. P, 45).

Así, entonces, el objeto de la clase de literatura es permitir a los estudiantes una experiencia de lectura. Lo que implica para los docentes que no solo debemos mostrar los códigos ni anticipar el sentido del texto, tampoco que el estudiante descubra lo que el profesor ya sabe.

## **Contexto institucional**

### **Historia de la Institución Educativa Camilo C. Restrepo**

Esta investigación se orienta en la necesidad de comprender las concepciones del hecho literario en un contexto situado, con unas características sociales particulares, para este caso la Institución Educativa Camilo C. Restrepo del municipio de Medellín la cual hace parte de las Escuelas Populares Eucarísticas.

Las Escuelas Populares Eucarísticas son Instituciones orientadas desde sus inicios por la Arquidiócesis de Medellín, cuando el Padre Miguel Giraldo Salazar fundó la entidad en 1933. Fueron creadas con el propósito único de que los niños más pobres tuvieran la oportunidad de recibir una formación en los principios fundamentales de la Doctrina Cristiana.

Fue fundada en 1944 dentro de las Escuelas Populares Eucarísticas como una institución educativa para atender a los niños del Barrio Trinidad inicialmente con un hogar infantil y más tarde en el año 1967 se logra ampliar la planta física gracias a la donación de terrenos del Señor Camilo C Restrepo, empresario y político, se crearon los grados primero y segundo. En el año 1981 el centro educativo tomó el nombre de Institución Educativa Camilo C Restrepo y al año siguiente se crean los grados Tercero, Cuarto y Quinto. En el año 1990 se recibe aprobación para crear el nivel de Transición de Preescolar.



En el año 2002 se crea el primer grado de bachillerato con el apoyo económico de la empresa Calcetería Nacional.

En el año 2007 se logra aprobación de la Secretaría de Educación de Medellín para crear los grados décimo y undécimo.

### **Información relevante**

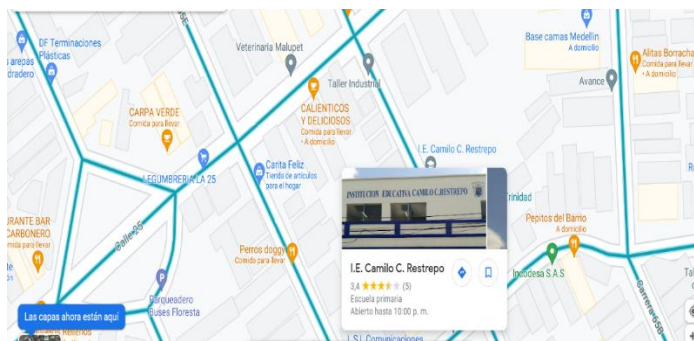
Es una institución de carácter privado sin ánimo de lucro que hace parte de la red de escuelas populares Eucarísticas de Medellín, sus valores se forjan en la creatividad, verdad y compromiso.

La Institución es de educación media escolar, quiere decir desde Preescolar hasta primero de primaria, y se extiende hasta Undécimo (11°) de bachillerato. En su plantel se encuentran más de 250 estudiantes vinculados, donde predomina población infantil del Barrio Trinidad.

### **Ubicación geográfica**

La Institución Educativa Camilo C. Restrepo está ubicada en el territorio del municipio de Medellín, en la Comuna 15, que comprende los barrios Tenche, Trinidad (Llamado Barrio Antioquia por sus habitantes), Santa Fe, Campo Amor, Cristo Rey, Guayabal, La Colina, Club el Rodeo, Parque Juan Pablo II.

***Ilustración 1. Ubicación de la Institución Educativa Camilo C. Restrepo.***



## Principios y valores

En las **Escuelas Populares Eucarísticas** nos guiamos por los siguientes principios y valores:

- **La espiritualidad:** como vivencia en la cotidianidad de los valores del evangelio.
- **Creatividad:** capacidad de innovar en la construcción de conocimiento.
- **Trabajo en equipo:** unión de sinergias para la consecución de un mismo objetivo.
- **Pensamiento crítico:** postura ética y política ante la realidad circundante.
- **Conciencia ambiental:** cuidado y conservación de los recursos naturales.

Estos principios y valores se ven reflejados en el decurso de todas las clases, ya que con el objeto de que sean el leitmotiv institucional cada docente debe incorporarlos dentro de sus prácticas; además, como compromiso por parte de las directivas cada lunes y viernes se realizan formaciones con el objetivo pedagógico de establecer reflexiones con toda la comunidad educativa en torno a dichos principios y valores. Adicionalmente, en la institución se desarrolla un proyecto el cual es llamado Proyecto pastoral en el que se ejecutan diversas actividades, distintas a las desarrolladas en el aula, para hacer énfasis en los valores institucionales. Este proyecto ha tenido alta incidencia en los discentes puesto que, se

convirtió en el proyecto pilar de la institución y es reconocido no solo por la comunidad, sino que también obtuvo un reconocimiento especial en los premios “Ser mejores” auspiciados por la alcaldía de Medellín.

*Nota aclaratoria:* En la sede Institución Educativa Camilo C. Restrepo se trabajará con base al siguiente horizonte institucional.

### **Horizonte institucional**

En las escuelas populares eucarísticas nos guiamos por los valores y principios que nos hacen auténticos; por la espiritualidad y cordialidad para el buen entendimiento con la comunidad educativa; por la creatividad, dedicación y entrega que nos permiten desarrollar nuestra labor diaria; por la criticidad y asertividad para tomar decisiones apropiadas y contribuir a la solución de dificultades. En el desempeño laboral la familia de las Escuelas Populares Eucarísticas se reconoce por su capacidad para el trabajo en equipo, dinamismo y sentido de pertenencia, siendo personas de iniciativas y proactivas.

### **Filosofía**

La obra social educativa de las Escuelas Populares Eucarísticas de carácter privado orientación católica busca lograr que las niñas, niños y jóvenes adquieran una formación integral que posibilite una nueva óptica de vida en vía al desarrollo y el progreso, con los cuales puedan mejorar su calidad de vida.

## **Visión**

En el año 2025 las Escuelas Populares Eucarísticas serán reconocidas en la comunidad por su participación en el rescate de la creatividad, la verdad, el compromiso y el liderazgo de los estudiantes.

## **Misión**

Ofrecer un servicio de Formación Integral a niños y niñas de sectores vulnerables de la ciudad desde el ideario de la Escuela Católica, que propende por formar integralmente el hombre nuevo en los aspectos individual y social, mediante el desarrollo de sus capacidades y el proceso de personalización.

## **Contexto de la investigación**

Esta Institución Educativa ha definido, en su Manual de convivencia, un modelo pedagógico socio-crítico, sin embargo, desde los directivos se insiste en mantener una formación conductista y tradicional, en la que la norma, el orden y la disciplina sean principios; por tanto, las planeaciones en el área de español también tienen este enfoque aunque en la práctica se da clase magistral y la forma en la que se despliega la literatura en el área de lenguaje se hace con base en el proyecto lector, en el que se programan actividades con textos literarios y se propone la lectura de un libro por período desde el grado primero a undécimo. Estas actividades derivan en un activismo didáctico sin repercusiones o transformaciones reales en el ámbito educativo.

Como docente en formación, considero que la labor del docente convoca a la construcción

de la cultura y de la sociedad misma, a la forma en la que los estudiantes pudieran ver el mundo y la manera de desarrollarse en él. Para esto juegan un papel fundamental las concepciones del docente, por ello el interés particular de esta investigación se centra en comprender el modo en que se forman y se transforman las concepciones que configuran las prácticas de enseñanza en particular del hecho literario de aquellos docentes que tienen la responsabilidad de enseñar el área de Lengua Castellana. Específicamente, se centra en comprender las concepciones disciplinares y didácticas de tres maestros de secundaria cuya formación académica responde a un área de saber en común: Lengua Castellana y su hacer en el aula.

La investigación se centra en los docentes de secundaria, en tanto es en este nivel en el que se identifica más el hecho literario y se hace un acercamiento al texto de manera más consciente porque se deja entrever como un apoyo didáctico para el aprendizaje de los temas estipulados en el plan de área. Los docentes de la educación básica secundaria tenemos en nuestras manos la gran responsabilidad de abrirle al estudiante las puertas del mundo de la cultura literaria, lo que implica repensar los alcances y propósitos de la experiencia de la lectura.

## **Marco referencial**

### **Estado de la cuestión**

La recolección de información para el estado de la cuestión se realizó siguiendo una metodología de análisis de contenido que asoció los planteamientos principales de cada investigación, teniendo en cuenta: la conceptualización, el enfoque y la discusión sobre las prácticas, políticas educativas y estrategias didácticas de la enseñanza de la literatura.

De ello resultó que pueden observarse diversos niveles de vinculación entre la enseñanza y la literatura con la vida misma que les ha permitido a los investigadores ahondar sobre la didáctica. No obstante, puede anticiparse como un vacío de las investigaciones, que las proyecciones estimadas y la relación entre paradigma y práctica carecen de la lectura del contexto de vida de los estudiantes, su nivel socioeconómico, las condiciones de violencia, desigualdad, cosmogonías e idiosincrasias específicas, tal como lo sugiere Gustavo Bombini (1996, 2004, 2008) y de manera específica el estudio de caso, de Jesús Pérez (2014). Se tendrá en cuenta este vacío para la investigación ya que los profesores deben anticipar sus estrategias con el fin de incluir todos aquellos estudiantes que aprenderán de las proyecciones estimadas.

Para desarrollar lo anterior, se estructuró el apartado a partir de tres momentos; en el primero, se presentan los paradigmas a partir de los cuales se han realizado los procesos

pedagógicos de la literatura, a continuación, el marco normativo y, finalmente, las didácticas y formas de enseñanza específicas de la misma.

### **Paradigmas y enfoques de la enseñanza de la literatura**

De acuerdo con autores como Kuhn (2013) un paradigma corresponde a un conjunto de ideas y concepciones a partir de las cuales las prácticas cotidianas de los individuos adquieren sentido, objetivo y criterio. Los sujetos incorporan estas ideas en la socialización que realizan con la sociedad y en ese proceso adoptan acciones en función de lograr el contenido que tales imágenes articulan. Con esta premisa, es posible entonces entender que la enseñanza de la literatura se fundamenta en paradigmas y, a partir de esto, se desarrollan medidas pedagógicas que bien o mal responden a estos criterios.

Autores como Bombini (2004) Colomer (1998) y Pérez (2014) debaten que la enseñanza de la literatura se someta a paradigmas y actúe siempre en el marco de paradigmas trascendentales de estos en tanto reconocen que la práctica se desarrolla a partir de tres aspectos: primero, el estético, por el que entienden a las creaciones literarias como experiencias sensibles, dotadas de criterios narrativos y figuras literarias que le conceden la sensación de belleza; el segundo, corresponde a una dimensión que denominan socio histórica, cuyo sentido pretende entender el texto en un contexto amplio en el que se produjo y con esto, conectar al sujeto productor de la literatura, el escritor, con la sociedad que debió vivir; el objetivo que se persigue corresponde al puente entre el estudiante, su vida y la trayectoria literaria como herramienta creativa de significados. Finalmente, un tercer ámbito y es destacado de manera especial por Jurado (2008), quien propone a la semiótica como

dimensión del aprendizaje de la literatura y allí, el centro del aprendizaje se concentra en la reconstrucción del texto, las frases, los verbos, las conexiones y la identificación del espacio y tiempo para dar paso a la experiencia hermenéutica profunda de la lectura y la influencia en las dinámicas de recepción del lector crítico.

No obstante, Antonio Mendoza (2006) considera que el concepto de democracia se encuentra inscrito en la educación y, en tanto la lectura se acredita como virtud del ciudadano y aspecto esencial del pleno ejercicio de la ciudadanía, el aprendizaje de ésta, y su forma específica, la literatura amplía los contenidos y los sitúa en un paradigma civilista, en el que Mauricio Pérez (2004) coincide, pues insiste en que la enseñanza de la literatura se encuadra en un paradigma político, entendido como el momento para la formación del ciudadano y la construcción de la democracia o la implicación del sujeto en la cosa pública. Se corre el riesgo de caer en el extremo de considerar que un hecho literario, per se, se inscribe en un asunto eminentemente político, por ello, es preciso guardar las proporciones y considerar al hecho literario como un eje articulador de autor, contexto, obra e hipertextos. No se le endilga a la literatura la responsabilidad de matricularse en un asunto geopolítico y ya. No es suficiente.

Entonces, si bien existen contenidos sobre los cuales se articula la práctica de la enseñanza de la literatura, ésta se ciñe a paradigmas con los que es posible identificar: uno civilista o de implicación ciudadana, cuya apuesta consiste en vincular el aprendizaje literario al conocimiento del entorno y, por lo tanto, la participación del sujeto en la vida pública; uno tradicional que ha permitido que emerja el anterior y cuya apuesta puede consistir en acciones pedagógicas que vinculan lo estructural e historicista y, finalmente, paradigmas que



reconfiguran este último, al situar el aprendizaje como una apuesta sensorial que el profesor debe hallar y el educando sentir.

Es así entonces que Mendoza (2006) y Pérez (2004) reconocen los contenidos de Bombini, Colomer, pero al hacerlo, los modifican, puesto que cuando los vinculan con el sentido y la orientación de la educación: la construcción de ciudadanías, la literatura debe aportar a la necesidad de hacer mejores ciudadanos y, por lo tanto, renovar la estrategia didáctica, incorporándole una perspectiva crítica de todo cuanto pasa en la sociedad. Así, en esta versión, el texto literario es también escenario para el entendimiento de la sociedad por parte del estudiante, es decir, se intenta que el estudiante comience a adquirir lo antes dicho: un comportamiento lector, que implica una actitud crítica frente a lo que el texto le presenta como una dimensión estética y que se amplía hasta las consideraciones éticas y políticas.

Paula Martínez (2011) coincide con el paradigma de la participación ciudadana en la enseñanza literaria cuando señala que: *“la relación lenguaje-política hace cada vez más fuerte el cambio cultural y literario en la formación de los niños y jóvenes, dada la primacía que se da a la técnica y la espera por efectos de productividad y aplicabilidad.”* (p.230). Mery Cruz (2013) también coincide, en su artículo sobre la *Lectura literaria en secundaria*, en el que destaca que el tema de la lectura y el aprendizaje de la literatura tiene pretensiones políticas, una de ellas es, en sentido positivo, la importancia de difundir los beneficios que trae leer para construir sociedades más igualitarias; otra sería que los jóvenes, mediante la lectura, se hagan recuperadores de la cultura y habiten sus contextos juveniles satisfactoriamente (artísticamente).

Pérez (2004) propone como eje articulador de la enseñanza de la literatura el paradigma de la construcción para la participación ciudadana y expresa que se antepone este modelo al paradigma tradicional, cuya apuesta pretende enseñar solo la práctica de la lectura: conocer las palabras y escribir las palabras, sin dotarle de sentido histórico, ni semiótico al texto. De hecho, cuestiona esta lógica y plantea que leer y escribir son verbos que tienen sentido dentro de prácticas culturales que el maestro no debe perder de vista.

Colomer (1991) también cuestiona lo que denomina el paradigma tradicional cuando se pregunta: “¿cómo renovar las prácticas enciclopédicas, historicistas y estructuralistas de la didáctica de la literatura como eje de enseñanza de la Lengua Castellana, si aún la solución la proyectan desde las instituciones, sus formas y currículos?” (Colomer, p. 20-21). En efecto, para la autora existe un paradigma tradicional, en concordancia con Pérez (2004), cuyo rasgo principal obedece al sentido enciclopédico del aprendizaje memorístico en el que el estudiante se aprende una obra, su autor, sus contenidos de forma mecánica sin establecer sus conexiones, sus inter-textos y recursos.

En este sentido, precisa que la enseñanza de la literatura debería abandonar el paradigma tradicional de la enseñanza de la literatura, en tanto no respondía propiamente al propósito de enseñar literatura, sino:

Ésta aparecía como una actividad de elocución que preparaba para actividades profesionales (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura al dictado de clérigos, notarios o escribientes, etc.). Asimismo, se entendía que la literatura proporcionaba también los valores morales que debían contribuir a conformar la personalidad de los aprendices (Colomer, 1998. p.2).

Así mismo, Matías Escalera (2009) explica que lo importante no es “aquello que leemos” para ser protagonistas del acto de leer, es decir, sin preguntas, sino establecer un diálogo con todos los elementos cognitivos dispuestos por la lectura y el texto, es decir, participar en el proceso y concebir al aprendizaje como un acto o acontecimiento creativo.

Ahora bien, es menester llamar la atención que por paradigma tradicional no solo se entiende el acto de aprenderse las enciclopedias tal como lo sugiere Colomer sino, también, utilización en la enseñanza de la visión estructuralista e historicista. Según Jurado (2008), Vásquez (2006) y Alfonso Cárdenas (2004) dicho paradigma ha lesionado a los estudiantes con la obra, en tanto, presenta, entre otras cosas, una estructura dotada de inicio, nudo y desenlace y les ha impedido innovar tanto la interpretación como la creación. Se trata de una visión muy aristotélica, en la medida en la que se pide una unidad de acción: comienzo, nudo, desenlace y conclusiones. Pero, dicha mirada no permitía la participación activa del estudiante, quien, hoy más que nunca, vive contextos transgredidos por las tecnologías, la virtualidad y el mundo visual que lo atiborra desde que se levanta hasta cuando se acuesta. Es posible que el texto comience en la mitad, que no haya nudo o el nudo esté al final de la obra y que esa unidad de acción ya no nos diga nada a los seres humanos. Es preciso leer este contexto y este principio de realidad antes de aventurar a imponer un hecho literario en el que su futuro no tendrá asentido vital para el estudiante.

Borja et al (2010) hacen hincapié en el hecho según el cual el paradigma tradicional de orientación historicista en la enseñanza, por su parte, no logró establecer la periodización frente a la idea de sucesión temporal y espacial de autores y obras, puesto que no conectó sus líneas de continuidad y ruptura estilística, narrativa o contextual. En este mismo sentido hay que remarcar que el paradigma tradicional enciclopédico, historicista y estructural tienen

similitudes. Mendoza (2006) afirmó que: "*La renovación didáctica para la formación literaria ha permanecido anclada en supuestos tradicionales, especialmente trabada en los de orden historicista, en torno a los cuales se han vinculado algunas aportaciones del estructuralismo y poco más.*" (p.10).

Así mismo, por último, Bombini (2004) insiste en que las formas, estrategias, prácticas y didácticas analizadas y llevadas a cabo sobre el hecho literario como una inmanencia, que es lo propio del paradigma tradicional, le resta importancia al contexto de producción, a una sociología del autor en relación con el texto y con la sociedad que le dotó de herramientas lingüísticas y hermenéuticas para la creación.

El énfasis de la crítica al paradigma tradicional entonces consiste en insertar una didáctica que mantenga como criterio el hecho de la literatura como una interpretación del mundo con importantes cargas estéticas y psicológicas; es decir, articular sus contenidos con un paradigma que vincule la construcción de ciudadano que se está produciendo mientras se aprende a través de la literatura. En la literatura seleccionada pueden observarse, hasta ahora, dos paradigmas de la enseñanza de la literatura, de los cuales aquel que se opone al tradicional, pretende combinar tanto la posibilidad de aprendizaje, conocimiento enciclopédico como su negación, la articulación con texto, contexto; lo que confirma lo que sugiere Mijaíl Bajtín (1991) con el concepto de *polifonía*, que describió la existencia de múltiples voces que dialogan en la obra y que desbordan la existencia precisa de un creador que todo lo ve y lo oye.

Estudiar la polifonía desde una perspectiva narrativa significa, sobre todo, referirse a Mijaíl Bajtín (1988). El teórico y crítico literario propuso las bases para una nueva forma de interpretar el discurso al enfocarse en sus propiedades dialógicas, la presencia simultánea de

voces de diferentes autorías, lenguajes, puntos de vista, cosmovisiones, sociedades e historias. “El término de polifonía queda restringido al campo de los procedimientos literarios: remite a la estructura novelesca de la obra de Dostoievski, la cual consiste en entremezclar la voz del narrador con la voz de varios personajes de la novela”. (p. 6)

Pero si el contenido y los horizontes paradigmáticos de la enseñanza tradicional o su propuesta alternativa que hasta ahora se ha indicado, el paradigma para la construcción de la participación ciudadana, ha sido destacado con énfasis en las investigaciones consideradas hasta ahora, es oportuno mencionar el énfasis que sitúa y contrasta Cárdenas (1998), quien en su análisis busca revisar teóricamente el debate sobre los valores éticos como apuesta para establecer unas ideas para la didáctica de la enseñanza de la literatura. En efecto, en su consideración, esta debería articular ética y estética, entendiéndolas como proyecciones subjetivas que ordenan la percepción del espacio mediante los sentidos. Es decir, Cárdenas pretende renovar el análisis inmanente del texto, pero a través de la búsqueda en la enseñanza y el aprendizaje por lo profundo de la obra; a través del cual, considera, se podría llegar al estado de la atracción del estudiante. Cárdenas coincide con Vélez (2002), y, ambos, insistirán en la crítica al paradigma tradicional, pero sin abrir a otros submundos como Bombini (2004), es decir, se sitúan en el criterio según el cual la producción es esencialmente sensible e imaginaria y se vincula con el arte y la poesía, es decir, consigo misma.

Esta perspectiva trasciende la crítica del paradigma tradicional pues pone énfasis en las concepciones estéticas, ya sea clásicas o modernas, hedonistas o contextualistas, formalistas u organicistas y se inclinan hacia la poesía o hacia el arte y revelan la concepción del artista como descubridor o imitador, como creador, como genio (Cárdenas, 1998, p. 124).

No obstante, cuando la fijación en el nivel estético avizora la trascendencia de los paradigmas tradicionales, pareciera que lentamente se camina hacia el nivel de una contradicción al concebir la literatura como “ficción” según la teoría, o carente de una visión basada en la realidad o de una experiencia sensorial con material probatorio más allá de lo imaginario.

Paula Martínez (2011), quien ha sido considerada como una crítica del paradigma tradicional, coincide con Cárdenas, pero a diferencia de aquél, concibe la relación estética/ética como una reacción de estremecimiento corporal, de exaltación de los sentidos, al respecto dice: “*sentir lo que nos ocurre es hacer consciente el cuerpo con lo que pasa en la mente, lo que tan maravillosamente puede lograr la lectura literaria*” (Martínez, 2011. p.230).

Ahora bien, esta pretensión no la desarrolla la autora en el artículo mencionado con antelación; es decir, no presenta un esquema metodológico, ni una estrategia didáctica de la literatura porque presenta un *a priori* que puede suceder o no como experiencia subjetiva y sensorial en su aprendizaje. No obstante, en el artículo *Saber literario como producto de una problematización en la enseñanza de la lectura y la literatura*, de Isabel Martínez, sí se describe una metodología para construir pensamiento a través de la experiencia personal y cotidiana del encuentro histórico con las narraciones familiares y magisteriales, las cuales toman forma de discursos de saber, a través de la pluralidad del decir. (p.225). En dicha metodología, se especifica como material el libro; la forma de compartirlo, que en este caso usa la oralidad y la recuperación del legado sociocultural, es decir, la fuente literaria más próxima al estudiante. En este sentido, cuando la literatura se transmite con la finalidad de la experiencia sensible, el método, sea lectura en voz alta o una narración imaginaria, desborda

el esquema tradicional de la relación lector y libro; y, así mismo, considera la virtualidad, y las herramientas técnicas de la actualidad, que aunque han sido índices de deterioro de la materialidad del libro y su importancia, no deja de sumarle posibilidades al maestro para generar estrategias comunicativas clave para y con los estudiantes (Martínez, 2011 pág. 225).

Apuntando hacia un horizonte que especifica la corporalidad, en la enseñanza en la literatura y siguiendo la reflexión del *Elogio a la dificultad*, de Estanislao Zuleta, Jesús Osorio et al (2008) mencionan que desde allí se consolidó una fórmula de aprendizaje según la cual no se lee para ver qué tanto nos puede decir una obra desde su lógica textual, desde su tiempo, el horizonte de expectativa y relación con el texto literario, sino por qué todavía nos dice algo. Así que la capacidad de provocar en el individuo que aprende la literatura no se sitúa en la respuesta de Martínez, el uso de la metodología, que implique el refuerzo de la oralidad y otros recursos, sino por la capacidad de provocar al estudiante estímulos que se encuentren relacionados con sus propias experiencias; he ahí la profundidad del por qué dice algo una obra y por qué se debe aprender que llega a la experiencia sensorial.

Cuesta (2013) alude también al sentido sensorial para la enseñanza de la literatura, plantea la necesidad de redefinir qué se entiende por lectura, literatura, ficción y su relación con su enseñanza; más cuando los textos literarios son interpelados desde analogías que los estudiantes realizan con otras discursividades, a partir de sus creencias sobre la misma: qué consideran real e irreal, verdadero o falso, respecto de los textos literarios y sus ficciones. (p.97). A partir de lo cual se reflexiona sobre los tiempos actuales, los cuales apuntan a que la vía para un paradigma didáctico no puede perder de vista la noción de individuo como sujeto de pensamiento que busca responder la pregunta por la sociedad, pero aún sin desligarse de

la formación de espacios privados para la contemplación propia. La sociedad de consumo ha representado el fracaso de la construcción de ese ámbito de lo privado basado en evidenciar una materialidad desprovista de reflexión contemplativa. Según lo anterior, tanto el saber literario como la creación literaria podrían contribuir en la formación de individuos más conscientes del todo que constituye el aspecto material e ideal de su existencia.

### **El marco normativo y la enseñanza de la literatura**

Así como el paradigma dota de concepción la práctica de la enseñanza, la política pública de educación posibilita y limita la pedagogía, en tanto fija las directrices curriculares aplicables a la labor docente. González et al. (2014) destacan que el marco legal que estructuran las políticas públicas de educación no articula el contenido curricular y deja sin reflexión la recepción histórica del libro y el autor, el análisis sociológico y la semiótica, lo que deriva en que el paradigma tradicional de la repetición se reproduzca incesantemente.

Y es que, en efecto, las políticas públicas sobre la educación estructuran el marco legal sobre las dinámicas de la enseñanza de la literatura. Contienen el deber ser del cumplimiento del derecho a la educación y denota el procedimiento para dar a conocer la literatura, sus géneros y sus figuras. González et al. (2014) elaboraron un análisis de las políticas educativas de Bogotá entre 1994 y 2014 en el que analizan las directrices que han dinamizado aspectos como la libre elección de las obras literarias por los docentes<sup>1</sup> en relación con el objetivo normativo de la enseñanza.

---

<sup>1</sup> En los RDL en el cuarto ciclo, se hace referencia a los cánones que se sustentaban en los programas del MEN antes de 1994, situación que fue cambiada por la Ley General de Educación y por los LCLC,



Metodológicamente, Pérez realizó su investigación del marco legal mediante un análisis de contenido y lo estructuró a través de dos ejes analíticos: el rol de los docentes y el de la literatura. Los documentos a partir de los cuales analizó la trayectoria de su pregunta fueron los siguientes: *La Ley General de Educación*, *los Lineamientos curriculares en Lengua Castellana (LCLC)*, *los Estándares básicos de competencias en lenguaje (EBCL)*, *los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)* y *el Plan Nacional de lectura y escritura (PNLE)* y estos documentos fueron complementados por los *Referentes para la didáctica del lenguaje (RDL)*, publicados por la Secretaría de Educación de Bogotá.

Del análisis, planteó que la Ley General de Educación expone de fondo el derecho a la educación y enseñanza de la literatura; su organización en áreas curriculares y la vigilancia tanto en el desarrollo del área como la evaluación del estudiante. De esto destacó, en primer lugar, que la formación de los currículos se encuentra dividida por un criterio de desarrollo académico puesto que la literatura debe ser reservada al menos hasta la primaria con la formación artística, la música y la plástica; es decir, en relación con otras artes, mientras que en la secundaria, su participación aumentaría tendencialmente hacia el estudio de la lengua en relación con la literatura, pero con roles diferenciados en los que la literatura se relaciona con un uso específico del área de Lengua Castellana.

En otro de sus apartados conceptuales apunta que, en el proceso de aprendizaje, la institución educativa proveerá de medios para profundizar la enseñanza de la literatura, no solo en el saber sino también en un “saber hacer”, es decir, producción de literatura, difusión,

---

que dejaban al docente los criterios para la selección de textos que serán leídos en la escuela. Este punto se despliega más adelante en la práctica número cinco de la tesis de Jesús Pérez (2014).

circulación, apropiación. Además, acota que si bien el marco legal reconoce distinciones frente a la enseñanza, así mismo como criterios de promoción de las instituciones, el docente deberá afincarse en una teoría literaria, que se muestra como fundamental para la formación y podrá estar inscrita en la producción de textos escolares.

Según lo anterior, González et al. (2014) apuntan que la práctica de la enseñanza entonces se articula con la normatividad que implica desde el propio texto escolar, aunque, así mismo, reconoce que el profesor tendría autonomía, más cuando con un marco teórico de la enseñanza, reconfigura su criterio, pues haría un uso complementario al contenido estructural producido de antemano y, al hacerlo, logra tener una autoridad en lo que propone dado que se relaciona con cuerpos de pensamiento a través de los cuales la enseña.

Isabel Martínez (2000) plantea una consideración similar a la de González, pues destaca que al faltar políticas públicas que permitan un marco de reflexión, se tiende a perder la orientación frente a la enseñanza; en su investigación de los manuales escolares de bachillerato y la evolución curricular del eje literatura en la Lengua Castellana, demostró que cuando se eliminó en España la enseñanza de la Lengua Castellana como área curricular por el Plan Callejo (1926) se logró una disminución del aprendizaje de la literatura y se desorientó al profesor porque se le dejó a su libre albedrío la implementación de las pautas planteadas en el plan de enseñanza.

Mauricio González (2014) hace referencia al marco legal en el que se originan los estatutos, currículos, y en general las políticas públicas educativas, además, coincide con Martínez (2000) pues presenta un ejercicio que lo lleva a considerar que es adecuado el funcionamiento y la correspondencia entre las instituciones y la sociedad, ya que brinda

marco de acción y posibilidades y le permite al docente tomar sus contenidos o rechazarlos, pero siempre teniéndolos en mente.

En contraste con el estudio de Mauricio González et al. (2014), Jesús Pérez (2014) problematiza las prácticas de enseñanza de la literatura en los grados undécimo de tres instituciones en la localidad de Ciudad Bolívar, Bogotá, en el que se observa la falta de correspondencia entre el deber ser de las políticas públicas de educación y la realidad de las escuelas y las prácticas docentes; es así que destaca que, a pesar de la normatividad, el profesor de igual modo tiene márgenes de autonomía que pueden ser adecuados o ineficaces frente a la formación y la enseñanza del hecho literario.

### **Didáctica de la enseñanza de la literatura**

Pérez (2014) problematiza en su investigación seis prácticas de la enseñanza de la literatura en la educación básica secundaria, las que constituyen el problema estructural de la falta de correspondencia entre política pública y aprendizaje. De manera general el autor menciona que cada una de las prácticas evidenciadas expresan, finalmente, formas no homogéneas de expresar la enseñanza y, por tanto, autonomía que expresaría desarrollos desiguales de la misma en los estudiantes.

En primer lugar, advierte que el historicismo corresponde a una práctica didáctica, donde el profesor se preocupa para que los estudiantes memoricen o identifiquen unos datos históricos sobre la literatura, datos biográficos del autor de la obra en cuestión y el año de publicación de la obra, es decir, la premisa de que una obra literaria debe ser considerada

como el producto de una época, lugar, y desde las circunstancias de su composición, más que como una creación.

La segunda práctica señala que la enseñanza se agota en una mirada estructuralista, en el que el plan lector hace uso de un criterio metodológico de enviar a leer una obra literaria a los estudiantes para luego identificar variantes estructurales como el tiempo de la novela, las figuras literarias, personajes; mientras que la lectura y escritura quedan reducidas a un ejercicio hermenéutico esquematizado que poco dialoga con la realidad del lector.

Una tercera práctica tiene que ver con la instrumentalización de la literatura, es decir, usarla para finalidades que no corresponde a este campo, por ejemplo, usarla como pretexto para mejorar la comprensión de lectura, para dar lecciones éticas y morales, para fines de impulsar mociones como patriotismo o los nacionalismos. En consecuencia, se abandonan las finalidades estéticas y sensibles.

La cuarta práctica la constituye el problema de los docentes en la selección de las obras. Existe un canon escolar que estipula la lectura de libros determinados para cada año escolar. La repetición de los textos no permite captar la universalidad de la literatura, entonces se encuentran colegios que llevan 30 o 40 años leyendo *La Ilíada* y *La Odisea* en los últimos grados, o *La Gitanilla*, de Fernando de Rojas, en inicios de la secundaria. El problema no es que se sigan leyendo sino que se sigan haciendo las mismas actividades con los textos, las mismas estrategias y las mismas didácticas.

Además, este llamado a la apertura de opciones literarias busca atender las preguntas y angustias de los estudiantes y permitir conocer las obras de autores autóctonos de las regiones menos reconocidos por el paradigma epistemológico occidental: negros, indios, latinos, orientales, para no mantener una estricta fijación con la literatura clásica o autores

del primer mundo, necesariamente blancos o indoeuropeos. En quinto lugar, la práctica de usar libros de texto guía adolece en igual medida de la influencia estructuralista. Por último, un rasgo aparentemente subjetivo es la formación del maestro en relación con su gusto literario, ya que sin este estímulo estético tan prominente de la literatura no se podría cumplir la función del maestro que es hacer que el otro ame lo que se está enseñando. Finalmente, el autor toma postura en oposición al imaginario de que la literatura no se enseña, por ser un ejercicio interpretativo de fondo donde se imposibilita la mediación del maestro. En oposición, Jesús Pérez (2014), argumenta que el docente debe mediar la relación con el fin de dotar a los estudiantes de herramientas interpretativas que enriquecen el ejercicio de la lectura. La escuela como establecimiento y estructura en Colombia es casi el único medio por el cual los estudiantes se acercan a la literatura, la cultura del libro y la lectura; en este país son poco difundidos, al punto de no poder sugerir que los estudiantes, de manera espontánea, adquieran el hábito de leer y reflexionar con base en este ejercicio.

Es por esto que la institución Camilo C. Restrepo promueve la lectura a partir del plan lector, el cual se encuentra muy bien estructurado y busca esa mediación y motivación para que los estudiantes se acerquen, interactúen y experimenten con los libros; sin embargo, el plan lector es elegido por los docentes de lenguaje y sigue la línea del gusto y la pasión del docente, sin tener en cuenta las motivaciones de los estudiantes por lo que este acercamiento literario se convierte en parte del área y una tarea más.

Por otro lado, otras investigaciones destacan que la literatura y su enseñanza son campos de estudio con un alto grado de complejidad por su carácter difuso e inaprensible, dada su medida subordinada en las áreas curriculares de Lengua Castellana o Artística y, para los estudiantes, se hace necesario adquirir conocimientos en torno a la historiografía y teoría

literaria, como ha sido la tendencia en el sistema educativo, además de tener una formación integral para la vida (Preciado & Pineda, 2013, p. 177).

Pero, pese a lo anterior, Preciado y Murillo han identificado el predominio de cuatro concepciones: *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* y *Didáctica de la literatura desde los Géneros Literarios* (Preciado & Pineda, 2013, p. 177).

Los estudios literarios como herramienta para la enseñanza permiten *construir y develar el sentido que guarda la obra*, a partir de la valoración de los elementos de forma y fondo desde una lectura que reconozca los elementos contextuales, ideológicos e intertextuales que la atraviesan (Preciado & Pineda, 2013, p. 178). Aunque Preciado y Pineda plantean que uno de los enfoques que prevaleció durante el siglo XX fue aquel que privilegió el análisis formal de la obra literaria, esto implicó que no se tuviese en cuenta el tejido social, en el cual se gesta la literatura, ni se diera relevancia al goce estético, ni a la aproximación crítico-interpretativa (Preciado & Pineda, 2013, p. 179).

La semiótica generó otra concepción de la didáctica de la enseñanza de la literatura, ya que la obra literaria fue asumida como una experiencia cognitiva a partir de la cual se permite la reconstrucción de universos culturales y otros mundos posibles, dado que se implican dos procesos de pensamiento fundamentales: lectura y escritura (Preciado & Pineda, 2013, p. 180). En diálogo con la semiótica, se postula la estética de la recepción, en la cual el lector es un portador y constructor de sentidos, teniendo así la capacidad de establecer una relación con la literatura de manera activa (Preciado & Pineda, 2013, p. 180). El lector se convierte en un productor de interpretaciones. Por su parte Fabio Jurado (2008) señala que

la perspectiva semiótica y del análisis textual quizás sea la más recurrente en los planes curriculares de la educación básica en los países latinoamericanos —al menos así se declara en la mayoría de los documentos oficiales—. En un estudio realizado en el año 2004 (cfr. Unesco-Llece-Serce), en torno a los enfoques prevalecientes en los programas de lengua y literatura en 17 países, se encontró que, en efecto, el enfoque que se invoca para el estudio del lenguaje y la literatura en la educación básica y media es el enfoque comunicativo, cuya base epistemológica está constituida por las teorías del discurso y de la semiótica. (Jurado, 2008).

Desde la experiencia del Programa RED se propone una metodología de enseñanza de la literatura basada también en la semiótica, pero en diálogo con la investigación. La semiótica tendría como objeto *la interpretación y la explicación del porqué la interpretación ha sido posible*, mientras la investigación se va a realizar desde *la perspectiva de un problema y la ubicación de un campo de acción*, pero esto debe surgir desde la experiencia y la vivencia cotidiana de quien desea hacer la investigación, en el contexto de la escuela, sería del educando, quien en el acto de investigar realizará un ejercicio de interpretación a partir de los interrogantes e incertidumbres que tiene, desarrollando así la capacidad de pensar críticamente las verdades que le han impuesto (Jurado Valencia, 1988.). Por ello resulta de suma importancia recordar lo que tiene que ver con la adquisición de un comportamiento lector de literatura y las tensiones que se dan entre el hecho literario, el autor, el contexto y sus posibles hipertextos.

La enseñanza y aprendizaje de la literatura no solo se restringe a un proceso de explicación-interpretación, sino que conlleva uno de producción y, por ende, la necesidad de acompañar el proceso de lectura con uno de escritura con el propósito de que el lector

pueda hacer su ejercicio de reinterpretación (Preciado & Pineda, 2013, p. 181). Desde una dimensión estética y lúdica se concibe el placer como un anhelo de experiencia y liberación por parte del lector y lo que cobra relevancia es la formación de los diversos matices de la sensibilidad, la imaginación y el intelecto (Preciado & Pineda, 2013, pp. 186–187). La didáctica de la literatura, a partir de los géneros literarios, es un campo que se encuentra en exploración, dado que exige un alto nivel de cualificación por parte de los docentes, pero abre la posibilidad de explorar una relación entre los estudiantes y la lectura desde una perspectiva más actual (Preciado & Pineda, 2013, p. 188).

El conocimiento de la literatura no se da a partir de la memorización o de esquemas analíticos, sino a partir del diálogo entre los saberes propios del lector y las diferentes lecturas para propiciar conjeturas críticas, es decir, la lectura se erige como un medio para construir universos textuales que permitan la formación de la sensibilidad y el pensamiento, además del carácter del ser humano que lee con sentido. (González Rodríguez et al., 2014, p. 212). Aunque la formación en literatura no se debe agotar allí, sino que también debe apostarle a la formación de valores éticos, intelectuales y estéticos, por ende, se debe procurar que no sea una obligación, sino un ejercicio de amor que se gesta desde las necesidades y los gustos del educando (González Rodríguez et al., 2014, p. 213).

Entre esas múltiples didácticas para la enseñanza de la literatura, se hace necesario ahondar en un grupo de estudiantes para quienes se presenta un problema desde la perspectiva del educador porque no hay proceso sistemático que busque generar un cuerpo de lecturas y metodologías coherentes con los intereses y necesidades de los infantes, sino que el trabajo realizado allí es disperso y basado en una concepción adulto céntrica, donde se infantiliza a los niños y se les quiere “proteger” de lo feo de la vida, relegando la función social de la



obra literaria (Orozco et al., 2010, p. 172). En estos ejercicios y prácticas se advierte no únicamente la infantilización de los niños sino un afán moralizador y moralizante del que se responsabiliza a la literatura pero del cual no es responsable porque, precisamente, la literatura no tiene compromisos con la moraleja como único recurso literario y, más bien, se ha de desplegar la metáfora como un recurso que desquicia al texto y brinda múltiples opciones de encuentros y desencuentros entre personajes que se encargan de la urdimbre del texto como tejido.

Para delinear una didáctica de la enseñanza de la literatura, de acuerdo con la infancia y la juventud, se hace necesario, siguiendo a Orozco (2010) considerarlos desde una perspectiva simbólica, textual y discursiva partiendo de diversos niveles de narración en correlato con el contexto, al igual que una sensibilización en la escuela y las comunidades sobre las diversas manifestaciones infantiles y juveniles en la cultura, para adquirir herramientas que permitan propiciar proyectos de investigación que también se constituyan como proyectos de vida (Orozco et al., 2010, p. 175).

Aunque ese proceso de diseño de una didáctica debe tener presente que no es solo necesario hacer énfasis en los aspectos cognitivos del proceso del lector y en el hecho cultural e histórico de la literatura, sino que también se debe tener en cuenta el componente emocional, la experiencia que cada ser humano vive con la lectura, siendo el rol de la enseñanza de la literatura el de cumplir el ideal de incentivar en las personas de *llegar a ser quien se es* (Álvarez, 2011, p. 85, 97).

En Latinoamérica, propiamente en Argentina, reflexiones e interrogantes sobre la enseñanza de la literatura y las prácticas docentes frente a esta, sobresale la propuesta del profesor Gustavo Bombini (2008), profesor investigador en didáctica de la lengua y la

literatura en la Universidad de Buenos Aires, quien en su tesis doctoral *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria Argentina (1860-1960)* retrata un detallado análisis de las prácticas en cuanto al hecho literario en la Básica Secundaria, en la que se destacan aspectos que abarcan los cambios en la didáctica como consecuencia del surgimiento de nuevas políticas educativas.

Otros, como Colomer (1998) y Mendoza (2002) plantean, en igual medida, la necesidad de incorporar nuevas concepciones en los maestros puesto que, para cumplir con el fin literario, no se puede percibir esta como una materia o asignatura, y que para los estudiantes responda a algo más que una exigencia de la escuela; a todo esto, describen varios aportes sobre la función del maestro. Los autores le dan al docente un rol de mediador para la aproximación a las producciones literarias, es decir, las funciones docentes se consideran esenciales, la de formador y de estimulador o animador de lectores (Mendoza, 2002).

Así pues, desde esa perspectiva, toda indagación que se cuestione por el profesorado y sus funciones en el proceso de la formación literaria son estudios pertinentes y además necesarios para avanzar hacia transformaciones de prácticas reales en el aula, esto es, desde una perspectiva estética, social, personal y cultural. Bombini plantea unas estrategias posibles para la divulgación y legitimación de la enseñanza de la literatura: la apropiación y uso de saberes literarios para transformarlos en conocimiento para enseñar, transposición didáctica; la articulación entre la práctica y la teoría, sin caer en la satanización o exaltación de una u otra, sino tener la capacidad de articular ambas para realizar preguntas que revisen esas tradiciones que se han instaurado en la escuela (Bombini, 1996, p. 2-3)

Las escuelas necesitan escenarios para una reflexión que les permita tomar distancia frente a sus prácticas pedagógicas puesto que es necesario que esa mirada sea desde un

afuera, dado que es un espacio que no ofrece a los estudiantes argumentos claros sobre la importancia de la lectura y escritura, no ha tenido la capacidad de generar esa necesidad de aprender, de pensar críticamente, de encontrar belleza para afrontar el mundo, de construir la propia biografía y el actuar consciente, dado que ofrece certezas, más que dudas que deban ser confrontadas en el acto de escribir y leer (Castrillón, 2008)

Múltiples reflexiones que se presentan sobre la enseñanza de la literatura atañen a las escuelas en entornos urbanos, que son muy limitados y dispersos. Además, los trabajos concernientes a la ruralidad son pocos y, por ello, es menester tener en cuenta el trabajo de maestría realizado por Edgar Enov Varilla Benítez, quien centró su investigación en una Institución Educativa Rural Los Almagros y la Institución Educativa Rural Buchadó Medio, las cuales se encuentran en el municipio de San Pedro de Urabá (Varilla Benítez, 2016, p. 5).

En el contexto rural las condiciones culturales y económicas restringen el acceso a la literatura, no se suele considerar como una oportunidad de reconocimiento social, dado que impera suplir las necesidades básicas para la supervivencia porque resulta un deber de la escuela recuperar el derecho a leer, a imaginar, a recrear para el campesino, para que no sea un privilegio exclusivo de las personas que habitan contextos urbanos (Varilla Benítez, 2016).

En el ámbito rural una de las tensiones que se presenta es la falta de cualificación de los docentes para desplegar metodologías de la enseñanza de la literatura que estén en coherencia con el contexto y, de nuevo, se hace necesario establecer nuevos pactos que pasen por reconocer la tradición local, el uso de espacios como la biblioteca como el lugar privilegiado para la lectura, al igual que posesionar el acto de leer como la posibilidad de explorar el mundo y sus múltiples perspectivas. Para ello, Varilla plantea la necesidad de

dejar de lado la instrumentalización de la literatura para la enseñanza de contenido gramatical y lingüístico en tanto se trata de una tarea urgente por parte de los educadores porque se necesita posesionarla como una práctica cotidiana que permita el goce, la reflexión y la acción, lo que es posible si logra la conexión con la tradición oral de los campesinos. (Varilla Benítez, 2016, p. 9).

Este aspecto de la oralidad se ha relegado a un plano recóndito porque se ha privilegiado la cultura del libro, la escritura y la memorización. La oralidad es el primer gesto humano y, por ello, estas historias iniciales con las que madres y maestras hacían dormir a los hijos y estudiantes deben ponerse en el primer plano porque se daba de manera natural y no forzada. Horacio Quiroga es un buen ejemplo de lo que se expone: él mismo les contaba las historias que estaba escribiendo para enseñarles a sus hijos las situaciones adversas de vivir en la selva de Misiones. Después, estas narraciones se convirtieron en clásicos de la literatura latinoamericana. Es preciso volver a estas narraciones, relatos, mitos y leyendas que hacen alusión a la vida misma de los pueblos y sus múltiples tensiones.

Finalmente, tras haber planteado los anteriores contenidos, es justo destacar que la enseñanza de la literatura en la escuela está experimentando una serie de cuestionamientos y cambios, a partir de la necesidad de replantear esquemas en los que primaba la historiografía y la teoría literaria, los cuales marcaban una distancia que impedía la experiencia vital de lectura, que le permita al estudiante explorar otras formas de reconocer, de habitar el gozo y la crítica del acto de leer, factores que cobran mayor relevancia a partir del análisis más contextual que busca establecer un diálogo en diversos niveles, que dinamicen el acto de aprender y leer, tanto en las aulas como en la cotidianidad.

Así es como se establece, desde el ejercicio de revisión del este material bibliográfico, que el hecho literario no tiene presencia en los discursos normativos de la enseñanza de la Lengua Castellana que se limitan a mencionar procesos asociados con la semiótica, la semántica y la gramática como centro del proceso de enseñanza de esta área y, además, se concibe a la lectura y al acercamiento de los escritos-obras como un método sancionatorio que se ejecuta en el aula como estrategia de represión o evaluación con fines de calificar al estudiantado.

### **Marco conceptual**

En este marco conceptual, se muestran tres capítulos para el entendimiento del tema de investigación; sin embargo, es necesario también acercarse reflexivamente a la definición de algunos términos, como lectura, educación, prácticas docentes, entre otras, que clarifiquen dichos conceptos en el desarrollo de este apartado, por lo que, en el contenido de estos capítulos, también se encontrarán varias definiciones.

### **Concepciones**

#### **¿Qué son las concepciones?**

Es una palabra que deriva en algunos significados; sin embargo, lo importante es que se alinean para darse a entender como el acercamiento a aquellos sesgos, problemas, discusiones, nociones y corrientes que hacen parte de sí. (Tabares & Gonzalez, 2016).

Por estas razones, para brindar una definición concreta a este término, se mencionarán distintos autores con su despliegue teórico.

Por un lado, Ponte, citado por Tabares y González, contrastan que su definición varía desde la naturaleza del concepto, lo cual supone un complejo en la comprensión del concepto, ya que suele confundirse con las creencias. (Tabares & Gonzalez, 2016)

Sin embargo, partiendo desde lo que menciona la RAE, citada por Tabares y González, se define como conocimientos o percepciones personales que establecen una manera de actuar, los cuales pueden ser o no compartidos, y que generan en el ser humano una manera de forjar el carácter porque, a su vez, relaciona a las personas con el contexto en el que viven. (Tabares & Gonzalez, 2016)

Por otro lado, Rodríguez afirma que “es un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos, más o menos esquemáticos y de carácter intersubjetivo, personal y situacional” (Rodríguez, 2002)

Larrosa lo explica desde una manera empírica y experimental, ya que las vivencias terminan en un cambio y presentan retomar lo que se sabe y lo que se es como persona, para promover vivencias en otros seres y, así mismo, la otra persona tiene cosas para brindar y transformar, consolidando o transformando los conocimientos. (Larrosa, 2006)

También hace alusión a este término Camps, quien afirma que: “Estos sistemas conceptuales se originan y se desarrollan en la experiencia, a diferencia del conocimiento científico, tienen un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos; se mantienen normalmente implícitos; a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate”. Camps (2012). Estas afirmaciones implican que las experiencias son vivencias únicas de cada ser humano y, aunque varias personas la vivan a la vez, será distinta la percepción para cada una

de ellas. Lo relevante de la definición de este concepto radica en que cada autor lo explica según sus propias creencias.

Es preciso conocer que las concepciones llevan a la comprensión y explicación teórica de los elementos, los tipos de relaciones que las conforman y penetran en la esencia misma del discurso pedagógico que sustenta el significado de sus prácticas, para ello se definen las concepciones. Villamizar y Quijano (2008) mencionan que son el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno en esta investigación la enseñanza y el aprendizaje, que guiarán la interpretación y la acción docente posterior, que se plantean a continuación.

En primer lugar, se debe conocer el concepto de enseñanza, que es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que tiene por objeto la formación integral de la persona, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido, la educación comprende la enseñanza propiamente dicha. (Edel, 2004. p.23.)

Diferenciado del aprendizaje, que es parte de la estructura de la educación, por tanto, la educación comprende el sistema de aprendizaje en el que se define como “la acción de instruirse y el tiempo que dicha acción demora, proceso por el cual una persona es entrenada para dar una solución a situaciones” (Gómez, A. 1997. p.34) de manera que el mecanismo va desde la adquisición de datos hasta la forma más compleja de recopilar y organizar la información. Además, el aprendizaje tiene una importancia fundamental para el ser humano por cuanto desde que nace, se encuentra desprovisto de medios de adaptación intelectuales y motores que va desencadenando día a día por medio de profesionales.

Por otro lado, existen procesos que facilitan el flujo de información entre emisor y receptor que identifican el sentido que adquieren las diferentes actividades que desarrollan el ser humano y el grupo, las cuales se han presentado en esta investigación.

Además, se encuentran las teorías implícitas que, (Municio, 2001, como se citó en Vincenzi, 2015) son aquellas simplificaciones de la estructura correlacional del mundo, lo que da lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que opera el ser humano. Estas mantienen una función descriptiva o predictiva de los acontecimientos, pero escasamente explicativa, por ende, su naturaleza de representaciones implícitas no sería accesible a una reflexión consciente.

Entre ellas se encuentra la teoría de la dependencia, según Machuca (2018) el educador promueve, ejecuta y concibe la enseñanza propuesta por la planeación del flujo de contenidos directamente a sus estudiantes de una manera concreta y trascendente con el fin de asumir quién produce la fuente de conocimiento. Por otro lado, se observa que el aprendizaje es receptivo a la manera en la que los estudiantes memoricen, asocien y ejecuten la demostración y contemplan un rol pasivo de acuerdo con la planificación de la actividad a desarrollar y resulta extrínseca al docente porque el único medio o recurso de trabajo es el texto, lo que implica una relación distante entre el profesor y sus estudiantes.

Por otro lado, Fossa y Araya (2017) sostienen que la teoría de la dimensión expresiva alude al aspecto interno del lenguaje y se basa en la corriente pedagógica del aprendizaje producido en contextos de interacción entre todos los miembros de la comunidad a partir de dividir a ésta en grupos pequeños para orientar siempre un acuerdo de actividades para realizar. También, se incluye el lenguaje vocalizado y la capacidad de entender gran



información en pocos segundos, complementando entre sí, en mayor medida relacionado con el sentido expresivo que busca comunicar el emisor.

Por ello, es importante resaltar a la persona emisora que transmite la información en la concepción lingüística, en la que Aponte (2014) explica que esta concepción predomina sobre las demás ya que el docente debe reconocer tanto las fuentes desde las que coordina la información, reconoce la lectura como medio esencial en el aprendizaje y la comunicación, la planeación de las actividades, el conducto regular de su exposición y el carácter formal de la lengua como expansión a los estudiantes con expresiones tanto faciales como corporales que faciliten la instrucción para poder manifestarse o replicarla de manera adecuada y se caracteriza por la asimilación del tema a tratar y sus competencias.

Finalmente, la teoría interpretativa explica el conocimiento como un proceso lineal, de menor capacidad a mayor capacidad siguiendo el mantenimiento de la postura realista del aprendizaje como la anterior, aunque reconoce la participación de los procesos cognitivos y las acciones del aprendiz como intermediarios del aprendizaje en la que importa la adecuada reproducción de la información por asimilar. Además, se sustenta en que el aprendizaje se presenta como un proceso que se adquiere con la práctica y la teoría interpretativa constructivista fundamenta que el aprendizaje es el resultado de una re-descripción de los contenidos elaborada por el educando; sustenta que cada sujeto puede construir un significado diferente ante un mismo contenido, que no solo los esquemas conceptuales del aprendiz se van modificando como producto de la interrelación entre éste y el contenido de aprendizaje, sino que también se presenta una transformación del contenido original de aprendizaje. (Cossio y Hernández, 2016.p.1141).

En conclusión, el aprendizaje se concibe como una experiencia pedagógica participativa en la que los estudiantes tienen oportunidad de aprender varias estrategias de aprendizaje y los docentes cuentan con diferentes concepciones de la enseñanza como transmisión o presentación de la información por cuanto están relacionadas con una concepción del aprendizaje del estudiante como una adquisición de nuevo conocimiento, lo que simplifica el beneficio común entre docente y estudiante como parte del mantenimiento de instrucciones, relaciones tanto personales como interpersonales en el medio que se encuentren.

### **Las concepciones en relación con la lectura, Lengua Castellana y la educación.**

Es relevante ver cómo tienen una relación estrecha tanto los estudiantes con los profesores, cuando se trata de la literatura en la vida escolar en tanto se trata de un tema que permite abrir el conocimiento a otro tipo de aprendizajes, lo cual la hace relevante y significativa en la educación.

Entre estos factores que inciden, se encuentran los desempeños de los actores con el fin de contribuir a crear una autonomía e identidad en los aprendizajes obtenidos en el aula de clase, los cuales son los que permiten que el estudiante interactúe activamente en las actividades cuando lo requiera su contexto.

En este apartado se infiere que sí es relevante la función docente como profesional del sector de la educación porque es él quien actúa según su concepción tanto académica como personal, social, cultural y otras disciplinas que hacen parte de su vida y generan percepciones y brindan experiencia, para compartirla con el estudiantado a través de la

enseñanza. (Tabares & Gonzalez, 2016). Entonces esta información, al unificarse y formar criterios académicos, guían a la enseñanza en este caso de la literatura en la Lengua Castellana, entendiendo que todo esto ha sido producto de las concepciones; sin embargo, estas últimas no pueden garantizar que habrá un cambio en los saberes que el docente da a conocer.

Es por lo anterior que no debe limitarse a lo que dice un currículo, sino también pensar en la transformación y la teoría que produce pensamientos de tipo complejo, los cuales van a influir en la enseñanza y que hacen partícipes tanto a las experiencias del docente, como a las de los estudiantes.

Para sintetizar estos datos, es necesario traer a colación las visiones sobre lengua que son llevadas al aula como producto de las concepciones del maestro. (Tabares & Gonzalez, 2016)

- 1) Los docentes seleccionan los contenidos para enseñarlos al estudiante.
- 2) Los docentes actúan como un intermediario en el aprendizaje, con el fin de construir conocimiento.
- 3) Puede practicarse por medio de memorización de la información, intereses de estudiantes, mesas de discusiones, y trabajos en equipo, en donde constantemente se incita al estudiante a generar pensamientos críticos, y que los pueda relacionar con sus vivencias en el día a día.
- 4) La lengua castellana aún tiene concepciones de años atrás que siguen vigentes porque realmente caracterizan su entendimiento.
- 5) Algunas características que se presentan son las dimensiones de tipo político, cultural y social. (Tabares & Gonzalez, 2016)

Por lo anterior, podría afirmarse entonces que se advierte la necesidad de otorgarle el valor que requiere la enseñanza de la Lengua Castellana objetivamente; sin embargo, si no hay una unificación en las concepciones que son reiterativas, empieza a ampliarse la brecha en el cumplimiento de los objetivos.

## **Prácticas de la enseñanza en la literatura**

### **Los docentes y educación**

Los facilitadores e intermediarios en la adquisición de los conocimientos, llamados también docentes, profesores y maestros, cuentan con necesidades intelectuales desde su formación profesional. (Moreno, 2014). Estas prácticas obedecen a la realidad educativa que se ha visto deteriorada respecto a que existen espacios reducidos para la reflexión en la enseñanza, que se determina por “condiciones académicas, culturales y sociales que afectan las prácticas de lectura de textos literarios; estas condiciones se relacionan con motivaciones, gustos y experiencias personales”. (Moreno, 2014).

En estudios anteriores como el de Moreno, se han entrevistado docentes que admiten las siguientes situaciones en la enseñanza del área de Lengua Castellana, específicamente en el tema de la literatura.

- Insuficiente experiencia con textos literarios.
- Debilidad en análisis de textos literarios.
- Poca motivación para la lectura.

- Solo hacen lectura prácticamente con fines académicos, lo suficiente para propuestas de actividades.
- Poca cantidad de libros leídos. (Moreno, 2014)

Con este panorama cierto se infiere que hay pocos espacios reflexivos para mejorar la actividad educativa de la Lengua Castellana. Estas situaciones no deben ser reprochadas, ya que se debe entender entonces la conceptualización que tiene el maestro, y con ello sus experiencias, aunque, en algunos casos, no ha tenido acercamiento a producciones literarias, y a veces no indagan para iniciar, y esto puede ser debido a hábitos que no han sido adquiridos. Lo paradójico en este punto es que, aunque los maestros sientan inseguridades, podrían encontrar fallas en los estudiantes. (Moreno, 2014)

En este punto se entiende la importante labor docente, que implica un rigor académico para ejercer su cargo de acuerdo con sus responsabilidades, en las que los estudiantes los ven como guías en el conocimiento, en un área escolar que definitivamente está relacionada con el desarrollo en su vida personal, gracias a los contactos de cada estudiante y con el cual pondrá en práctica el pensamiento crítico que ha adquirido en la asignatura para forjar su carácter y opiniones que quiera comunicar.

Sin embargo, hay situaciones propias de los estudiantes que dificultan el proceso de aprendizaje, y ante estas situaciones, los maestros pueden sentir presión por no promover hábitos de lectura esperados en sus estudiantes, lo que lleva a buscar otras alternativas para mejorar esta situación.

Por estas razones, Tovar da a conocer las siguientes características acerca de la relación docente/estudiante/enseñanza de la literatura:

- “El docente debe crecer como sujeto lector; el docente debe darles sentido a los conceptos de lectura y escritura.
- El docente debe reflexionar sobre el papel de la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza – aprendizaje y plantear cómo proponer estas prácticas en el aula.
- El docente debe promover la lectura y escritura en sus estudiantes.” (Tovar 2009).

De estas aseveraciones se puede colegir que el docente debe y debe y debe, que está bien, pero, hay que tener en cuenta que hay otros factores que inciden directamente en los aprendizajes y las enseñanzas. Los profes deben ser lectores, escritores, docentes y un montón de factores más, que son sustanciales, pero es dable reconocer que se ha de tener en cuenta la historia, las condiciones, la tradición y a los estudiantes. De allí que se les exija, pero han de tener condiciones para que puedan cumplir con las múltiples tareas. Entendiendo entonces que el docente debe ser lector y escritor para poder promover estos procesos en los estudiantes que tienen a cargo, lo que supone un reto para la sociedad y para sí mismos.

Con todo esto, se llega al punto en el que se asume a la educación como un derecho fundamental y social que debe ser garantizado para todos. Presupone el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que forman a la persona de manera integral (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Esa formación busca desarrollar en los educandos competencias, es decir, que sean capaces de resolver situaciones cotidianas a través de la aplicación del conocimiento adquirido en los centros de educación.

Este concepto equivale a decir que lo aprendido en la escuela o centros educativos, interfiere totalmente en lo personal del estudiante, y lo relevante de esto es que, por medio de una educación de excelente calidad, en el área de la Lengua Castellana, se podría conocer el talento o potenciar gustos y aptitudes de la personalidad de los estudiantes. Porque, como

lo mencionan Ferreyro y Stramiello (2008), la experiencia de lectura es como un punto de reflexión sobre las responsabilidades en dicha construcción, del conocimiento o de la sociedad. (Ferreyro y Stramiello, 2008)

Por lo tanto, estas experiencias se logran al proponer estrategias más didácticas de lo comúnmente usadas porque se refieren al desarrollo de ejercicios que fortalezcan el pensamiento crítico como debates, y escrito, a partir de la literatura, proceso que será guiado por el profesor.

Para concluir el tema de docencia, es necesario añadir que el acompañamiento y formación del capital humano de las instituciones educativas para el mejoramiento de las estrategias didácticas y el trabajo pedagógico y didáctico en las aulas son aspectos clave que deben estar presentes en toda estrategia de mejoramiento. La profesionalización y capacitación de los docentes para adquirir y actualizar herramientas conceptuales, teóricas y prácticas a través de investigaciones que se ocupen de los problemas propios de la escuela y que se conviertan en un prerrequisito de todo plan de mejoramiento con el fin último de contribuir a la formación de la población atendida. A pesar de algunas experiencias vividas en la ciudad, a través de la Escuela del Maestro, de la Secretaría de Educación municipal, es preciso aumentar e insistir en la necesidad de formar docentes con énfasis en literatura para que se hagan investigaciones sobre el hecho literario como un acontecimiento para la transformación social y humana de los estudiantes que llegan con unas sensibilidades distintas a las aulas (visuales, estéticas, tecnológicas y virtuales). Es menester hacer una lectura del contexto antes de emprender la aventura de la lectura de una obra-hecho literario.

## **Estudiantes**

Los estudiantes pasan por un proceso de aprendizaje determinado por las normativas locales y planes nacionales de educación; sin embargo, es necesario mencionar las etapas del aprendizaje, que pueden contrastarse con el aprendizaje de la literatura.

- **Motivación.** Es la primera etapa para llevar a cabo un aprendizaje en tanto se intenta mostrar un primer acercamiento al tema de estudio hasta lograr un interés y expectativa sobre el tema.
- **Comprensión.** Es aquel proceso de percepción de los aspectos que al estudiante le interesa aprender, con los cuales sintió empatía e interés.
- **Sistematización.** Es el proceso mediante el cual el estudiante se apropia de los conocimientos, habilidades y valores que aprendió y así los asimila de forma “sustancial” para sí mismo.
- **Transferencia.** Debido al proceso de sistematización se logra establecer el proceso de transferencia en donde el estudiante ya puede trasladar la información aprendida a diferentes contextos e intereses. Es decir, aplicar lo aprendido en diferentes y nuevas situaciones.
- **Retroalimentación.** Este proceso se define como la “confrontación” entre las expectativas que tenía el estudiante y los conocimientos aprendidos; en esta etapa se evalúa todo el proceso de aprendizaje respecto al cumplimiento de los objetivos, contenidos y las metodologías aplicadas. (Rodríguez, 2014)

Se puede decir que el aprendizaje significativo es una teoría psicológica porque trata de aquellos procesos por los cuales el ser humano atraviesa para producir conocimiento;



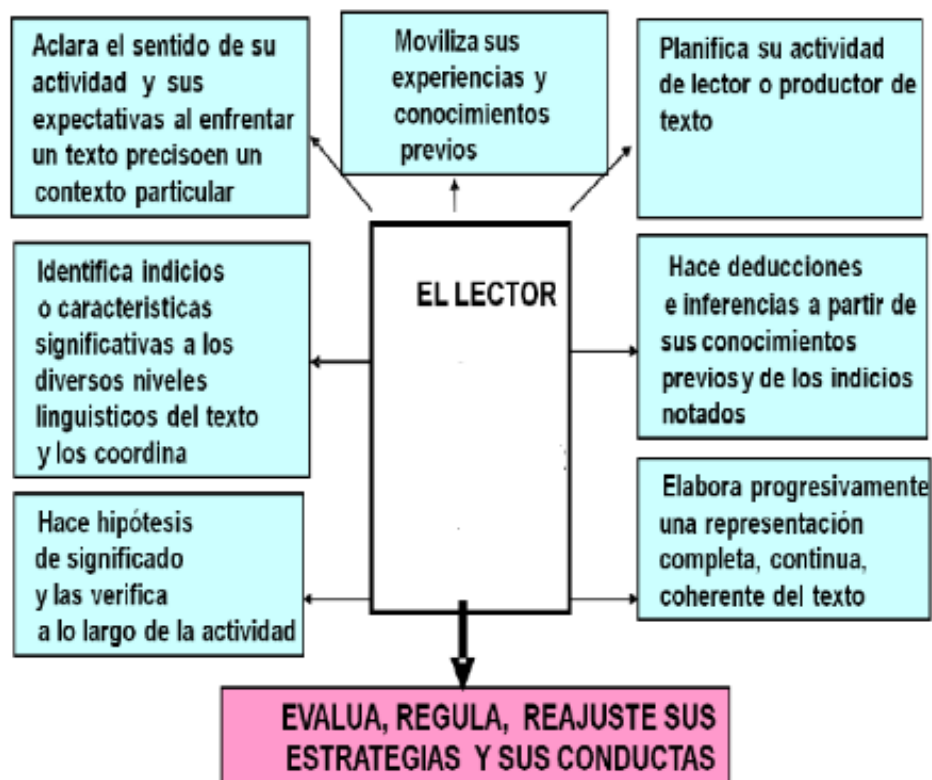
centrándose en lo que se lleva a cabo en el aula de clase, la naturaleza del estudiante o aprendiz y en las diferentes condiciones y etapas para que este aprendizaje se dé. (Rodríguez, 2014)

Por estas razones, se propone traer a colación aquellas fallas que los docentes han detectado en los estudiantes con el propósito de arrancar de raíz estas dificultades relacionadas con el aprendizaje de la literatura que, como se ha mencionado anteriormente, aunque bien se refiere al tema escolar, tiene repercusiones personales, tanto en los estudiantes como en los profesores.

- Los estudiantes no han adquirido hábitos de lectura.
- Puede no ser un área de interés.
- No les motiva realizar lecturas.
- No tienen los conocimientos para el entendimiento, comprensión e interpretación de cierto tipo de literaturas.
- Solo lo ven como una actividad escolar, poniendo una barrera entre estudiantes y profesores para la enseñanza de este tema. (Moreno, 2014)

Lo anterior invita a establecer hábitos lectores, que hagan en los estudiantes cambios positivos en su vida académica y personal, por lo tanto, se presenta un esquema de las principales características del lector que, en este caso, es el estudiante, que posibilitarían una mejor enseñanza de la literatura y transformarían la práctica docente.

## Ilustración 2. Características del estudiante-lector.



Esquema 1. El Lector. Fuente: (Jolibert, 2012)

### Estrategias

La tecnología se ha convertido en herramienta de adaptación de estilo de vida al medio en que se interactúa, lo que permite evidenciar los cambios que se están dando tanto para el ser humano como para el medio ambiente; es decir, los avances en comunicación y acceso a información, que son sorprendentes para generaciones pasadas, aunque para las nuevas generaciones es algo innovador y práctico para la vida cotidiana.

Por lo tanto, la implementación de herramientas tecnológicas posibilita establecer propuestas con las que se pretende beneficiar a los estudiantes al brindarle una herramienta

motivadora que ayude a la competencia comunicativa, lectora y escritora, y así mismo los docentes tendrán a disposición una herramienta pedagógica con variedad de estrategias que permiten desarrollar la habilidad de la literatura en la que se evidencian los aprendizajes esperados según la calidad en el nivel educativo.

Lo anterior es apoyado por Vaca, quien afirma que se puede decir que el uso de herramientas tecnológicas representa una importante ayuda a los docentes en la actualidad, es necesario, entonces, adaptarse a su uso frecuente en el aula e ir construyendo a partir de la experiencia de la práctica nuevos espacios que permitan la construcción de procesos de literatura más significativos. (Vaca, 2015)

Para lo anterior, entonces se sostiene que, por medio de la educación, se debe llegar al desarrollo humano para potenciar sus ámbitos personales y profesionales, y esto siempre debe primar.

Para finalizar este apartado, se concluye que es necesario que los docentes implementen en el aula diversas e innovadoras estrategias que posibiliten el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes y documentar las estrategias pedagógicas y compartirlas con los compañeros, como referentes para desarrollar y transformar las prácticas de enseñanza en el aula. Se ha evidenciado una mirada despectiva sobre el ingreso de las tecnologías para el aprendizaje y la enseñanza de la literatura. Hay miedos infundados que deben ser erradicados para que los estudiantes del siglo XXI, nativos de internet, sean formados de manera coherente. La literatura es un buen acicate para hacer pruebas pilotos en ficción, utopías y distopías en nuevos formatos.

## **La lectura**

Se debe mantener el trabajo lector y el comportamiento lector activo, a partir de perspectivas tanto del estudiante como lo esperado de resultado en la enseñanza. Como estrategia en la lectura se trae a colación la intervención pertinente de Castillo y Félix, quienes hablan de varias estrategias combinadas, tanto antes y después de la lectura de un texto narrativo, con el fin de mejorar los resultados de su comprensión. Estas estrategias, por lo general, son intuitivas, flexibles y activas y constituyen una vertiente aún no estudiada a profundidad sobre la comprensión de textos narrativos mediados por estrategias digitales en el ámbito universitario. (Castillo & Feliz, 2019)

Se supone que el estudiante lee un hecho literario (obra) e inmediatamente interpreta o propone, pero no ha pasado aún por el proceso de rumiar, a la manera de Nietzsche, para que se pase por la lectura, el entendimiento, el análisis, la comprensión y, finalmente, la interpretación. Cada fase es única, no se puede saltar a la siguiente sin este prerrequisito y, por último, hacer una propuesta de lectura por mundos posible.

Por medio de la lectura, se potencia la competencia comunicativa, que el MEN define como cuando las personas son capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), y se reconocen como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa. (MEN, 2014)

Estas competencias son una capacidad que permite a una persona que integra una comunidad, expresarse de forma verbal, escrita o gestual, donde se desarrolla la habilidad y el uso de conectores para lograr interpretar, entender y elaborar un contexto comunicativo,

con el uso adecuado de conocimientos previos, teniendo en cuenta la importancia en el conocer la lengua y la habilidad que se tiene para expresarla de manera correcta mediante frases bien construidas e interpretadas para emitir juicios de dichas producciones ya sea en ambientes educativos, sociales y culturales.

“La cercanía que los estudiantes establezcan con el lenguaje y la literatura como áreas de conocimiento en la vida escolar está directamente relacionada con el desempeño del docente y las posibilidades pedagógicas que éste ofrezca en sus prácticas de aula”.  
(Moreno, 2014)

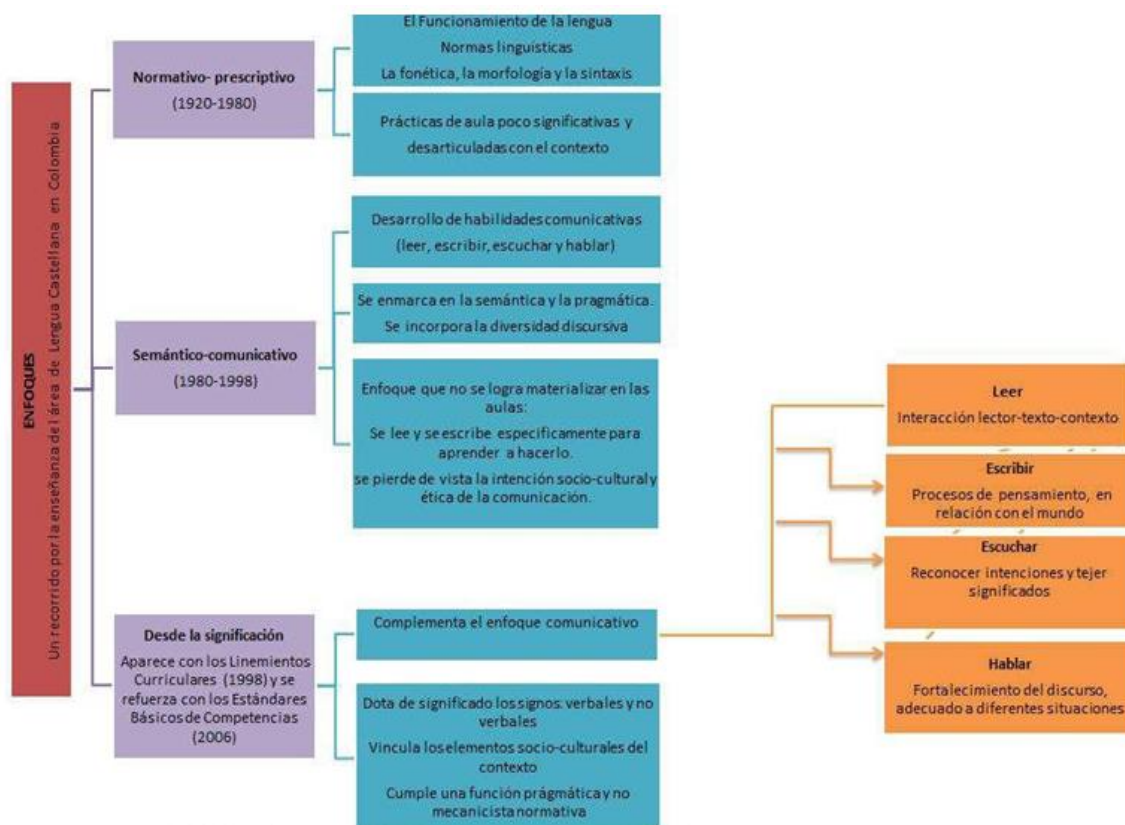
En este punto es necesario ver a la literatura desde una óptica diferente, entendiendo los avances que se tienen desde otras áreas de la Lengua Castellana, en relación con ella.

## **Literatura como eje de la Lengua Castellana**

### **La educación de Lengua Castellana en Colombia**

Para empezar este apartado, se presentan datos sobre la enseñanza de la Lengua Castellana en el territorio colombiano; por ello, a continuación, se muestra un esquema en donde se sintetizan los diferentes enfoques que se han tenido en el país respecto a la educación en este ámbito.

**Ilustración 3. Enfoques de la enseñanza de la Lengua Castellana**



Esquema 2. Enfoques de la Lengua Castellana en la educación colombiana. Fuente:

(Tabares & Gonzalez, 2016)

En este punto, las políticas de Colombia referidas al tema de la educación de la Lengua Castellana propician información respecto a cómo se concibe la educación en las aulas de clase, tal y como se expuso en la ilustración anterior. La enseñanza de la Lengua Castellana entonces implica que se tengan en cuenta reglas y normas que permiten comunicarse con el medio correctamente.

Por estas razones, Moreno afirma que: “La estructura gramatical de la lengua es, por tanto, un saber propio del maestro, que debe ser dominado por él y no debe convertirse en el

conocimiento teórico del área creyendo erradamente que conociendo la estructura se tendrá un dominio práctico del uso de la lengua”. (Moreno, 2014)

Es por esto que entiende, bajo un supuesto cultural, que enseñar Lengua Castellana tiene miradas socioculturales y se induce a lectura de variados textos, para tener más conocimientos a la hora de comunicarse y, con base en esto, adaptarse a las dinámicas de la vida en sociedad.

Finalmente, para concluir este apartado, se cita lo dicho por Moreno, quien explica que “Esta mirada sociocultural de la enseñanza de la lengua propende por trascender la transmisión de contenidos para consolidarse como un acto que contempla la dimensión política y social en la formación de ciudadanos que se movilizan en la vida comunitaria, adaptando y transformando su realidad”. (Moreno, 2014)

### **Del eje literario al hecho literario**

Con el objeto de comprender lo que es el hecho literario, resulta oportuno establecer unos acercamientos reflexivos sobre la literatura misma, es decir, ¿qué es la literatura? ¿Es posible definirla y señalar características específicas de los textos literarios?, y, lo más importante para efectos de este ejercicio investigativo: reconocer las incidencias que tiene la literatura en los estudiantes, en la escuela y en los docentes para descubrir, después, cómo propiciar efectivamente la lectura y comprensión de la misma. Así, tras enunciar rasgos sobre lo que concierne a los textos literarios, también es menester de esta pesquisa hablar del rol del docente con el propósito de ayudar a sus discentes a acercarse a la lectura, a través del hecho literario para entenderlo, desplegarlo y hacer interpretaciones por fuera del texto.

#### *Ilustración 4. Dimensiones textuales del hecho literario*

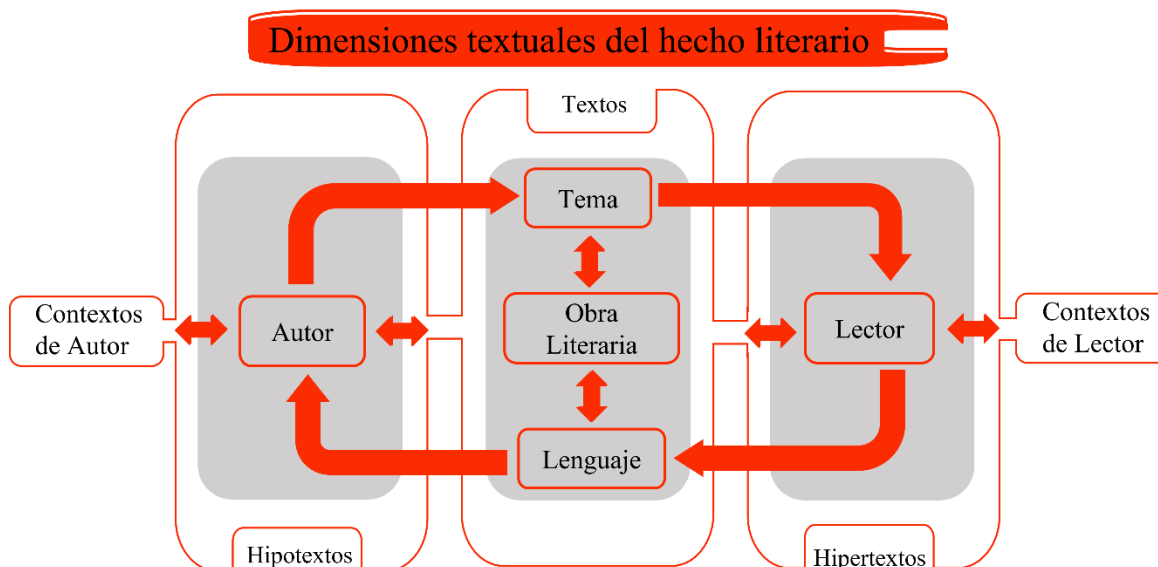


Ilustración obtenida de la Escuela de Educación y Pedagogía (2012) Informe de Condiciones de Calidad para la Obtención del Registro Calificado, Universidad Pontificia Bolivariana.

La definición de literatura, per se, es compleja y ambigua, determinar lo que es literatura de lo que no es termina siendo una tarea inacabable e infinita. La concepción de literatura, al igual que la de arte -entendiendo la literatura como una forma de expresión artística- no son fáciles de establecer, entre otras cosas porque están supeditados a los cambios sociales, a las corrientes que surgen en cada punto de la historia y a la evolución de los conceptos en sí mismos. Un mismo escrito que en una época pudo ser concebido como un libro o texto histórico, en otra era puede considerársele literatura y aseverar que no posee más características correspondientes a los textos de orden histórico. Sin embargo, es posible brindar algunos rasgos y contemplar el contexto para comprender mejor la razón por la cual resulta tan complejo categorizar los textos. Para (Escarpit, 1971) :

La noción de literatura data de fines del siglo XVIII. Originariamente, no se «hacía», sino que se «tenía» literatura. Es la señal de pertenecer a la categoría de los «letrados».



Para un contemporáneo de Voltaire, la «literatura» se opone al «público», doblete de pueblo. Se trata de una aristocracia de la cultura y, en la medida en que este hecho es un hecho social, el problema de las relaciones entre literatura y sociedad no es planteado conscientemente. (Pág. 7).

De lo anterior, se puede inferir la intención y transformación de la literatura a lo largo de la historia, en tanto se trata de un ejercicio de narración y recuperación de la memoria colectiva de la sociedad.

En el siglo XVI se da lugar a una revolución y empiezan a distanciarse los trabajos científicos y técnicos de los literarios. Este fenómeno se da gracias a la especialización del conocimiento que ayudó en la empresa de delimitar los textos según su lenguaje y temática. Por ello, es más fácil detallar y enunciar las características de un texto científico, de uno técnico, del histórico, que del literario, pero, ¿podemos afirmar que todo escrito que no responda a alguna de las características de los ya enunciados puede designarse por defecto como literario?

La literatura comienza a obtener conciencia de su dimensión social tras el auge de la especialización del conocimiento y su difusión inició con un estudio sistemático de las nociones de literatura y sociedad a partir de 1800 (Escarpit, 1971). A principios del siglo XX se construye una teoría marxista literaria, lo que dio lugar a la crítica literaria soviética y comunista, de este modo en (Jdanov, 1956):

La literatura debe ser considerada en su relación inseparable con la vida de sociedad, sobre la lontananza de los factores históricos y sociales que influyen al escritor; este ha sido siempre el principio director de la investigación literaria soviética. Se fundamenta en el método marxista-leninista de percepción y de análisis de la realidad,

y excluye el punto de vista subjetivo y arbitrario que considera cada libro como una entidad independiente y aislada. La literatura es un fenómeno social: la percepción de la realidad a través de la imagen creadora.

En palabras de (Eagleton, 1998) la literatura “Podría definírsela, por ejemplo, como obra de "imaginación"” los textos literarios entendidos como todas aquellas obras que parten de la ficción o la imaginación del autor al cual influye e incide fuertemente los factores que le rodean, como los ya mencionados por Jdanov: históricos y sociales, por eso resulta prudente concebir la literatura como un fenómeno social, ya que los escritores producen y escriben a la luz de sus propias realidades, de su experiencia, de la época y los acontecimientos que ocurren en dicha línea de tiempo, de la cultura e idiosincrasia e, incluso, de la manera cómo se desarrolló su vida familiar y personal. La literatura, en el sentido de ficción, es escribir sobre algo que no es estrictamente real, aunque esta definición sigue teniendo problemas por las relaciones y cercanías que tienen algunas obras con la realidad u otros tipos de texto. Por eso, (Eagleton, 1998) indica que: “Quizá haya que definir la literatura no con base en su carácter novelístico o “imaginario” sino en su empleo característico de la lengua. De acuerdo con esta teoría, la literatura consiste en una forma de escribir, según palabras textuales del crítico ruso Roman Jakobson, en la cual "se violenta organizadamente el lenguaje ordinario".

La literatura es el arte que se da a través de la palabra escrita, la idea de la literatura como generación, generación de creación y contenido, generación de arte escrito, ha sido una constante en la teorización literaria desde 1920. La literatura es la entrada a distintas épocas, a la mente y perspectivas de diversos autores, de diferentes partes del mundo y momentos de la historia; lo que permite al lector, si así lo dispone, ampliar su cosmovisión del mundo, a

comprender su idiosincrasia, a despertar conciencia crítica y a adquirir nuevas comprensiones. La literatura y en general la lectura -el encuentro entre un lector, el texto y su autor- es creadora de experiencia. Como lo diría Larrosa: “eso, lo que me pasa”. Lo que me pasa leyendo es lo que me permite pensar y colegir que leer va más allá de posar los ojos en una letra muerta, es decir, se trata de una experiencia vital.

Ahora bien, ¿qué es el hecho literario y cómo me permite, en mayor medida, adquirir la experiencia que me ofrece el texto? Según (Hincapié Grisales, 2021) el hecho literario posee unos componentes que dialogan entre sí y que funcionan como un sistema circular que tiene como eje el texto literario y permite estar en constante diálogo con el escrito literario. Los elementos del hecho literario que funcionan de manera multidireccional son: hipotexto (autor, contexto del autor), texto (tema y lenguaje) e hipertexto (lector, contexto del lector). “Esta forma no convencional de leer literatura pretende que el lector, al explorar los diferentes componentes del hecho literario, adquiera autonomía lectora, libertad viajera desde su imaginación y rigor académico e intelectual.” (Hincapié Grisales, 2021) lo que es fundamental para la comprensión y alcanzar los distintos niveles de la lectura literaria.

El hecho literario permite que el lector formule preguntas pertinentes en torno al texto y pueda ir más allá de lo aparente, llegar a distintas intenciones e interpretaciones de un mismo texto. Fijarse en el hecho literario promueve la participación del lector y no propende al protagonismo del texto literario como si se tratara del texto por sí solo, sino que lo que se busca es que se entienda que el texto tiene sentido en la medida en la que quien lo lee comulgue con él. El hecho literario busca fomentar lectores críticos y para eso se requiere que el maestro enseñe a leer, no a decodificar, sino a darle sentido a todas esas líneas y letras.

Existen muchas formas de explorar el hecho literario desde (Escarpit, 1971) “La presencia de individuos creadores plantea problemas de interpretación psicológica, moral, filosófica... la existencia de una colectividad- público plantea problemas de orden histórico, político, social e incluso económico”; la mediación con las obras plantea diversos problemas a los cuales deben enfrentarse los lectores, tales como: el lenguaje, técnica, estilo, estético, lo que hace que existan muchas formas de interpretar, afrontar y explorar un mismo hecho literario. Estar en tensión permite no asumir verdades absolutas sino, más bien, múltiples horizontes de comprensión para leer de otras maneras.

La escuela, como institución formadora, posee múltiples responsabilidades de orden académica y también axiológica. Dentro de los primeros años escolares, es menester de la escuela, desarrollar la competencia lecto-escritura en los discentes; sin embargo, es importante preguntarnos cuál es el objetivo de dicho ejercicio hoy, ¿solamente comprende una actividad de decodificación eficiente o realmente se propende por el desarrollo de habilidades lectoras, de comprensión, interpretación y conciencia crítica? Tras la necesidad hecha evidente en la formación de los estudiantes, la escuela empezó a preguntarse cómo hacer la transición y dejar en el siglo XIX el ejercicio de simple decodificación para transformar los niveles de lectura a través de una lectura dialógica, como lo plantea (Hincapié Grisales, 2021).

En síntesis, el hecho literario se convierte en aquel eje articulador de la experiencia vivida con el acercamiento a las obras literarias, el trasfondo y reflexiones que se derivan del ejercicio de la lectura y cómo esto aporta significancia con el acercamiento a la vida y a la realidad del contexto, considerando no solamente la historicidad del texto y del autor quienes traen consigo significados y relevancias, sino, también, cómo sus palabras y contenidos se

posicionan en la realidad del lector y lo transforman poco a poco porque, insisto, se trata de una experiencia vital.

## **Diseño metodológico**

En el ejercicio de la enseñanza los docentes han de concebir la lectura como el eje transversal de todo conocimiento, es, por tanto, que resulta significativo que los educadores, especialmente los que enseñan el área de español como lengua materna, comprendan la importancia de que se dé de manera efectiva y oportuna la enseñanza de la lectura; dicho ejercicio debe ser bien entendido y planificado por el profesor, por tanto, la apropiación del hecho literario resulta siendo un punto de inflexión relevante para impartir unas buenas prácticas pedagógicas. Es por esto por lo que esta propuesta de intervención se basa en proponer unas estrategias que permitan el fortalecimiento del plan lector y, por supuesto, indagar cómo comprenden y asumen los docentes el hecho literario.

Dado que esta investigación está basada en un enfoque cualitativo de tipo etnográfico se acudirá a estrategias y metodologías propias de dicho enfoque. Dentro de las técnicas para el desarrollo de esta investigación se utilizarán: la entrevista semiestructurada y el grupo focal, como se muestra a continuación.

### **Entrevista semiestructurada**

La entrevista semiestructurada es una técnica de investigación que se usa a con el propósito de obtener información determinada para su posterior análisis y obtención de resultados o, como sucede dentro de este estudio, dar cumplimiento a los objetivos propuestos. Este tipo de entrevista es una de las más utilizadas en la investigación etnográfica o de enfoque cualitativo. Para (Díaz Bravo, Torruco García, Varela Ruíz, & Varela Ruiz, 2013) en “Metodología de investigación en educación médica: La entrevista, recurso flexible

y dinámico”, la entrevista es una técnica de gran utilidad dentro de la investigación cualitativa “para recabar datos”, la cual se prepara con un fin determinado, recolección de datos e información con el único objeto de ser sometida a análisis y reflexión, que adopta las formas del diálogo cotidiano. Es la entrevista un mecanismo a través del cual el investigador está en procura de resolver y encontrar información que permita hallar respuestas a la pregunta central de la investigación.

Esta técnica de recolección de información en investigación es muy adecuada en los estudios descriptivos, se caracteriza por los siguientes elementos: “tiene como propósito obtener información en relación con un tema determinado; se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado” (Díaz Bravo, Torruco García, Varela Ruíz, & Varela Ruiz, 2013).

Existen diversos tipos de entrevista tales como: estructurada, semiestructurada y no estructurada; sin embargo, nos detendremos en la entrevista semiestructurada, ya que será el mecanismo que usaremos para efectos de recolección y análisis en esta investigación.

La entrevista semiestructurada ofrece al investigador un margen de maniobra amplio para sondear a sus entrevistados, dado que ofrece mucha más flexibilidad que la entrevista estructurada, es decir, que mantiene la estructura básica y organizada de una entrevista, pero puede seguir cualquier idea o aprovechar creativamente el desarrollo de la conversación y retomar elementos del entrevistado que contribuyan o presenten aspectos novedosos a la investigación. Dentro de las ventajas de este tipo de entrevista es que se mantienen las

directrices de la investigación, pero en cierta medida más flexible; los investigadores pueden expresar las preguntas de la entrevista en el formato que prefieran, a diferencia de la entrevista estructurada: además, se pueden recopilar datos cualitativos fiables.

Entrevistas semiestructuradas: presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (Díaz Bravo, Torruco García, Varela Ruíz, & Varela Ruiz, 2013).

En la entrevista semiestructurada, gracias a su flexibilidad y la oportunidad de ajustarse de acuerdo con el entrevistado, permite que sea más probable que los sujetos expresen sus puntos de vista de manera más abierta en relación con una entrevista estandarizada o estructurada.

Para la realización de una entrevista semiestructurada es menester tener en consideración los siguientes pasos: Contar con una guía o preguntas preparadas, elegir un lugar agradable, explicar al interlocutor el objetivo o propósito de la entrevista; el entrevistador debe tener una actitud tranquila, abierta y receptiva, con prudencia y, si es necesario, invitar al entrevistado a ampliar, profundizar o reflexionar en torno a algún punto de vista expresado por él.

Con estos elementos expresados, y por conveniencia e interés de esta investigación se ha tomado la decisión de entrevistar 3 docentes de la ciudad de Medellín en el departamento de Antioquia, con el fin último de conocer sus opiniones acerca del plan lector actual, cómo llaman y conciben el hecho literario o si en un caso puntual y particular



identificar si comprenden y hacen uso de este. Para ello se estructuró la siguiente entrevista con 16 preguntas que responden a las necesidades de la investigación y que apuntan a dar cuenta de los objetivos planteados desde el principio.

**Protocolo de presentación y desarrollo de la entrevista:**

1. Bienvenida, presentación del entrevistador.
2. Presentación del propósito de la entrevista.
3. Firma del Consentimiento informado.
4. Caracterización del entrevistado. *\*Posterior a la firma del Consentimiento informado se dará inicio a la grabación del espacio para retomar y presentar los elementos e intervenciones del entrevistado que atiendan a este ejercicio de investigación\**

Se indagará por el nombre completo del entrevistado, su cargo dentro de la institución y su tiempo de vinculación en esta.

Para el desarrollo de esta entrevista semiestructurada se han propuesto las siguientes preguntas, atendiendo, en primer momento, a la categoría de hecho literario y en un segundo, a las prácticas docentes:

**Sobre el hecho literario:**

1. ¿Reconoce lo que es el hecho literario?

*\*De ser afirmativa su respuesta se procederá a preguntar si hace o no uso de este, de ser negativa la respuesta se dará un contexto de lo que es y en qué consiste. \**

2. ¿Considera que se hace aplicación del hecho literario en la Institución? ¿De qué forma se hace visible?
3. ¿Qué tipo de textos literarios se han usado en la Institución?
4. ¿De qué forma se han hecho presentes en las actividades con estudiantes?
5. ¿Cómo o con qué intención se eligen los textos literarios?
6. Cuando un estudiante se acerca a un texto, además de leer, ¿qué tipo de actividades espera que haga?
7. Normalmente, ¿qué obras literarias les propone a los estudiantes de secundaria, con qué intencionalidad?

**Sobre las prácticas docentes:**

8. ¿Cómo motiva a los estudiantes para acercarse a la lectura?
9. ¿Cómo se relaciona el plan lector con las necesidades o intereses de los estudiantes?
10. ¿Cómo ha sido la respuesta de los estudiantes, al menos de los grupos superiores, en relación con la literatura?
11. ¿Qué consejo me daría a mí, en secundaria y media, para enseñar literatura?
12. ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que ha encontrado para orientar el área de lenguaje?
13. ¿Por qué considera que se debe enseñar literatura a los estudiantes?
14. ¿La literatura y, por ende, la lectura, hacen parte de sus pasiones?
15. ¿Cómo comprende la práctica docente?

16. ¿Considera que después de esta entrevista puede reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza del área de lenguaje para aportar a los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes?
5. Conclusiones de la entrevista. *\*Se pueden retomar algunos elementos mencionados por el entrevistado para dar un cierre a la conversación y generar conclusiones o reflexiones sobre los temas tratados.\**
6. Agradecimiento al entrevistado o entrevistada.
7. Compromisos de difusión de los resultados obtenidos con el ejercicio de análisis de la información.
8. Cierre-despedida.

### **Grupos focales**

La técnica de grupos focales se fundamenta en la epistemología cualitativa, es una metodología que requiere de la conversación, que consiste en discutir sobre la forma de percibir y de existir, en palabras de Hamui y Varela (2013):

La epistemología cualitativa defiende el carácter constructivo-interpretativo del conocimiento, lo que implica destacar que el conocimiento es una producción humana, no algo que está listo para identificarse en una realidad ordenada de acuerdo con categorías universales del conocimiento.<sup>4</sup> En esta postura se asume que el conocimiento no tiene una correspondencia lineal con la realidad, sino que es una construcción que se genera al confrontar el pensamiento del investigador con los

múltiples eventos empíricos que se presentan, lo que le permite crear nuevas construcciones y articulaciones.

Se define la técnica de grupos focales como una metodología de investigación en la que, a través del trabajo con la formación de un grupo que esté compuesto por individuos seleccionados específicamente de diferentes ámbitos y a este se le hace la propuesta de una entrevista estructurada o semiestructura de una temática cuyo propósito principal es que se genere una discusión/conversación en la que se expresen su conocimientos, experiencias, creencias y concepciones alrededor de la temática propuesta por el investigador cuyo objetivo es crear una dinámica social entre los participantes.

Los grupos focales son una estrategia para comprender lo que piensa y dicen las personas, para analizar sus respuestas. Para dicho análisis se tiene como figura central al moderador quien va guiando la entrevista; este debe conocer a cabalidad el tema investigado, “tiene capacidad para dirigir e interrogar críticamente para confirmar datos, muestra buena memoria y retiene lo dicho. El moderador debe dar confianza a las personas tomando en cuenta lo que dicen, y abstenerse de dar su opinión” (Hamui y Varela, 2013, p.3)

La implementación de la técnica de grupos focales dentro de una investigación es una fuente de información de enorme riqueza, en cuanto permite estudiar, analizar y categorizar la información brindada espontáneamente y en ocasiones guiada de los participantes y a partir de ahí generar reflexiones críticas y hasta opciones de solución hacia la investigación realizada.

Los grupos focales se implementan principalmente en la identificación de los problemas, planteamiento, implementación y monitoreo. Según Bahena (1998), en cada uno de los momentos de la investigación los grupos focales son implementados así:

- En la identificación de problemas los grupos focales son especialmente útiles para las exploraciones iniciales.
- En el planeamiento, la cuestión central es encontrar la mejor forma de alcanzar un conjunto de metas.
- En el estadio de la implementación de un proyecto los grupos focales responden a la necesidad de información cualitativa que aporte profundidad y contexto.
- En la etapa del monitoreo, se está buscando entender qué ha sucedido con el proyecto. Una vez que el proyecto está completo en sus dimensiones centrales, un proceso de monitoreo cualitativo puede ayudar a interpretar qué sucedió. (Bahena, 1998, p. 4)

En esta línea la tesis titulada “**Concepciones de los docentes de la Escuela Popular Eucarística Camilo C. Restrepo respecto a las prácticas de enseñanza enfocadas en el aprendizaje del hecho literario**” se implementó la técnica de los grupos focales ya que se encuentra pertinente dentro del tema, el contexto y los objetivos planteados en la investigación, sobre todo porque el tema involucra a diferentes actores de la institución educativa: directivos, docentes y estudiantes.

**Descripción de la propuesta para el grupo focal “eso que me pasa. No eso que pasa, sino *eso que me pasa*”.**

Muchas gracias por estar aquí, sé que es un gran esfuerzo el dejar sus actividades para poder acompañarnos en esta sesión. Hoy es el día 16 de noviembre de 2022, son las 1:20 de la tarde y nos encontramos en la biblioteca institucional para realizar este grupo focal que tiene que ver con la experiencia sobre la concepción del hecho literario. Nos reunimos doce participantes: 1 directivo docente, 5 maestros de diferentes áreas, sociales, filosofía,

matemáticas y ética y valores e inglés; 6 estudiantes, 2 de grado undécimo, 2 de grado sexto, 1 de grado séptimo y 1 de grado octavo.

La investigación que estoy realizando tiene que ver con las concepciones sobre el hecho literario dentro de las prácticas docentes. Para aproximarme a estas concepciones les propongo unas preguntas guías para motivar la discusión; por último, les recuerdo que la participación de este ejercicio es libre y voluntario.

Este grupo focal se realizará con base en la película “La sociedad de los poetas muertos” que narra la historia de un profesor que logra motivar y despertar en sus estudiantes la pasión por la literatura y la poesía, enseñándoles a pensar, cuestionar, reflexionar y ser críticos, puesto que ésta es la única forma de ser verdaderamente libres. En la película se muestra a un profesor muy cercano de sus estudiantes y muestra una forma específica del ser docente.

## **Preguntas guía**

### **Generales**

¿Con qué personajes se sintieron identificados? ¿Con cuáles no y por qué? ¿Qué les pareció la actitud del director de la Academia? ¿Cómo pueden aplicar la trama, cómo la pueden relacionar con la vida propia de la institución? *Estos cuestionamientos si bien son generales, permiten intencionadamente preparar la discusión para tratar sobre las distintas posturas de la película, e introduce de esta forma a la reflexión. \**

### **Hacia el hecho literario**

- ¿Consideran que la participación en La sociedad de los poetas muertos incidió en el cambio de personalidad de los estudiantes? En caso de ser positiva la respuesta ¿de qué manera?
- ¿Creen que el acercamiento a la literatura particularmente con la poesía tuvo que ver con el cambio de personalidad de los estudiantes?
- Con qué intención el profesor John Keating da sus estudiantes el siguiente poema «Para que las vírgenes aprovechen el tiempo» Coged las rosas mientras podáis Veloz el tiempo vuela La misma flor que hoy admiráis mañana estará muerta. ¿Cuál es la reacción de sus estudiantes?
- ¿Con qué tipos de textos han sido motivados para leer? ¿Qué tipos de textos quisieran leer en la escuela?
- ¿Cómo enseña literatura el profesor John Keating? ¿Se pueden considerar sus métodos como una verdadera práctica docente?
- ¿Cómo comprenden la práctica docente?

## **Análisis**

Partiendo de los objetivos dispuestos para el desarrollo de esta investigación, se hizo necesario establecer, en primer momento, tres categorías de análisis que comprenderán los resultados de este ejercicio.

Este sistema de categorías se comprende, según Aristizábal y Galeano (2008) como un:

(...) recurso teórico y metodológico, el sistema categorial presenta en sus múltiples relaciones las categorías (centrales, de primero, segundo, tercer y cuarto orden) y aquellas que por su articulación con todas las anteriores se denominan transversales, y se constituye en bitácora permanente de la investigación: orienta la construcción de referentes conceptuales, permite dotar de sentido las categorías, establecer las articulaciones entre ellas, identificar matices y divergencias conceptuales. (p. 164)

En primer momento y como categoría central de este análisis, se encuentra la de prácticas de enseñanza, en la que la aplicación de los instrumentos de investigación revela cuáles son las interpretaciones que le dan los maestros de la Escuela Popular Eucarística Camilo C. Restrepo a este proceso desde lo didáctico y así se presenta y da por atendido al objetivo general de esta investigación.

De igual forma y retomando algunos elementos de las interpretaciones que se tienen sobre las prácticas de enseñanza, se posibilitó la categorización de estas, desde su funcionalidad y planteamientos de ejecución, siendo estas categorías de primer y segundo orden que responden a aquella distinción del ser docente que puede surgir de esta



socialización y descripción del quehacer de estos maestros en donde, finalmente, se proponga, con base en estas narrativas, nuevas estrategias que aporten y complementen el funcionamiento y reconocimiento de la enseñanza de la Lengua Castellana y se visibilice el propósito del hecho literario en el aula.

De esta forma y con base en estas categorías, el análisis de la información se dispone como una mezcla entre la teoría y la práctica o como Cisterna (2005) propone “triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y; triangular la información con el marco teórico” (p. 68). De esta forma se evidencia la coherencia de la práctica de enseñanza que estos docentes aplican en el área de Lengua Castellana y su relación o reconocimiento del hecho literario y su funcionalidad en la formación escolar.

En relación con la presentación de la información obtenida con la aplicación de los diferentes instrumentos de investigación, se presenta la siguiente tabla de caracterización de participantes con la que se establecerá el hilo conductor que atienden el cumplimiento de los objetivos propuestos.

<b>Seudónimo</b>	<b>Género</b>	<b>Formación</b>	<b>Grados a cargo</b>
Docente 1	Femenino	Normalista Superior – Licenciada en Lengua Castellana e Inglés	Primaria: 1°, 2°, 3°, 4° y 5°.
Docente 2	Masculino	Filología Hispánica	10° y 11°
Docente 3	Femenino	Licenciada en Lengua Castellana e Inglés	7°, 8° y 9°

## Hallazgos

### De la práctica del docente al hecho literario

Partiendo del ejercicio de aplicación de la entrevista de esta investigación, la interpretación de los participantes sobre qué es o puede ser el hecho literario, aunque orientada hacia un mismo horizonte de reconocimiento del concepto, varía entre los entrevistados.

*“Un hecho literario puede estar concebido como una idea que podemos comprobar mediante los sentidos, es decir, el cielo esta gris”* (Docente 3). Esta representación final que usa esta docente para el reconocimiento del hecho literario posiciona al concepto como una posible relación entre lo cotidiano y tangible en los procesos de relacionamiento con el ambiente o el contexto en el que se posiciona, es decir, una comprobación de lo que se dice, siente y experimenta en el transcurrir de la vida.

Por otro lado, el hecho literario se entiende como un conjunto de *“situaciones que tienen determinadas características”* en donde estas poseen *“algún tipo de valoración estética que pueda ser novelable o se pueda llevar a la literatura”* (Docente 2). Esta interpretación relaciona directamente a la experiencia como la posibilidad para representar, con base en la realidad, aquellas memorias de lo vivido en los textos literarios.

En el caso de la Docente 3, el hecho literario puede entenderse como *“una práctica de reconocimiento o manifestación de lo leído con lo vivido”* en donde se hace válido, según la entrevistada, *“manifestar de forma fiel o exagera la realidad o interpretación del mundo que tiene cada persona o de acuerdo al propósito que se tenga”*. En este caso, más que una

interpretación de los sentidos o proyecciones de lo vivido, el hecho literario se comprende como un instrumento de reconocimiento, validación y posterior reflexión de lo que se conoce desde lo leído con lo que se interpreta e interioriza desde la subjetividad de cada individuo.

Esta última presentación de las concepciones sobre lo que es el hecho literario se acerca a los planteamientos ya expuestos de Eagleton, en el que el contexto, la interpretación y la reflexión de lo leído con lo vivido influyen en los significados que se le da a literatura, pero no se deja de lado que cada sujeto es libre de apropiarse, según sus intereses y opiniones sobre el mundo, aquellos factores determinantes que influyen o despiertan inquietud o placer con base en la lectura.

De acuerdo con lo expuesto por los entrevistados en sus definiciones sobre el hecho literario, se hizo necesario identificar si este se hace visible en las prácticas institucionales de la enseñanza de la Lengua Castellana, en donde se reconoce que:

El hecho literario en la institución se da en gran medida gracias a las creaciones literarias de los estudiantes, que claramente se han venido nutriendo y siendo referencias de la literatura que leen en gran medida durante su estadía en el colegio, por eso sus textos guardan cierta estética ajustada al estilo que cada uno tiene al momento de escribir. (Docente 3)

Esta representación del hecho literario enfatiza en la apropiación y cualidades de cada estudiante desde la representación de lo que lee e interpreta en los textos, y se da relevancia a aquellos procesos de sensibilización que la literatura produce en ellos y cómo se adaptan a la realidad de cada persona.

Por otro lado, y desde una perspectiva de la experiencia y los intereses personales de los estudiantes, se presenta un posible cuestionamiento sobre la puesta en práctica o visibilización del hecho literario en la enseñanza de la Lengua Castellana.

Hay cantidad de experiencias que los estudiantes tienen o una gran cantidad de intereses que siento que no pueden llevarse a la literatura. Por un lado, digamos que no todos los estudiantes quieren ser ingenieros o médicos, es decir, que no todos los contenidos u obras pueden llegar a ser de su interés. Desde lo artístico hay cantidad de intereses allí que, por supuesto, tienen vínculos muy fuertes con la literatura e incluso las mismas experiencias de ellos pueden ser explotadas en este campo, pues la literatura es difícil de abrir en los espacios escolares para ellos, sobre todo por asuntos del tedio, pues les cuesta cada vez más acercarse a los textos en especial a los físicos. (Docente 2)

Desde esta perspectiva, es posible enunciar que el hecho literario se desdibuja por las prácticas de bajo relacionamiento de los estudiantes con la lectura, justo por ese “tedio” que se le da y, en especial, por el poco relacionamiento que los ejercicios de clase se orientan o tienden a aquellos temas particulares con los que se identifica cada estudiante.

Esta problemática evidencia no solo la ausencia, según el entrevistado, de la presencia del hecho literario en la práctica o enseñanza de la Lengua Castellana, sino también, que no se comprende con claridad que *“la lectura es un proceso de reflexión que no solo implica o se relaciona con la inteligencia, sino que requiere por lo menos disposición”* (Docente 2).

Este maestro menciona más adelante que:

George Eliot, novelista, poetisa, periodista y traductora británica, no les gusta. Los textos muy extensos no les gustan. Los textos muy complejos tampoco, ellos quieren

más bien todo fácil. Esa ha sido una de las dificultades que considero se han presentado en mi práctica docente. A veces la enseñanza de la sintaxis, de la gramática, que es también algo que hacemos, es muy complicado para ellos. No parece ser atractivo en la enseñanza; sin embargo, yo he tenido muy buenas experiencias con eso. Cuando empiezo a enseñarle la gramática, ellos parece que les gusta, pero no es fácil hacerlo en un principio.

¿Las limitaciones del tiempo? Por supuesto, hay que evaluar, hay que calificar muchas veces, convertir un trabajo de literatura en una calificación de la cual depende la materia, hace que el trabajo sea tedioso, entonces hay que ser muy hábil con manejar este tipo de situaciones. (Docente 2)

Este cuestionamiento de los parámetros para la enseñanza de la Lengua Castellana y la promoción de la lectura posibilita interpretar que los mecanismos de seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, puede, en ocasiones, interferir en los ejercicios rigurosos o de interiorización y motivación a la lectura que también parte de la disposición del estudiante y, nuevamente, en sus intereses.

Se reitera el señalamiento que los entrevistados hacen desde su experiencia docente a las prácticas de evaluación de los procesos asociados con la lectura y se resalta que una de las dificultades se debe a *“la falta de tiempo para la exploración de la literatura lo que impide alcanzar a contestar las necesidades de los estudiantes; saltar de una cosa a otra para lograr abarcar todas las exigencias que tiene un plan de área”* (Docente 1).

Como lo dije hace un momento, los textos se acogen principalmente a las intenciones del plan de estudio, que se modifica año tras año según las

necesidades y contingencias que surgen, porque no es un secreto que el contexto es algo vivo, que se transforma constantemente. Después considero que la caracterización de los grupos juega un papel importante en como cada docente busca e ingenia estrategias para acoger los textos a las necesidades que exponen los estudiantes. Que son muy variadas, además. (Docente 3)

Partiendo de aquella relación que se hace visible entre lo estipulado para la enseñanza de la literatura y los intereses de los estudiantes, se indagó por aquellos textos que se han establecido o seleccionado dentro del plan de área de Lengua Castellana y se identifica que:

Llama la atención que los estudiantes leen más textos de su preferencia personal que los sugeridos en el plan de estudios, así que es muy común ver a un estudiante con textos como: *El silencio de la ciudad blanca*, *Lo que el viento se llevó*, *El viejo y el mar*, *El principito*. Lo que me hace pensar que algunos de los textos que leen son clásicos de literatura, pero otros hacen parte de las modas e intereses particulares que cada uno tiene. (Docente 1)

El Docente 2 mencionó que:

Ellos (los estudiantes) siempre escogen las lecturas más sencillas, las que menos cuestan y, en últimas, el maestro tiene que estar allí para guiar, entonces que les pregunta por ¿qué se han leído últimamente? En el grado 10º leemos literatura española y en el grado 11º, que es literatura universal, pues se leen autores muy modernos, se ha leído a Kafka, se ha leído a algunos autores griegos como Sófocles o más cercanos como Cervantes ¡Lindísimo! Sé que novenos estuvo leyendo a Saramago. Entonces las lecturas de hoy son muy, muy variadas y no puedo dejar de

lado Latinoamérica, así que en noveno y en octavo grado es Colombia, en 10º es España y en 11º es literatura universal.

Con base en esto, es posible preguntar: ¿Estos contenidos o temáticas del área atienden las necesidades o tendencias que motivan la lectura de los estudiantes o se limitan a parámetros preestablecidos que desdibujan los intereses de las nuevas generaciones?

La intención, siempre, cuando se dispone un plan lector para los estudiantes, cuando se seleccionan los libros, es primero crear lectores asiduos, desarrollar el hábito lector en los muchachos, pero sobre todas las cosas, desarrollar en ellos la conciencia crítica, la comprensión lectora y prepararlos, aunque no es el principal objetivo porque así es como nos miden a través de distintas pruebas; que ellos entiendan el propósito final y más importante de la lectura, el desarrollo de la conciencia crítica, desarrollar la competencia propositiva y argumentativa. (Docente 3)

Retomando un elemento característico dentro del hecho literario, asociado a la representación o interpretación que se le da a lo leído y que profundiza en la subjetividad, en este caso de los estudiantes de la Escuela Popular Eucarística Camilo C. Restrepo, los maestros entrevistados mencionan que las obras leídas en los espacios de clase aportan y reflejan la experiencia del estudiante desde *“la creación que ellos proponen, en las proclamaciones que hacen para los actos cívicos con poesías propias, las adaptaciones de textos a obras de teatro, e incluso la socialización de cuentos infantiles con los grados inferiores”* (Docente 1). Se hace evidente que, a pesar de no identificar desde el discurso de estos maestros, no existe una estrecha relación entre los intereses de los estudiantes y los planes de área, la enseñanza de las obras literarias ya mencionadas aporta al fortalecimiento

de las habilidades comunicativas y las estrategias de representación que se proponen dentro de la Institución.

Otro elemento de representación y aplicación del ejercicio de lectura que se menciona parte de los ejercicios de clase, en donde:

En 10° y en 11° se trabaja mucho la ensayística. Con esto tratamos de vincular los trabajos que realizamos en otras áreas como Humanidades. Por ejemplo, cuando se trabaje existencialismo y filosofía, aprovecho para trabajar o retomar otros contenidos abordados en este año. Muchas veces, para lo que es estética de lo absurdo, leemos sobre la metamorfosis, con estos textos lo que tratamos es de hablar un poco de la historia del pensamiento, también un poco de lo que ha sido la historia de la revolución industrial o ese ambiente de pesimismo que se dio en Europa luego de las guerras mundiales. Entonces, se trabaja literatura e historia, pero los estudiantes han tenido otro tipo de actividades que les permiten enriquecer mucho los procesos de lectura, por ejemplo, en la representación de obras de teatro de García Lorca en 11° la creación de guiones o producción de cortometrajes, con esto hay cantidad de actividades más allá de la simple lectura y escritura que vinculamos con el acto de leer literatura. (Docente 2)

Con lo anterior, se reconocen algunas de las representaciones e influencias de la promoción de la lectura y la literatura en los espacios de clase, pero cuando un estudiante se acerca a un texto, además de leer, ¿qué tipo de actividades espera que haga?

Uno se proyecta según los niveles de grado, es decir, en los más pequeños esperamos que comprendan el texto, se logren situar en el contexto y logren



además de la interpretación, generar una conexión entre lo que leen, lo que piensan y lo que ven. Mientras que en los grados superiores se habla del análisis de textos, la comprensión y la comparación de unos con otros según sus categorías. También uno espera que logren identificar referentes literarios en sus diferentes manifestaciones. (Docente 3)

Además, se llevan *“a cabo conversatorios y me gusta, porque los estudiantes pueden reflexionar a partir de los textos”* (Docente 2). Fomentando con este ejercicio de interacción e interpretación de habilidades comunicativas y se espera *“que los libros nos enseñen algo o que sirvan para reflexionar sobre asuntos cotidianos”* (Docente 1).

Este grupo de acciones pone en evidencia asuntos de la práctica de estos docentes en el proceso de enseñanza de la Lengua Castellana en la que, además, se tiene en cuenta, en relación con la motivación para acercar a los estudiantes a la lectura, aspectos como:

Considero que para motivar la lectura es primordial ser ejemplo del verbo. Leer con los estudiantes, conversar ocasionalmente de forma natural sobre lo que ellos leen y lo que uno lee, además de procurar ser interactivo en los textos, no importa si este es poesía, novela o crónica, la forma, el acento con que se lee, es algo que envuelve al estudiante. Juega la personalidad del docente, su forma de hacer las cosas y la apertura a escuchar a los estudiantes en sus propias formas de leer. (Docente 1)

Esta situación enunciada refleja el proceso de asociación de la práctica de la lectura con ejercicio de reflexión de lo vivido y aprendido en el proceso, factores de seguimiento e interpretación, desde la perspectiva del maestro, sobre el interés del estudiante y sus

inclinaciones dentro del mundo, pero ¿qué proponen o recomiendan estos docentes para dar relevancia a la enseñanza de la literatura vinculada con los intereses de los estudiantes?

Creo que es importante tener referentes, conocerlos, explorar e interpretar antes de llegar al aula de clase, descalifico la acción de pedir a los estudiantes leer algo de lo que uno no tiene conocimiento, porque esto, de cierta forma, impide una orientación correcta a las preguntas que puedan surgir, aclarando que las interpretaciones entre maestro y estudiantes de acuerdo con los textos siempre son subjetivas. (Docente 3)

De igual forma se añade que:

Solo puede ser buen docente de literatura quien tenga una especie como de amor obsesivo con los libros. Yo lo viví en la Universidad, los docentes que más me inspiraron a mí a leer, eran aquellos que se podían pasar dos, tres incluso hubo un maestro que daba cuatro horas de clase hablando de libros y de sus autores. Pero que lo hacían con amor y que se notaba que realmente disfrutaban. Esto yo creo que lo esencial es un profesor que amé leer y que por supuesto lo evidencie en su ejercicio docente. (Docente 2)

Estas recomendaciones aluden a ejercicios reflexivos de interiorización y socialización de la lectura de los estudiantes que se basen también en la puesta en marcha de actividades que podrían denominarse de confianza, en las que el estudiante y el maestro, con apoyo en la perspectiva de la mayéutica platónica adquieren y reconocen, en este caso, a las lecturas del mundo y la literatura.

Con base en la aplicación de estas entrevistas se hace necesario, finalmente, preguntas como: ¿Por qué considera que se debe enseñar literatura a los estudiantes?

**Docente 1:** Se debe enseñar literatura para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de encontrar inclinaciones libres por la lectura, según sus gustos, y adjunto a esto el poder enriquecer su vocabulario, aumentar la capacidad de análisis y de interpretación, y un camino claro para esto es la lectura, en este caso de literatura, pero a largo plazo por lo que ellos elijan leer.

**Docente 2:** Digamos, que la enseñanza de la literatura permite desarrollar un conjunto de habilidades que toda persona debe poseer. Pues la lingüística, la lógica, lo emocional o la musical. Es un estudio del lenguaje y el estudio de la literatura nuevamente no es algo ajeno al ser humano, parte de lo que nos define es el hecho de que podemos hablar y alguna vez leí en un discurso de un Nobel que también parte de lo que nos define como seres humanos, es la capacidad de narrar y narrarnos y a muchas personas se les olvida que antes de tener desarrollo científico, nosotros explicamos el mundo por medio de narraciones, por medio de mitos. Entonces la narración o la literatura tiene un vínculo muy fuerte con lo que implica, pues precisamente ese héroe humano, ¿yo no sé si olvidé si lo leí en Octavio Paz o en Imbert?, que decía que posiblemente había textos sin narrativa, pero que no hay ninguno, por primitivo que sea, que no tenga poesía, porque el desarrollo literario o el juego con el lenguaje hace parte de cómo los humanos nos relacionamos con el mundo.

**Docente 3:** La práctica docente creo que requiere de mucha vocación, de paciencia, de tolerancia y un poco de bondad y de generosidad, nosotros tenemos que trabajar en pro de enseñar y motivar a sujetos de aprendizaje que están en una edad muy complicada y que están pasando por un montón de procesos de transición, de orden

biológico propios, pues algunos cambios de la vida por la naturaleza humana y de orden psicológico deben ser objeto de consideración, como las problemáticas sociales y familiares. Entonces, la práctica docente, muchas veces, se comprende o entiende meramente como un ejercicio académico, pero cuando tú llegas a una institución independientemente del contexto, en la primaria, de la secundaria y de la media, comprendes que realmente el ejercicio y el trabajo del docente no es académico, sino que es una labor social muy bonita.

De tal forma que las interpretaciones, orientaciones o concepciones sobre el hecho literario y la enseñanza de la literatura requiere de eventos que aludan a la sensibilidad por la condición humana, el contexto y la emocionalidad de los individuos con los cuales cada maestro interactúa.

### **Discutamos sobre el hecho literario y su relevancia en la vida académica y personal**

Para el desarrollo de esta investigación se implementó el instrumento de grupos focales el cual se llevó a cabo con dos películas: “La sociedad de los poetas muertos” y “Ben X”, con el propósito de realizar un contraste entre las concepciones que se crean entre directivos, maestros y estudiantes.

Se realizó el grupo focal en el que participaron 12 personas: 1 directivo (coordinadora), 4 maestros de las áreas de filosofía, matemáticas, sociales y ética y 7 estudiantes de los grados sexto a undécimo grado, cuyo objetivo fue observar y discutir las concepciones que tenía cada uno sobre diferentes temas que competen a esta investigación como enseñanza, hecho literario, prácticas docentes etc.

Para esto entonces se realizaron dos talleres, el primero se realizó con base en la película “La sociedad de los poetas muertos”, (1990) del Director Peter Weir, con el objeto de plantear unas preguntas guías y se realizó una discusión entre los mismos participantes sobre las cuestiones propuestas, allí se trató de guiar a los participantes hacia el concepto de literatura y de prácticas docentes y situar a cada participante en un rol de la película.

El segundo taller se trató de la película “Ben X”, del director Nic Balthazar y estrenada en el 2007 en Bélgica, con un propósito e intención distintas. Es una película diferente ya que no trata explícitamente de un tema literario; sin embargo, se propuso para tratar los temas presentes en la escuela, como el acompañamiento familiar, el bullying, también las prácticas docentes, y, la escuela como un laboratorio de violencias y comportamientos agresivos.

Para interpretar y analizar los talleres realizados, se diseñó una rejilla en la que se crearon unas categorías que emergieron de las respuestas de los participantes, quienes se dividieron en cuatro grupos para definir cada categoría. Se señalan los asuntos en los que coinciden las respuestas de dichos participantes.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>TALLER 1</b>
<b>LITERATURA</b>	Se comprende la literatura como todo acto de expresión humana, ya sea escrita o hablada, y que puede verse dentro de las aulas de clase en cada acto y palabra de los estudiantes, en la relación entre pares y entre docente-estudiante.

<b>PRÁCTICA DOCENTE</b>	Para este estudio se define la práctica docente como la actividad de enseñar, de transmitir un saber y de formar al estudiante de manera integral, con el fin de lograr los aprendizajes propuestos. La práctica docente vista desde aquí, involucra todo acto del docente, sus acciones, sus palabras y su intencionalidad al enseñar.
<b>POESÍA</b>	Para la presente investigación, la poesía va más allá de una forma literaria y comprende diversas manifestaciones de la belleza, del sentimiento, lo estético, la vida y la muerte.
<b>DOCENTE/ESTUDIANTE</b>	<p>Docente: el docente de literatura, además de tener un saber disciplinar y formación en literatura, debe tener un enfoque pedagógico centrado en sus estudiantes, en sus potenciales habilidades, sus emociones y sentimientos. Además de ello, debe promover la creatividad, la imaginación y la sensibilidad por el otro, por lo otro, por la vida misma como arte.</p> <p>Estudiante: El estudiante de literatura tiene la posibilidad de interpretar el mundo de diversas formas, de contemplar la belleza de lo existente, de reflexionar y trascender el mundo de lo físico.</p>

	Es un estudiante crítico y sensible, con la capacidad de transformarse y transformar su propio entorno.
--	---

Luego de este taller se inició el taller 2 con la película “Ben X” y se retomaron las categorías para crear o fortalecer las concepciones ya establecidas. Se dejan entrever las respuestas con mayores coincidencias entre las respuestas de los participantes.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>TALLER 2</b>
<b>HECHO LITERARIO</b>	El hecho literario puede concebirse como la forma, en ocasiones, escrita del conocimiento humano. Esto incluye tanto el hacer como el sentir, toda arte y ciencia. Además, no sólo incluye la forma escrita en palabras, sino también en imágenes, sonidos, aromas y otros códigos del sentir.
<b>PRÁCTICA DOCENTE</b>	En la práctica docente, la literatura debería ser expuesta a los estudiantes como una herramienta o serie de herramientas, con las cuales el estudiante se puede acercar a una duda o sentimiento específico, no sólo limitar la literatura a libros de novelas o fantasía, sino hacia el reconocimiento del trabajo humano a través de todo tipo de experiencias. Una vez expuesta como herramienta, dar a los estudiantes la posibilidad de reconocer la literatura en su entorno, de sentir la

	necesidad de encontrarse con milenios de experiencias humanas plasmadas en la palabra.
<b>POESÍA</b>	Entre las formas de expresión escrita la poesía, como género literario, expone de manifiesto el sentir del autor, la apreciación de lo gigante y lo diminuto, el sentido no literal de las palabras, en las cuales el lector puede encontrar caminos de experiencias que puede interiorizar y exteriorizar, aprendiendo el valor no material tanto de cosas, como de situaciones y personas.  En la poesía, tanto el autor como el lector encuentran una forma de escapar de las realidades impuestas por las leyes físicas y encuentran caminos para comprender desde su propio ser el sentido de vivir.

### **Conclusiones**

Dentro del marco interpretativo sobre lo que es o puede ser el hecho literario, los participantes de esta investigación permiten identificar que no hay una noción clara del concepto, su aplicación y relevancia dentro del proceso formativo docente y cómo se refleja en la práctica o quehacer profesional. Nociones básicas que se podrían definir como interpretaciones del concepto con base en la experiencia o que se consolidan con acercamientos someros o superficiales.



El hecho literario, en este caso, adquiere relevancia porque permite reflexionar sobre las realidades del mundo y de los contextos de los educandos a los cuales se dirigen los maestros entrevistados y participantes del grupo focal, que requieren, necesariamente, de actualización y reconocimiento de los intereses de los estudiantes, sus emociones y necesidades.

La enseñanza de la literatura, por otro lado, pasa a consolidarse como un proceso de “apertura” para el aprendizaje, entre comillas, que puede verse más como un seguimiento o reconocimiento de competencias de lectoescritura. Siendo, en este caso, una actividad o asignación más dentro de los planes de área de Lengua Castellana.

Se hace necesario entonces, considerar cómo la práctica docente orientada a la formación en habilidades de lectura y escritura puede permitir explorar el universo de cada estudiante desde las posibles rutas de intervención y desarrollo en donde se requiere involucrarlo directamente en la construcción de los planes lectores, en tanto es el principal agente directo de su proceso de aprendizaje y que se sienta cómodo con los contenidos y temáticas por desplegar. Leer cine, por eso se trajo a colación la idea de presentar dos películas, como si se tratara de leer un texto en el que se amplía el panorama para los colores, sabores, sensaciones con el fin último de leer como si se tratara de una multimedia, es decir, desquiciar el texto de manera lineal y revisar el contexto, el hecho literario, los personajes, los hipertextos y todo lo que se ha dicho gráficamente sobre el hecho literario mismo.

El maestro, aunque reconoce las dificultades para la enseñanza de la Lengua Castellana y promueve el acercamiento a la lectura, también sucumbe ante los parámetros establecidos para su enseñanza y que, en ocasiones, esto mismo cohibe la transformación de la práctica docente e incluso no alcanza al estudiante por lo poco relevante que se puede

considerar los temas referidos al ejercicio de la lectura, algo válido cuando se refiere al hecho literario que considera, al autor de la obra y su contexto y, por otro lado, se proyecta a un público que se abre a las múltiples y miles interpretaciones que, con base en su experiencia e interés, brinda aplicabilidad a lo que cada obra literaria le permite y transmite.

Con base en estas consideraciones finales que parten de este ejercicio de investigación, se establece la siguiente propuesta didáctica con el fin de fortalecer y establecer parámetros de acompañamiento para la enseñanza de la Lengua Castellana.

## **Un hecho literario: un juego de los sentidos.**

### **Propuesta didáctica.**

Dentro de los objetivos de este trabajo de grado se ha optado por hacerle una propuesta didáctica al Colegio en el que actualmente me encuentro laborando con el fin de lograr una transformación concreta que se gesta en la literatura y deriva en un juego de los sentidos para que los estudiantes alleguen información complementaria al ejercicio de leer hasta lograr lectores que juegan y hacen interpretaciones y comprensiones del mundo y de la vida misma.

La propuesta implica que el estudiante pase por estas nociones de manera simultánea y que termine haciendo propuestas o, mínimo, que asuma posturas frente a lo que le plantean los textos seleccionados. Por estas razones se sugieren unas definiciones sencillas de cada concepto antes de sugerir la propuesta didáctica. Es preciso que los estudiantes lean, entiendan, analicen, comprendan, interpreten y propongan. Cada noción tiene niveles y características en los ámbitos señalados de la lectura, la escritura, la oralidad y la gestualidad. Después de leer el texto, los estudiantes se acercarán a los temas a través de sus propias experiencias alrededor de cada tema o asunto tratado en los hechos literarios elegidos.

**Leer.** Se puede concebir como un ejercicio mecánico de posar los ojos en el texto que contiene letras, palabras, frases, párrafos y capítulos. Se trata del nivel literal en el que el estudiante es capaz de hacer un resumen de lo leído, es decir, selecciona la información, la jerarquiza y da cuenta de lo que leyó.

**Entender.** En este nivel aún no hay inferencias, es decir, no se hacen abstracciones mentales y, más bien, se pasa del nivel literal a un nivel en el que el estudiante alude al texto, pero no necesariamente de forma nemotécnica.

**Analizar.** En este nivel se hace un ejercicio de apertura del texto. Ello equivale a decir que el estudiante acude a otros recursos (bibliografía, referentes bibliográficos, diccionarios y enciclopedias, infografías, documentales, películas, podcast) para ampliar la información que desconoce, la acopia y rearma el texto con nombres, estadísticas y palabras que desconoce. Termina recreando el texto con los hallazgos realizados. Desbarata el texto para volverlo a armar con estos nuevos encuentros. Tiene un texto más amplio, más robusto y ha hecho una pesquisa inicial para que el recorrido por otros textos se haga más comprensible.

**Comprender.** Con este material, el estudiante se aleja del texto y hace hermenéutica de lo dicho y de lo no dicho en el texto porque ha ganado en comprensión, ha aumentado su acervo léxico y conoce más de lo que está leyendo. Comprender significa allegar más información porque el texto está siendo reconstruido, ampliado y mejorado.

**Interpretar.** El estudiante se ha apropiado de un saber o conocimiento que no está explícitamente en el texto, puede dar cuenta del mismo, se aleja de su contenido literal y hacer hermenéutica o exégesis del texto. Ya no está en el nivel literal y puede hacer inferencias argumentadas. Hay una capacidad interpretativa de la que el estudiante disfruta porque hay más opciones para mantener el diálogo y la conversación entre pares, con docentes y con los textos mismos.

**Proponer.** En este nivel, el estudiante asume posturas frente al texto y, en la medida de lo posible, y con argumentos sólidos, hace propuestas al texto o, como mínimo, está en

condiciones de interrogar al texto para que sea el texto mismo, el docente u otros compañeros, quienes se atrevan a dar respuestas que no se agotan en absolutismos ni verdades sino, más bien, que mantengan la posibilidad de la discusión de horizontes de comprensión y que haya más conversaciones sobre los temas leídos y escritos. En este nivel se espera que el estudiante asuma posturas críticas frente a lo que se dice y no en el texto sugerido, es decir, la propuesta es que esté en condiciones de criticar al texto, de hacerle observaciones y reparos porque ya ha adquirido los elementos suficientes para no “tragar entero”, como se dice popularmente en el lenguaje coloquial. Cuando el estudiante llega a este nivel, que no es lineal ni lógico ni progresivo, acude al asombro para valorar sus transformaciones académicas.

### **Propuesta.**

La idea nace de hacer una compilación de obras, clásicas y no tan clásicas, de textos, cuentos y novelas, de acuerdo con cada grado escolar, con el objeto de ofrecerles a los estudiantes múltiples opciones para que sea ellos quienes escojan un texto (hecho literario) y que, mientras lee se asignan unas fechas de encuentros de grupos de entre 8 y 10 estudiantes por encuentro.

Los estudiantes seleccionan libremente un cuento o una novela del listado que el profesor les comparte con antelación. Dicho cuento novela están relacionados con los Lineamientos curriculares y los Estándares, emanados del Ministerio de Educación Nacional referidos a la literatura como un hecho literario. Después de leer el cuento se hace un encuentro con los siguientes aspectos puntuales:

Nombre del cuento y autor. Datos generales que los ubiquen contextualmente.

El estudiante hace una síntesis con los aspectos más relevantes y no se cuenta el final para que los compañeros se queden con ganas de averiguar su desenlace. La propuesta es que la narración sea convincente y logre captar el interés de sus compañeros.

Además, selecciona un concepto que ha de rastrear durante toda la trama y responder a la pregunta: ¿cómo aparece dicho concepto en mi texto? Es preciso pasar de la narración a la argumentación. Rastrear un concepto implica jerarquizar la información y darle valor al concepto escogido (amor, locura, muerte, soledad, justicia, solidaridad, ética, odio, tragedia, entre otros). Además, se puede sugerir que comparen este concepto de este texto con el mismo concepto en otra novela de otro autor o autora.

De otra parte, el estudiante dibuja el concepto seleccionado, es decir, es preciso abstraer y hacer una propuesta gráfica que dé cuenta del concepto escogido. Lo comparte con los compañeros y amplía la información, en caso de que sea necesario. La idea es que se haga un dibujo del concepto elegido con la condición de que sea muy abstracto, es decir, cómo dibujar el amor, la locura o la muerte de una manera no literal. (Ejemplo. El concepto de amor: un corazón atravesado por una flecha o el dios Cupido con su arco y sus lanzas). Se intenta transformar estos estereotipos simbólicos que son tan hegemónicos. Los estudiantes han de desplegar su creatividad y lograr unas mejores comprensiones del concepto seleccionado.

El último apartado se refiere a los afectos (afectar, en términos de Gilles Deleuze), es decir, cuando se lee, se leen conceptos, perceptos y afectos. Es menester dar un regalo a un personaje del cuento o la novela o al autor o autora del texto y explicar qué se regala, a quién y por qué.

Después de ello, el profesor hace varias preguntas a los estudiantes como:

¿Por qué razones es preciso leer el cuento o la novela que eligieron? ¿Cuál cuento se irían a leer, cuál los sedujo más? Además, deben elegir la imagen más potente del cuento, su punto de inflexión o una frase que les haya llamado la atención y puedan leer en voz alta. Además, cada compañero elabora una pregunta para los demás compañeros y cada quien responde, de acuerdo con su presentación.

Finalmente, se hace un juego didáctico con la lectura sinestésica del cuento que leyeron y que hagan unas inferencias del ejercicio. En este punto se hace un ejercicio de improvisación en lo inmediato. Cada uno dice a qué sabe, huele, su textura, el sonido y el color de su cuento o novela. Esta acción invita a leer con todos los sentidos y se logra desplegar la noción de metáfora en la literatura.

Se sugiere que los estudiantes lean el cuento *Acefalia*, de Julio Cortázar, para que este ejercicio tenga sustento en lo que permite la lectura con todo el cuerpo y no exclusivamente con la información cognitiva.

Se evalúan las siguientes competencias:

1. La capacidad para narrar el texto.
2. La capacidad para argumentar el concepto elegido.
3. La capacidad para abstraer e interpretar gráficamente el concepto seleccionado.
4. La capacidad para dejarse afectar por el texto leído. La capacidad de experimentar vitalmente el texto.
5. La capacidad para leer con los sentidos.
6. La capacidad para inferir.

## Referencias

- Álvarez, M. S. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 7, 85–100.
- Bajtín, M. (1991). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Barriga, A. (2000). *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Centro de
- Bombini, G. H. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria Argentina*. Buenos Aires, UBA.
- Bombini, G. H. (1996). *Didáctica de la literatura y teoría: Apuntes sobre la historia de una deuda*. *Orbis Tertius*, 1, núms. 2–3. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/10436>
- Borja, M. Galeano, A. Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*, (27), 157-177. .
- Calvo, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. [Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona]. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. <https://www.tdx.cat/handle/10803/124167#page=1>
- Camps, A. (2012). *Didáctica de la lengua y la literatura*. *Revista Iberoamericana de educación*. Monográfico N°59. Recuperado de <http://www.rieoei.org/RIE59.pdf>
- Cárdenas, A. (1998). *Pedagogía y vocación ética de la literatura*. *Revista: Educación y Pedagogía*, Vol. 14, (32), 123-133.



- Castillo, N. & Feliz, P. (2019). Estrategias de aplicación digital en la comprensión de textos narrativos. *Investigaciones sobre lectura*, 11, 37-55. DOI 10.37132/isl.v0i11.277
- Castrillón, S. (2008). Escuela y Lectura: La necesidad de una mirada externa. *Revista Educación y Ciudad*, 15, 61-74.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Colomer, T. (1991). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp.21-31.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: FCE.
- Cruz, M (2013) *Lectura literaria en secundaria. La mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Barcelona, "(Doctorado), Uniersitat de Bacerlona.
- Cuesta, C. (2013). *La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad*. *Literatura: teoría, historia, crítica*, Vol. 15 (2), 9-119. De los aprendizajes. Tesis doctoral. UCUDAL, Montevideo. De pedagogía infantil. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.
- Donnat, O (2004) *Encuestas sobre los comportamientos de lectura: cuestiones de método*. En: Lahire, Bernard [cord] (2004) *Sociología de la lectura*. Madrid, Ed. Gedisa. Educación. (3)6, p. 393- 412

- Escalera, M. (2009). La lectura como actividad ideológica: apropiación y enseñanza de la literatura (Qué leer y para qué leer). *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 736, 483-495.
- FERREYRO, J. STRAMIELLO, C. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. En *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Flórez, R. (2000). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Galeano, M. y Aristizábal, M. (2008). Cómo se construye un sistema categorial. *Estudios De Derecho*, 65 (145), 161-188. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/red/article/view/848>
- González, M. et al. (2014). Veinte años de la enseñanza de la literatura en Bogotá (1994-2014): Acercamiento a los temas y discusiones en el análisis de las políticas educativas. (Tesis de grado). Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá.
- Jolibert, J. (2012). *Vivir produciendo textos*. México: Universidad pedagógica Nacional.
- Jurado Valencia, F. (1988). La experiencia del programa RED: universidad y formación de maestros. En *Investigación, escritura y educación: El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Experiencias de maestros* (pp. 61–128). Plaza y Janes Editores. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/3004>
- Jurado Valencia, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta poética*, 29(2), 329-360. Recuperado en 01 de diciembre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30822008000200017&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822008000200017&lng=es&tlng=es)
- Kunh, T (2013) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.

- Larrosa, J. (2006). “sobre la experiencia”. En: Separata: “y Tú qué piensas?” Experiencia y aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Leymonié, J. (2008). Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar. Uruguay.
- Martínez, C. (2015). Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado
- Martínez, I. (2000). La gramática en los manuales escolares de bachillerato. Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria, (29), 95-119.
- Martínez, P. (2011). Saber literario como producto de una problematización en la enseñanza de la lectura y la literatura. Revista: Rhec, Vol. 14, (14)
- Mendoza, A. (2006). La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de:  
URI: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje. Recuperado de  
[https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)
- Orozco, M. B., Galeano, A. A., & Franco, Y. F. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. Estudios de Literatura Colombiana, 27 (julio-diciembre), 157–177.
- Osorio, J. Ortiz, L. Serna, J. (2008). Estanislao Zuleta: aproximación a su pensamiento. Momentos de...and John Jay College of Criminal Justice. Puerto Rican/Latin American Studies Departament.

- Pérez, J. (2014). La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política [Sesión de conferencia]. Conferencia presentada en el Congreso Nacional de Lectura -FUNDALECTURA, Bogotá, Colombia.
- Preciado, Z. M., & Pineda, Á. R. M. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Grafía- Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia*, 10(1), 175–194. <https://doi.org/10.26564/16926250.394>
- profesores universitarios Magis. *Revista Internacional de Investigación en Revista Iberoamericana de Educación* (64)12 p.24-56.
- Revista Páginas de Educación. UCUDAL.*
- Rué, J. (2017). Perspectivas actuales sobre enseñanza-aprendizaje. Diploma de evaluación.
- Sosa, A. (2014). Modelo tradicional versus Enfoque por Competencias. Tesis para el título.
- Torrado, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de universitario de ciencias: Un estudio de caso en la enseñanza de la Biología. Tesis
- Vallejo, M. y Molina, J. (2020). La evaluación auténtica de los procesos educativos.
- Varilla Benítez, E. E. (2016). La enseñanza de la literatura en un contexto rural: Un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria [Universidad de Antioquia].
- <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/5277>
- Velez, J. A. (2004) La traición de sí mismo. En: Vélez, J.A. Satura, ensayos escogidos. Universidad de Antioquia, Medellín.

Voloshinov, V. (1992). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Madrid: Alianza White, H.

(1973). Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX. Fondo de

Cultura Económica. Recuperado de:

<https://actividadesrepublicana.files.wordpress.com/2015/10/white-haydn>

[metahistoria-la-imaginacion-historica-en-la-europa-del-siglo-xix.pdf](#).