



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA
ESCUELA: UNA APUESTA POR LA
EXPERIENCIA ESTÉTICA DE LOS NIÑOS DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARGENTO.**

Eveliny María Sánchez Aguirre

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2018



Enseñanza de la literatura en la escuela: una apuesta por la experiencia estética de los niños de la
Institución Educativa Margento.

Eveliny María Sánchez Aguirre

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesora:

María Carmenza Hoyos Londoño

Magister en Educación

Línea de Investigación:

Profundización-Enseñanza de la lengua y la literatura

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Medellín, Colombia

2018

Agradecimientos

A la comunidad educativa de Margento,
especialmente a los estudiantes del grado cuarto y a su profesor,
por permitirme convivir con ellos en el aula y acompañarme
en este trayecto de la mano de la literatura.

A mi asesora del proyecto, María Carmenza Hoyos,
por sus enseñanzas y su guía en este recorrido.

A nuestro autor infantil BenLebègue, quien desde Francia
puso su arte en servicio de los niños argentinos
y los leyó pese a los límites del tiempo y la distancia.



Justificación

Es importante resaltar el papel de la literatura en la escuela no solo a la hora de desarrollar la capacidad recreativa, expresiva e imaginativa de los niños, sino también como menester para reconocer su influjo en el conocimiento del mundo, en la adquisición de actitudes y valores, incluso en la capacidad crítica que puede llegar a suscitar en los estudiantes después de un acercamiento con las obras literarias.

Así, un proyecto dirigido a desarrollar estrategias didácticas con los estudiantes de grado cuarto de primaria de la I.E. Margento en función de la literatura como experiencia estética en la escuela, ayuda simultáneamente a conocer y a estructurar el pensamiento de niños y jóvenes del corregimiento al ponerlos en contacto con situaciones protagonizadas, en muchos casos, por seres animados e inanimados con los que pueden identificarse fácilmente.

En este sentido, este trabajo de profundización tiene sus bases teóricas en autores que han aportado de forma significativa al desarrollo de las categorías conceptuales más relevantes según el objetivo principal. Así, autores como Mendoza, Culler y Pérez Abril, ayudaron a comprender qué es la literatura y qué sentidos tiene; Mendoza, Sánchez, López Valero, Encabo Fernández, Moreno Muñoz y Colomer contribuyeron a exponer un panorama sobre los enfoques y la enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo; Carrasco, hace su aporte para la comprensión del concepto de estrategia que luego se relaciona con la labor didáctica del maestro en tanto planificador de la clase de literatura. Y, por último, se toman como referentes los trabajos de Jauss, Larrosa y Pennac a la hora de entender el papel y el poder de la literatura como provocadora de experiencias estéticas diversas en los estudiantes, en los lectores.

Por otra parte, para que se diera el encuentro con la lectura literaria, se pensaron seis estrategias didácticas basadas en la lectura de textos literarios orientados al público infantil. Primero, porque las estrategias didácticas representan una guía de acción para obtener los objetivos planteados en este trabajo de manera clara y precisa, en tanto están sujetas a todo un sistema de planificación flexible. Estas, tienen en cuenta la motivación y los intereses de los alumnos, y por su parte, los textos infantiles empleados estuvieron acordes a las edades de los

niños y, por ende, a las capacidades de orden cognitivo en cuanto a la comprensión del código escrito y los distintos formatos en que este se presenta en los libros abordados.

El desarrollo de las estrategias fue producto de la necesidad de insertar en las prácticas de aula observadas y acompañadas como tutora del Programa Todos a Aprender 2.0, una propuesta que incluyera a la literatura como ese eje referido a procesos estéticos que promueven algo esencial en función del pensamiento infantil: la reiteración, pues a los niños no les basta pasar una vez por la realidad para entenderla, sino que se convierte en una actividad incansable hasta que la conoce y la recrea.

Agregando a lo anterior, se optó por desarrollar seis estrategias en base a cinco géneros literarios: cuento, leyenda, poema, comic y novela. Los primeros tres por ser de los más populares a la hora de observar y acompañar las clases de lenguaje como tutora en la institución; y los otros dos, porque no lo son tanto. Así, mediante el abordaje de estos géneros se pudo dar cuenta de varios ejes problémicos en torno a las experiencias estéticas suscitadas. Estos ejes fueron: el deslumbramiento, la subjetividad, la construcción de mundos posibles, la imaginación, el sentimiento amoroso y los imaginarios sociales.

Finalmente, es menester que ese proceso de encuentro de los niños con su subjetividad, de transformación de su visión, de afloramiento de su creatividad para imaginar mundos posibles, se convierta en una meta ambiciosa que parta del afán de ir formando lectores sensibles a cambios que también pueden generarse desde la multiplicidad de sentidos que otorgan las obras literarias.

Capítulo 1

Enseñanza de la literatura en la escuela: el problema y los propósitos que nos convocaron

1.1 Problematicación de las prácticas de enseñanza en la I.E. Margento: una tensión necesaria

Este trabajo surge de la necesidad de preguntarse por las estrategias didácticas que pueden desarrollarse abordando la literatura en la escuela en tanto experiencia estética, con los estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Margento (sede Margento).

Esta institución se encuentra localizada en el corregimiento Margento, a 45 kilómetros aproximadamente de la cabecera municipal de Cauca, en la subregión del Bajo Cauca antioqueño. El establecimiento cuenta con 8 sedes ubicadas en veredas aledañas, de las cuales cinco (Sede Margento, sede Villa del Socorro, sede Risaralda, Sede La Unión, sede Santiago Castillo) están siendo acompañadas por el Programa Todos a aprender 2.0 (PTA) del Ministerio de Educación Nacional.

En los acompañamientos de tutoría de estas sedes focalizadas, se fue observando muy de cerca el trabajo con la literatura en el aula, y de este modo se pudo determinar la problemática que se esbozará a continuación; no sin antes aclarar también que se toma como lugar de intervención la sede principal: Margento; esto, porque es la que cuenta con mayor cantidad de estudiantes en el grado cuarto, y por lo tanto, la propuesta de trabajo beneficiará a una población mayor a la existente en las demás sedes anexas. Además, en el ejercicio de tutoría en el PTA se da una mayor frecuencia en los acompañamientos realizados en tal grado, tanto al docente como a los estudiantes. Cabe destacar aquí que aun cuando el programa centra su atención en los docentes y propende por el fortalecimiento de sus prácticas de aula, también se hace un seguimiento a los aprendizajes de los niños y niñas, y, por ende, se da un acercamiento directo con ellos. Por lo tanto, esta propuesta concentra sus esfuerzos en la experiencia de los estudiantes más que en la del maestro, aunque también lo invita a reflexionar sobre su quehacer pedagógico.

En la sede Margento se notó que la literatura es orientada de forma instrumental y utilizada básicamente como recurso de lectura para tratar temas relacionados, por ejemplo, con la lengua y su sistema de normas, y con la enseñanza de los valores (religiosos, morales, éticos, entre otros). En este punto, se puede decir entonces que el problema con relación al aprendizaje de la literatura en el grado cuarto se puede comprender así:

Primero, en que, desde los documentos institucionales revisados, tales como planes de área, mallas curriculares y planeaciones de clase, no se reflejaba la inclusión de un componente referido al papel que cumple la literatura como proceso cultural y estético asociado al lenguaje, y por lo tanto no se han pensado estrategias de trabajo con la misma que pongan de relieve la lectura como una experiencia estética. En estos documentos, sólo se acude a textos literarios — generalmente a fragmentos de obras— para poner en marcha actividades con fines propios de otros procesos como la comprensión lectora, la ejercitación de la fluidez verbal, la cohesión y coherencia, la distinción de súper-estructuras textuales, la aplicación de reglas ortográficas, etc.; por lo que se ha identificado, desde las notas que aparecen en los cuadernos de los estudiantes y la experiencia directa, como insumos de análisis, que la orientación de la literatura se ve confinada a servir como instrumento para aplicar talleres, en lugar de concebir el arte literario, desde la mirada de los docentes a favor de los niños, como posibilidad para generar multiplicidad de sentidos, creación de mundos posibles y una visión mucho más amplia de su universo, propia de una lectura de corte estético y sensible.

Considerando la problemática que aquí se presenta, se hizo imprescindible hacer un breve tránsito por la ruta que ha guiado la enseñanza de la literatura en la escuela, la cual se convierte en un insumo importante para problematizar las prácticas actuales y poder comprender y justificar mejor la necesidad que se detectó en los estudiantes de grado cuarto de la institución.

Inicialmente se hizo un acercamiento a la enseñanza de la literatura desde los paradigmas que se han tejido a lo largo del tiempo. De acuerdo con autores como Sánchez (2003) y Mendoza (2004) el componente literario se ha venido tratando desde tres importantes momentos en que la escuela ha asumido la enseñanza de la literatura.

Un primer momento es en el que se ubica el *paradigma historicista*; según Mendoza en el que los estudios de la literatura en la escuela se enmarcan según el autor y el contexto socio-histórico de la época; determinándose entonces las temáticas y los contenidos, orientados éstos a

que los docentes reproduzcan y los estudiantes memoricen información relacionada con los autores de las obras, escuelas y movimientos literarios, épocas, géneros, estilística, etc.

En un segundo momento se encuentra el *paradigma formal o poética del texto*; centrado específicamente en el texto, y que está en concordancia con las teorías del formalismo y el estructuralismo. Este paradigma, a diferencia del otro, tiene en cuenta la lectura completa –no fragmentada- del mayor número posible de obras en las clases, con la finalidad última de realizar análisis y descripciones a partir de comentarios relacionados con asuntos textuales (caracterización de personajes, tiempo, espacios, narrador, etc.)

Desde este paradigma, la comprensión de lectura es un asunto bastante condicionado, dado que al texto sólo se le concede una única interpretación correcta, en la que el lector sólo debe hacer una adecuada combinación de componentes semánticos (independientes unos de los otros), porque se considera que el propio texto es ya portador de significación y que no hace falta esa correlación con el sujeto para dotarlo de múltiples sentidos.

Un último paradigma, *el interpretativo o poética del lector*, permite distintas perspectivas sobre el texto literario, ya que integra aportes de nuevas teorías fundadas en el siglo XX: semiótica, estética de la recepción, hermenéutica y pragmática de la literatura. En este trabajo de profundización que busca formar a los niños como lectores sensibles, a través de las estrategias didácticas que se propondrán, se parte de la comprensión de la literatura desde las nociones de la experiencia estética y la semiótica, que propone a un lector modelo, que parte de su enciclopedia, su mundo de referencia y conocimientos sobre la estilística de los textos y el contexto, hacia la construcción de mundos posibles en la fábula.

Estos paradigmas aportan a la comprensión del problema expuesto en este trabajo, dado que permiten distinguir los énfasis que ha hecho la escuela a lo largo del tiempo en cuanto al componente literario y su enseñanza, y simultáneamente, nos muestran esas transformaciones que han surgido con la aparición de nuevas teorías para su abordaje y la pertinencia de un necesario diálogo que cierre la brecha entre la teoría y la práctica en cuanto el ejercicio pedagógico situado en el aula.

En relación al problema de este ejercicio de profundización que propone la maestría, también cabe destacar que durante los acompañamientos de aula se detectó que aún se emplean

metodologías unilaterales en lugar de producir criterios propios del docente para orientar el eje de la literatura con un enfoque distinto al que recomiendan los libros de texto, los cuales son los que representan la base de la enseñanza en las clases de lengua y literatura.

Respecto al asunto de los libros de texto, resulta importante referirse a un artículo de investigación que alude, entre otras cosas, al contenido cultural versus el medio cultural en que se presentan dichos textos: *Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera*.

Aun cuando el artículo se relaciona con la enseñanza del inglés, hace mención a un aspecto relevante que permea todas las áreas del saber en las que el libro de texto funciona como instrumento. Varón Páez (2009), cita a Cortazzi y Jin (1999, pp.96-204), quienes afirman que, para evaluar el componente cultural de un libro de texto, éstos deben analizarse no sólo desde una lista de chequeo, sino que es menester tener en cuenta contexto cultural en el que se pondrá en función dicho recurso. Según los autores, el contenido cultural puede variar, pero es influido de múltiples formas al aplicarlo en el aula de clase. Para estos autores, también hay una cultura del aprendizaje que generalmente puede distar de la propuesta a través de los contenidos que presentan los textos. Así que el contenido cultural puede entrar en discusión con el medio cultural en el que tal contenido ha de ser abordado y estudiado.

En el artículo, también se aduce que la tarea de involucrar a los estudiantes en los procesos culturales, no es sólo cuestión de los libros de texto, sino que es labor propia del maestro planificar tales interacciones culturales, ya que en muchas ocasiones aquellos son elegidos y adquiridos teniendo en cuenta criterios como el nivel de competencia comunicativa de los alumnos, la diversidad de actividades presentadas, la credibilidad de autores y/o editoriales, el valor comercial, la propuesta del Proyecto Educativo Institucional, etc., pero el aspecto cultural resulta ser irrelevante.

En suma, el maestro de lengua y literatura debe tener unos criterios bastante claros en relación con el uso del libro de texto, que como se acaba de mencionar, muchas veces puede distar del contexto cultural de los niños, y, por consiguiente, de sus intereses.

También, a pesar de los intentos realizados desde las realimentaciones de las clases acompañadas en el transcurso del programa PTA 2.0, no se observa que las prácticas de

enseñanza estén apuntando hacia la transversalidad permeando las demás áreas con el texto literario; así, la literatura se supedita a ser abordada en las clases de lenguaje. Esto quiere decir que, en las demás áreas del saber por lo general, no se aborda la literatura y si se hace es tratada como instrumento. Lo que sí es seguro es que abordarla más allá de la instrumentalidad o como medio, y comprenderla como fin, que es lo que busca la experiencia estética, amplía la visión del mundo de los niños y jóvenes, suscitando múltiples sentidos, sensaciones y criterios propios, que muy posiblemente podrán poner en evidencia a la hora de participar en la adquisición de saberes de otras disciplinas.

A esto se le suma que en el corregimiento Margento no está muy arraigada la cultura de leer obras literarias en la escuela; incluso los mismos docentes manifiestan, en medio de las realimentaciones, no tener tampoco la motivación suficiente para leer textos literarios, además una parte del material existente en la biblioteca de la institución está en mal estado; también se evidencia una cantidad muy limitada de visitas a este espacio, donde los estudiantes bien podrían tener un acercamiento importante al texto literario.

Así que, si bien se reconoce el influjo de factores sociales como la ausencia de una tradición familiar de lectura en el corregimiento, el desconocimiento e inexistencia de obras literarias en los hogares de Margento, o los medios audiovisuales presentes en esta zona rural que han insertado nuevas formas de entretención y acceso a los distintos tipos de texto, la problemática que aquí cobra gran relevancia es la manera como se ha venido orientando la literatura, y por ello, resulta necesario desarrollar estrategias para el trabajo en aula con el arte literario con una mirada estética, pues no se evidencian las acciones didácticas precisas para abordarlo, teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece la literatura a los sujetos que se encuentran con ella. Esto sugiere, además, proponer el acercamiento a un conjunto de obras propicias para leer en cada período infantil y atendiendo al grado de escolaridad.

En este sentido, surgió una pregunta problematizadora que podría contribuir a que los estudiantes de grado cuarto de la I.E Margento (sede Margento) se acerquen la literatura por goce y placer, y, por consiguiente, posibilitar el acercamiento y gusto de los niños por los libros, dentro y fuera del contexto escolar: ¿Qué estrategias didácticas podrían desarrollarse abordando la literatura como experiencia estética en el grado cuarto de la I.E. Margento (Sede Margento) del municipio de Caucasia?

Así, problematizando la actuación pedagógica y haciendo epistemología desde el conocimiento de la propia práctica, es que pueden alentarse reinenciones y transformaciones en los procesos de enseñanza de la literatura, con miras a dar algunos pasos en la consolidación de una didáctica del arte literario fundada en experiencias reales en las clases, tales como la recreación de los textos literarios, que incluye, por ejemplo, ordenar sus partes, cambiar nombres, personajes, roles, etc., o bien, proponer juegos para abordar la literatura en sus distintos formatos.

Por eso urgió insertar en las prácticas de aula y en el currículo que las fundamenta, una propuesta didáctica que incluyera a la literatura como ese eje referido a procesos estéticos que promuevan en el pensamiento infantil la sensibilidad, la creatividad y la visión ampliada del mundo y de otros mundos, los cuales pueden ser descubiertos y a la vez creados cuando se tiene contacto con el lenguaje simbólico propio del arte literario.

En suma, anclado al valor estético que puede tener la literatura en el marco escolar, este trabajo entre otras cosas pudo posibilitar la reflexión sobre cómo a partir de unas estrategias bien definidas y con propósitos claros orientados desde la literatura en el aula, se puede impactar en el fortalecimiento de habilidades necesarias para que los niños se enfrenten a situaciones que exijan exponer sus propias visiones, desde criterios que se vayan construyendo partir del encuentro con las obras literarias.

1.2 Sobre los propósitos de este recorrido

Para este trabajo de profundización se propusieron los siguientes objetivos:

Un objetivo general que pretendió *desarrollar estrategias didácticas abordando la literatura como experiencia estética en el grado cuarto de la I.E. Margento (Sede Margento) del municipio de Cauca.*

Y unos objetivos específicos que servirían de apoyo para ir trazando los trayectos hacia las experiencias estéticas desde el trabajo con la literatura:

El primero, fue *describir la manera como se aborda la literatura en el grado cuarto de la Institución Educativa Margento (sede Margento).*

El segundo, *implementar estrategias didácticas de trabajo en el aula, que privilegien el trabajo con la literatura como experiencia estética en el grado cuarto de la Institución Educativa Margento (sede Margento).*

Y el tercero, *analizar las estrategias didácticas implementadas junto con las producciones literarias de los niños del grado cuarto, dando cuenta de las experiencias estéticas sucedidas en el aula.*

1.3 Los caminos que otros han andado: antecedentes del trabajo de profundización

Iniciando con la búsqueda de antecedentes relacionados con la enseñanza de la literatura, se exponen a continuación los hallazgos más relevantes en tres sub-campos alternos: uno internacional, uno nacional y otro local.

Desde el contexto internacional, se resaltan los avances que han ido surgiendo en España en tanto estudios y reflexiones acerca de las prácticas de enseñanza de la literatura. Con base en aportes como los de López Valero (1998) en su trabajo *La Nueva Configuración en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, se ofrece un panorama de la situación actual de la didáctica de la lengua y la literatura. El autor hace un análisis de las reformas educativas en su país donde la inclusión de nuevas teorías literarias como lo son la semiótica, la pragmática y la estética de la recepción, repercute en que la orientación escolar de la literatura centre su interés en la historiografía o en la estilística. López insiste en hacer reflexión sobre la propia práctica docente para poder superar las barreras que anteponen un enfoque historicista, y hacer posible esa reflexión desde la práctica cotidiana.

También, en relación con el panorama internacional, se encontró a Mendoza (2010). Basado en la formación de una competencia lecto-literaria en los estudiantes, el autor afirma que el maestro es la base para la innovación teniendo en cuenta las prácticas tradicionales que son necesarias reconfigurar desde las responsabilidades pedagógicas que permitan el desarrollo de tal competencia, y que obvien las metodologías centradas, por ejemplo, en transmitir saberes enciclopédicos relacionados con la literatura o con una única y correcta manera de interpretar una obra. En lugar de esto, se resalta la función del maestro como potenciador de una lectura

dirigida a educar al estudiante en la sensibilidad y en apreciación tanto estética como crítica partiendo de su autonomía al abordar la obra literaria.

En esta travesía en búsqueda de los antecedentes, es menester ir haciendo un recorrido más delimitado que nos acerque al tratamiento de esas prácticas de la enseñanza de la literatura en la escuela, pero dirigidas a un público infantil presente en el ciclo de la básica primaria (de primero a quinto grado). Es por esta razón que se incluyen también aquí algunos referentes de la literatura infantil.

En esta delimitación, se encontró un artículo de la revista Estudios pedagógicos en Chile (Mella, 2009) donde se trata la relación que el lector infantil establece con el texto literario; relación ésta que debe tenerse en cuenta para comprender el sentido de la enseñanza de la literatura en la escuela y fundamentar las actuaciones pedagógicas:

[...] La literatura configura la situación comunicativa de un modo particular, diferente a la que se produce con textos funcionales o no literarios. Esto, pues utiliza un lenguaje plurisignificativo, diferenciado del carácter instrumental que le otorgamos a la palabra en su uso cotidiano. Pues, si la principal función del lenguaje funcional o estándar es comunicar mediante la denotación convencional y unívoca que le atribuimos al signo lingüístico, el lenguaje literario— «usa las palabras más allá del significado con que sustituyen la realidad designada» (Cerrillo 2007:18). Es decir, reelabora el lenguaje para dotarlo de nuevos significados que, a su vez, posibilitan la construcción de mensajes divergentes y originales, ampliando el panorama de diálogos posibles entre texto y lector. (p.261)

Según el párrafo citado, la investigación que se hace aquí resalta, sobre todo, el ejercicio de reelaboración del lenguaje que realiza la mente infantil o del joven para encontrar nuevos significados y construir nuevos mensajes mediante vehículos imaginarios para comprender mundos ficticios.

También, hay que referirse a los aportes de Cerillo y García Padrino (1990), cuando hacen una crítica a lo incipiente que es el término de literatura infantil en la sociedad, dado que hace muy poco se insertó el concepto; esto sugiere que las investigaciones al respecto son aún muy recientes y ameritan abordarse desde distintos campos científicos que encuentren relación con la infancia, por el ejemplo, desde la sicología o la pedagogía, ya a la vez, ser objeto de determinación de otros sectores como el artístico y el editorial.

Los autores hacen referencia al tratamiento que recibe la literatura infantil en la escuela, que va más orientado a lo infantil que a lo propiamente literario o estético, según el autor porque el sistema educativo la supedita a lo pedagógico y la escuela básica, que bien, puede resultar razonable dado que es el contexto probablemente más pertinente donde las personas pueden llegar a adquirir un hábito de lectura.

En este libro, hacen alusión a que aun cuando se hace se este reconocimiento al papel formativo de la escuela, autores como Bettelheim y Zelan demarcan una diferencia entre los niños que aprenden a leer en casa y los que lo hacen únicamente en la escuela. La diferencia radica, según ellos, en que los primeros aprenden a leer textos que les causa algún tipo de fascinación o placer, lo que supondría que van desarrollando una incitación propia a la lectura. Los segundos, aprenden a leer textos que poco sentido pueden proveerles, por lo que seguramente el aporte que generaría aprender a leer textos únicamente en el contexto escolar sería el desciframiento de palabras. Así, puede parecer que la enseñanza de la lectura en la escuela es un ejercicio programado y obligado, distinto al proceso que van desarrollando los niños que leen por placer.

En un contexto más local, se hace un rastreo de los aportes que se han hecho al tema que aquí nos convoca. En dicha búsqueda se encuentran las reflexiones en relación con los *Cinco desafíos para la Didáctica de la literatura en el siglo XXI*, por Mónica Moreno y Edwin Carvajal. Estos desafíos se fundamentan en teorías que abordan la concepción estética y la semiótica de la narrativa.

Moreno y Carvajal (s.f), proponen el quinto desafío referido a la formación de maestros investigadores en la educación superior, con el fin de motivar el fortalecimiento de su capacidad crítica y creativa. Este objetivo se fundamenta en el último desafío propuesto en su trabajo, en el cual se hace un análisis de la ejecución de un Proyecto Didáctico de Literatura (PDL), impulsado por maestras en formación, estudiantes de Licenciatura en Humanidades Lengua Castellana, de la Universidad de Antioquia. Se trata aquí de generar un cambio radical en la forma de concebir la obra literaria como un dispositivo que sólo puede ser actualizado por la actuación del lector.
(p.1)

Continuando el recorrido por el contexto colombiano, se hace referencia a un artículo de Alfonso Cárdenas Páez, en el que se expone una crítica al tratamiento que se le dio al enfoque

Semántico-Comunicativo suscrito a la Renovación Curricular, establecida por Decreto 1002 del Gobierno Nacional. Esta crítica aborda principalmente sus proyecciones actuales a causa del incipiente desarrollo investigativo, teórico y metodológico del área de lenguaje.

Este enfoque nació en la Universidad del Valle, y fue adelantado por Luis Ángel Baena; se constituyó como un modelo nacional basado en la investigación que se realizaba en la universidad. No obstante, pese a que se reconocieron ciertas bondades, fue perdiendo interés y simultáneamente fue casi que desapareciendo.

Cárdenas Páez (1999) define el enfoque como un conjunto de estrategias teórico-prácticas, donde se da una relación entre lenguaje, pensamiento y realidad, con miras a perfeccionar las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. También aduce que los contenidos estaban dirigidos al análisis de la literatura como recreación de la realidad y fuente de lo estético. Cárdenas, también hace algunas críticas acerca del diseño y la metodología de la propuesta. Estas son algunas:

- La concepción de la lengua como un mero instrumento
- Reducción de lo comunicativo a las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar, escuchar)
- Asociar los niveles conceptual, lógico e ideológico solo a lo gramatical
- Ausencia de las dimensiones ética y estética en la enseñanza de la literatura.
- Subordinación de la lectura y la literatura a procesos de alfabetización y comprensión lectora. (1999, p.23)

En suma, aunque el enfoque semántico-comunicativo abrió mayores posibilidades de incluir más obras al aula y de darle protagonismo al autor y a su contexto histórico, no se dieron cambios muy importantes dado que la literatura continuó teniendo un carácter instrumental, con el objetivo claramente establecido de mejorar las habilidades comunicativas y la comprensión lectora a partir de procesos adecuados de codificación y uso correcto de la lengua.

Descendiendo a un contexto más local, tenemos al profesor Jesús Pérez (2014), quien hizo su investigación de maestría titulada *Enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*; esta con respecto a problematizar las prácticas de enseñanza que se configuran en un contexto específico: el grado undécimo de unas instituciones de municipio de Ciudad Bolívar (suroeste antioqueño). También indaga sobre las intencionalidades con que se aborda la literatura en este contexto.

El autor, aparte de develar las epistemologías de la actuación pedagógica del maestro de literatura de grado undécimo, tiene sus pretensiones puestas en que el docente haga una reflexión sobre su quehacer, y haga de su experiencia en el aula una oportunidad de construir conocimiento, como investigador de su propia práctica.

Entre los hallazgos de esta investigación se encuentra que las prácticas docentes en materia de enseñanza de la literatura son bastante heterogéneas, esto debido a la diversidad de criterios y modos de organización que proponen los docentes, por ejemplo, para elegir las obras llevadas al aula, los modos de acercamiento entre los estudiantes y los textos literarios o los distintos tipos de análisis que se hacen de ellos, bien sea desde lo prescriptivo hasta el trabajo de interpretación profunda de las obras.

En relación con los sentidos que tiene la enseñanza de la literatura en la escuela, Pérez encuentra que en el contexto investigado se da un tratamiento a la literatura desde lo instrumental, entendiendo la literatura como una subordinación a la lengua, como herramienta que contribuye con mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, y, por ende, los resultados de las pruebas internas y externas que enfrenta el alumnado. Además de servir como medio para incrementar el saber enciclopédico en cuanto al conocimiento de un número significativo de obras importantes para la humanidad; así como para desarrollar pesadas cargas académicas y conseguir la aprobación de la materia.

No obstante, entre sus hallazgos se encuentra con que los docentes también reconocen en la literatura la construcción autónoma en los estudiantes, al acercarla a ellos como experiencia, como posibilidad de ampliar sus visiones del mundo, y configurar su pensamiento crítico desde el afinamiento de la dimensión estética.

Un último trabajo de investigación al que vale la pena hacer referencia aquí, es el realizado por Edgar Varilla (2016), docente tutor del Programa Todos a Aprender (PTA). Como estudiante de maestría de la Universidad de Antioquia, direcciona su propuesta hacia la comprensión de las concepciones, tensiones y saberes que fundan las prácticas de enseñanza de la literatura de docentes del nivel de básica primaria de dos instituciones educativas rurales ubicadas en el municipio de San Pedro, ubicado en la subregión del Urabá Antioqueño.

Su trabajo propendió por reconocer la influencia de los imaginarios y algunas condiciones de orden social y cultural del contexto rural, con el fin de que se generara todo un proceso de reflexión en los docentes, con miras a replantear y repensar sus prácticas para el abordaje de la literatura en el aula.

Aquí se mencionan algunos hallazgos de la investigación, los cuales ordenó desde ciertas categorías conceptuales: concepciones de los docentes sobre la literatura, ausencias y presencias en la clase de literatura y la evaluación en literatura.

En relación con las concepciones, la literatura es usada para responder a cuestionarios, para ejercitar la comprensión lectora y desarrollar actividades propias del área de lenguaje como el correcto uso de la ortografía y la gramática, perfeccionar la lectura en voz alta dejando de lado la dimensión estética. Incluso se da un tratamiento moralizante de los textos literarios al identificar moralejas y enseñanzas. El autor de la investigación se apoya en las planeaciones de los maestros para hacer esta anotación que tiene que ver con la concepción de la literatura como instrumento.

En cuanto a las presencias y ausencias en la clase de literatura se encuentra que no se le da mucha relevancia, ya que, según los docentes, con la metodología de Escuela Nueva no es necesaria la planeación de las clases porque la cartilla ya trae organizadas todas las actividades. Así que el eje referido a lo literario basa sus actividades en los libros de texto, o bien, se toman las cartillas de Escuela Nueva para desarrollar procesos relacionados con la descripción teórica de lo fonológico y morfosintáctico de la lengua, dejando relegados otros aspectos importantes para la subjetivación. También, se nota claramente la ausencia del componente literario en el plan de área de básica primaria.

Y, por último, en relación con la evaluación de la literatura, se encuentra que para los maestros es difícil proponer criterios para evaluar en las clases de literatura dado su carácter cualitativo, no cuantitativo. Algunos instrumentos de evaluación encontrados se salen de lo formativo, lo cual propende por potenciar el aprendizaje de los niños. Por esto, es común encontrar la calificación como una estrategia para controlar el desarrollo de actividades que responden a objetivos sobre sintaxis, ortografía, redacción. En conclusión, persiste el carácter instrumental de la literatura para evaluar aspectos propios de la lengua, dejando de lado el valor estético de los textos literarios. Es por esta última consideración que se hace necesario pensar

formas de enseñar literatura en el aula, para fortalecer el trabajo con la lectura literaria en tanto experiencia estética.

1.4 El contexto margentino: primer sendero tomado

En el territorio donde hoy se ubica Margento habitaban ya desde hace 3.000 a 4.000 años los Zenúes, más exactamente el reino Zenufaná. Este corregimiento fue fundado en 1.577 por Gaspar de Rodas.

La institución educativa Margento lleva el nombre del corregimiento del que hace parte; el cual está ubicado al Norte del departamento de Antioquia, sobre la margen izquierda del río Cauca, con unos 50 m. sobre el nivel del mar, aproximadamente, y una temperatura entre 30 y 33 grados centígrados. Características estas que, acompañadas de sus tierras bajas e inundables, hacen apto este territorio del municipio de Cauca para las actividades agrícola, pecuaria y de pastoreo; actividades que hoy por hoy son el sustento de sus familias.

Aunque es evidente que las actividades comandadas por terratenientes de mucho poder en el territorio, corresponsables del deterioro de la tierra, de la contaminación de los humedales y riachuelos con mercurio, así como del desapego a la labor del labrado por parte de sus hombres han influido en que sus pequeños agricultores, oriundos del corregimiento, vean limitadas las tierras (que antes eran suyas) a parcelitas de siembra de plátano, yuca y arroz; y deban ver desde el horizonte las vastas extensiones de tierra subutilizadas en la ganadería y la minería informal sin control.

Otro de los aspectos relevantes que cabe mencionar aquí, es la actividad religiosa del corregimiento. Es devoto de su patrona, la Virgen de las Mercedes, y celebran sus festividades el 24 de septiembre; fecha que reemplazó la anterior en el mes de octubre. La razón es que el 19 de marzo, día de San José, patrono de Margento, se inicia el periodo de siembra, por lo que se convirtió en costumbre recoger la cosecha el 24 de septiembre. Así se establece una correspondencia importante entre el espíritu religioso con la actividad agropecuaria. Hay que mencionar que, aunque es un pueblo profundamente católico abre sus puertas a dos iglesias pertenecientes a la secta de los protestantes: iglesia Trinitaria y Pentecostal.

La institución es vecina, al Norte con la Hacienda La Santillana, al Sur con el corregimiento Palomar, al Oriente con finca Guahananí y río Cauca y al Occidente con la Ciénaga Campo Julia; convirtiéndose en el centro rural pedagógico más amplio para atender la demanda educativa de los corregimientos y veredas circunvecinas; según la resolución 18912 del 18 de diciembre del 2002, que por motivos de fusión, hizo pertenecer a las sedes educativas de Santiago Castillo (vereda Palomar), Los Medios (vereda Los medios), Santa Isabel (vereda Pueblo santo), La Unión (vereda La Unión), Risaralda (vereda Risaralda), Villa del Socorro (vereda Villa del Socorro) y La Trinidad (vereda Costa Rica).

El corregimiento, además, se comunica con el municipio de Nechí, tanto por vía terrestre como fluvial. El río es un medio para comunicarlo también con Tarazá, Valdivia y el caserío Yarumo.

La institución educativa ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, con una población aproximada de 540 alumnos, atendidos por 23 docentes y un directivo docente.

La sede central, cuenta con 9 aulas de clases, un laboratorio, sala de sistemas, sala de deportes, biblioteca, sala de docentes, sala de dirección, tienda escolar, restaurante escolar, sala para material de aseo, baños por géneros y sala de sociales. Sede de la que hacen parte los tres docentes que atienden el preescolar y la básica primaria.

Uno de las dificultades que afecta a la institución radica en los meses en que se desborda el río Cauca (mayo y junio). Esto causa estragos y deterioro en la planta física, afectando de paso la normalidad académica, y causando, inclusive, deserción escolar. Según voces de los maestros y el directivo, existe poca atención a la situación por parte de las administraciones territoriales. No obstante, con el ánimo de hacerse responsable y cumplir con el calendario académico del año lectivo, la institución continúa ofreciendo las actividades escolares, aun cuando corresponda al maestros ejecutar sus clases a la intemperie, luego de que los estudiantes que habitan en las partes más retiradas de la población arriban allí corriendo altos riesgos al tratar de esquivar las torrentosas aguas del río Cauca o sus riveras pantanosas y resbaladizas, emprendiendo un viaje de entre uno y seis kilómetros. Evidentemente, el factor climático es un aspecto que influye en gran medida en los bajos desempeños académicos, lo cual se ve reflejado en el ISCE, sobre todo

en los niveles de secundaria y media. En el 2016, por ejemplo, los resultados fueron los siguientes: básica primaria 6,04; básica secundaria 4,62 y media 3,72.

Además de esto, una parte de los docentes de la básica secundaria tiene que desplazarse diariamente 2 horas (ida y vuelta) aproximadamente desde la cabecera municipal que es donde residen.

Los docentes de básica primaria habitan en el corregimiento, por lo que tienen cierta ventaja a la hora de contar con mayor tiempo para dedicar a la planeación, a la lectura y al acompañamiento a sus alumnos; además tienen a su disposición la biblioteca y el material de lectura, aun cuando no se le saque el mayor provecho.

A esto obedece que el tratamiento de obras literarias presentes en la biblioteca sea poco, o si se acude a estos materiales —principalmente a fragmentos— es con el fin de ejecutar actividades con fines como el de comprensión lectora, fluidez verbal, cohesión y coherencia, ejercitación de la ortografía, etc.

Tratando de hacer otras relaciones entre el contexto y su incidencia en la enseñanza de la literatura, cabe hablar aquí de la familia; de la concepción que tiene este núcleo en cuanto a la lectura.

Algunas familias padecen el fenómeno de la descomposición en su estructura, notándose hogares con madres cabeza de familia o con padres que se dedican al jornaleo para sobrellevar las responsabilidades económicas del hogar. Esto implica que la presencia de padres trabajadores (cuando están en el núcleo) y madres dedicadas a labores domésticas, sea insuficiente a la hora de invertir tiempo y esfuerzos en el fortalecimiento de la formación escolar de los niños, desentendiéndose entonces de las prácticas de enseñanza de los docentes; lo que produce una exigencia, quizás ingenua, de que se materialicen las actividades destinadas a la lectura y a la escritura en un cúmulo de textos puestos en el cuaderno de notas. Sumado a esto, los padres tienden a considerar al maestro poco eficiente e inactivo en el aula.

Para finalizar, están las percepciones de los niños, al disfrutar actividades que no necesariamente implican la consigna en el cuaderno. Aun cuando la literatura no es un eje muy recurrente y no está muy presente en el aula, los estudiantes valoran y demuestran agrado ante esas situaciones de lectura de diversos textos, que fácilmente podría aprovecharse para impulsar

una propuesta orientada desde los procesos de significación que se pueden suscitar desde el goce por la literatura.

Capítulo 2

A propósito de la enseñanza de la literatura y la experiencia estética: consideraciones teóricas

2.1 La literatura y sus modos particulares de ser leída

Una tarea muy interesante que se pretende realizar desde este proyecto implica analizar la manera cómo se están llevando a cabo las prácticas pedagógicas, para abordar la enseñanza de la literatura en la escuela y así proponer un trabajo de intervención con los estudiantes en el aula de clases. Contemplar estas prácticas permitiría, seguramente, gestar una reflexión en tanto las estrategias didácticas que podrían problematizarse y reinventarse, de modo que cada vez los docentes cualifiquen su quehacer y lo hagan teniendo claras unas intencionalidades al presenciar tal trabajo de intervención con los estudiantes.

Estas intencionalidades propuestas, hacen énfasis particularmente en orientar la enseñanza de la literatura desde la experiencia estética en la que se pueda tomar posición, se enfrenten y se discutan las prescripciones ministeriales e institucionales, incluso, las impuestas por los libros de texto.

De este modo, probablemente el papel del maestro sería, además, un acto más consciente, dado que los cambios en la enseñanza no son un ejercicio de personas ajenas a la educación, sino, de los mismos sujetos que reflexionando sobre su práctica pedagógica pueden transformarla.

Para iniciar entonces este recorrido conceptual, habría que partir del interrogante ¿Qué es literatura? Antonio Mendoza hace un acercamiento a al concepto de literatura y algunos aspectos relacionados, teniendo en cuenta la importancia de entender lo que significa para poder, luego, seguir avanzando en los estudios referentes a su enseñanza y metodologías didácticas:

- a) la literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones es un reflejo del devenir del grupo cultural; b) las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según

estructuras de géneros; y c) el proceso de percepción del significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo (Mendoza, 2004).

A partir de esta definición, Mendoza rescata la literatura y su estudio de la idea de que sea el reducido aprendizaje de un conjunto de movimientos, autores, fechas, obras y rasgos estilísticos. Estos datos historiográficos les son poco encantadores y significativos a los estudiantes, aparte de ser complejos de comprender, dado que son aquellos percibidos como ajenos a sus capacidades y motivaciones.

Siguiendo en la ruta de acercamiento a la comprensión del concepto de literatura, es importante exponer aquí algunos aportes que hace al respecto Culler (2000) en uno de los apartados de *Breve introducción a la teoría literaria*.

En el apartado *¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea?*, se refiere a esta como “un acto de habla” o “suceso textual” que implica un tipo de atención distinta a la de otros textos; esta atención suscita que el lector explore las ambigüedades del texto en lugar de cuestionar sobre lo que concretamente se quiere decir allí. El autor se refiere a ese acto de habla como el que presta atención a cosas distintas a transmitir y extraer información.

En este trabajo, el autor aborda el concepto de literatura partiendo de su propia naturaleza:

La literatura trae “a primer plano” el lenguaje: la literariedad se caracteriza por la organización peculiar del lenguaje, puesto que se distingue de otros tipos al estar configurado de una manera extraña. Aquí se le da un manejo especial al lenguaje de forma tal que algunos patrones lingüísticos, como la rima, por ejemplo, capten nuestra atención.

La literatura integra el lenguaje: leer un texto considerado como literario, implica mirar primero que todo la organización del lenguaje en que está expresado; no es leerlo como expresión del yo del autor o como un espejismo de la sociedad que lo ha creado. Es necesario comprender que la literatura es un lenguaje en que los distintos dispositivos y elementos que lo integran pueden relacionarse de formas muy complejas y caprichosas.

La literatura es ficción: la obra literaria es un hecho lingüístico claramente, pero que se relaciona de modo distinto y crea un mundo ficticio. Crea personajes, acontecimientos, tiempos ficticios; incluso esa relación entre lo que expresa el “yo ficcional” (personaje) dista y siempre

es materia de debate con lo que piensa el propio autor. En suma, lo ficcional de la obra literaria separa el lenguaje de otras dimensiones en las que recurrimos a él, dejando vía libre a la interpretación que podemos hacer a la hora de relacionar dicha obra con el mundo.

La literatura es un objeto estético: un objeto estético, como lo puede ser una obra literaria, combina lo material y lo espiritual, pues es posible reunir formas sensoriales, como los sonidos y colores, con un contenido espiritual, referido a las ideas. Así, se da una interrelación entre la forma y el contenido. Y es el placer de la creación o el mismo placer suscitado por la obra en sí misma la finalidad del objeto estético que es la obra literaria.

La literatura es una construcción intertextual o autorreflexiva: la literatura es autorreflexiva y además las obras literarias son creadas a partir de otras desde las cuales pueden integrarse, transformarse, incluso repetirse o rebatirse. La obra literaria toma sentido cuando se relaciona con otros discursos y cuando se cuestionan otras representaciones observadas en otros textos. (Culler, 2000)

Siguiendo en la línea de la literatura y de la comprensión de lo que significa, es preciso citar aquí los aportes de Pérez Abril en *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. En este artículo, el autor señala el lugar de la literatura en el proceso de desarrollo del lenguaje, específicamente en estudiantes del primer ciclo, por lo cual me voy acercando un poco más al público infantil, dado que es este sobre el cual recae mi propuesta de intervención.

En uno de los apartados de su trabajo (El lugar de la literatura), el autor comienza proponiendo el interrogante de si es posible que los maestros puedan mediar en el encuentro de sus estudiantes con lo literario aparte del arduo trabajo que deben mediatizar también en el dominio de la lengua escrita. Pérez defiende la idea de que la literatura bien puede ser un eje articulador en el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura de los niños.

La literatura tiene varios modos particulares de ser leída y escrita y son precisamente esas “formas” de los textos narrativos literarios, específicamente, en las que hace una apuesta para que los niños vayan desarrollando ciertas estrategias y acercarse a ese tipo de textos.

Como se sabe, «la materia prima de la literatura es el lenguaje» y es a partir de ella que podemos representar de múltiples formas la condición humana y las distintas posibilidades que ofrece el mundo que habitamos, la vida misma.

Aquí surge el principio de que la experiencia primaria vivida con la literatura es un ejercicio personal en el que bien pueden traducirse las vivencias del ser humano y conectarlas con las formas de decirlas o expresarlas.

Expuesto así, la literatura brinda, más que información, experiencia. Implica entonces que el aula de clases se convierta en una dimensión para discutir los sentidos, vivencias y emociones que se pueden obtener a través de la literatura.

Los niños lectores de cuentos, por ejemplo, no tienen que preocuparse por confirmar la veracidad de los signos, símbolos e imágenes que allí están presentes; pues la literatura cuenta precisamente con la licencia de lo posible, de lo verosímil. Aquí no cabe la condición de confirmar la existencia real de tales elementos; ahí radica la diferencia con lo científico.

En el estudio de la literatura se han empleado diversas clasificaciones, y aun cuando la mayoría de obras abordadas con los niños en el primer ciclo son infantiles —teniendo en cuenta que hoy es posible considerar una cultura de la niñez preocupada por la proliferación de servicios y productos destinados para los niños, reconocidos como sujetos sociales— hay que resaltar que no es posible hablar de literatura infantil como un subgénero, si no que este tipo de literatura debe tener un tratamiento igual de formal y bajo los mismos principios que las demás obra literarias.

2.2 Sobre la enseñanza y la didáctica de la literatura: una discusión abierta

A parte de la pregunta por la concepción de literatura y los modos de ser leída, surge otro interrogante en relación con la posibilidad de hablar de la enseñanza de la literatura o si esta es un objeto enseñable.

Han existido modelos de enseñanza como la *poética del autor* (o *paradigma historicista*) en el que se estudian condiciones del contexto socio-histórico y particularidades del autor (Mendoza, 2004); es decir, que el estudio literario en la escuela se fundamenta principalmente en enseñar historia literaria, que en otras palabras, es igual a enseñar contenidos de carácter descriptivo y saberes enciclopédicos que se reducen a memorizar aspectos relacionados con

autores, obras, fechas, etc., y el contacto con el texto se limita a la lectura de fragmentos con fines lingüísticos, moralistas y hasta patrióticos.

Además del historicista, existe también un *paradigma formal o poética del texto*, en el que su interés está puesto expresamente en el texto y va de la mano con las teorías literarias formalistas y estructuralistas. Este modelo de enseñanza permite un mayor acercamiento al texto y a un mayor número de obras en el aula de clase, sólo que con el fin último de que los alumnos realicen análisis descriptivos, identificando aspectos textuales internos (argumento o síntesis de la obra, caracterización de personajes, determinación del tiempo, del espacio, del narrador...); además de una tendencia al análisis del lenguaje figurado de las obras, y simultáneamente el texto literario es relegado al análisis estrictamente gramatical.

El proceso de lectura se torna subordinado a ser mero instrumento con fines de ejercitar un uso correcto de la lengua, por lo que generalmente se abordan fragmentos de las obras y al mismo tiempo hay un tratamiento exhaustivo de la llamada “literariedad”, concepto que los formalistas le designaron al análisis del lenguaje figurado, dándole así una función expresiva al lenguaje cotidiano, aportándole el carácter de poeticidad de los textos (Jakobson, 1963). Generalmente, la literatura se ha subalternado también al trabajo del análisis gramatical, es decir, al empleo de obras como poesías, narraciones como cuentos o novelas para identificar en ellos categorías gramaticales, tales como pronombres, sustantivos, verbos; o para clasificar oraciones.

Otro paradigma es el llamado *poética del lector*. Según Sánchez (2003), este modelo reconoce en el lector o receptor de la obra una función de constructor de sentidos, y además una posibilidad de formar hábitos lectores partiendo de la experiencia directa donde hay un cooperativismo con los pre saberes enciclopédicos y culturales del sujeto lector.

Y en relación al hábito lector, al aludir al componente literario en la escuela, se defiende la idea de que los estudiantes aprendan a apreciar el valor estético de las obras, las disfruten y las valoren, lo cual implica un amplio bagaje de lectura (Mendoza, 2004).

En este sentido, lo que se pretendería no es precisamente utilizar la obra literaria para el análisis textual o el aprendizaje de contenidos lingüísticos, sino para formar lectores críticos y autónomos, con un hábito constituido de lectura dentro y fuera del contexto escolar. Un hábito que se construya desde el placer y no desde el deber, motivado por la experiencia estética que

pueden los niños experimentar desde la libertad creativa del lenguaje, desde la imaginación de mundos posibles que representan una de las licencias otorgadas por la literatura y desde la pasión al encuentro con las letras.

Si bien existen estos paradigmas que han venido reglamentando la enseñanza de la literatura, no es precisamente una concepción instrumental la que se pretende esbozar aquí.

Vista desde esta perspectiva, la literatura sí se enseña, pero no agotándola a la mera transmisión de información enciclopédica, sino a la posibilidad de formar a los niños y jóvenes para apreciar e interpretar las obras literarias.

Pueden existir postulados en los que se exponga una relación natural o automática entre los textos y los lectores, partiendo de la idea de que leer sea una experiencia con éxito, incluso sin la mediación del docente ni de las tareas escolares, dado que la lectura literaria se refiere al goce, al desarrollo de la imaginación, a la puesta en juego de lo lúdico.

Aun así, desde este trabajo no se halla pertinente abandonar la apuesta por una enseñanza de la literatura desde la formación literaria del estudiante, donde son imprescindibles una serie de configuraciones y estrategias didácticas particulares, que habrían de ser desarrolladas por el docente en el aula sin que vayan éstas en contravía de la construcción de un vínculo significativo con el texto literario.

Aquí entonces, es menester abordar el tema de *didáctica y enseñanza*, ya que las estrategias que se proponen desde este trabajo están en consonancia con la reflexión que se hace de la labor pedagógica.

En su artículo titulado *Didáctica de la lengua y la literatura. La utopía necesaria para el bienestar personal*, López Valero, en colaboración con Encabo Fernández y Moreno Muñoz (2002) plantean la transformación de la mentalidad del profesorado. El maestro tiene que avanzar mucho más a lo meramente instruccional y reducir el énfasis que se hace en el aprendizaje de la gramática en el área de lengua y literatura. Este enfoque gramatical, según los autores, tiene una razón de ser: este siglo está cargado de carencias léxicas, lo que ha despertado el interés por desarrollar estrategias didácticas que de cierta manera subsanen dichos vacíos en las personas. Esta es la razón por la que los docentes pretendemos que la enseñanza de la lengua y la literatura, se fundamente en la producción oral y escrita del discurso.

La posición que asumen los autores radica en convertir el aula de clases en un espacio marcado por la lengua y la literatura que posibilite a los estudiantes develar sus habilidades lingüísticas a partir de unidades temáticas que abandonen la rigidez y el estudio arduo de la gramática. Para ello es menester poner de manifiesto la acción reflexiva del maestro con el objetivo de hacer un análisis crítico sobre su práctica cotidiana y a la vez para lograr que el lenguaje «sirva para mejorar la vida de las personas, en definitiva, para que repercuta en su bienestar» (López, Encabo, Moreno, 2002, p.37).

En relación con la enseñanza de la literatura, o en palabras de Colomer, “educación literaria”, acudo a uno de sus diversos trabajos: *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria* (1991); en este, afirma que una de las tareas de la escuela es asegurarse de que la lectura literaria sea concebida por el alumnado como una acción de motivación personal, que haga parte de su propia existencia y que los haga conscientes de cuándo, dónde, cómo, y con qué intención tener experiencias con la literatura en nuestra sociedad. Para esto resulta necesario fomentar situaciones de lectura por placer que no conlleven al desarrollo de ejercicios escolares.

Y si bien la escuela debe garantizar la cultura de lectura y escritura a las personas, es muy probable que la lectura de textos literarios constituya un fin cultural para tener precisamente ese acceso. En correspondencia con este objetivo, Colomer plantea que la intervención que se haga en la enseñanza de la literatura y la lectura literaria, debe hacerse partiendo de los estudios e investigaciones realizadas en la actualidad referentes a la actividad lectora, es decir, al sentido que tiene leer (qué es), además de los tipos de ayudas o apoyos que permiten guiar la actividad lectora (cómo enseñar).

Colomer cita a Charmeux (1985) refiriéndose a que la capacidad de saber leer implica la posibilidad de emplear dos tipos de conductas propias, que, si bien son distintas, se complementan: una es el *comportamiento lector* que permite construir sentido, significado, mediante el uso de la actividad de razonamiento; y la otra, tiene que ver con un *comportamiento lingüístico*, que se adecúa a las características de la lengua escrita (dominio de la lengua).

En síntesis, Colomer insiste en que la educación lectora es fundamental para la programación particular de la educación literaria. Este objetivo de formación debe considerar la construcción e implementación de novedosas prácticas docentes que se concreten, se establezcan

y se articulen actividades escolares en el marco de una propuesta metodológica que facilite al alumnado una paulatina autonomía en la búsqueda de su saber leer literario.

Del panorama expuesto por Colomer, surge nuevamente la preocupación por una enseñanza o educación literaria descentralizada de la adquisición exhaustiva de conocimiento enciclopédico sobre historiografía literaria. Se trata, pues, de que el docente haga su reflexión no sólo basado en los avances teóricos, sino que se ubique en su propia práctica para comprender mejor el sentido y el cómo de su labor cotidiana.

Otro de los autores que aborda el problema de enseñar literatura es Mendoza Fillola (2004), quien junto con otros estudiosos en el campo (tales como González Nieto, García Ribera, Bordons, Colomer, Díaz-Plaja) se han planteado la «urgencia de proponer y sistematizar un enfoque que esté direccionado a la formación del lector literario, en el cual haya una finalidad que relacione tanto el desarrollo del aprendizaje con la literatura como fin en sí misma»

En esta formación debe primar la participación del lector. Debe ser una propuesta en la que la literatura pueda leerse, valorarse y apreciarse, en lugar de ser considerada un contenido enseñable. La formación del lector, entonces, debe propender porque el sujeto que se acerca al texto haga su lectura personal, valore e interprete la obra.

Esto demanda claramente una metodología renovada que problematice la idea de la literatura como objeto de aprendizaje. Así, una didáctica de la literatura debe plantear que la finalidad esencial de la educación literaria de los estudiantes incluya la integración, tanto del hecho de aprender a interpretar, con el de aprender a valorar las creaciones del signo estético-literario.

En este sentido, hay dos competencias que habría de desarrollar el estudiante: una relacionada con las habilidades para comunicar la experiencia con la literatura; y la otra, una competencia que no abandona los saberes específicos de la historicidad que permea al texto literario, dado que son saberes necesarios para una valoración interpretativa.

Es evidente, entonces, cómo en los contextos escolares se aborda la literatura atando a ella un sinnúmero de actividades pretendiendo la obligatoriedad de la lectura, y aún más, extraer de ésta la mayor rentabilidad posible para regresar, al fin de cuentas, al estudio de la lengua por

medio de dictados, copias, resúmenes, etc. desvirtuando al texto literario de la estética que en sí mismo porta; del sentido que en sí mismo porta.

Y es que generalmente, para los docentes, la literatura en el aula no es suficiente por sí sola, es decir, carece de valor si no se materializa en trabajos prácticos y productos que puedan ser susceptibles de calificación.

Este panorama bien puede ser comparado con la metáfora del ganso y la vaca, citada por Pérez (2014) en su trabajo de maestría. Según la autora de *Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura*, los maestros:

[...] a veces tratan a los alumnos como gansos: los agarran del pescuezo, los inmovilizan y los ceban con cantidades de comida, teniendo cuidado de no alimentarlos de verdad, porque no es eso lo que les interesa, sino apenas promover las grasas especiales y preciosas, que tienen valor en el mercado. En otros momentos, los tratan como vacas: se sientan a su lado, los acarician, tocan sus intimidades, pero a penas para ordeñarlos, para extraer de ellos lo que pueda ser útil para la producción del sistema y garantizar más lucro y la permanencia del negocio, al comprobar que, al fin de cuentas, la granja funciona y logra transformar el pasto en leche. (Machado, 2000, p.33)

2.3 Las estrategias didácticas: Una brújula para el camino hacia la experiencia estética

En este sentido, cabe hacer alusión aquí a un concepto que está íntimamente ligado al de la enseñanza de la literatura: *estrategia didáctica*. Y como se expuso en el planteamiento del problema, la necesidad por la cual se justifica este trabajo es precisamente la implementación de una serie de estrategias didácticas que coadyuven al tratamiento de la literatura desde la experiencia estética, como posibilidad de generar placeres, diversos sentidos y multiplicidad de visiones de mundo en los estudiantes.

Se parte entonces del interrogante ¿Qué es una estrategia didáctica? Según Carrasco (2004):

La palabra estrategia se refiere, etimológicamente, al arte de dirigir las operaciones militares. En la actualidad su significado ha sobrepasado su inicial ámbito militar y se entiende como habilidad o destreza para dirigir un asunto. Referida al campo didáctico, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor

dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos. La estrategia didáctica, pues, se refiere a todos los actos favorecedores del aprendizaje [...] (p.83)

Esto quiere decir que la estrategia didáctica se contempla como una guía de acción, puesto que brinda las orientaciones pertinentes para obtener resultados delimitados y específicos. Esta coordina todo lo que se realiza para llegar a la meta. Así que todas las acciones implementadas, las cuales tienen un sentido claro y preciso, están sujetas a todo un sistema de planificación que permite conseguir un objetivo. De esta manera, las estrategias se pueden diferenciar del método, en tanto que éstas son flexibles y toman forma con relación a las metas a donde se pretende llegar.

En la aplicación de una estrategia es sumamente esencial tener claros aspectos como: la motivación e interés de los alumnos al aprendizaje, su edad y, por ende, las capacidades de orden cognitivo con que cuentan.

Así, el concepto de estrategia didáctica implica que en la práctica se dé el refinamiento de procesos y de técnicas, que, al ser elegidas y diseñadas de forma minuciosa, corresponden a una responsabilidad del docente. En consecuencia, estas promueven procesos de autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo e interactivo.

2.4 Una apuesta por la experiencia estética: el poder de la literatura

Por otro lado, se resalta uno de los propósitos que tiene este trabajo, y es el de abordar la literatura como experiencia estética.

Jauss (1986) se ocupó de la comprensión sobre cómo los lectores reaccionan frente al texto, cómo vivencian el texto literario.

En su teoría sobre *La estética de la recepción* el autor analiza cómo el receptor de la obra construye la estética del texto y experimenta placer en el encuentro con él partiendo desde su experiencia, considerando, claro está, saberes relacionados con el propio texto, con la historiografía, con el ámbito de la política y todo el campo cultural en el que la obra ha sido escrita y además en el que está siendo develada.

Expuesto así, la literatura contempla las relaciones existentes en conjunto entre autor, texto y lector. Por tal razón, el escritor ha de concebirse también como lector, de la misma literatura, de la sociedad, de la experiencia, de la vida, de la época en la que se circunscribe y de la cultura que lo permea para lograr concebir su obra.

Tal relación se da al entender que el texto, entendido como conjunto de signos, posee una organización estructurada del lenguaje que provee significación, siendo tarea del lector (del receptor) develar esos significados y evitar que el texto se reduzca simplemente a ser decodificado.

Se cita aquí a Larrosa (2006) para poner de ejemplo la dimensión experiencial de la lectura como actividad transformadora de los saberes del sujeto que lee, y de los múltiples sentidos que le generan la obra, con todo y lo que no comprende de esta, ya que es precisamente ese desconocimiento lo que permite generar un diálogo con el texto y debatir frente a lo que deja insatisfecho en el receptor, frente a lo incomprensible.

Larrosa hace referencia a un libro muy hermoso de George Steiner, titulado *Lenguaje y silencio*, que trata, entre otras cosas, de la cultura después de Auschwitz; allí hay una nota a pie de página que dice lo siguiente: «Quien haya leído *La Metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo, ese es capaz técnicamente de leer letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta» (p.92)

Aquí es importante acudir a los aportes de Larrosa en cuanto al concepto de experiencia, dado que este presupone el encuentro con la literatura como vivencia, como experiencia.

Larrosa aborda la experiencia desde tres aspectos: *exterioridad*, *alteridad* y *alienación*. Inicia describiendo la experiencia como «eso que me pasa» y no como un simple suceso (lo que pasa). La experiencia supone un acontecimiento ajeno que le pasa a un sujeto, mas no una proyección de él, ni significa el producto de sus palabras, de sus imaginarios o ideas representadas; tampoco es resultado de sus intenciones y expectativas. En suma, la experiencia es una cosa externa que pasa por fuera de la voluntad del yo.

De esta manera, se da el principio de *exterioridad*, dado que no hay experiencia sin la aparición o presencia de un algo o un alguien externo al sujeto.

Si se trata como principio de *alteridad* es porque lo que pasa, o el acontecimiento, ha de ser otra cosa distinta al yo. No otro yo, ni otro como yo.

Y si se denomina a la experiencia como principio de *alienación* es porque eso que pasa, que sucede, no es propio del sujeto o hace parte de sus propiedades; es decir que no puede ser extraído previamente por las palabras, por las ideas, por los saberes o por los sentimientos del sujeto (Larrosa, 2006).

Continuando con Jauss, en su libro *Experiencia estética y hermenéutica literaria* (1986), se reafirma que el lector es ante todo un sujeto social que, para reconstruir el texto que aborda y dotarlo de significado, debe partir de la experiencia propia, personal, haciendo uso de los conocimientos previos con los que ya está equiparado a partir del bagaje cultural que ha adquirido al construir relaciones con los otros.

Esto es condición para llegar comprender los diferentes sucesos o interpretar las experiencias que vive con el texto, dado que éste está cargado de matices que dependen en gran medida de espacio social y cultural en el cual fue escrito y en el cual es leído; por eso, es común encontrarse con que la intención del autor puede cambiar según la interpretación que haga el lector.

Jauss expone también tres categorías básicas que hacen parte de la experiencia estética, entendida como goce o placer. Para ello tiene considera el sentido aristotélico del saber poético:

La primera categoría, *la poiesis* (productiva) hace alusión al placer producido por la obra hecha por el propio sujeto, es decir que involucra al autor. Pero puede suceder que el receptor o lector sea creador cuando la reconstruye.

La segunda, *la aisthesis* (receptiva), remite el placer de reconocimiento sensorial al receptor directamente. Implica el placer estético del ver reconociendo y del reconocer viendo.

Y la última, *la catarsis* (comunicativa), es el placer de las propias emociones y sensaciones, las cuales son provocadas por la retórica o la poesía. Esta es en la que se manifiesta que un receptor se ha transformado, y transforma los horizontes de expectativas de los que es partícipe.

Comprender la importancia de hacer énfasis en la lectura como generadora de placer y goce, implica que en los escenarios educativos el maestro proponga situaciones didácticas que permitan al niño divertirse y motivarse al encuentro con las letras. Es labor del docente llevarlos a reconocer mundos posibles distintos al real, personajes ficticios y lugares maravillosos.

En esta perspectiva, Pennac (2006) plantea desde su trabajo *Como una novela* que, desde la escuela y el hogar, maestros y padres son más interesados en promover el placer por los textos a partir de la lectura en voz alta, por ejemplo, pero generalmente lo hacen en los primeros años de los niños, más que cuando ingresan a la educación primaria y secundaria:

[...] al principio no se nos había ocurrido imponerle la lectura como tarea. Sólo pensábamos en su placer. Sus primeros años nos pusieron en estado de gracia. El asombro absoluto ante esta vida nueva nos revistió de una especie de genio. Por él nos convertimos en narradores. Desde cuando se abrió al lenguaje, le contamos cuentos. Era una aptitud que no conocíamos. Su placer nos inspiraba. Su felicidad nos daba aliento. Para él multiplicamos los personajes, encadenamos los episodios, refinamos los ardides. Como el viejo Tolkien a sus nietos, les inventamos un mundo. En el límite entre el día y la noche, nos convertimos en su novelista”. (p.15)

Hasta aquí, los autores referenciados alientan reflexionar en torno a la problematización de la enseñanza y formación literaria, generando conocimiento a partir de las bases de la propia experiencia en las clases, con el objeto de ir reduciendo cada vez más la ruptura entre teoría y práctica; y como posibilidad de orientar el trabajo con la literatura en el aula como espacio para formar lectores sensibles ante los múltiples sentidos de pueden develar las obras literarias a las que se acercan. Esto es posible sólo si, de forma sustancial, el maestro problematiza su propia práctica desde una actitud interpretativa y crítica, propendiendo por explicar y comprender el contexto escolar, y leer y releer su quehacer desde las múltiples posibilidades que ofrece la literatura.

2.5 Del andar de la enseñanza de la literatura por Colombia: un breve tránsito por el marco legal.

Para finalizar, haciendo un acercamiento propiamente al contexto colombiano, vale la pena echarle un vistazo a las políticas educativas de los últimos años en las que se trata la

enseñanza de la literatura desde tres dimensiones: una normativa o lingüístico prescriptiva, una semántico-comunicativa y una orientada desde la significación.

El primero que alude a una enseñanza de la literatura como un objeto de conocimiento que intenta transmitir de forma mecanicista datos historiográficos, que se supone, los estudiantes deben obtener en un ciclo escolar. En Colombia, según Jurado (1998) es común que el componente literario se refleje en prácticas como:

- Énfasis en lo propiamente lingüístico (tendencia a lo normativo-descriptivo), para desarrollar una competencia lingüística con el influjo de disciplinas como la sintaxis o la fonética
- El abordaje de la literatura con fines de instrucción moral y enseñanza de valores.
- El tratamiento de datos relacionados con la enseñanza de historia literaria y clasificación de las obras teniendo en cuenta épocas, autores, géneros...
- La concentración de los docentes del área en parámetros instruccionales de los libros de texto.

Por otro lado, a la luz de los Lineamientos Curriculares de lengua castellana (1998) establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se funda una propuesta de trabajo sobre la cual podría abordarse la literatura desde tres dimensiones fundamentales:

Primero, la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético; segundo, la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y de las otras artes; y, por último, la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras.

Esta propuesta no se funda en los contenidos que al interior del aula deberían trabajarse o qué obras son las más pertinentes para ser leídas según el grado de escolaridad. Esta pone su énfasis en una lectura exhaustiva de las obras, pero no con la finalidad de dar cuenta de lo leído, sino hacia las posibilidades que brinda el mismo texto para hacer con él y para una interpretación profunda del texto literario. (p.79)

En los Lineamientos Curriculares también se habla de una *competencia literaria*, referida al «conocimiento directo de un número significativo de obras, es decir, un saber literario surgido de la experiencia de lectura de las obras mismas». Esto supone que, si el profesor sabe dar cuenta

de un gran repertorio de obras, puede proponer un nivel de lectura crítica en sus estudiantes, encausando su enseñanza hacia la interpretación profunda de los textos:

La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente, se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios. En la consideración de que el profesor podría abordar con sus estudiantes el estudio de la literatura a partir del diálogo entre los textos, o de la intertextualidad [...] (MEN, 1998, p.53)

Capítulo 3

A propósito de la senda metodológica: alcances de una propuesta didáctica

3.1 Enfoque metodológico del trabajo de profundización: lo que sustenta la propuesta

Atendiendo a la problemática y a los objetivos que se proponen desde este ejercicio de profundización, se concluye que las bases del paradigma cualitativo y la metodología Investigación-Acción Educativa se ajustan al planteamiento de este trabajo, por lo cual es importante reconocer algunas características de la investigación cualitativa y de la IAE.

Vasilachis (2006) construye un concepto sobre lo que es la investigación cualitativa, por lo cual afirma que este tipo de investigación es «multimetódica, naturalista e interpretativa»; esto quiere decir que quienes indagan lo hacen a partir de situaciones naturales, tratando de «interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan» (p.2). Además, la investigación cualitativa comprende el estudio, uso y recolección de diversidad de material empírico, tal como el estudio de caso, la experiencia personal, la introspectiva, la historia de vida, la entrevista, los textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales. Este material posibilita que se describan y se comprendan los problemas y los sentidos en la vida de los individuos que son investigados.

En tal perspectiva, Vasilachis (2006) resume las características de la investigación cualitativa desde tres tópicos:

- *Las características que se refieren a quién y qué se estudia:* este tipo de investigación se preocupa principalmente por la manera como puede ser entendido, probado o experimentado y producido el mundo; también se interesa por el contexto de la investigación y por los procesos que se llevan a cabo para estudiar el problema; así como también cobran relevancia las perspectivas, visiones, sentidos, saberes y experiencias de los participantes.
- *Las características que aluden a las particularidades del método:* «la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva». Los métodos de análisis y

de explicación que utiliza la investigación cualitativa son flexibles y se adaptan al contexto social en el que se producen o surgen los datos. La práctica de este tipo de indagación está centrada en la realidad, y se caracteriza por fundamentarse en la interacción entre el investigador y quienes participan en ella.

- *Las características que se vinculan con la meta, con la finalidad de la investigación:* la investigación cualitativa pretende descubrir lo nuevo partiendo del desarrollo de las teorías. A partir de la relación, ampliación y modificación de estas teorías es que la investigación se hace relevante. Por eso, la comprensión individual de los casos en el contexto investigativo de la teoría permite que se generen nuevas visiones o matices de lo conocido descrito y explicado (p.28-29).

Con respecto a la construcción de los objetivos de este trabajo de profundización, estos fueron pensados a partir de los supuestos de la IAE, tal y como lo plantea Bernardo Restrepo Gómez, quien diferencia saber pedagógico como universal, de la IAE como una herramienta que facilita la elaboración del saber pedagógico. En palabras de Restrepo (2004) «El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la IAE» (p.47).

En tal sentido, y obedeciendo a la necesidad de que el maestro sea un investigador, y teniendo como referencia la IAE, se buscó con este trabajo adaptar y construir una propuesta didáctica en favor de la enseñanza de la literatura. En esta lógica, se partió de un problema y del planteamiento de una solución que repercutiera de manera positiva en el aprendizaje de la literatura desde una perspectiva estética.

Finalmente, este trabajo comenzó como una posibilidad de reflexión sobre la propia práctica pedagógica del docente, o sea, una labor de *investigación*; continuó con la construcción de unas estrategias didácticas que se entienden como la *acción*, para finalmente impactar en los estudiantes, entendiéndose como proceso *educativo*.

3.2 Sobre quiénes y para quiénes andar este trayecto

Los estudiantes que conforman el grupo para este trabajo de profundización son parte de la institución educativa Margento (sede principal), ubicada en el corregimiento Margento del municipio de Cauca. El grado cuarto está conformado por 13 estudiantes, los cuales cursan un año escolar importante en la educación primaria, dado que es ahí donde ya deben haberse consolidado aprendizajes básicos y esenciales que se van trabajando desde transición, tales como la adquisición y dominio del código escrito. Además, también se ven consolidados procesos de interpretación textual suficientes como para llegar a un nivel crítico de lectura, e incluso para comprender situaciones problema en las matemáticas, por ejemplo, y lograr resolverlas.

Teniendo en cuenta que es un grado donde se supone, ya los estudiantes tienen buen dominio del código —tanto en la fluidez como en la producción oral y escrita—, se propende porque también se desarrollen procesos de comprensión textual, tanto del lenguaje común como del lenguaje figurado, con el cual pueden encontrarse a través de distintos tipos de textos literarios: poemas, cuentos, novelas, mitos, comics, etc.

Por otro lado, pero aclarando que lo esencial es crear espacios donde se propicien experiencias estéticas con la literatura, el grado cuarto es también un año preparatorio para enfrentarse nuevamente en el grado siguiente a las Pruebas Saber, en donde se evalúa los niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico intertextual, a partir de distintos tipos de textos, incluidos los literarios. Por este motivo, resulta indispensable implementar estrategias didácticas que lleven a los niños a interpretar más allá de lo literal y lo explícito, y que además sean competentes para develar mensajes implícitos que se hallan presentes en la literatura. Es importante decir además que la experiencia estética va más allá de la lectura crítica y que requiere justamente de ella para construirse.

3.3 Al respecto de la propuesta didáctica: trazos de un recorrido posible

Antes de describir la propuesta didáctica basada en estrategias, es importante mencionar algunas situaciones que han venido siendo observadas durante los acompañamientos de aula

como tutora del PTA. Estas situaciones analizadas son las que han incentivado las estrategias que desde este trabajo se proponen para el abordaje de la literatura como experiencia estética en el aula y no como mero instrumento para tratar únicamente aspectos relacionados con la lengua: a) se realiza lectura modelada por parte del docente para enseñar aspectos relacionados con la fluidez (pronunciación, entonación, signos de puntuación, etc.), b) se lleva a cabo la lectura individual de cuentos y fábulas, principalmente para recuperar información explícita de los textos (preguntas literales) bien sea de forma oral o escrita, c) se proponen talleres para abordar los mitos y las leyendas, principalmente para identificar, por ejemplo, sus diferencias, semejanzas y algunos elementos constitutivos como los personajes, el lugar, los poderes o habilidades de los personajes, y d) se abordan poemas con la intención de identificar la rima, la estructura textual y las figuras literarias allí presentes.

Si bien estos aspectos son importantes para llegar a niveles de comprensión como el inferencial, es menester que se impulsen procesos apuntando al desarrollo de la sensibilidad, a la ampliación de la visión del mundo y a la construcción de criterios propios, generándose así posturas críticas y estéticas en los estudiantes. Expuesto así, se propusieron seis estrategias didácticas en las que el trabajo con la literatura fue la oportunidad para que los niños y niñas tuvieran experiencias estéticas con el lenguaje literario.

Como ya se dijo antes en el marco teórico de este trabajo, una estrategia didáctica se entiende como un conjunto de acciones planificadas por el maestro con el fin de que sus estudiantes logren construir y adquirir el aprendizaje, y puedan alcanzar los objetivos propuestos. En tal sentido, la estrategia didáctica es una forma organizada que contiene procedimientos formalizados orientados a la obtención de metas claramente establecidas.

En este estudio de profundización, el objetivo fue proponer seis estrategias didácticas que buscaran, cada una a su manera —pero todas juntas—, potenciar la experiencia estética a partir de la lectura literaria. Se seleccionaron, para tal propósito, cinco géneros literarios y seis textos: poesía «Si ves un monte de espumas» y “*Los dos príncipes*”, de José Martí¹; cuento: *Capercita*

¹ *Antología de poesía infantil*, de Ana Garralón (2002), son poemas compilados en una exquisita y variada selección de obras de veintiséis poetas hispanoamericanos que representan las diferentes culturas de sus respectivos orígenes, y que tienen un rasgo en común: todos dedicaron, en algún momento de su vida, versos a los niños. Ritmo, ingenuidad y musicalidad caracterizan estas poesías, cuyos temas reflejan el mundo mágico de la infancia.

Roja (tal como se la contaron a Jorge” de Luis María Pescetti (1998), leyenda “*El conejo y el mapurite*” de Ramón Paz (2005), novela: *El misterio del pollo en la batea*, de Javier Arévalo (2007); e historieta: “*El abominable lobo amable*”, de BenLebegue (2010). Por las posibilidades y alcances estéticos de la poesía se pensaron dos estrategias con este género.

Estas estrategias se desarrollaron con los estudiantes en un lapso de tres meses, aproximadamente; para ello, se emplearon los espacios de las clases de lengua castellana, pues como tutora del PTA pude hacer uso de ese tiempo como acompañamientos de aula.

Cabe anotar que los textos seleccionados para desarrollar las estrategias se tomaron de la Colección Semilla, ya que es un material de alta calidad que contiene variados géneros y textos propicios para el trabajo con la literatura en el aula; además de que es un recurso donado por el gobierno que se encuentra presente en la institución y en sus sedes anexas. La colección tiene distintas clases de libros, tales como: *libros de referencia* —para hacer consultas puntuales y buscar información—; *libros de ficción* —donde se halla la literatura por géneros como la poesía, la novela, el álbum— y *libros informativos* —que sirven de apoyo al trabajo pedagógico en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, sociales, educación artística, etc.—. Esto favorece, entonces, el acceso de los estudiantes a la lectura, dado que el material no es ajeno al contexto escolar.

Algunas estrategias se diseñaron con base en las fichas coleccionables de Maratones de lectura², por cuanto son un recurso de apoyo abierto a los docentes y padres de familia que consta de actividades diarias para promover el hábito lector y el uso del material impreso donado por el Ministerio de Educación Nacional a través del Plan nacional de lectura y escritura *Leer es mi cuento*.

Por otro lado, se entiende la experiencia estética como aquella que surge a partir del encuentro con el arte; a lo que Nietzsche llamó “un momento de debilidad asociado a los dioses, o de altivez si se está anclado al mundo”. Sobre la experiencia estética podría decirse, a groso

² Maratones de lectura es una estrategia pedagógica enmarcada en los proyectos del Plan Nacional de Lectura y Escritura, diseñada para movilizar acciones y reflexiones en torno a la importancia de la lectura y la escritura en la biblioteca y el entorno escolar, como escenarios de potenciación del aprendizaje y de la inmersión en el inagotable mundo de la cultura y el conocimiento.

modo, que entre el sujeto y la obra de arte surge una forma de acercamiento con el mundo, o de conocimiento del entorno; en la que el sujeto se mueve más allá de los márgenes que se le imponen como el conocimiento de la realidad, y que es allí donde se trastocan las reglas que definen aquello que se conoce y trascendiendo de lo cognoscible, el sujeto crea sus propias referencias. En tal sentido, puede decirse que la experiencia estética es una nueva forma de conocer y de crear, redescubrimiento o recreación del mundo conocido.

La lectura literaria que busca la experiencia estética, más allá de ser una estrategia que potencie la lectura, —porque evidentemente sí lo hace—, busca que los niños del grado cuarto de la I.E Margento, se acerquen a la literatura representada en los cinco géneros antes mencionados, para que trascendiendo las preguntas que den cuenta de la comprensión lectora de la obra, puedan crear a partir de ella. Se comprende que el arte al igual que la experiencia estética son una nueva forma de anclarse a la existencia, de dotarla de significado, de renovar el sentido de estar vivos y de crear nuevas metáforas que hablen de nosotros. Por tal motivo cada estrategia didáctica implica la recreación literaria del niño, bien sea través de un dibujo, de un texto, de una historia o del lenguaje corporal. (ver **Anexo 1. Producciones estéticas de los estudiantes**)

No se afirma que todo lo que se crea es arte, pero todo sí es producto de una vinculación con una obra de arte, a lo que llamamos en el mundo de los sentidos “experiencia estética”.

El objetivo de cada estrategia didáctica estuvo pensado en función del género leído, pero también a partir de lo subjetivo, de lo artístico y de lo creativo.

Los ejes de la experiencia estética son infinitos, por lo cual no podría hacerse una lista de sensaciones o resignificaciones universales de las obras de arte o del encuentro entre lo humano sensible y la naturaleza o la cultura; pues la experiencia estética también surge en la cotidianidad y en lo urbano. En tal sentido, este trabajo propone seis ejes temáticos en relación con lo estético: *el deslumbramiento o lo que causa conmoción, la subjetividad, la construcción de mundos posibles, el sentimiento amoroso, los imaginarios sociales y la imaginación*. Estos ejes se pueden agrupar en dos grandes lógicas: de un lado la creatividad y del otro el conocimiento de sí mismo y de los demás.

Para la construcción de cada estrategia didáctica se pensó es un esquema general que incluyera: nombre de la estrategia didáctica; número de sesiones de trabajo y duración en tiempo de aplicación en el aula de clase; finalidad, propósitos u objetivos de la estrategia; eje problémico o investigativo en torno a la experiencia estética (que ya se mencionaron anteriormente); las actividades en progresión que se realizaron en el aula de clase y los recursos para realizarlas (ver **Anexo 2. Estructura planeación de estrategias didácticas**). De este modo, después de ejecutadas pudieron reunirse las evidencias de evaluación del aprendizaje y escribirse los hallazgos y reflexiones que como maestra pude elaborar para dar cuenta de este proceso.

3.4. De los dispositivos para recoger la información: las técnicas y los instrumentos

Las técnicas de recolección de información en la investigación cualitativa son bastante diversas y están en concordancia con el paradigma y el método elegido. Por esto, las diversas técnicas e instrumentos que se exponen aquí resultaron apropiados de acuerdo con los objetivos planteados. A partir de estos, se seguirá de cerca el funcionamiento de las estrategias recogiendo los textos producidos por los niños, escuchando sus opiniones y argumentos, observando sus dibujos o expresiones artísticas, etc., para dar cuenta de lo que pasó con las estrategias y cómo se produjo la experiencia estética con la literatura. A continuación, se detalla cada una de las técnicas y los instrumentos teniendo en cuenta los aportes de Bautista (2011) y otros autores que esta referencia.

3.4.1. Análisis documental.

Esta técnica permite conocer diversas situaciones de las personas o acontecimientos que son objeto de análisis partiendo de fuentes de distinta naturaleza, tales como las memorias, los expedientes, las cartas, etc. Según Sandoval (1997), citado por Bautista (2011), estas fuentes pueden pertenecer a una persona, a un grupo o a una institución, y además pueden ser fuentes formales o informales desde donde se posibilita extraer información clave y valiosa, ya que permiten comprender las perspectivas de la realidad de quienes las han escrito. Sandoval afirma que el análisis documental se desarrolla en cinco etapas: en la primera, se realiza el rastreo de los documentos que hay y están disponibles; en la segunda, se clasifican; durante la tercera, se

escogen de acuerdo con la pertinencia de su contenido; en la cuarta etapa, se realiza una lectura profunda de cada uno para extraer elementos de análisis que se sistematizarán y que develarán de los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones, para ir comprendiendo en conjunto la realidad o fenómeno en cuestión.

Para este trabajo de profundización, el análisis documental es una técnica bastante pertinente para el desarrollo de uno de los objetivos específicos, el cual hace alusión a la descripción de las maneras o modos de abordaje de la literatura en el aula de clases del grado 4to; por lo cual, se hizo hincapié en el análisis de documentos como el plan de área de Lenguaje y su respectiva malla curricular, las planeaciones de clase del docente que trabaja el área en el grado 4to (ver **Anexo 3. Plan de clase de lenguaje docente de 4to**), y además de ello, se tomaron en cuenta las notas de los cuadernos de los niños como parte de la evidencia de las actividades que se llevan a cabo en relación con la literatura (ver **Anexo 4. Fotografías cuaderno de notas de lenguaje**).

Esto permitió ver si se fortalecen o no hábitos de lectura en los niños y la creación de espacios en la escuela que potencian la lectura poética; además de conocer el tipo de preguntas que surgen del trabajo con la literatura: si son preguntas de tipo poético o si se presentan únicamente como cuestionarios de comprensión de lectura.

Cabe anotar que la descripción que se realizó es un aporte general para el trabajo, ya que el interés aquí no es tanto la comprensión de las prácticas pedagógicas, los sentidos o los usos que hace el maestro de la literatura, sino, el desarrollo de una propuesta didáctica en torno a la literatura como experiencia estética suscitada en los estudiantes.

Toda la información recolectada en el análisis de estos documentos se condensó en una lista de chequeo (instrumento) (ver **Anexo 5. Lista de chequeo para análisis documental**) que se diseñó para tratar de responder al primer objetivo específico relacionado con la enseñanza de la literatura.

3.4.2 La observación

Según Bautista (2011), esta técnica consiste en observar el fenómeno, hecho o caso para recoger la mayor información posible, luego registrarla y finalmente hacer un análisis. El acto de observar en el ejercicio investigativo implica tomar una postura y una actitud, y tener claro un fin determinado relacionado con el caso o fenómeno a indagar (p.162)

En este caso, la observación funcionó como una herramienta indispensable para desarrollar el primer objetivo específico, que indaga acerca de las maneras como se aborda la literatura en el grado 4to de la institución. Pero también es una técnica que permitió ver el impacto de las estrategias contenidas en la propuesta didáctica desarrollada. Esto para el análisis de aspectos relacionados con la motivación de los estudiantes a la hora de participar en ellas, con su postura frente a los textos poéticos presentados, así como permitió entender las experiencias estéticas sucedidas.

A parte de esto, el instrumento (rejilla de observación) diseñado permitió analizar otros aspectos como los espacios y el material disponible para el abordaje de la literatura en el aula, los modelos lectores existentes en la institución, los fines de la literatura en las clases y las relaciones que se tejen entre maestro y estudiante alrededor de la lectura de textos literarios. (ver **Anexo 6. Rejilla de observación**)

3.4.3 Las notas de campo o diario docente

Mayan (2001) cita a Morse & Field (1995):

Las notas de campo son relatos descriptivos en los que se registra objetivamente lo que está sucediendo en el escenario. La meta del investigador es capturar la experiencia vivida de los participantes y describir la comunidad de la cual son una parte. (s.p.)

Las notas de campo se caracterizan también por ser un registro de cualquier incidencia o impacto que tenga la presencia del investigador en el grupo, además de que permiten plasmar los sentimientos, percepciones y reflexiones de quien indaga.

El diario docente es un instrumento útil para provocar la reflexión pedagógica, ya que posibilita la descripción, análisis y valoración de la dinámica de los procesos de docencia y de

aprendizaje mediante un relato sistemático y pormenorizado de lo sucedido. Por su parte, el diario docente permite recoger observaciones relevantes para el docente y plasmar y reflexionar críticamente su propia actividad didáctica y pedagógica. Este diario es fundamental para la transformación en las prácticas docentes, ya que todo cambio de la acción didáctica ha de pasar necesariamente por un cambio de sus concepciones o sistemas de valores previos. El diario es un ejercicio de escritura del maestro que le permite valorar críticamente su saber y ejercicio pedagógico y didáctico.

Siguiendo a Richards & Lockhart (1994) citados en Palacio y Pineda (2007), estos sugieren una serie de preguntas que orientan al profesor para la reflexión. Por ejemplo: ¿Se cumplieron los objetivos? ¿Qué técnicas se usaron? ¿Se cumplió todo de acuerdo con lo planeado? ¿Qué cambios haría en una próxima oportunidad? ¿Hubo participación de los estudiantes? ¿Qué fue lo que más les gustó? Además, sugieren que a través de los diarios es posible explorar distintos aspectos como las reacciones personales ante las cosas que suceden, las observaciones sobre problemas que se detectan, descripciones de aspectos significativos de los acontecimientos (aspectos positivos) e ideas para analizar en el futuro.

En tal sentido, mi diario docente sobre las estrategias didácticas desarrolladas fue narrativo y dio respuesta a preguntas sobre la motivación de los niños, el alcance de los objetivos, lo que ocurrió con la experiencia estética, permitió la emergencia de categorías temáticas a partir de los productos creativos, se preguntó por la pertinencia del género textual, del texto abordado y del tiempo, e incluyó un registro de fotografías del trabajo de aula y de las producciones de los niños. (ver **Anexo 7. Estructura Diario de campo**)

Capítulo 4

En torno a los hallazgos que sorprendieron en el camino: narrando mi propia experiencia estética

Este capítulo fue construido a partir de tres categorías conceptuales: *la enseñanza de la literatura, las estrategias didácticas y la experiencia estética*; las cuales están en vínculo con los objetivos del trabajo. A partir de estas, son identificados los elementos que surgieron luego de analizar y reflexionar sobre los sucesos transcurridos en la aplicación cada estrategia didáctica propuesta en la metodología, y de la observación de aspectos institucionales y propiamente del quehacer en aula relacionados con el problema planteado desde el inicio del trabajo de profundización.

4.1 La literatura en la I.E Margento: ¿un instrumento o un fin en sí misma?

Para dar respuesta al primer objetivo específico que buscaba describir la manera como se aborda la literatura en el grado cuarto de la Institución Educativa Margento (sede Margento), se propusieron dos grandes instrumentos de recolección de información, a saber: la rejilla de observación y la lista de chequeo. Estas a su vez se contrastaron con el cuaderno de notas de lenguaje de los estudiantes, con el plan de área de lenguaje de la I.E., y con el plan de clase presentado por el docente de grado 4to.

Los hallazgos a partir de este objetivo se describen a continuación, aclarando que la intención al proponerlo no es la de evaluar o emitir un juicio acerca del trabajo con la literatura realizado por la institución o por el maestro específicamente, sino con el ánimo de reconocer el enfoque de la enseñanza de la literatura y caracterizar algunas prácticas docentes.

La rejilla de observación contiene dos elementos estructurales: una parte para indagar sobre aspectos de la I.E en general, y otra para el trabajo en el aula de clase. En tal sentido, se describen a continuación los hallazgos.

En primer lugar, en la Institución Educativa Margento existe biblioteca escolar (ver **Anexo 8. Fotografías biblioteca escolar sede Margento**) pero no funciona de manera óptima, ya que no representa un espacio físico destinado prioritariamente para la lectura. La biblioteca se

abre ocasionalmente y por ciertas horas en la jornada de la tarde, pero los docentes de básica primaria no tienen el hábito de llevar a los estudiantes a leer allí o a consultar tareas. Se observa que los pocos que van lo hacen acudiendo a su propia motivación.

Este, entonces, es un sitio de la institución que está siendo subutilizado porque no opera como un espacio de lectura. Además, no existe personal de la biblioteca encargado de promover la lectura escolar en conjunto con los maestros, solo se observa que este lugar es atendido por dos estudiantes de grado undécimo como contribución al trabajo social que deben realizar para efectos de graduación.

Las lecturas se realizan en el aula de clases, y generalmente estas son propuestas por los mismos docentes, bien sea como actividad para iniciar la jornada o como parte del desarrollo de la clase.

Por otro lado, pese a que en la biblioteca existe diversidad de material impreso y textos para varias edades, no hay un listado de estos libros ni una forma de organización adecuada para que a los estudiantes se les facilite encontrar lecturas acordes a sus gustos, necesidades y edades. Tampoco hay material discriminado para cada grado específicamente ni para cada área del saber.

También se observa que solicitar el préstamo de libros para llevar a casa no es una práctica común. Los chicos no tienen aún esa cultura, ni los docentes de básica primaria comentan acerca de algún libro en caso de que lo estén leyendo. Únicamente se evidencia que la docente de lenguaje de básica secundaria comparte su experiencia como lectora constante con sus estudiantes.

Estas situaciones observadas se relacionan claramente con los conceptos de *Disponibilidad* y *Acceso* examinados desde una perspectiva sociocultural. Kalman (2003) establece una importante diferencia entre las condiciones de los medios materiales para que pueda darse la práctica de la lectura y la escritura, es decir la *Disponibilidad*, y las condiciones que socialmente deben existir para lograr un uso y apropiación de tales prácticas, o sea, el *Acceso*. Kalman hace referencia a estos dos términos diferenciándolos así:

Disponibilidad denota la presencia física de materiales impresos, la infraestructura para su distribución (biblioteca, puntos de venta de libros, revistas, diarios, servicios de correo, etcétera) mientras que el *acceso* se refiere a las oportunidades tanto para participar en

eventos de lengua escrita (situaciones en las que el sujeto se posiciona frente a otros lectores y escritores) como para aprender a leer y escribir (p.39)

Expuesto de esta manera, el hecho de que haya existencia de libros o de una biblioteca, no garantiza que se den procesos de promoción de la lectura; para que esto se logre es necesaria la interacción de los lectores con el personal de la biblioteca, la circulación del material entre dichos lectores, comprender lo que pasa mientras están en las mesas o en las sesiones de estudio y las distintas formas de interpretar los libros.

Así, aunque la I.E cuenta con una disponibilidad de material de lectura, no existen muchas posibilidades de acceder a la cultura escrita ni a prácticas de lectura literaria. En suma, los estudiantes y docentes poco se apropian de la biblioteca como parte del ambiente escolar y espacio para la práctica de la lectura desde el placer, el goce y el aprendizaje, pero esta situación también atañe a que no se den adecuadamente los procesos de contratación necesarios para que haya personal encargado de promover el funcionamiento de la biblioteca, y además de esto, la comunidad educativa en general no tiene hábitos de lectura literaria.

En segundo lugar, en el aula se observa que algunas veces las experiencias de goce y disfrute de la lectura se dan en las clases de lenguaje por la diversidad de textos y géneros. En las demás, se emplean sobre todos textos expositivos.

Durante la indagación no se encontró ningún plan o configuración didáctica orientada a la animación de la lectura que se estuviera llevando a cabo en la institución o en el aula de clases. Tampoco hay transversalidad en cuanto a la escritura literaria, pues los talleres de producción literaria se ciñen al área de lenguaje. No obstante, la escritura como proceso se da en casi todas las áreas.

Por otra parte, cabe destacar que existe una cooperación entre los textos, el o los lectores y el contexto, pues el docente motiva la lectura y brinda las orientaciones para que el texto abordado sea leído al menos dos veces de manera individual. Posterior a esto, continúa con una etapa de verificación de la comprensión compartiendo los aprendizajes provenientes de este y los relaciona con la vida real de los niños, el contexto y vivencias propias o de personas conocidas y cercanas a los niños.

En cuanto a la finalidad de la literatura en el aula, se notó que esta es abordada con objetivos netamente instrumentales o utilitarios para desarrollar actividades relacionadas con otros ejes. Según las planeaciones revisadas y los acompañamientos de aula como tutora del PTA, la lectura de los textos literarios, como por ejemplo el cuento y la fábula (los más comunes en el contexto escolar de la básica primaria), se realiza con la intención de trabajar aspectos como la fluidez y comprensión lectora, el enriquecimiento del vocabulario y reglas gramaticales que contribuyen con la producción escrita. El docente asigna nota cuantitativa a cada estudiante luego de leer en voz alta, lo que indica que se evalúa la fluidez.

Según lo anterior, estas prácticas de enseñanza de la literatura observadas se pueden tipificar según dos de las tendencias que se mencionan en los Lineamientos Curriculares de Lengua castellana, con el fin de traducir los enfoques del docente que orienta el área, y, en consecuencia, el encargado de la enseñanza de la literatura en el grado 4to:

- Docentes del área que concentran su trabajo en lo propiamente lingüístico, con una tendencia a lo normativo/prescriptivo: es decir, enfatizan en la competencia lingüística, según los parámetros instruccionales de los libros de texto.
- Docentes del área que privilegian el estudio del lenguaje desde una perspectiva pragmática, en tanto se preocupan por los modos de interactuar oralmente, de leer y de escribir de los estudiantes, lo cual conduce a la elaboración de talleres permanentes. Aquí se percibe una apropiación de los fundamentos de la texto-lingüística. Se llega a las categorías gramaticales a través del análisis del uso. El acercamiento a lo literario llega a ser marginal o sirve de ejemplificación de lo lingüístico. (MEN, 1989, p. 56)

En cuanto a la presencia de material literario en el aula, este no se encuentra directamente allí. Los textos literarios están incluidos en los libros de texto que emplea el docente, o en los módulos con los que trabajan los niños en el área de lengua castellana (Entretextos) propios del Programa Todos a Aprender. Cabe anotar que en ocasiones se presentan en estos libros únicamente fragmentos de los textos literarios cuando son muy extensos, o simplemente porque la intención es realizar alguna actividad particular a partir de un segmento. Así, se anota que los textos literarios se encuentran únicamente en la biblioteca.

Durante el desarrollo del trabajo de profundización se observó si en clase eran comunes los conversatorios o tertulias literarias sobre obras que estuvieran leyendo los niños, pero hasta el momento de culminación del trabajo no hubo ninguna, por lo cual no se realizaron dichas

tertulias, únicamente se conversa en torno a la comprensión global del texto (narrativos y expositivos) y a la reconstrucción del mismo.

En conclusión, lo descrito anteriormente sumado a la frecuente lectura en voz alta por parte del profesor, es decir, a la lectura modelada, y a las constantes instrucciones sobre fluidez lectora y comprensión, indica que en el aula de clases la lectura se vive la mayor parte del tiempo como una actividad que sugiere un producto o que tiene una intención evaluativa, dejando de lado el carácter estético que pueden suscitar los textos literarios si fuesen abordados en el salón de clases, en la biblioteca como espacio complementario para la lectura, y también en casa, siendo este ejercicio motivado y promocionado por el docente. Por esta razón se planteó la posibilidad de desarrollar unas estrategias didácticas orientadas al trabajo con la literatura en el aula u otro espacio escolar, mediante las cuales los estudiantes pudieran develar las múltiples experiencias estéticas que surgen al encuentro con las obras literarias, viviéndolas con goce y placer, es decir, la literatura como fin en sí misma y no como instrumento.

4.2 Sobre los aspectos pedagógicos y didácticos encontrados

Como se mencionó en la metodología de este trabajo de profundización, se apostó por el desarrollo de seis estrategias didácticas mediante las cuales los estudiantes pudieran tener un encuentro con la subjetividad, con lo artístico y con lo creativo a partir de la lectura de diversos textos literarios. Estos seis textos se propusieron pensando en cinco géneros literarios; algunos por ser bastante comunes en las clases de lengua castellana, y otros como la novela y el comic, que no lo son tanto en las aulas de la básica primaria, pese a que en muchas instituciones se cuenta con material bibliográfico de calidad y con un contenido selecto propicio para estudiantes de los grados inferiores. Por tal razón, como se mencionó en el capítulo anterior se empleó el material de Colección Semilla para llevar a cabo las estrategias planeadas puesto que está presente en varias sedes de la institución.

Como docente y tutora del PTA, el desarrollo de las estrategias didácticas planteadas significó un reto bastante ambicioso; primero, porque se trabajaron textos poco comunes en el aula (bien fuera por el género textual o por sus autores que no eran muy conocidos por los niños) y era posible que no se hubiera dado la conexión necesaria entre los lectores y las obras como

para que se generaran experiencias estéticas y lo que a esta atañe (subjetividad, creación, arte...). Segundo, porque las acciones planificadas al interior de cada estrategia no representan actividades que comúnmente el docente del grado 4to implemente para promover la lectura literaria como fin en sí misma, sino que, como se concluyó antes, la enseñanza de la literatura está enfocada en otros aspectos como el aprendizaje y dominio de la gramática, la sintaxis, la comprensión lectora, la producción textual enfatizada en las formalidades de la lengua, etc. Así que el hecho de apostar por una lectura literaria “sin ánimo de lucro” fue también un reto en el sentido de que hubo la necesidad de despojar a los niños de la idea de que se les evaluaría cuantitativamente si cumplían o no con las producciones sugeridas en las estrategias, y en lugar de ello, convencerlos de que como sujetos lectores tenían la libertad de expresar mediante un producto artístico lo que les suscitara la obra, empleando variedad de materiales, diseños, formas y colores.

Como docente, este trabajo me ha ayudado a reconocer la responsabilidad que tiene la escuela de afianzar los lazos de los estudiantes con los libros literarios dotados de gran calidad estética, pues es acertado afirmar que estos ayudan a enriquecer la interioridad y la visión que tienen los niños sobre sí mismos y a desplegar su capacidad crítica a la hora de entender entornos complejos a los que se pueden enfrentar. O en palabras de Petit (1999):

[...] la lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios. (p.74)

Para ello, entonces, es imprescindible que como maestros ofertemos e instalemos prácticas de enseñanza que provean múltiples oportunidades de que los niños escuchen, lean solos y con otros, comenten acerca de la obra y hasta las recomienden.

Cabe decir que se construyó un plan de cada estrategia y que al momento de finalizar la aplicación de cada una permitió hacer la síntesis de 8 aspectos básicos propuestos en el diario docente para reflexionar en torno a lo sucedido en el aula; algunos de estos tuvieron que ver con elementos propios de la acción didáctica y pedagógica, con la motivación de los niños antes, durante y después de la implementación, con la comprensión lectora como medio para lograr las experiencias estéticas, con la elaboración de hipótesis durante las lecturas y con la subjetividad.

Lo que a continuación encontrará el lector de este trabajo es la narración de cómo sucedió la aplicación de cada estrategia didáctica, con relación a los aspectos didácticos y pedagógicos que contribuyeron a que se suscitara experiencias estéticas en los estudiantes.

4.2.1. Imágenes poéticas que me deslumbran.

El objetivo principal de la primera estrategia era identificar a partir del deslumbramiento o la conmoción de los estudiantes la imagen poética que más les llamara la atención representándola a través de un dibujo.

Durante la lectura (individual, grupal y en voz alta) del poema *Si ves un monte de espumas* de José Martí se identificaron las palabras desconocidas, significativas, extrañas y/o llamativas. Con ayuda de la docente investigadora los niños definieron el significado de esas palabras dentro del contexto del poema. Aquí el objetivo era que todos conocieran lo que proponía el poema (lo cognoscible o lo literal, lo inferencial y lo crítico).

Después, se inició un conversatorio en torno a lo que generó el texto en cada uno: ¿Qué sintieron al leer el poema? ¿Qué imaginaron al leerlo? ¿Cuál es la imagen poética que más llamó la atención y por qué? Al final, los estudiantes dibujaron esa imagen poética que les generó el texto, con libertad en sus formas y colores, y la conceptualizaron, o sea, escribieron con palabras lo que quisieron decir con la ilustración para luego exponerlas. En este momento, los niños manifestaron los sentimientos que les provocó el texto literario.

Cabe mencionar que luego de la implementación de cada estrategia se evaluó la sesión para conocer la opinión de los niños en cuanto al tiempo, la organización, el comportamiento, la motivación, etc.; aspectos que tuvieron en cuenta para nutrir el diario de campo.

Inicialmente la motivación no fue tan evidente, ya que el poema de José Martí tiene un alto contenido de lenguaje figurado que no fue muy fácil de comprender para los niños. La motivación, entonces, se evidenció mayormente al momento de hacer el dibujo de la imagen poética. Esto, además, debido a la disposición, cantidad y variedad de material que tenían para realizar sus dibujos. En este sentido, lo que más los motivó fue el producto que debían realizar y no tanto el poema.

En cuanto al cumplimiento del objetivo de la estrategia, puede decirse que el hecho de emplear unas imágenes simbólicas (monte de espumas, puñal que echa flor, agua de coral, ciervo herido, etc.) para representar la palabra del poeta, es decir, los versos que componen el poema, fue algo que los estudiantes no comprendieron muy bien. Es decir, que el desconocimiento de figuras literarias como la metáfora, que en este poema prima, influyó mucho en que los niños quizás no se conmocionaran mucho con el texto poético. Así, las imágenes poéticas que dibujaron se fundamentaron en la comprensión de los conceptos de estos términos, pero de manera individual; mas no la relación entre la voz del poeta (lo que quería decir) con tales palabras.

Por otra parte, el género literario, en este caso la poesía, resultó ser atractivo en tanto que el poema contiene elementos estéticos como la rima y la musicalidad de las palabras que a los niños les agrada. No obstante, el texto elegido para esta estrategia tenía un valor semántico algo complejo para “descifrar”, como ya se dijo; consta de ideas que resultaron algo abstractas para los niños, por lo que hubo la clara necesidad de coadyuvar en el proceso de interpretación, de inferencia. Incluso, aun cuando se hizo esta contribución, varios niños no comprendieron el significado de algunos términos y expresiones. Por ejemplo, algunos interpretaron que el nombre del monte era “amparo”. Esto quiere decir que no reconocen esta palabra como sinónimo de auxilio o ayuda. Veámoslo en una estrofa del poema de Martí:

“Mi verso es de un verde claro

Y de un carmín encendido:

Mi verso es un ciervo herido

Que busca en el monte amparo”.

Por último, la estrategia logró realizarse en una única sesión tal como se había planeado. El tiempo se distribuyó de manera equitativa, tanto para analizar en conjunto el poema y el sentido que este tiene, como para la creación estética.

4.2.2. ¡Vamos a esculpir!

Esta segunda estrategia tuvo como objetivo construir mundos posibles de acuerdo con la experiencia como lector, por lo que el eje problémico o investigativo fue la subjetividad (experiencias estéticas distintas).

Luego de la presentación al grupo de la portada del cuento *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)* de Luis María Pescetti, incluyendo algunos datos de su biografía, como, por ejemplo, el otro rol que desempeña como cantante, se invitó a los niños a escuchar algunas de las canciones en su canal de Youtube.

Después, se hizo una lectura en voz alta del texto proyectado manteniendo oculta la imagen de Jorge (personaje principal) y realizando preguntas al grupo que permitieran generar predicciones: ¿Qué pasará en la siguiente página?, ¿qué imaginará Jorge?, entre otras preguntas que aportaron al avance de la lectura. Enseguida, se entabló un conversatorio acerca de las opiniones acerca del libro: qué les llamó la atención, qué fue lo que más o menos les gustó, qué piensan de los personajes, etc.

Como la imagen de Jorge estuvo oculta, se hizo una descripción detallada con el fin de que los niños elaboraran una escultura de este personaje con diferentes materiales ofrecidos.

Finalmente, se abrió un espacio para la socialización de las esculturas en el que cada uno explicó su creación estética, lo que permitió ver que, aunque todos compartieron la misma información sobre personaje, cada uno lo imaginó de maneras distintas, individualmente; es decir, lo que se conoce como subjetividad.

Esta estrategia despertó la motivación y la atención de los estudiantes. Esto se evidenció al observar que todos se encontraban a la expectativa de lo que se verían en la siguiente página del cuento, además de que hacían comentarios y sonreían al leer las imágenes y el contenido del texto. Por otro lado, la actividad de esculpir el “personaje secreto” también generó bastante interés, al igual que el momento final de la última sesión en el que pudieron comparar sus esculturas con la apariencia real del protagonista del cuento, que se develó cuando terminaron el trabajo manual.

Esto, fue un indicador de que se cumplió con el objetivo de la estrategia porque la intención era construir mundos posibles de acuerdo con la experiencia de los niños como lectores, suscitando

la subjetividad; en otras palabras, experiencias estéticas distintas aun cuando todos disponían de la misma información. A esto me refiero con que se hizo la misma descripción de la apariencia del personaje con el fin de que cada uno construyera una imagen de este y pudiera materializarla en una escultura distinta a la de los demás.

El género literario, y una de sus más comunes representaciones que es el cuento, fueron pertinentes y se ajustaron a aspectos como la motivación y la edad de los niños. Esto, teniendo presente que ese interés se ha despertado en el aula de clases por ser el tipo de texto tradicionalmente más empleado por los docentes para el abordaje de la literatura, además de otras temáticas relacionadas con el lenguaje.

Este texto generó bastante debate, ya que los niños compararon esta versión del cuento de Caperucita con la tradicional, por lo que se escuchaban opiniones como: “*eso es mentira*”, “*en el cuento verdadero sucedía que...*”, etc. A parte de que debatían sobre el cuento, las imágenes que aparecían en la mente de Jorge (dentro de un bocadillo en forma de nube que denota *pensamiento*) les parecían graciosas debido a que se basaban en hechos irreales, fantasiosos, que no suceden en la realidad que ellos conocen. Con esto se concluye que los niños consideran divertidos los acontecimientos absurdos que no hacen parte del mundo que conocen, y que se alejan de las historias tradicionales que han leído o les han contado.

Por último, aunque la estrategia se llevó a cabo en dos sesiones y fechas distintas, el tiempo se distribuyó de la manera más conveniente para que los niños tuvieran el espacio suficiente para elaborar la escultura, pues fue la actividad que más tiempo les tomó. La lectura del cuento no fue tan extensa, ya que había un precedente y era el hecho de que la historia la relacionaron fácilmente con la versión tradicional de Caperucita roja.

4.2.3. Develando un misterio

Para esta estrategia se abordó la novela *El misterio del pollo en la batea* de Javier Arévalo y el objetivo central era que, al leer en compañía de otros, los niños pudieran develar colectivamente los múltiples sentidos del texto. El eje problémico también fue la construcción de mundos posibles.

Esta estrategia fue diseñada con base en un círculo de lectura que comprendió varios momentos y sesiones.

En el primer momento, se realizó una lectura modelada de la novela a cargo de la investigadora, desde el principio hasta el penúltimo capítulo, ya que en el último se encuentra el desenlace de la historia y lo que se esperaba era que este final lo construyeran los niños.

El grupo estuvo organizado en 2 equipos de 6 personas que tuvieron un rol distinto, asignados por ellos mismos dependiendo de sus habilidades:

- *El director*: encargado de que la discusión literaria en el grupo se mantuviera activa y que cada uno de los miembros del grupo compartiera su experiencia con la lectura.
- *El Rescatador*: escribió un corto resumen del libro rescatando los eventos más importantes para luego compartirlo.
- *El Creador*: realizó una creación artística a partir del libro (dibujo, maqueta, texto, etc.). En este caso, hubo dos creadores en cada equipo ya que la actividad para este rol requirió un poco más de ayuda.
- *El Maestro de preguntas*: generó un número de preguntas (de 5 a 10 preguntas) sobre la lectura para discutir con sus compañeros. No se trató de preguntas de comprensión de una única respuesta, sino preguntas abiertas para generar discusión.
- *El Detective*: estuvo atento los sucesos del cuento, haciendo conexiones y buscando pistas para descubrir en compañía del resto del equipo quién era el culpable de la muerte del pollo. El detective escribió el final de la novela según los aportes de sus compañeros.

El segundo momento fue de trabajo individual. Cada miembro del equipo trabajó en su rol preparándose para el siguiente encuentro con su grupo.

En el tercer momento del círculo literario volvieron a encontrarse para comenzar la discusión. El director comenzó recordando el rol de cada uno de sus compañeros. Era éste quien les daba la palabra a sus compañeros y se aseguraba de que la discusión siguiera hasta el final. Cada uno de los integrantes tuvo la oportunidad de compartir lo que hizo en su rol.

En el cuarto y último momento, los directores de cada círculo literario socializaron con el grupo completo de estudiantes lo que cada integrante hizo y un resumen de la discusión que tuvieron. En esta etapa, se expusieron los finales creados por los dos detectives, para después

contrastarlos con la lectura del último capítulo a cargo de la investigadora. Aquí, se develó el misterio de la historia y se definió cuál de los dos equipos se acercó más al final de la novela.

Esta estrategia causó gran motivación por parte de los estudiantes debido a que, primero, el texto tratado es una novela de misterio, lo cual despertó curiosidad e intriga; y segundo, porque, aunque la lectura se hizo de manera modelada por parte de la investigadora, se hicieron pausas activas para hacer preguntas con el fin de mantener la atención de los niños y verificar su comprensión simultáneamente a la lectura de los capítulos.

A parte de esto, un aspecto que propició la motivación de los niños fue la oralidad y lo que esta implica: la gesticulación, los distintos matices en la voz, los cambios de ritmo, las expresiones y los movimientos que acompañaron la lectura. Es decir, que no fue una lectura plana.

Otro aspecto motivacional que se evidenció fue el hecho de trabajar colaborativamente por roles. Inicialmente los niños se vieron interesados a trabajar de esta forma, pero como no están acostumbrados a un trabajo con funciones individuales y específicas para cumplir con una meta en común, se notó cierta desorganización. Este interés inicial fue expresado por el grupo al recibir las escarapelas que los identificaban y los distinguían de los demás.

Con relación al objetivo de la estrategia, aunque no fue una lectura grupal, sino modelada por parte de la investigadora, se logró “leer en compañía de otros” al ir develando los diferentes sucesos de la historia a partir de las hipótesis que iban generando los niños durante la lectura y con base en las preguntas de orden literal, inferencial y crítico intertextual que se realizaron.

Cabe destacar que al desarrollar el círculo literario partiendo de diferentes roles, los niños manifestaron poca experiencia en esta metodología de trabajo colectivo, dado que aun cuando tenían funciones particulares se inclinaban por las de otros compañeros. Se observó que casi todos centraban su atención en las funciones del creador, quien realizaba un producto artístico sobre la novela; en cambio, las funciones que requerían algún tipo de producción textual, por ejemplo, las del maestro de preguntas, del detective y del rescatador, no tuvieron la misma disposición para ser realizadas.

No obstante, todos los niños, excepto uno, cumplieron a cabalidad con su tarea, independientemente de que la producción textual no haya sido la más propicia para el grado 4to

en términos de estructura textual (coherencia y cohesión local y global), gramática, puntuación y reglas ortográficas.

En cuanto a la pertinencia del género textual y al texto literario, puede decirse que, aunque los niños no tienen el hábito de leer textos de la extensión de esta novela (60 páginas), se notó que el género fue adecuado en cuanto que amplió sus opciones de lectura, a pesar de que a una edad corta no sea muy común el abordaje de un texto como la novela.

Además, debido a su extensión y trama, la estrategia de la lectura colectiva por roles de trabajo contribuyó para que todos los niños participaran en la reconstrucción de los sentidos del texto a partir de un producto estético que bien pudo ser un escrito.

Como el texto era una novela de suspenso y misterio, las hipótesis de los niños generaron debates al interior de cada subgrupo y a nivel general, provocadas estas por el interés de develar un hecho desconocido (causa de la muerte del pollito). Además, también se notó que hubo discusiones durante la ejecución de las tareas principalmente mientras los miembros de los equipos llegaban a acuerdos sobre qué dibujar.

Finalmente, el tiempo de la aplicación de la estrategia fue conveniente porque se desarrollaron todas las acciones planteadas, pero se debió extender un poco más debido a que la producción estética (dibujos) y la producción de los resúmenes demandaron mayor esfuerzo.

4.2.4. Un cadáver de exquisito muy sentimental

El objetivo central de la estrategia era promover en los estudiantes la creación de poemas a partir de uno ya leído. El eje problémico de la estrategia *Un cadáver de exquisito muy sentimental* fue el sentimiento amoroso.

Inicialmente se presentó el poema *Los dos príncipes* del autor cubano José Martí, conversando acerca de algunos datos importantes sobre él.

Luego, se hizo lectura en voz alta del poema impreso en el libro *Si ves un monte de espumas y otros poemas*³ presente en la Colección Semilla. Esta lectura se realizó con los matices, tonos,

³ Antología de poesía infantil hispanoamericana. Realizado por Ana Garralón, 2002.

variaciones y pausas necesarias para atraer el interés de los niños y modelar la declamación de un poema. Así, los estudiantes lo hicieron en varias ocasiones y de distintas formas.

Al tiempo, se entregó el texto fotocopiado a cada estudiante para releerlo e ir construyendo el sentido que tiene el poema, con el fin de garantizar la comprensión del grupo en torno a la trama de la historia y a algunos términos que resultaron desconocidos para ellos, para lo cual se emplearon imágenes rotuladas con estas palabras. Anclado a este trabajo de comprensión, se abrió un espacio para dialogar acerca de esa trama del poema, relacionada con la muerte de un ser querido. Los niños expresaron sus sentimientos de amor hacia esas personas que han perdido en la vida real y cómo les impactó su muerte.

Del poema se sustrajeron algunas palabras claves, a partir de las cuales cada integrante de los dos grupos que se conformaron debió crear un verso. Después, los versos producidos en cada equipo se unieron para construir el poema completo. Es decir, dos poemas escritos a varias manos (estrategia de escritura colectiva Cadáver exquisito)⁴

Finalmente, se socializaron los poemas de los equipos profundizando en los sentimientos que se generaron al escribir los versos, principalmente en el sentimiento del amor.

Al principio, no se notó una motivación igual como la que se da ante la lectura de otro tipo de textos como la fábula, la leyenda o el cuento. Es decir, no en el momento de la primera lectura del poema que realicé yo. No obstante, cuando los niños empezaron a seguir la lectura en voz alta y de manera grupal notaron las rimas y la musicalidad del texto, lo que les generó interés por repetir tal lectura.

Al notar esto, se les propuso leer a los niños una parte del poema y a las niñas la otra, con el fin de amenizar y crear una competencia sana en cuanto a la entonación. Por otro lado, el momento en que más se notó la motivación de los estudiantes fue a la hora de producir el cadáver exquisito, o sea, un poema nuevo partiendo de versos creados individualmente para

⁴ Es un juego inventado por los franceses surrealistas en los años 20. Tomaron la base de un antiguo juego de mesa llamado “consecuencias”, en el que los participantes escribían sobre un papel que luego se doblaba para esconder lo que se había escrito; después, otra persona pasaba a escribir y así sucesivamente. Luego, esta base del juego pasó a tener sentidos artísticos e hizo su paso también por las artes gráficas. Lo cierto es que alrededor del juego había toda una serie de principios y reglas que debían ser cumplidas: el arte debía ser automático y colectivo.

luego ser unidos y crear un texto completo. En esta parte de la clase también fue muy evidente la colaboración de algunos niños con los compañeros que tenían dificultad para construir sus versos con rima.

Además de la motivación, el objetivo se cumplió, ya que se logró promover la creación de poemas a partir de versos producidas por los estudiantes, teniendo como modelo el poema *Los dos príncipes* de José Martí. También, por la estrategia de escritura colectiva empleada para que los niños de manera individual crearan sus versos y luego los acoplaran para construir un poema nuevo.

A diferencia del otro poema de Martí *Si ves un monte de espumas*, *Los dos príncipes* es un texto que resultó sencillo de leer para los estudiantes, aun cuando hubo palabras desconocidas pero que se les ayudó a entender por medio de imágenes y conceptos sencillos. A pesar de la presencia de estas palabras, los estudiantes develaron fácilmente la trama y el sentido del poema, por lo que se notó que hubo mayor conexión con este texto.

Así pues, se puede afirmar que este poema fue pertinente y les agradó a los niños por sus versos y musicalidad, además por las maneras como se les propuso leerlo: individual, secuencial y grupal.

Aunque se debatió el texto en el conversatorio, no se relacionó con algún otro leído anteriormente. Probablemente hizo falta preguntarles directamente a los niños si conocían un poema u otro tipo de texto que se pareciera al que se estaba abordando, tanto en su estructura (poema) como en la temática (muerte).

En cuanto al tiempo, cuando se planeó la estrategia únicamente se propusieron dos horas, pero fue necesaria una más para que los niños la emplearan en la producción del poema sin apuros ni presiones; además para incluir el momento de evaluación de la sesión y la socialización de los escritos.

Así, se dedicó una hora para la lectura del poema original y su respectivo debate, y dos horas para la producción textual, las orientaciones para la escritura y la exposición de los nuevos poemas.

4.2.5. No todos los lobos son malos

Esta estrategia buscaba que los niños comunicaran la opinión que les generó un personaje de la historia luego del proceso de lectura, a partir de una carta dirigida al autor. El texto abordado para esta estrategia fue una historieta titulada *El abominable lobo amable* del autor francés BenLebegue. Aquí, el eje problémico en torno a la experiencia estética fue *los imaginarios sociales*.

Para iniciar con la estrategia se presentó la portada del texto impreso para que los niños realizaran hipótesis sobre el contenido. Además, se hizo una breve presentación del autor por medio de su página de Facebook, mostrando algunos de sus trabajos como caricaturista y escritor para niños.

Teniendo en cuenta que solo había un ejemplar del libro en la institución, se escaneó y se presentó impreso en carteles de un tamaño adecuado, fijos en las paredes de la biblioteca escolar, con el fin de realizar una lectura secuencial con los estudiantes.

Simultáneamente, se entabló un diálogo con los estudiantes para verificar la comprensión de los sucesos de la historia y para construir el sentido de las palabras desconocidas de forma grupal.

Después de leído y comprendido el texto, se generó una tertulia con el fin de conocer las apreciaciones de los niños en cuanto a la historia, los personajes y las ilustraciones. Esta se realizó mediante un *dado preguntón*, el cual contenía preguntas como las siguientes para generar discusión: ¿la historia te gustó o no te gustó y por qué?, ¿alguna vez te has sentido igual que el personaje?, ¿crees que las ilustraciones cuentan más de la historia que el mismo texto escrito?, ¿estas ilustraciones te transmiten alguna emoción como tristeza, alegría, tranquilidad...? ¿qué de las ilustraciones hace que te sientas así? El dado preguntón es un cubo en el cual estaban las preguntas distribuidas en sus seis caras. Cada estudiante tuvo la oportunidad de lanzarlo y contestar a una de estas.

Finalmente, por parejas los estudiantes escribieron una carta dirigida al autor de la historia, dando su opinión frente a las actitudes, comportamientos y actuaciones que manifestó el personaje principal (lobo), que claramente son distintas a las que comúnmente conocemos en los cuentos maravillosos como *Los siete cabritos y el lobo* o *Caperucita roja*. Como apoyo a su

producción escrita, se orientó al grupo acerca de la silueta y la estructura de una carta, así como de algunos aspectos ortográficos y gramaticales pese a que no representaban el enfoque central de la estrategia.

En estas cartas los niños expresaron el imaginario que tienen frente al papel de los lobos en dichas historias, o bien, el cambio en la visión que han tenido de este personaje como un segregado social en las narraciones después de haber leído este comic.

Por último, se socializaron las cartas y los estudiantes eligieron dos de estas para enviarlas por correo electrónico al autor del libro BenLebegue. Antes de esto, entablé una conversación previa con él vía Messenger presentándome como docente de lenguaje y exponiéndole algunas ideas sobre el trabajo que estaba desarrollando como estudiante de Maestría de la Universidad de Antioquia. Entonces, realicé la traducción de los escritos de los niños y se los envié junto con fotografías de las cartas originales. Luego de unos días, este autor respondió las cartas a través de tres cortos diálogos al estilo comic, que también contenía los personajes del libro y los nombres propios de los niños que le escribieron. (Ver **Anexo 10: Respuestas del autor francés del libro *El abominable lobo amable***)

Con referencia al interés por la lectura, inicialmente se notó la motivación de los estudiantes al contarles acerca del autor del libro, el francés Benjamin Lebegue, y al mostrarles su página de Facebook con algunas fotografías de sus caricaturas.

También se notó mucho más interés por leer la historieta, ya que el abordaje de este tipo de texto no es muy común en el aula de clases de la institución, y además porque está dotado de gran cantidad de imágenes y elementos que refuerzan la comprensión de los sucesos.

Por otro lado, se les anunció a los niños que algunas de las cartas que escribirían al autor después de leer los dos comics propuestos desde la planeación de la estrategia, serían enviadas a Francia, más específicamente a Lyos, su lugar de residencia. Se traducirían al francés y él las leería para conocer diversas opiniones acerca de que en su libro presentara como protagonista a un lobo amable y no abominable como el de los cuentos. Este anuncio logró que los estudiantes se motivaran aún más para leer.

Esto contribuyó para que se cumpliera el objetivo de la estrategia, el cual era comunicar la opinión que se genera de un personaje de la historia luego del proceso de lectura, partiendo de una carta dirigida al autor del texto.

Así, la estrategia se realizó como se había previsto: primero un reconocimiento del autor, su procedencia y algunas de sus producciones. Luego, una presentación breve del tipo de texto que se abordaría en la clase, o sea, un comic o historieta. Después la lectura grupal del texto y su respectivo debate a través del “dado preguntón”; y finalmente, la producción de la carta dirigida al autor acerca de las perspectivas u opiniones de los niños sobre la aparición de un ser socialmente segregado (lobo) como un personaje amable, bondadoso y solidario.

El género y el texto fueron pertinentes, ya que pese a que el comic es un formato no muy común en las clases fue de gran interés y los niños hicieron una buena interrelación entre los elementos propios de este tipo de texto (viñetas, onomatopeyas, bocadillos, etc.) para lograr entender la secuencia de la historia.

Por otro lado, una de las intenciones principales era precisamente que debatieran acerca de la versión amable del lobo, por lo que hicieron comparaciones con los cuentos maravillosos *Los tres cerditos*, *Los siete cabritos y el lobo*, *Caperucita Roja*, entre otros. Es decir, se dio una lectura en el nivel crítico-intertextual.

En este caso, los niños manifestaron agrado por la trama de los dos comics leídos y los cambios de roles de los personajes.

Únicamente dos estudiantes no demostraron interés a la hora de realizar la producción escrita, por lo que se retiraron de la biblioteca al aula de clases.

Para terminar, el trabajo se planeó para dos sesiones repartidas en tres horas; tiempo que fue suficiente tanto para el espacio de lectura como para la etapa de producción.

4.2.6 Nuestras locas leyendas

El eje problémico o investigativo de estrategia fue la imaginación. Este eje permitió proponer como objetivo incentivar la capacidad imaginativa de los estudiantes mediante la

producción escrita de una leyenda sobre acontecimientos absurdos, resultado de la creatividad infantil.

Para comenzar, la lectura de la leyenda *El conejo y el mapurite* se realizó de manera grupal. Cada uno de los dos equipos conformados tuvo el libro impreso, pues se encontraron varios ejemplares en las sedes de la institución.

Luego, un representante de cada grupo expresó ante el curso su percepción u opinión ante la historia con el fin de ir entablando un corto conversatorio a cerca de las leyendas que los niños conocían en su región.

Por último, se orientó a cada equipo para crear una leyenda sobre un suceso absurdo o curioso. O bien, cómo se originaron algunos fenómenos naturales, tales como las nubes, y ciertos lugares del mundo, por ejemplo, La piedra del Peñol. Se hizo un acompañamiento en cuanto a la tarea de producción textual (ortografía, presentación de texto, coherencia, cohesión, etc.) pero el proceso creativo fue resultado de la imaginación de los niños.

Al final, cada equipo leyó en voz alta su leyenda, la cual fue acompañada de una pequeña galería de imágenes relacionada con la historia.

Analizando la motivación de los niños, esta se evidenció desde el inicio de la primera sesión, en la que realizaron una lectura colectiva del texto. Se notó que todos esperaban su turno para leer. Las imágenes del texto y los últimos hechos de la historia les causaron bastante conmoción, manifestándola con sonrisas y comentarios.

Por otra parte, hay que decir que, durante la escritura colectiva, hubo unos pocos estudiantes que no se motivaron mucho por aportar ideas en la construcción del texto. Se observó dispersión y algo de indisciplina en estos estudiantes, pero se les hizo los llamados de atención pertinentes y se les orientó para reintegrarse a la clase. Sin embargo, la mayoría del grupo se dispuso a la actividad, aportando ideas y detalles que querían que se incluyeran en el escrito. Se notó, entonces, unidad en los dos equipos a la hora de construir la “loca leyenda”.

A partir de esto, se puede decir que el objetivo de la estrategia se logró, aunque se notó la diferencia en extensión y estructura entre los textos producidos por ambos grupos.

En otro sentido, cabe anotar que hubo algo de dificultad en cuanto a la comprensión del concepto de leyenda, pues lo confundían con otros textos narrativos como el cuento. Hubo entonces, la necesidad de conceptualizar sobre la leyenda, además de que se les dio distintos ejemplos de estas haciendo alusión a historias como El hombre caimán, El mohán, etc.

El género y el texto fueron pertinentes, pues los niños comprendieron el lenguaje claro y sencillo de la historia, además de que ya estaban familiarizados con la leyenda, pues es uno de los textos literarios más comunes en las clases de lenguaje.

También se destaca el apoyo visual con el que cuenta el libro, lo que contribuyó en gran medida a que los niños comprendieran la narración, se relacionaran con el contexto de la historia y se motivaran a continuar leyéndola; esto debido a que les resulta bastante atrayente el material impreso que cuenta con imágenes coloridas y de gran tamaño.

El agrado que les causó el libro se puso de manifiesto en las expresiones y risas de los estudiantes tanto al leerlo como al socializarlo. En el momento de debatir sobre este, los niños lo relacionaron con la fábula de *La liebre y la tortuga*, principalmente porque en este texto también se da una situación en la que un personaje que actúa mal o se confía de sus habilidades finalmente recibe un castigo.

Volviendo a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, en este punto es importante reconocer cualquier texto como una red de significados, que intrínsecamente responde a unas reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Por ello, para la comprenderlos, analizarlos y producirlos (tal como se planteó en la estrategia) se pueden establecer tres tipos de procesos: procesos referidos al nivel intratextual, procesos referidos al nivel intertextual y procesos referidos al nivel extratextual.

En este caso, puede decirse que el momento en que los niños establecen estas relaciones con otros textos, realizan procesos del nivel intertextual, ya que estos:

[...] tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria. (MEN, 1998, p. 36)

La estrategia fue propuesta para realizarse en un lapso de tres horas y en dos sesiones. La primera sesión que duró aproximadamente una hora, se empleó para la lectura por equipos del libro y su debida socialización mediante un conversatorio. En la segunda sesión que tuvo una duración de dos horas, los niños se dedicaron a hacer sus producciones textuales. En esta sesión hicieron un plan de escrito que se les revisó durante la clase y escribieron el producto final en conjunto con la galería de imágenes. En suma, el tiempo proyectado para el desarrollo de la estrategia fue suficiente y pertinente para conseguir productos creativos y estéticos con calidad.

4.3 La experiencia estética a través de la lectura literaria: La subjetividad y la creación de mundos posibles

Luego del desarrollo de cada estrategia didáctica se dio un momento de análisis y reflexión acerca de lo sucedido durante su aplicación, haciendo uso del diario de campo como instrumento para materializar la labor metacognitiva que como docente investigadora debí realizar para inspeccionar y nutrir la propia práctica pedagógica.

A parte de los aspectos didácticos descritos en el apartado anterior (motivación, cumplimiento de los objetivos, pertinencia del género y del texto, tiempo de aplicación), el diario de campo permitió develar las experiencias estéticas que surgieron en los encuentros de los niños con las obras. El reconocimiento de estas experiencias se dio partiendo de preguntas clave sobre las que se hizo el análisis: ¿Cómo ocurrió la experiencia estética? ¿Los estudiantes fueron creativos o se presentan habilidades estéticas? ¿Hubo recurrencias o repitencias temáticas en el producto creativo de los niños ¿En esas producciones, los niños dan cuenta de su mundo?

A continuación, se describen entonces las situaciones sucedidas que representan experiencias estéticas derivadas de la lectura de los textos literarios.

En la estrategia didáctica *Develando un misterio*, la experiencia estética ocurrió cuando los estudiantes logran representar a través de un producto artístico la escena o momento que más relevante les resultó de la novela. Sucede en el instante en que materializan las imágenes mentales que se produjeron en el transcurso de la lectura, dado que en ningún momento se les muestra las ilustraciones del libro, únicamente la imagen de la portada al hacer la presentación del texto que se iba a abordar.

La experiencia estética también se dio en colectivo, puesto que los niños compartieron sus ideas al respecto del libro y llegaron a acuerdos para poder que el creador hiciera su tarea.

En cuanto a las recurrencias o repitencias temáticas, se identificó que ambos grupos optaron por elaborar un dibujo, a pesar de que se les sugirió otras representaciones artísticas como las maquetas, textos como poemas y rimas, esculturas, etc. En los dos dibujos estuvo presente el pollito, personaje sobre el cual giran los hechos de la historia; sólo que uno en uno aparece vivo y en el otro, muerto. También se da una repitencia en la presencia del niño protagonista en los dibujos elaborados.

Pudo constatarse también que los niños dieron cuenta de su mundo en tanto incluyeron en sus dibujos elementos de la realidad, de su propio entorno, como por ejemplo objetos (batea, macetas), animales (pollo), personas (niño “Rafael”), y en general, elementos del paisaje.

En la estrategia *Imágenes poéticas que me deslumbran* la experiencia estética también ocurrió cuando los niños lograron materializar las ideas de los conceptos clave en el poema a través del dibujo. Para ello, emplearon diversidad de formas y materiales creativamente, pues, aunque todos tenían a su disposición los mismos elementos los utilizaron de maneras diversas: algunos emplearon témperas, otros optaron por darle colorido con chaquiras y otros prefirieron el brillo con la escarcha. Lo cierto, es que los estudiantes demostraron sus habilidades artísticas y estéticas al momento de plasmar por medio del dibujo las ideas mentales producidas al leer el poema.

Los niños dieron cuenta de su mundo en esta actividad, ya que los dibujos elaborados o imágenes poéticas representan la realidad conocida. No hubo imágenes abstractas o con formas desconocidas, aun cuando se vio la necesidad de apoyarlos con el significado de ciertos términos. Se observó la repitencia temática en un elemento en particular del poema: la flor (o flores). En seis de los dibujos estaban presentes. También hubo otros elementos recurrentes: El “puño” y el “abanico de plumas” en dos dibujos, la “espada” en 5 dibujos, el “agua” en 8. Lo curioso es que el título del poema (*Si ves un monte de espumas*), solo se representó una vez, aunque las “espumas” no estuvieron presentes. Aquí, una de las categorías que emergen, según las producciones de los estudiantes, es la representación de la propia realidad.

En la estrategia *¡Vamos a esculpir!* la experiencia estética también ocurrió cuando, después de ver las imágenes del cuento, leerlo y escucharlo, los niños se hicieron una imagen mental del personaje secreto a partir de la descripción realizada y algunos elementos del texto que daban pistas sobre su apariencia. Por ejemplo, los niños llegaron a la conclusión de que Jorge (personaje protagonista) debía tener un parecido físico a su papá. Por lo tanto, agregaron a la escultura rasgos de este último (quien sí se pudo apreciar en el cuento proyectado) para conseguir uno de los objetivos, que era lograr el mayor parecido posible de su personaje esculpido con el original.

Además, los niños hicieron un uso bastante creativo del material con el que contaron para realizar el producto estético, aun cuando es evidente que cuentan con bases algo incipientes en materia de dimensiones, tamaños y dominio de material maleable (plastilina) en detalles pequeños o muy finos.

Se observa repitencia en el producto estético, o sea, en el parecido de las esculturas, dado que todos contaron con la misma información sobre la apariencia del personaje. Ello es comprensible, porque, aun cuando el trabajo se propuso de manera individual hubo cooperativismo entre el grupo para compartir ideas y materiales.

En esta estrategia los niños no dieron cuenta de su mundo, teniendo en cuenta que la intención era representar la imagen de una persona a partir de la escultura, y no tanto la realidad o algún suceso.

Hasta aquí, se puede afirmar que la imagen mental es una recurrencia en el desarrollo de las estrategias anteriores. Es decir, la construcción de imágenes mentales representa una de las categorías emergentes principales, puesto que fue una repitencia que se dio en el colectivo de estudiantes al abordar todos los textos.

En la estrategia *Nuestras locas leyendas* sucede la experiencia estética en el momento en que se da la producción escrita. En este caso, la propuesta central no fue realizar alguna manualidad o dibujo, sino que la creación estética fue el propio texto que cada grupo produjo.

En este sentido, la experiencia estética surgió a partir del encuentro de los niños con la obra literaria (libro *El conejo y el mapurite*), pues se dio un acercamiento con el mundo y un reconocimiento del entorno de la historia en el que los estudiantes se movieron más allá de los

márgenes que se les impone, como por ejemplo la misma realidad. Así, pudieron trastocar las reglas de eso conocido y trascendieron de lo cognoscible a la creación de sus propias referencias mentales al escribir una nueva leyenda. Una categoría emergente, entonces, es la creación de mundos posibles que desbordan la realidad conocida.

Por otro lado, hubo varias repeticiones o aspectos comunes que surgieron al momento de la producción de la nueva leyenda.

En primer lugar, ambos equipos eligieron animales que sufrieron una transformación. Esto se debe, posiblemente, a que varias de las leyendas que los niños conocen están relacionadas con mutaciones y/o transformaciones, por ejemplo, El hombre-caimán y El Mohán o Poirá. Este último, aunque no es considerado un animal, posee rasgos de una fiera, como abundante cabellera y garras.

En otro sentido, es posible que los niños decidieran escribir sobre animales (pulpo, tigre, caracol) porque hayan tomado el texto abordado como modelo para escribir, pues este se trataba de dos animales: un conejo y un mapurite.

En segundo lugar, en ambos textos estuvo la presencia de Dios. En uno de ellos, este dios tiene un rol castigador, pues inhabilita a un animal para continuar desplazándose con total comodidad a causa de su actitud envidiosa. Pero en el otro texto, el grupo propuso un dios misericordioso que premió al pulpo con ocho tentáculos para mejorar su calidad de vida (desplazamiento y alimentación) por ser bondadoso con otros animales.

Seguramente, estas dos concepciones que tienen los niños de dios, son producto de las narraciones que escuchan en su familia, en la comunidad y en los cultos a los que asisten; pues la Sagrada Biblia contiene historias, como por ejemplo las del Antiguo Testamento, en las que se presenta a Dios con estos dos roles.

Aquí, el elemento emergente es la referencia que tienen los niños de la supremacía de un dios.

En tercer lugar, en las historias creadas por los dos grupos hubo un aspecto moralista bastante marcado, con un castigo y un premio, que se tradujo en una transformación física de los animales como consecuencia de sus malos o buenos actos.

Es evidente, entonces, que los niños dieron cuenta de su mundo porque incluyeron en sus escritos contextos y animales conocidos en su región. También, porque expusieron situaciones de la vida real relacionadas con la sanción o la recompensa, con las buenas o malas acciones de las personas que los rodean y de ellos mismos. Por último, plasmaron en sus producciones la creencia en un ser misericordioso, omnipotente, omnisciente y en ocasiones castigador como lo es Dios, quien está todo el tiempo presente en los ritos y tradiciones que celebra la comunidad del corregimiento, como Eucaristías (para los católicos) y cultos (para la población protestante).

Podría decirse que los niños relacionaron la leyenda que crearon y la que leyeron inicialmente con otro tipo de textos como la fábula, en la que actúan animales personificados, y en las que también existe esta característica o matiz moralista. Además de esto, puede ser que conecten los buenos y malos actos con los premios y castigos que son propios de la vida cotidiana, que son bastante evidentes en distintos ámbitos como el familiar, el escolar y el social.

La experiencia estética en la estrategia *Un cadáver exquisito muy sentimental* se dio en dos momentos y de dos formas distintas:

Inicialmente, en el momento en que se discute el sentido del poema, los niños se identificaron con la historia triste descrita en el texto al lograr conectarse con su realidad y evocar experiencias de duelo.

Un segundo momento es la creación de los versos y la construcción poética, pues al producir un nuevo texto los niños consiguieron reconstruir una realidad expresada por todos y plasmar en este un sentimiento amoroso.

En este momento de producción estética, la mayoría demostró la habilidad para escribir versos de manera tal que rimaran los suyos con los que hicieron los demás. Esto se evidenció cuando intentaban acomodarlos al principio, en medio o al final del escrito para que el nuevo poema tuviera coherencia o un hilo textual.

Cabe anotar que todos los niños escogieron palabras clave presentes en el poema para construir los versos nuevos, por lo que los poemas creados no se desligaron del original.

En los dos poemas creados por ambos grupos de estudiantes, se incluyó el duelo, el sufrimiento y el luto por la muerte de un ser querido. En este caso, hicieron referencia a los dos

personajes del poema de José Martí (los dos príncipes), pues como se dijo antes, ellos construyeron un escrito nuevo, pero haciendo alusión a la misma trama de la historia que reconocieron en el texto original.

Los niños dieron cuenta de su mundo durante el conversatorio luego de la lectura del poema de Martí, pues instantáneamente comenzaron a compartir anécdotas relacionadas con la muerte de padres, hermanos y otros familiares. En este momento, surge la experiencia estética, dado que se da un encuentro entre los sujetos y la obra, y un acercamiento con el mundo y con lo que han conocido los niños en su entorno, suscitándose entonces los sentimientos de tristeza, amor y nostalgia que expresaron en sus anécdotas.

En la estrategia *No todos los lobos son malos*, la experiencia estética surgió cuando los niños reaccionaron expresando sus opiniones al respecto del contraste de personalidades del lobo, o sea, la de los cuentos maravillosos y la versión amable de la historieta abordada.

También se dio cuando construyeron en parejas sus cartas plasmando dichas opiniones, creando un escrito formal que aun cuando conservó las características de un texto informativo, guarda una relación intimista entre los niños y el autor, por el hecho de fomentarse aquí un sentimiento de agradecimiento, de exaltación y/o felicitación por cambiar todo un arquetipo del ser aterrador conocido, por uno totalmente sensible y humanitario.

La repitencia temática en esta estrategia fue que todos los niños escribieron con el fin de agradecer y felicitar al autor, por lo que los asuntos de las cartas contenían estas dos palabras “felicitación” y “agradecimiento”. De este modo, la principal recurrencia que se encontró fue que todos los niños escribieron agradeciendo al autor por haber hecho del lobo un personaje amable y no abominable como en los cuentos tradicionales. Aquí, los niños recrearon la realidad que conocen, es decir, tuvieron una experiencia estética.

Y con relación a las experiencias estéticas que acabo de referir y con el desarrollo de las estrategias didácticas, vale la pena regresar a Larrosa (2006) cuando advierte que la experiencia es un acontecimiento sucedido al sujeto a partir de estímulos externos, es decir, que no pasa sin la manifestación de otro alguien o de algo exterior a él (planificación de las estrategias). Aun así, eso que ocurre (la experiencia) se toma la atribución de transformar sentimientos, maneras de

pensar y hasta de ser; renovando las representaciones del sujeto que vive esa experiencia y que se movilizan al contacto con la obra, configurando, sin duda alguna, el pensamiento.

Respecto a la experiencia de la lectura, se produjo el encuentro de los estudiantes con las obras de una manera pasional que se tradujo en la motivación y el interés; nutrido de lo intuitivo porque los niños crearon sus propias hipótesis sobre la secuencia de los sucesos de las obras; se nutrió también de lo sensorial porque se activaron los sentidos para una mejor labor de recepción de los textos; y por último, se nutrió de lo expresivo cuando los niños realizaron sus productos creativos, poniéndose de manifiesto los factores de la imaginación y la sensibilidad del ser humano que configuran un campo bastante vasto de posibilidades para crear mundos posibles desde el factor estético.

También, fue evidente la manera como el efecto estético de la lectura hizo que los niños pudieran liberarse de algunos conceptos generales ordenadores —por ejemplo, que el lobo malo siempre será malo— con la fe de que todo pudiese haberse enlazado de una forma distinta; y esto, fue producto del contacto emocional entre sujeto y objeto (obra, texto).

En suma, puede considerarse que, si bien el objeto literario produce una afectación al espectador por el hecho de existir, la experiencia surgida en el encuentro entre ambos no se da en estricta dependencia de la voluntad del autor, sino que se crean contactos emocionales y hasta espirituales de tal objeto con su lector.

A modo de cierre

Para concluir este recorrido expondré algunas reflexiones sobre los hallazgos del trabajo de profundización con el fin de proyectar más adelante posibles caminos que puede tomar la escuela como responsable de formar sujetos más sensibles y decididos ante situaciones sociales, culturales y políticas a las que pueden enfrentarse.

Estos caminos, sin duda alguna, podrán ser recorridos con la literatura puesta al servicio de los niños y jóvenes, puesto que a partir del encuentro con las letras es como pueden fomentarse también otras maneras de ver el mundo y la realidad que se vive en lo cotidiano, y mediante el estímulo de la interpretación de esa realidad, pero de un modo más complejo y ambicioso.

En primer lugar, según lo observado durante el transcurso del trabajo de profundización puede decirse que en la I.E Margento, más específicamente en el grado 4to, se presenta una mirada instrumental de la literatura como objeto discursivo con el que el docente pretende extraer y ejercitar conocimientos prácticos para los cuales la literatura no fue precisamente creada.

Es por esto que las acciones identificadas durante el acercamiento a las clases de lenguaje demuestran la intención evaluativa con la que son tratados los textos literarios a la hora de instruir sobre el dominio de aspectos relacionados con los formalismos de la lengua; es decir, la literatura funciona de manera utilitaria y no como fin en sí misma. Estas acciones poco tienen que ver con el hecho literario, espacio en el que tiene lugar la experiencia de intercambio de sentidos con la obra, con el autor y con uno mismo como lector para poder ser transformado como sujeto crítico.

Esta brecha entre la literatura y las experiencias estéticas que surgirían al encuentro con las obras tiene parte de su origen en el hecho de que, pese a la disponibilidad de material para la lectura literaria, no existen en la institución configuraciones didácticas para posibilitar el acceso a la cultura escrita ni a prácticas de lectura literaria. También, en que no se le ha dado el valor y justo uso a la biblioteca escolar como entorno mediador para ese acceso, ni se concibe al maestro margentino como modelo lector.

Teniendo este panorama, se diseñaron e implementaron unas estrategias didácticas que hacen parte de las prácticas de enseñanza que favorecen dichas experiencias estéticas. Así, se pueden exponer las siguientes consideraciones:

Primero, que los resultados después de cada estrategia aplicada se pudieron vislumbrar a partir de acciones concretas y con finalidades claras, materializando esas experiencias en producciones dotadas de la creatividad de la mente infantil.

Segundo, que la motivación y disposición de los estudiantes estuvo íntimamente relacionada con la diversidad de géneros y textos literarios de alta calidad, con los cuales cuentan en su institución. Además, esa estimulación también fue producto de los materiales que se dispusieron para realizar las creaciones, pues por mi experiencia como docente puedo afirmar que la mente creativa e imaginativa de los niños se activa aún más cuando se les ofertan recursos de distintos colores, tamaños, texturas y formas, y se les otorga la libertad para usarlos.

Se puede decir también que la motivación de los niños para leer, para develar los sentidos de una obra, para crear imágenes mentales, para hacer predicciones, es decir, para tener experiencias estéticas que les permita configurar su pensamiento, depende en buena medida de los modos del docente a la hora de emplear la oralidad y lo que esta implica: la gesticulación y distintos matices en la voz para hacer más “gráficos” los estados de ánimo y sentimientos de los personajes, los cambios de ritmo en la lectura para generar expectativas, las expresiones y movimientos que realiza el docente para acompañar la lectura en voz alta, haciéndola interactiva y no plana, etc.

Y es precisamente ese uso consciente de la oralidad del maestro lo que le permite tener éxito en el abordaje de textos con mayor extensión como las novelas, por ejemplo, sin correr el riesgo de perder la atención y disposición de los niños para escucharlo. Esto representa un gran reto para el docente, en tanto que una lectura fluida en términos de entonación y pronunciación, no garantiza por sí sola la conexión entre los estudiantes y el texto literario si no se complementa con recursos propios de la oralidad.

En tercer lugar, y en relación con lo anterior, se hace una reflexión en torno al papel del maestro a la hora de acompañar todo ese proceso de subjetivación y creación de mundos posibles antes, durante y después de la lectura de una obra.

En este sentido, se puede afirmar que gracias a las acciones emprendidas por el docente los niños pueden ser provocados antes de abordar el texto generando predicciones en torno a las preguntas orientadoras del maestro; pueden develar los sentidos que pueden estar ocultos tras el desconocimiento de algunos conceptos, por lo que el profesor debe emprender estrategias para que los niños lleguen descubrir esos significados — ojalá desde el contexto de la obra misma —, o bien, enriqueciendo su vocabulario de un modo denotativo inicialmente.

Aquí, también cobra gran importancia la enseñanza de algunos elementos propios del lenguaje literario, como lo son las figuras literarias, pues el hecho de conocerlas y usarlas les permite a los niños acercarse a los sentidos que le da el autor a su obra y al mismo tiempo construir los suyos propios desde un lenguaje figurado. Y en última instancia, es ese acompañamiento del maestro por los recovecos de la obra lo que permite que los estudiantes entretejan relaciones entre un nuevo libro y otro ya conocido; en otras palabras, que alcancen un nivel de lectura crítico-intertextual.

Como docente y estudiante de maestría, el desarrollo de las estrategias didácticas se convirtió en un desafío: primero, porque existía al riesgo de que no se diera la conexión esperada entre los niños y las obras y/o autores elegidos para la implementación según lo planeado, lo cual era necesario para que se produjeran las experiencias estéticas y lo que alude a estas (subjetividad, creación, conmoción, construcción de mundos posibles, arte...). Y segundo, porque se pretendía, además, que tales experiencias se suscitara no solo a modo personal, sino también colectivo; un trabajo difícil si se tiene en cuenta la complejidad de generar transformaciones en el pensamiento, en los imaginarios y hasta en los sentimientos de un grupo de sujetos totalmente diversos entre sí. (ver *Anexo 9: Trabajo colaborativo de los estudiantes de 4to: posibilidad para suscitar experiencias estéticas*)

Así, la experiencia estética sucedida en el transcurso de cada estrategia didáctica no solamente se produjo a modo individual, sino que fue posible que los estudiantes generaran otras realidades, construyeran ficción y desbordaran su creatividad por fuera los límites de la razón y lo conocido en compañía de otros. Es decir, los resultados de la implementación de la propuesta didáctica se tradujeron en experiencias estéticas íntimas o individuales, pero también colectivas.

Finalmente, es importante comprender que cuando se investiga en el campo educativo las conclusiones no solo se señalan a partir de los hallazgos de una propuesta de intervención, sino

que quedan de manifiesto un conjunto de necesidades y, a su vez, un esbozo sobre los posibles caminos para llegar a satisfacerlas. En este caso, se explicitan solo algunas:

Primero, la necesidad de insertar en el currículo institucional una propuesta o configuración didáctica en torno al énfasis de la literatura como experiencia estética y no solo como medio para la enseñanza de la lengua; segundo, hacer uso justo y adecuado de los espacios y recursos existentes para promover la lectura literaria en la escuela. Tercero, urge que los maestros de la institución se conviertan en modelos lectores que constantemente dialoguen con las obras y los autores que serán presentados a los niños en el aula; y aparte de esto, continúen cualificándose si de la enseñanza de la literatura se trata, o, dicho en otras palabras, hacer mayor énfasis en su formación literaria. Para esto, el profesorado puede hacer un aprovechamiento de los aportes del PTA en cuanto a los aspectos teóricos y didácticos de la literatura, y “lucrarse” del excelente material literario donado a la institución por el PNLE (Plan Nacional de Lectura y Escritura); y en cuarto lugar, es menester que el maestro no solo cuente con un bagaje literario, sino que comprenda las múltiples posibilidades que brinda la literatura en tanto generadora de experiencias estéticas que configuran el pensamiento, que permite construir mundos posibles, que saca al lector de sus esquematizaciones y lo hace un ser más susceptible de ser transformado.

Referencias bibliográficas

- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: El Manual moderno.
- Benlebègue (2010). *El abominable lobo amable*. Takatuka Editorial.
- Cárdenas, A. (1999). “*El enfoque semántico comunicativo: bases y proyecciones*”. *Enunciación*, 3, pág. 23-30.
- Carrasco, J. B. (2004). *Una didáctica para hoy: cómo enseñar mejor*. Madrid, España: Ediciones Rialp. p. 83-87.
- Cerrillo, P. C. y J. García Padrino (coord.) (1990): *Literatura Infantil*. Teoría, crítica e investigación. Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Colomer, T. (1991). “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, p. 21-31.
- Culler, J. (2000). ¿Qué es la literatura y qué importa lo que sea? *Breve introducción a la teoría literaria*, 29-53.
- Garralón, A. (2002). Si ves un monte de espumas y otros poemas. Antología de poesía infantil hispanoamericana.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. España. Taurus Ediciones.
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Santafé de Bogotá: Editorial Red
- Kalman, J. (2003) El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8 (nro.17), 39-40
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

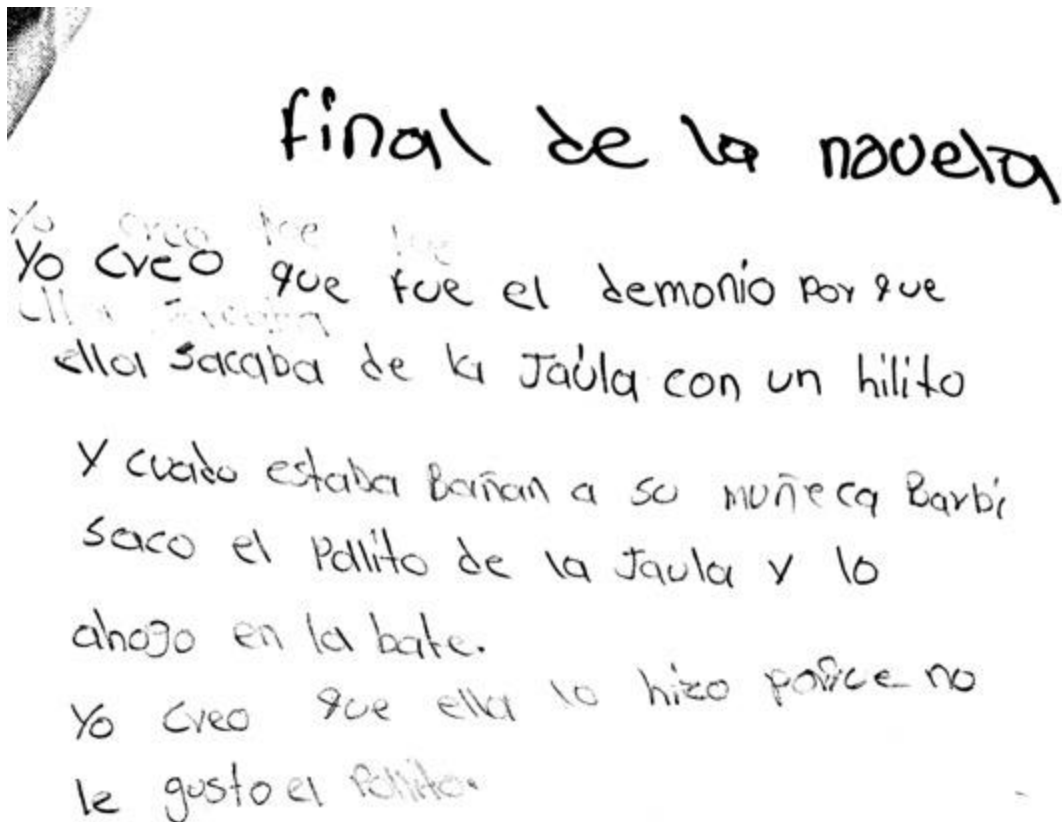
- López, A. (1998). “*La Nueva Configuración en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura*”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31, p. 23-33.
- López, A; Encabo, E; Moreno, C. (2002). “Didáctica de la lengua y la literatura. La utopía necesaria para el bienestar personal”. *Contextos educativos*, 5, p. 31-40.
- Mayan, M., & Introdutoria, N. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos. Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology, 34.
- Mella, F. M. (2009). *La arquitectura de la ficción y el lector infantil: conjeturas sobre el proceso de articulación en la comprensión literaria*. *Estudios pedagógicos. Volumen 35 n°2*, 261-268.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Mendoza, A. (2010). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Barcelona: Editorial del cardo.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (07 de Junio de 1998). *Serie de Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá, Cundianamarca, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreno T., M. y Carvajal C., E. (s.a). *Cinco desafíos para la Didáctica de la literatura en el Siglo XXI*. Medellín.
- Palacio, M., Pineda, D. (2007). *El diario pedagógico como herramienta en la investigación cualitativa*. (Cartilla Pedagógica para formación de Maestros en Ejercicio). Medellín: Universidad de Antioquia, Escuela de Idiomas
- Paz, R. R. (2005). *El Conejo y el Mapurite*. Caracas: Ekaré.
- Pennac, D. (2006). *Como una novela*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- Pérez, M. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. *Educación inicial*, p. 43-50.

- Pérez, J. (2014). “La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos”. P. 77-78.
- Pescetti, L. M., O'Kif, Grimm, W. K., & Grimm, J. L. K. (1998). *Caperucita Roja*: (tal como se lo contaron a Jorge). Alfaguara.
- Petit, M., Segovia, R., & Sánchez, D. L. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (p. 74). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción Educativa y la construcción de saber pedagógico. *Revista Educación y educadores*, Nro. 7. pp 45-55. Cundinamarca: Universidad de La Sabana.
- Sánchez, L. (2003). “*De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos*”. En: *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Mendoza, A. (comp.). España: Pearson Education.
- Varilla, E. (2016). *La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Varón Páez, M. E. *Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera, Volumen 22*, p. 95-124. Recuperado de <http://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/20546/36038>

Lista de anexos

Anexo 1. Producciones estéticas de los estudiantes

Figura 1. Propuesta para el final de la novela (estrategia: Develando un misterio)



final de la novela

Yo creo que fue el demonio por que
ella sacaba de la Jaula con un hilito
Y cuando estaba bañan a su muñeca Barbí
saco el palito de la Jaula y lo
ahogo en la bate.
Yo creo que ella lo hizo por que no
le gusto el palito.

Figura 2. Creación artística (estrategia: Develando un misterio)



Figura 3. Imágenes poéticas de los estudiantes (estrategia: Imágenes poéticas que me deslumbran)

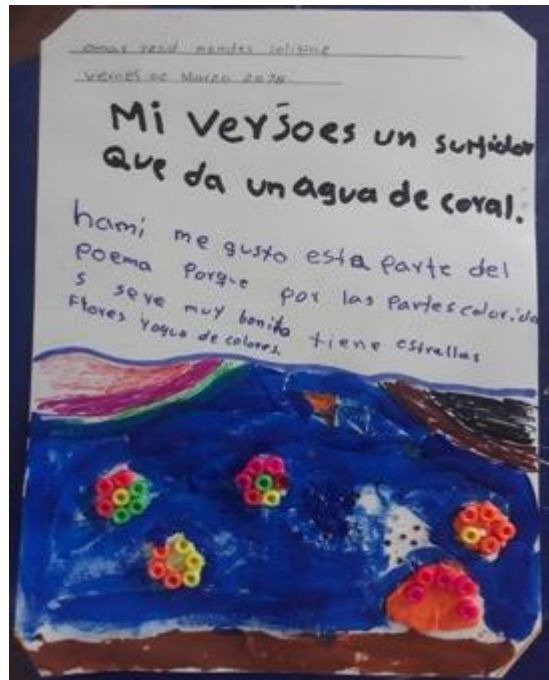


Figura 4. Esculturas elaboradas por los estudiantes (estrategia: ¡Vamos a esculpir!)



Figura 5. Creación de una leyenda (estrategia: Nuestras locas leyendas)

¿por que el pulpo tiene 8 tentaculos?

antes los pulpos no tenían tentaculos, pero dios le dio su cuerpo sin piernas solo con cabeza y pava de 3 pa sacce tenia que todar en la tierra se alimentaba de insectos.

el pulpo era un animal que le gustaba ayudar a los animales.

un dia una serpiente se querra comerse una tortuguita recién nacida y el pulpo le ayudo a que la serpiente no se la comiera y un dia el pulpo estaba dormido y cuando desperto tenia sus tentaculos y se fue arrastrado asi en el agua sin saber que habia pasado.

entonces aparecio dios y le explico: hijo mio: te he regalado 8 tentaculos por que tu ayudastes a todos los animales que pudistes.

con estos tentaculos podras desplazarte en el agua, cazar tu alimento y seguir ayudando a los demás animales del mar.

¿el pulpo se puso contento con sus tentaculos y ahora viviras feliz en el mar.

Fin

Figura 6. Poemas creados por los estudiantes (estrategia: Un cadáver de exquisito muy sentimental)

MI ALMA ESTA TRISTE

Los principes se han muerto
se thambierta los principes de Dios

El arnes de los caballeros
están ya negro y viejo

los alamos se han marchado
de tristezas por el viento

el pastor entiendo de la vida
con un dolor en el corazón

El pastor está arrojando
las ovejas al riego


El rey puso el laurel
en la cruz de su corazón.

Figura 7. Cartas al autor del libro “El abominable lobo amable” escritas por los estudiantes

(Estrategia No todos los lobos son malos)

26 de abril del 2018
Margento, caucasia
(colombia)
Lyon
asunto: agradecimiento
Cordial saludo tenga usted señor
Benlebegue.
El nombre de nosotras dos es sofia
Aleman vasquez y yarlis solar y estudia
mos en la Institución Educativa
Margento.
El motivo de esta carta es hacerle saber
lo importante que es usted para nosotras
dos, y nos daría mucho gusto poder cono
cerlo. Que reamos que sepa que sus
comics nos gustan mucho porque son
historias muy lindas y nos dejan una
enseñanza para nuestra misma vida.

Queremos que el lobo siga siendo
bueno, por que el ayuda a las persona
des del comics
Sin más, nos despedimos
Sofia Aleman vasquez y yarlis
Martinez solar...
Gracias por su atencion
Margento, 4:00pm



Anexo 2. Estructura planeación de estrategias didácticas



“Enseñanza de la literatura en la escuela: una apuesta por la experiencia estética de los niños de la Institución Educativa Margento”

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Nombre de la estrategia didáctica:	
Número de sesiones de trabajo de la estrategia y duración en tiempo de clase	
Finalidad, propósitos u objetivos de la estrategia:	
Eje problémico o investigativo de estrategia: (en torno a la experiencia estética)	
Actividades de la estrategia	
Evidencias de evaluación del aprendizaje:	
Recursos de apoyo de la estrategia: bibliográficos, textuales, Tics, páginas web, libros, etc.	

Anexo 3. Plan de clase de lenguaje docente de 4to



CICLO I – 2017 PRIMER ENCUENTRO DE FORMACIÓN
 PROTOCOLO PR- PRAP- A- 2- PTA- PLAN DE AULA Y PREPARACIÓN DE CLASE- 20170209
 ANEXO 2. FORMATO INSUMO DE APOYO PLAN DE AULA



NOMBRE DEL EE:	I.E. MARGENTO		NOMBRE DE LA SEDE	MARGENTO	
NOMBRE DEL DOCENTE					
NIVEL:	X <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Secundaria	ÁREA DISCIPLINAR:	<input type="checkbox"/> X LENGUAJE	<input type="checkbox"/> MATEMÁTICAS	
GRADO:	5		<input type="checkbox"/> OTRA ÁREA: _____		
Fecha Elaboración	23 / 04 / 2018	Fecha inicio implementación	24 / 04 / 2018	Fecha fin implementación	25 / 04 / 2018

1. DIAGNÓSTICO	
<p>Características de los estudiantes</p> <p>Documentos sugeridos:</p> <p>PEI</p>	<p>Los estudiantes se encuentran en la capacidad de responder a preguntas de tipo literal, pero se les dificulta encontrar las respuestas de la manera explícita como ellos lo esperan. Por lo tanto, algunos demuestran dificultad para deducir las respuestas y producirlas con sus propias palabras.</p> <p>En cuanto a los niveles inferencial y crítico, se notan marcadas dificultades a la hora de encontrar información implícita en un texto, y al tiempo argumentar acerca de su propio punto de vista respecto al texto.</p>
<p>Estado actual de los aprendizajes de los estudiantes:</p> <p>Documentos sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informe por colegio (si aplica) - Caracterización de los estudiantes - Resultados de la evaluación interna y externa 	<p>Según la prueba de caracterización de fluidez verbal y comprensión textual, se encuentra que la mayor parte de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No puede extraer información explícita de un texto, en el que se plantean preguntas de comprensión de lectura donde se indague por: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué. • No puede extraer información implícita de un texto, en el que se planteen preguntas de comprensión de lectura donde relacione diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo: el título y el texto, las imágenes con el texto, etc. • No puede responder preguntas donde se indague por el contexto comunicativo del texto. Por ejemplo: quién lo escribe, para quién, con qué intención fue escrito, etc. También se les dificulta reconocer diversos tipos de texto: narrativos (el cuento), descriptivos (el retrato escrito), instructivos (el recetas), argumentativos (la opinión), informativos (la noticia), etc.

<p>Situación deseada:</p> <p>Documentos sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EBC del área - Matrices de referencia - DBA del curso - Mallas de Aprendizaje del curso - Plan de área del EE 	<p>Promover la comprensión e interpretación textual a partir de la fábula, con nivel preguntas literal, inferencial y crítico argumentativo</p>		
<p>Aprendizajes por mejorar</p> <p>Documentos Sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informe por colegio (si aplica) - Matrices de referencia - Mallas de Aprendizaje del curso - Evaluaciones internas y externas - EBC del área - DBA del curso 	<p>DBA 5: comprende el sentido global de los mensajes a partir de la relación entre la información de la información explícita e implícita</p> <p>DBA 6: identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura</p>	<p>Evidencias de aprendizaje</p> <p>Documentos Sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matrices de referencia - DBA - Mallas de Aprendizaje - Plan de área 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la función social de los textos que lee y las visiones de mundo que proponen. • Aplica estrategias de comprensión a distintos tipos de texto que lee para dar cuenta de las relaciones entre diversos segmentos del mismo. • Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto en relación con la forma en que son presentados.
<p>Posibles soluciones:</p> <p>Documentos sugeridos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Plan de Estudios Plan de área 	<p>Desarrollar la estrategia de fluidez y comprensión lectora llamada "Las historietas magia y fantasía" del PTA, que contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • anticipación lectora. • inferencias organizacionales, que identifiquen las categorías de la narración • discusión 		

<ul style="list-style-type: none"> - Orientaciones pedagógicas (caja Siempre día E) - Consideraciones Didácticas (Mallas de Aprendizaje) - Textos del Programa 	
---	--

2. ACCIONES DENTRO DEL AULA

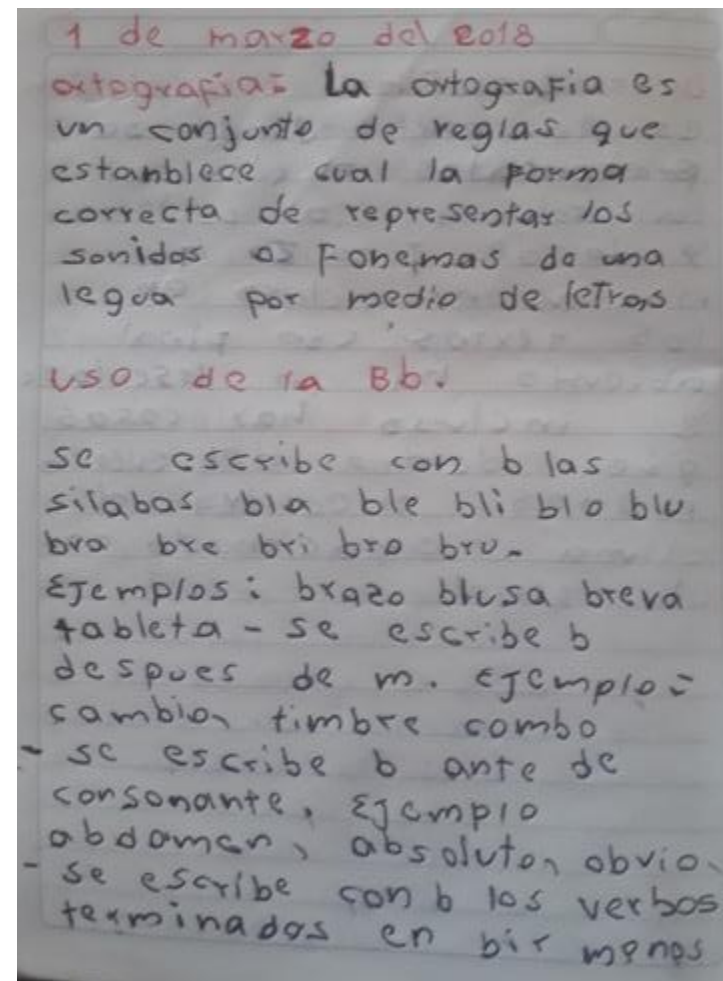
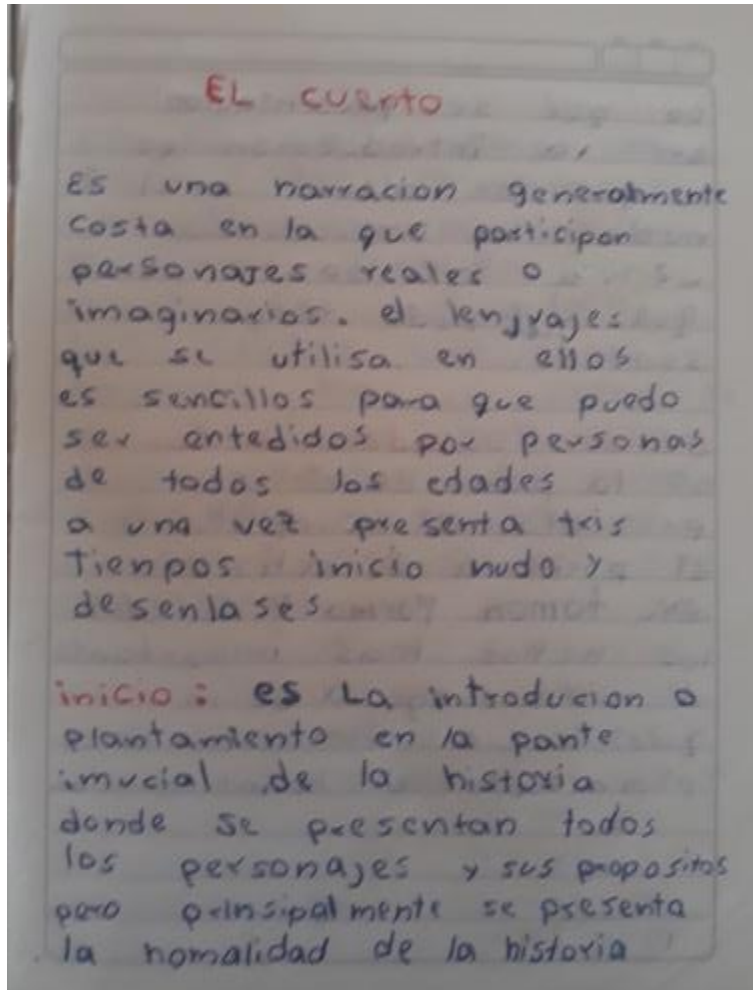
Documento sugerido: Orientaciones pedagógicas

MOMENTOS	ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO	SEGUIMIENTO IMPLEMENTA ESTRATEGIAS DE EVALUACION FORMATIVA
<p>Momento de exploración</p> <p>En este momento se motiva a los estudiantes hacia un nuevo aprendizaje reconociendo sus saberes previos frente a la temática a abordar y/o la actividad a realizar, la importancia y necesidad de dicho aprendizaje.</p> <p>Le permite al docente tener un diagnóstico básico de los conocimientos y la comprensión de los estudiantes frente al nuevo aprendizaje y/o la actividad a realizar, lo cual le brinda pautas para desarrollar la actividad y facilitar la comprensión y el logro del aprendizaje propuesto.</p>	<p>Se trabajará en esta primera instancia la fluidez. Se presenta la fábula impresa en una hoja, los estudiantes podrán leer y tratar de comprender la estructura de la fábula ¿de qué se trata la fábula? ¿Cuál será el rol de los personajes y su importancia? ¿Por qué les parece que es interesante el dialogo entre los personajes?</p>	<p>Computador, proyector, anexo 2 de la estrategia</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Conversatorio sobre lo observado por los estudiantes. El docente aborda las preguntas .</p>

<p>Momento de Estructuración</p> <p>En este momento el docente realiza la conceptualización, enseñanza explícita y modelación en relación al objetivo de aprendizaje.</p> <p>Presenta el tema – hace la modelación y Verifica la comprensión del aprendizaje en los estudiantes.</p> <p>Plantea la secuencia de actividades a desarrollar teniendo en cuenta los tiempos, la organización de los estudiantes, el producto esperado, etc. Se contemplan para su construcción los EBC, los DBA y las evidencias de la matriz de referencia.</p>	<p>Posteriormente, se trabajará con la realización de inferencias organizacionales, que identifiquen las categorías de la narración: inicio, nudo y desenlace. Para ello se irán analizando cada una de los párrafos y se guiarán los razonamientos inferenciales de los alumnos a partir de preguntas significativas, que explicitamos a continuación:</p> <p>¿Cómo comienza el texto? ¿Qué información nos proporcionan los párrafos? ¿En dónde están? ¿Qué están haciendo? ¿Cómo finaliza el texto? ¿Qué acciones realizan los personajes?</p> <p>Se orientará la discusión y aportará la información necesaria para permitir la realización de inferencias más ajustadas que permitan identificar los elementos constitutivos de la narración.</p>	<p>Computador, proyector, anexo 3 de la estrategia</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Lectura de la fábula y debate sobre las preguntas</p>
<p>Momento de práctica Ejecución</p> <p>Acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje. Relaciona el objetivo de aprendizaje con el contexto en el que se encuentran los estudiantes.</p>	<p>Posteriormente se entrega a cada estudiante el texto de la fábula (anexo 1) para identificar qué hipótesis surgidas durante el debate fueron las más pertinentes con la moraleja del texto y por qué.</p>	<p>Fotocopia del anexo 1 de la estrategia</p>	<p>40 minutos</p>	

<p>Momento de transferencia En este momento el docente planea cómo los estudiantes van a socializar y transferir lo comprendido durante la actividad con el fin de constatar si se logró el objetivo de aprendizaje.</p>	<p>También se realizarán dos preguntas para cerrar el tema y verificar los objetivos propuestos:</p> <p>¿Qué opinas de la actitud de los personajes? ¿Crees que el buey tiene la razón sobre el estudio?</p>	<p>NA</p>	<p>20 minutos</p>	
<p>Momento de valoración - Evaluación formativa Ver anexo COMPETENCIAS DEL DOCENTE PTA 2.0</p>	<p>Durante el desarrollo de la estrategia se irá evaluando los aprendizajes de los estudiantes y las dificultades que presenten, partiendo de los debates y la observación. Como insumo de evaluación principal se tomará en cuenta el desarrollo del anexo 1, dado que recoge las acciones para evidenciar los aprendizajes.</p>	<p>NA</p>		

Anexo 4. Fotografías cuaderno de notas de lenguaje



Anexo 5. Lista de chequeo para análisis documental



LISTA DE CHEQUEO PARA ANÁLISIS DOCUMENTAL

“Enseñanza de la literatura en la escuela: una apuesta por la experiencia estética de los niños de la Institución Educativa Margento”

(Plan de área, planeaciones de clase, cuadernos de notas de los estudiantes)

OBJETIVO: Describir la manera como se aborda la literatura en el grado cuarto de la Institución Educativa Margento (sede Margento)

A las siguientes afirmaciones colocar x en la columna “sí” o “no” según su percepción como investigador. Ello permitirá la reflexión sobre el lugar que ocupa la literatura en el establecimiento educativo y las prácticas que hacen posibles o no las experiencias estéticas de los estudiantes al encuentro con textos literarios al verse reflejadas en el plan de área de Lengua castellana de la institución

Afirmaciones	Sí	No
La institución cuenta con un plan de área de Lengua Castellana		
En el plan de área de Lengua castellana existe una dimensión o un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje (el papel de la literatura)		
Existen en el plan de área propuestas metodológicas que favorecen el análisis literario, configuraciones didácticas y procesos de animación a la lectura desde los diversos géneros y posibilidades de la literatura para el encuentro de épocas y la creación de relaciones texto-mundo.		
En el plan de área está la literatura como objetivo y objeto de aprendizaje.		

En la malla curricular se precisa un tiempo destinado al trabajo con la literatura		
En el plan de área se encuentran explícitas las estrategias que se emplearán para leer textos literarios		
La institución cuenta con un proyecto o plan de lectura en el que se promueven acciones que involucran a los padres de familia en la promoción de la lectura y la escritura desde la dimensión estética.		
Las actividades propuestas en el plan de área para abordar la literatura tienen objetivos relacionados con procesos de adquisición y dominio del código escrito, la comprensión lectora, el aprendizaje de normas ortográficas, etc.		
Las actividades propuestas en el plan de área desde el eje de la literatura o la dimensión estética del lenguaje, propenden por estimular en los estudiantes el goce, el disfrute, los procesos de creación, reflexión, análisis y crítica a partir de la lectura de textos literarios.		
Se encuentra estipulado en el plan de área el material literario que se empleará en las clases.		
En el plan de área existe una transversalidad de la literatura con otras áreas.		
En el plan de área hay propuestas sobre obras literarias completas que leerán los estudiantes en un tiempo determinado		
Se incluyen en las planeaciones de clase referencias de títulos de obras literarias de la Colección Semilla y otras obras literarias de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.		

Notas:

Anexo 6. *Rejilla de observación*



REJILLA DE OBSERVACIÓN

(Espacios para la lectura, contexto de clase)

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO:

GRADO:

FECHA:

EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

ASPECTOS A OBSERVAR	OBSERVACIONES
Existe biblioteca escolar funcionando o espacio físico destinado prioritariamente para la lectura.	
Existe personal de biblioteca escolar que promueva el funcionamiento de ésta.	
Los estudiantes van a leer a la biblioteca acudiendo a su propia motivación.	
Los estudiantes solicitan libros que desean y los llevan a casa.	
La escuela cuenta con material de lectura suficiente, en toda clase de formatos, soportes, géneros, estilos y acorde a las diferentes edades.	
Los miembros de la institución educativa son modelos lectores.	
La institución cuenta con listado de libros sugeridos que incluya diferentes temáticas y géneros para cada uno de los grados.	
Los estudiantes se apropian de la biblioteca como ambiente escolar y espacio para la práctica de la lectura desde el placer, el goce y el aprendizaje.	

EN EL AULA

ASPECTOS A OBSERVAR	OBSERVACIONES
Se propician experiencias de goce y disfrute que ayudan a la constitución de un lector literario desde las diferentes áreas.	
Se desarrollan configuraciones didácticas y procesos de animación a la lectura desde los diversos géneros y posibilidades de la literatura.	
La escritura literaria sucede en las diferentes áreas tomando el taller de escritura como herramienta y la escritura como proceso de creación, reflexión, análisis y crítica.	
Los estudiantes y los maestros cooperan con los textos (los hacen propios) y los hacen vivir generando relación lector, texto y contexto.	
Los estudiantes abordan la literatura en el aula con fines netamente “instrumentales” o “utilitarios” para desarrollar actividades relacionadas con otros ejes, como, por ejemplo, la gramática, la estructura de la lengua, la comprensión lectora, el entrenamiento para pruebas Saber, etc.	
Los estudiantes tienen acceso a textos literarios en el salón.	
En las clases hay espacio para hablar de los libros que están leyendo a modo de tertulia literaria.	
Es frecuente la lectura en voz alta por parte de los profesores con distintos matices, color en la voz y entonación sin ninguna intención evaluativa.	

Anexo 7. Estructura Diario docente



DIARIO DE CAMPO NRO. ____

NOMBRE DE LA ESTRATEGIA:

FECHA DE APLICACIÓN:

<i>PREGUNTAS PARA LA REFLEXIÓN PEDAGOGICA</i>	
1. ¿Esta estrategia permitió la motivación de los estudiantes y cómo se evidenció?	
2. ¿Se cumplieron los objetivos de la estrategia?	
3. ¿Cómo ocurrió la experiencia estética? ¿Fueron creativos, se presentan habilidades estéticas?	
4. ¿Hubo recurrencias o repitencias temática en el producto creativo de los niños? (categorías emergentes)	
5. En esas producciones ¿los niños dan cuenta de su mundo?	
6. ¿El género textual y el texto literario abordado fue pertinente de acuerdo con el desarrollo de la estrategia? ¿les gustó el texto, hicieron debates sobre él, tejieron relaciones entre este texto y otros?	
7. ¿El tiempo de aplicación de la estrategia fue conveniente?	
8. Imágenes de las producciones estéticas	

Anexo 8. *Fotografías biblioteca escolar sede Margento*



Anexo 9: Trabajo colaborativo de los estudiantes de 4to: posibilidad para suscitar experiencias estéticas



Anexo 10: Respuestas del autor francés del libro *El abominable lobo amable*

