



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**LA FORMACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE SECUENCIAS
DIDÁCTICAS Y ACTIVIDADES PERMANENTES: UNA
POSIBILIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN
LA BÁSICA PRIMARIA**

Autor(es)

Esvetlana Chancí Arango

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación

Avanzada

Medellín, Colombia

2020



**LA FORMACIÓN LITERARIA A TRAVÉS DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y
ACTIVIDADES PERMANENTES: UNA POSIBILIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LA
LITERATURA EN LA BÁSICA PRIMARIA**

Esvetlana Chancí Arango

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

Magister en Educación

Asesores (a):

Jesús Pérez Guzmán

Magister en Educación

Línea de Investigación:

Enseñanza de la lengua y la literatura

Grupo de Investigación:

Somos palabra: formación y contextos

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020

Dedicatoria

A Santiago, a ti, que desde que sé de tu existencia reinventas mi vida, por amarme, por solidarizarte con mi ausencia y esperar con calma a nuestro próximo encuentro.

A mi madre, por recordarme siempre que yo puedo, por nunca dejar de hablarle a Dios de mí.

A mi padre, por ser mi primer y gran referente para amar el conocimiento.

Agradecimientos

A Dios, porque hizo realidad mi sueño, este es un regalo suyo a mi vida.

A Jesús Pérez, mi asesor de trabajo de grado, por su incondicionalidad, por su entrañable forma de enseñar, por creer en este proyecto, por creer más en mí de lo que yo misma he creído.

A mi familia en cabeza de Rubén, por el apoyo, por la solidaridad, por su presencia a pesar de la distancia.

A mis chicos del grado 5º, por inspirarme, por permitirme ser, por vivir conmigo esta experiencia reveladora, transformadora.

A Moni, a Beata, a Isa, por hacerme porras, por levantarme el ánimo, por su paciencia.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	6
PRESENTACIÓN	8
1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1. Contextualización	10
1.2. Antecedentes	14
1.2.1. Antecedentes legales	14
1.2.2. Antecedentes investigativos	18
1.3. Presentación del problema	21
1.4. Objetivos	23
1.4.1. Objetivo General	23
1.4.2. Objetivos Específicos	23
1.5. Justificación	24
2. CAPÍTULO II: REFERENTES CONCEPTUALES	26
2.1. Hacia la formación literaria	26
2.1.1. Miradas de la enseñanza de la literatura en la escuela primaria.....	26
2.1.2. Hacia la formación literaria.....	29
2.2. Configuraciones didácticas	32
3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	36
3.1. Investigación desde un paradigma cualitativo	36
3.2. Enfoque de la investigación: la Investigación Acción Pedagógica -IAP-	37
3.3. Fases de la Investigación Acción Pedagógica -IAP-	38
3.3.1. Primera fase: deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro.	38
3.3.2. Segunda fase: La reconstrucción o planteamientos de alternativas	40
3.3.3. Tercera Fase: la validación de la efectividad de la práctica reconstruida	42
4. CAPITULO IV: HALLAZGOS Y DISCUSIÓN.....	45
4.1. Concepciones: una mirada diferente a la enseñanza de la literatura.....	45
4.2. El maestro como modelo lector “Ser lo que se quiere que el otro sea”	52
4.3. Selección de las obras literarias	58
4.4. Ambientes de Aprendizaje.....	65
4.5. Evaluación formativa.....	71

4.6. La lectura literaria como proceso.....	77
5. CONCLUSIONES.....	89
6. EPÍLOGO: HABÍA UNA VEZ.....	92
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
8. ANEXOS.....	2

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo comprender la manera cómo a través de la configuración de la enseñanza de la literatura a partir de secuencias didácticas y actividades permanentes, se posibilita la formación literaria de los estudiantes del grado quinto de la I.E.R. Juan Tamayo del Ciudad Bolívar. En ese orden de ideas, para lograr tal propósito, esta tesis se inscribe en un paradigma de investigación cualitativa, específicamente desde el método Investigación Acción Educativa y recurre a técnicas de recolección de información como el diario de campo y la entrevista semiestructurada.

Finalmente, después de llevar a cabo los momentos de acción (en este caso de intervención en el aula) e investigación, se pudo concluir que la configuración de la enseñanza de la literatura a través de secuencias y actividades permanentes posibilita la formación literaria en la medida que permite: 1) Transformar concepciones de docentes y estudiantes. 2) Proponer al docente como un modelo lector. 3) Seleccionar las obras literarias de acuerdo a las características de los estudiantes. 4) Convertir diferentes espacios en ambientes de aprendizaje. 5) Evaluar formativamente ese encuentro del estudiante con la obra y 6) Vivenciar la lectura literaria como un proceso que requiere del acompañamiento del docente.

Palabras Clave: enseñanza de la literatura, formación literaria, configuración didáctica, secuencia didáctica, actividades permanentes, Investigación Acción educativa.

ABSTRACT

This research aims to understand the way how through the configuration of literature teaching from didactic sequences and permanent activities, those enable the literary teaching of fifth grade students from I.E.R. Juan Tamayo of Ciudad Bolivar. In this regard, this thesis registers in a paradigm of qualitative research, specifically from the research educational action method and resorting to techniques of collection such as the field diary and the semi – structured interview.

Finally, after carrying out the moments of action (in this case classroom intervention) and research, it was concluded that the configuration of literature teaching through sequences and permanent activities enables the literary formation to the extent that: **1** transform conception of teachers and students. **2** propose the teacher as a reader model. **3** select literary works according to student characteristics. **4** convert different spaces into learning environments. **5** evaluate formatively the experience of the student with the work and **6**. Live the literary reading as a process that requires the accompaniment of the teacher.

Keywords: Literature teaching, literary training, didactic configuration, didactic sequence, permanent activities, Research Education action

PRESENTACIÓN

Esta investigación busca comprender la manera cómo a través de la enseñanza de la literatura, a partir de la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes, se posibilita la formación literaria de los estudiantes del grado quinto de la I.E.R. Juan Tamayo. La idea nace de la necesidad de dejar atrás quehaceres de aula poco pertinentes, tratando de reconocer la dificultad, no desde los demás entes que intervienen en el proceso de enseñanza, sino, develando principalmente la responsabilidad como docente en tal asunto. Por tanto, este trabajo que implica la acción (intervención) y la investigación, es un esfuerzo por lograr que una enseñanza de la literatura orientada a la formación literaria sea una tarea posible en la básica primaria.

Para lograr tal propósito, este proyecto se teje en varios capítulos. El primero es el planteamiento del problema que se propone poner a conversar varias voces: la del Ministerio de Educación Nacional con sus políticas educativas públicas frente a la enseñanza de la literatura, la voz propia en la experiencia docente respecto al abordaje de la literatura en el aula y las voces de otros investigadores que han aportado al tema. A partir de estas miradas se presentó un problema, un objetivo general, tres específicos y se cerró justificando las razones por las cuales este trabajo es pertinente y necesario.

En el segundo capítulo se abordaron los referentes conceptuales desde dos categorías. La primera recibe el nombre: *hacia la formación literaria* donde, antes que nada, se hace un recorrido puntual por las diferentes miradas que ha tomado la enseñanza de la literatura en la escuela, hasta llegar a la conceptualización de lo que en este trabajo se entendió por formación literaria. En la segunda categoría se habló de *las configuraciones didácticas* y, dentro de estas, de actividades permanentes y secuencias, ya que es a partir de ellas que el presente trabajo propone la enseñanza de la literatura para los estudiantes del grado quinto de primaria de la I.E.R. Juan Tamayo.

Por su parte, en el tercer capítulo se da cuenta del diseño metodológico. Aquí se sustentó la investigación desde el paradigma cualitativo con un enfoque de Investigación Acción Pedagógica, empleándose el diario de campo y la entrevista semiestructura como

técnicas para recolectar la información, la cual fue codificada y estructurada a partir de una sábana categorial que permitió la identificación de seis categorías de análisis.

En el cuarto capítulo, se desarrollan tales categorías: la primera corresponde a las concepciones, que tienen que ver con las creencias, imaginarios, representaciones, ideas que tenía sobre la enseñanza de la literatura y cómo estas se fueron transformando a lo largo de la investigación. La segunda categoría, es el maestro como modelo lector, en el cual se evidencia cómo el ejemplo, la pasión y el amor que el docente proyecta frente a esos mundos posibles construidos a partir de los libros aporta más a la formación literaria que la enseñanza de conceptos y definiciones. La tercera categoría de análisis se relaciona con la selección de las obras literarias, la cuarta con los ambientes de aprendizaje, la quinta con la evaluación formativa; y por último, la lectura literaria como proceso, en donde se señala que las secuencias didácticas permiten que la lectura se acompañe y se piense con unas actividades antes, durante y después que favorezcan la experiencia literaria. Finalmente, a modo de cierre de la investigación se presentan las conclusiones y los caminos que quedan por recorrer.

La invitación es pues a lograr por parte del lector, un acompañamiento desde la lectura a este proceso de investigación, con el fin de que pueda aproximarse a la comprensión de la manera cómo a través de la configuración de la enseñanza de la literatura, a partir de la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes, se posibilita la formación literaria de los estudiantes del grado quinto de la I.E.R. Juan Tamayo; comprensión que permitirá aporte a la transformación de nuevas prácticas en el aula.

1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el fin de delimitar el problema, se procede con la contextualización de la situación que se teje alrededor de la problemática sobre la cual emergió la posibilidad de investigación, también se presentan los elementos para ubicar al lector en la institución que sirvió de contexto para el desarrollo de la investigación. Seguidamente, se exponen los antecedentes legales e investigativos que han reflexionado entorno a la enseñanza de la literatura y luego se presenta el problema del cual se derivan los objetivos. Se cierra el capítulo ofreciendo las razones que señalan la pertinencia de la investigación.

1.1.Contextualización

La presente investigación se lleva a cabo en el municipio de Ciudad Bolívar, el cual se encuentra localizado en la subregión suroeste del departamento de Antioquia. En específico, este trabajo se realiza en la I.E.R. Juan Tamayo, ubicada en el corregimiento Alfonso López a 27 km del casco urbano, el cual cuenta con las siguientes veredas que nutren la población estudiantil Tamayista: Punta Brava, Puerto Limón, la Lindaja, Amaranto y Santa Librada. La Institución cuenta, según cifras del Sistema de Matrícula Estudiantil (SIMAT, 2019), con 311 estudiantes en Jornada Única desde preescolar hasta el grado once.

De manera concreta, para implementar este trabajo de investigación se selecciona el grado quinto de la sede principal, por ser el grado en el cual concluye el ciclo de básica primaria y se espera que el estudiante recoja los elementos formativos hasta el momento para transitar adecuadamente hacia el bachillerato. Además, en este grado la investigadora trabaja actualmente el área de lenguaje, lo que facilita el trabajo de la propuesta.

El grado 5° está integrado por 27 estudiantes, de los cuales 14 son mujeres y 13 son hombres; sus edades oscilan entre los 10 y 14 años. Con respecto a la composición familiar predomina los grupos nucleares, lo que indica que el 70% de los estudiantes viven con sus padres y en menor proporción (30%) está conformada

por familias extensas donde conviven abuelos, tíos y primos, quienes acompañan a los niños cuando sus padres deben desplazarse a otros lugares a trabajar en algunas épocas del año.

En cuanto al desplazamiento, desde el lugar donde los estudiantes viven a la institución, el 20% de ellos deben recorrer entre 20 y 40 minutos para llegar a la vía principal y tener acceso al transporte escolar, que requiere de aproximadamente otra media hora para llevarlos hasta la institución. El otro 80% recorren entre 5 y 10 minutos caminando.

Con relación al grado de escolaridad de los acudientes de estos estudiantes, un 1% son profesionales universitarios, un 40% son bachilleres, un 19% cursó hasta algún grado de secundaria y el 40% restante no terminó la básica primaria, de tal manera que ninguno de los padres de familia es iletrado en el sentido convencional del término (adquisición del código escrito).

Por otro lado, al hablar de las prácticas de lectura, en el 80% de las casas los estudiantes no tienen biblioteca familiar, concebida esta como el espacio exclusivamente para tener organizados libros escolares, informativos, de referencia o literarios. El otro 20% de la población estudiantil del grado quinto, manifiesta que en casa hay un lugar dispuesto para los libros, entre los que reposan las colecciones de Secretos para Contar, las obras leídas en el plan lector durante los años anteriores y los textos escolares; sin embargo, para los padres no es usual comprarles libros literarios a sus hijos, ya que consideran que este es un gasto más y no algo que se necesite, pues se preocupan por satisfacer las necesidades básicas, como alimentación, vestuario y vivienda. No obstante, solo se conoce un caso en este grado donde el padre acostumbra a regalarle libros a su hija. Por otro lado, un 90% de los estudiantes señalan que leen con sus madres, pero la motivación es mejorar la fluidez y velocidad lectora, convirtiéndose en un acto mecánico que busca aumentar el número de palabras leídas por minuto y no como un encuentro estético entre el estudiante y el libro; mientras que solo el 10% restante lo hace para compartir y disfrutar en familia, aunque señalan que no es una práctica cotidiana.

En cuanto al diseño curricular, la institución ha tenido algunas transformaciones a lo largo del tiempo. Hace cuatro años, dentro de la jornada escolar se determinó una hora llamada “comprensión lectora” dentro del área de Lengua Castellana y su intención era entrenar a los chicos en dicha habilidad, comprobando así que los maestros nos limitábamos a asignar lecturas y generar muchas preguntas con un único fin, mejorar los resultados en pruebas externas. Ahora bien, dicha acción de solo leer y contestar preguntas se quedaba en el mero entrenamiento y sobre la intención de mejorar se consideró que las actividades debían trascender a fin de replantear su finalidad. De este modo, en la básica primaria, con el apoyo del programa Todos a Aprender (PTA), se decidió abordar obras literarias cortas pero completas, no solo para potenciar el proceso lector sino también el escritor, por lo tanto, en el 2018, el espacio dentro del área dejó de llamarse “Comprensión lectora” y pasó a nombrarse “Plan lector y escritor” aumentando su intensidad, de una hora a dos horas semanales, además de las cuatro de lenguaje. Con relación a las horas de lenguaje, se trabajó con base al libro de texto guía Entretextos, material educativo suministrado por el PTA.

Ahora bien, después de un análisis al componente literario se concluye que, en tal libro guía, la literatura se aborda a partir de cuentos, fabulas, mitos y leyendas, pero como un texto más para fortalecer la comprensión y para diferenciar los géneros literarios (narrativo, poético, dramático), diferenciar las clases de textos narrativos (cuento, mito, leyenda) y diferenciar la dimensión literaria de lo no literaria. Estos aspectos son importantes, pero por si solos no ayudan a la construcción de la formación literaria, por tanto, surge la idea de que es necesario hacer algo más de lo que se plantea en este material llamado Entretextos.

Ahora bien, aunque en las otras dos horas dedicadas al “Plan lector y escritor” se hace una apuesta por trabajar el componente literario, de acuerdo con los diarios de campo organizados para esta investigación, se puede constatar que no ha sido un trabajo continuo, ya que el año 2018 por ejemplo, pasaron dos o tres meses sin abordar una obra con los estudiantes. Igualmente, todavía en muchas ocasiones las obras abordadas en clase se agotaron en el leer y responder preguntas,

hacer resúmenes y sacar enseñanzas de lo leído.

Con respecto a la planeación no siempre se tuvo de manera escrita, de esta forma se advierte que algunas obras literarias se fueron abordando improvisadamente semana a semana y en tal dinámica, el acercamiento al abordaje literario perdía el sentido. Desde esta perspectiva, no quedaba muy claro el para qué de su función o su propósito en el aula, por consiguiente, cuando no se precisa esta base, lo más probable es que se caiga en actividades que instrumentalizan la enseñanza de la literatura.

Asimismo, la selección del libro a trabajar, cualquiera sea, era un asunto que no ocupaba un lugar importante, pues se abordaba el mismo de todos los años así se hubiera constatado que no lograba atrapar a los estudiantes y sin tener en cuenta el recorrido literario y el gusto de los estudiantes. Así, dicho el plan lector y escritor no se estaba pensando en términos estéticos, en fomentar en los estudiantes un comportamiento lector y escritor perdurable, en iniciar un camino hacia una formación literaria que implicara un gusto por leer obras literarias dentro y fuera de la escuela, porque de manera inconsciente el propósito principal seguía siendo el mejoramiento de la fluidez y la comprensión lectora.

Para finalizar, como antes se mencionó, dentro de la práctica como docente hay ciertos avances, pero aún hay aspectos que deben fortalecerse. Es necesario cualificar el abordaje de la literatura en el aula (intervención) con el fin de que los estudiantes del grado quinto tengan encuentros estéticos con los libros, experiencias que los toquen, que los afecte de algún modo. Por lo pronto, se trata de comprender cómo a través de la configuración de la enseñanza de la literatura, a partir de la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes, se posibilita la formación literaria (investigación), es decir, no solo se trata solo de transformar una realidad, sino, además, de tener consciencia de cómo se da dicha transformación.

1.2. Antecedentes

Los antecedentes que me permiten delimitar el problema son de dos órdenes: legales e investigativos.

1.2.1. Antecedentes legales

Este recorrido por los antecedentes legales inicia con los *Lineamientos Curriculares del área de lengua castellana* (MEN, 1998). Este documento, pretende ir un poco más allá de las líneas del enfoque semántico-comunicativo que valida la propuesta de renovación curricular planteada por el MEN en la década de los ochenta, no se trata de invalidarla sino de complementarla; en esa medida, se orienta esta propuesta hacia la construcción de la significación teniendo en cuenta los múltiples códigos y símbolos, permeados por los procesos históricos, culturales y sociales en los cuales se componen los sujetos en y desde el lenguaje. Específicamente al hablar de literatura este documento postula tres posibilidades que son: la literatura como representación de la cultura y suscitación de lo estético, la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas de la ciencia y de las otras artes y la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de oralidad, momentos históricos, autores y obras.

Con base a estas tres dimensiones hay tres paradigmas para el abordaje de la literatura que son: desde la estética, desde la historiografía y la sociología y desde la semiótica. Sin embargo, los Lineamientos desarrollan una propuesta desde una perspectiva semiótica, mirada en la cual, la discusión no se centra en qué obras se deberían leer en cada grado, sino en lo que se puede hacer con éstas en el aula. Según el MEN (1998), en el abordaje de la literatura debe primar una mirada dialógica e intertextual. Así, estos planteamientos son fundamentales ya que ofrecen mayores herramientas para llevar el hecho literario al aula de una manera más pertinente, de manera que la enseñanza de la literatura adquiera otro sentido entendiendo el estudio de ésta, no como la acumulación de información, sino como una experiencia de lectura que permita construir procesos de significación, dimensión que tiene que ver con esos caminos que recorremos los seres humanos

para llenar de significado y de sentido los signos.

En cuanto a los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006), se proponen tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la educación básica y media que son: la pedagogía de la lengua castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. En lo concerniente a la pedagogía de la literatura, esta obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en los estudiantes a través de la generación de procesos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura “llenando de significado su experiencia vital, su visión de mundo y su concepción social, para ver más allá de lo evidente, para así, reinterpretar el mundo y de paso construir sentidos transformadores de la realidad” (MEN, 2006, p. 25). Lo anterior apoya la necesidad de implementar otras maneras de configurar la enseñanza de la literatura al fin de que los estudiantes construyan relaciones cercanas con otros mundos posibles, esto es, con la intencionalidad de potenciar en ellos la formación literaria, en esa medida busca que la escuela aborde las obras literarias para generar lectores críticos, disfrutando de poder leer cuando y como se desee.

Sin embargo, esta conceptualización no logra materializarse del todo cuando al final de los Estándares se propone un cuadro de cinco “factores” o ejes con sus respectivos “enunciados identificadores” y “subprocesos”. Por ejemplo, en los subprocesos que se proponen para el grupo de grados de cuarto y quinto en el factor literatura están: “reconozco en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes” “propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario (...)” “comparo textos narrativos, líricos y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos” (MEN, 2006, p. 35). Es decir, a pesar de que en el apartado de la pedagogía de la literatura este documento plantea ideas relacionadas con consolidar una tradición lectora, con el gusto por la lectura, con la apropiación lúdica, crítica y creativa; es evidente que en el tipo de acciones que se le propone a los maestros aún traen ecos de una perspectiva estructuralista (identificar personajes, tiempo espacio) y de una mirada donde el texto literario importa en tanto ayuda a mejorar la comprensión (proponer

y relacionar hipótesis predictivas).

Por otro lado, el abordaje de la literatura también está planteado, en los *Derechos Básicos de Aprendizaje del área de lenguaje -DBA V.2-* (MEN, 2016). Cuando hablamos de los DBA lo entendemos como un grupo de aprendizajes estructurantes grado a grado (de primero a once), entendiendo los aprendizajes como esa relación de conocimientos y prácticas que favorecen transformaciones y son estructurantes, en tanto expresa las unidades básicas para fundar los futuros aprendizajes que necesita cada individuo, además, de promover la capacidad para movilizar pensamientos y actitudes; al revisar los DBA V.2 de básica primaria, se encontraron dos específicamente que apuntan a la literatura, de primero a quinto los numerales 3 y 4 comprenden el abordaje de esta, al recorrer lo planteado en cada uno de los grados de primaria se puede apreciar que hay unas transiciones de grado a grado que van desde la identificación y la interpretación de textos literarios hasta la comprensión y reconocimiento de la lectura de los distintos géneros literarios como fuente de transformación del ser humano, así mismo, se desarrollan procesos que promueven la escritura literaria atendiendo a características textuales propias del género, en esa medida es evidente la concordancia de los DBA, con los Estándares al favorecer la interacción del lector con el texto permitiendo la posibilidad para recrear su visión del mundo.

Igualmente, EL *Plan Nacional de Lectura y Escritura -PNLE-* (MEN, 2011), propone fomentar el comportamiento lector y el comportamiento escritor de los estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media. El PNLE contempla el comportamiento lector como los hábitos de lectura, esa actitud proactiva hacia los libros, un trato familiar con ellos y una continua y reiterada disposición a seguir leyendo a lo largo de la vida, en esa medida, impulsa prácticas de lectura mediadas por la experiencia estética y el goce, una posibilidad para que los sujetos se relacionen con los textos por placer y el gusto por leer.

Del mismo modo, en el *Plan Nacional de Lectura y Escritura* se plantea que el verbo escribir debe resignificarse, puesto que la escritura es más que un acto

mecánico que va más allá del reconocimiento de letras, por lo tanto no se reduce meramente a tener dominios caligráficos y ortográficos, escribir entonces se concibe como la producción de diferentes clases de textos, adecuados a situaciones discursivas específicas, cumpliendo diversos propósitos, de este modo, es importante abrir espacios para que los sujetos reconozcan las diversas funciones que esta cumple en la vida diaria y generar las condiciones para que participen en diversidad de prácticas de escritura, en el marco de múltiples intenciones comunicativas, en contextos específicos y con interlocutores reales.

Asimismo, plantea que leer y escribir atiende a sentidos como: para aprender a pensar problémicamente y a desarrollar la capacidad investigativa, para ejercer la ciudadanía, en tanto ejercen los derechos, pero responden con sus deberes y para potenciar la construcción de la subjetividad, como forma de comunicar su visión del mundo, las posibilidades de esas otras formas de vida y como esas experiencias nos humanizan. Así, para atender al último propósito, el PNLE le apuesta al abordaje de lo literario en la escuela desde lo estético, elementos claves y coherentes para la formación literaria ya que el desarrollo del sentido estético despierta esas emociones y sensaciones que lleva a construir lazos entre el lector y el texto, permitiendo vivir la lectura como experiencia, y generar condiciones para que este acercamiento no este atado solo a la comprensión.

En síntesis, la política pública nacional de educación, a través de diferentes referentes de calidad, de alguna manera, han pensado el componente literario y es evidente una coherencia en tanto plantean la secuenciación de los aprendizajes en el área, buscando desarrollar un proceso que permita la formación literaria, sin embargo, los referentes por si solos no constituyen una propuesta curricular que permita esta formación, por el contrario, deben ser articulados con los enfoques, metodologías y estrategias definidas en cada una de las instituciones; ahora bien, el reto radica en cómo a partir de estos, más el aporte de otros referentes, se proyectan otras formas de hacer en el aula, otras maneras de configurar la enseñanza de la literatura con la intención de comprender cómo estas nuevas formas en mi ejercicio profesional permiten fortalecer la formación literaria de los

estudiantes del último grado de la básica primaria.

1.2.2. Antecedentes investigativos

En cuanto a los antecedentes investigativos, se realizó una búsqueda desde el ámbito internacional, nacional y local. Con respecto a los trabajos de orden global, encuentro el realizado por Marta Sanjuán Álvarez de la Universidad de Castilla- la Mancha de Cuenca- España titulado “*De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia*” (2011); este proyecto investigativo parte de la hipótesis de que las prácticas más cotidianas para la construcción de formación literaria en la escuela están poniendo el énfasis en los aspectos cognitivos del proceso lector y en la literatura como hecho cultural e histórico, marginando la faceta esencial en la relación entre literatura y el lector; en esa medida, buscó analizar a partir de las opiniones de profesores y estudiantes, como se vive la experiencia de la lectura literaria en la escuela, señalando algunas conclusiones interesantes para nuestra investigación: primero que la formación literaria es un proceso progresivo que debe iniciar a temprana edad y que se va afianzando y haciendo más elaborada conforme los lectores van desarrollando maneras de leer cada vez textos más complejos; por otro lado y segundo plantea que la formación literaria que reciben los niños y adolescentes está permeada por prácticas insuficientes que obstaculizan la conexión personal entre el lector y el texto.

En este mismo sentido, encuentro la investigación de Ana María Margallo González de la Universidad Autónoma de Barcelona, España “*La Educación literaria en los proyectos de trabajo*” (2012). Esta investigación plantea que la Educación literaria cuyo objetivo es formar lectores exige una renovación literaria que supere la tradicional organización cronológica de los contenidos y una transformación metodológica que apunte a los proyectos de trabajo literario; según Margallo (2012) los proyectos literarios proponen la creación de un producto lo

que permite la participación y funcionalidad de otros saberes lo que hace que el trabajo en clase sea significativo para los estudiantes.

Por consiguiente, ambos autores de índole internacional van en concordancia con lo que planteo en esta investigación. El primero que cité apunta a la necesidad de transformar las prácticas con el fin de posibilitar la formación literaria buscando ir más allá de conocer una gran cantidad de obra literarias para adentrarnos en esos mundos posibles, a partir de esa relación que se teje con el lector y el texto, proceso que debe iniciarse en la básica primaria. Y la segunda investigación relevada propone el trabajo por proyectos como respuesta al cambio de paradigma de una enseñanza tradicional de la literatura al de formación literaria, asunto importante que va en línea con lo propuesto en mi investigación ya que, aunque no configuro la enseñanza desde proyectos literarios, si le apuesto a una configuración distinta a la usual que en mi caso son las secuencias didácticas y las actividades permanentes.

A nivel nacional, relaciono el trabajo de Marcela Otálora Calvo y Nancy Patricia González González de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia, con su investigación “*Literatura y teatro: sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura desde la experiencia estética*” (2010). Esta investigación interpretativa, es una sistematización de una experiencia que pretende reconstruir críticamente las prácticas de enseñanza de un docente, analizando categorías como: la combinación hacia el gusto y el aprendizaje de la literatura, las adaptaciones literarias y la enseñanza de la literatura como experiencia estética como alternativa que transforma la realidad. Trabajo que se relaciona directamente con mi propuesta pues me permite no solo entender ese recorrido histórico de la literatura en Colombia y esas reflexiones que se tejen alrededor de su comprensión, sino que posibilita la transformación de mi mirada hacia la enseñanza de la literatura y reconocer otras configuraciones de la enseñanza que conlleve a experiencias de lectura que despierten nuevos sentidos y emociones atrayentes para los estudiantes.

A nivel departamental, referenciamos la investigación de Mónica Moreno Torres y Edwin Carvajal Córdoba, de la Universidad de Antioquia, Colombia “*La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción*” (2010). Este trabajo plantea una revisión teórica sobre la didáctica de la literatura en Colombia y llegan a la conclusión que esta puede ser comprendida como un método de investigación en el aula, como una estrategia de lectura o como un ejercicio de creación; asimismo estos autores plantean la necesidad de replantear la didáctica de la literatura en la escuela y repensar el rol del docente y sus concepciones, en las acciones literarias que realizan el aula cotidianamente.

Asimismo, está la investigación hecha por Jesús Pérez Guzmán de la Universidad de Antioquia titulada: “*La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*” (2014). Este estudio de caso colectivo tiene como objetivo problematizar las prácticas educativas de un contexto específico como lo es el de tres colegios de Ciudad Bolívar, Antioquia y comprender el sentido o intencionalidad que tienen los maestros en la enseñanza literaria. Esta investigación se relaciona con el presente proyecto pues, en primer lugar, el contexto es similar al pertenecer al mismo municipio, por lo que se pueden retomar no sólo elementos teóricos desde los enfoques y prácticas educativas en lo que se refiere a la literatura, sino también pueden presentarse situaciones similares en cuanto a problemáticas como falta de promoción de literatura, poco acceso a los libros más aún porque la población es un corregimiento. De igual manera sus postulados permiten entender que las prácticas de enseñanza de la literatura no son homogéneas y en ese sentido se debe hablar de diversidad de prácticas que conllevan a distintos modos de organización de su enseñanza, por lo tanto, los docentes recurrimos a diferentes estrategias para seleccionar las obras o mediar en el acercamiento entre el estudiante y estas.

Por otro lado, Edgar Enoc Varilla Benítez, de la Universidad de Antioquia, aborda en su investigación “*La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes de educación primaria*” (2016), la comprensión de varias concepciones, visiones, sentidos y

tensiones relacionadas con las prácticas de enseñanza de la literatura y a partir de ellas, buscó generar reflexión en los docentes de básica primaria en un contexto rural (San Pedro, Urabá) y su consecuente transformación. Planteando que la enseñanza de la literatura en la escuela debe tener una mayor importancia al interior de las instituciones donde los docentes deben mediar para atraer y seducir a sus estudiantes en la construcciones de espacios que favorezcan no solo el ejercicio de lectura en el aula sino promover espacios de lecturas autónomas y libres, pensamientos que van de la mano con las intenciones de mi investigación, pues se considera el papel docente fundamental para promover la formación literaria como sujeto seductor, que motiva a sus estudiantes a adentrarse en esos otros mundos posibles.

Son pues estos los antecedentes investigativos reseñados en esta investigación y muchos otros que quedan por fuera de este rastreo, que van direccionadas a reflexionar y problematizar las prácticas de enseñanza de la literatura en la escuela y en la sistematización de experiencias donde la literatura tenga un lugar distinto al habitual, postulando que es necesario ir más allá de una perspectiva historicista, cognitiva, memorística; de dejar de confundir la enseñanza de la lectura con el acercamiento al hecho literario y de dejarla de concebir como un medio, como una herramienta, para comenzarla a entender como un fin en sí misma, como un artefacto cultural y estético autónomo. En síntesis, esta revisión de antecedentes investigativos, me permiten replantear mis concepciones, a la vez que descubro otras formas de hacer en el aula.

1.3. Presentación del problema

Los anteriores recorridos: la contextualización, los antecedentes legales y los investigativos me permiten darle forma al problema del cual se ocupa la presente investigación.

Con respecto al abordaje de la literatura desde la propia práctica, y según la contextualización, esta no es ajena a los múltiples problemas que se han presentado a lo largo de los años en su enseñanza y que han sido develadas en

diversas investigaciones, desvirtuando así el sentido que la literatura como artefacto cultural autónomo debe tener en la escuela y más en la básica primaria; asimismo, la falta de objetivos claros a la hora de llevar la literatura al aula, hace que caiga en la repetición de actividades que se vuelven monótonas, tediosas, sin sentido para los estudiantes. No obstante, desde mi quehacer tengo algunos acercamientos en cuanto a la formación literaria, por ejemplo, hoy se cuenta con dos horas específicas dentro del área de Lengua Castellana para trabajar este asunto, desde el Plan lector y escritor; sin embargo, es evidente la necesidad de fortalecer algunos aspectos que permitan tener un acercamiento más significativo entre el hecho literario y los estudiantes del grado quinto de tal manera que se aporte a la formación literaria de los mismos.

Entre esos aspectos tenemos: la necesidad de una práctica de enseñanza fundamentada conceptualmente; la transformación de prácticas de enseñanza que conlleve a que los chicos se acerquen de una forma más pertinente a la literatura, de tal manera que empiecen a leer por gusto dentro y fuera de la institución; el establecimiento de unos criterios claros que garanticen una mejor selección de las obras literarias a trabajar en el plan lector y escritor; la necesidad de fortalecer las configuraciones didácticas, es decir, esas formas que toma la enseñanza de la literatura en el aula y la vinculación de las familias en este proceso con el fin de que conjuntamente construyamos ese camino de la formación literaria.

Con base, al análisis realizado a los referentes de calidad, es evidente que tanto en los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (1998), *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (2006), *El Plan nacional de Lectura y escritura* (PNLE, 2011) y los *Derechos básicos de Aprendizaje de lenguaje* (DBA, 2016), se aborda el componente de literatura, sin embargo, esta revisión crea la necesidad de materializar esos discursos en el aula a través de otras formas de hacer en la misma, con el fin de fortalecer espacios de acercamiento a lo literario desde lo estético, desde el goce y el placer.

De igual manera, la revisión de antecedentes investigativos abrió una

puerta para reforzar la idea de que para posibilitar la formación literaria es necesario llevar otras formas de enseñanza de la literatura al aula, alejándome de esa forma instrumental que le he dado, limitándome a enseñar literatura solo para mejorar comprensión, ampliar vocabulario, enseñar valores o moralizar, cuando enseñar literatura es provocar a los estudiantes a conocer otros mundos posibles, desde el descubrimiento de la sensibilidad y la construcción de nuevos significados.

Así, después de este proceso de contextualización y de revisión de antecedentes de distintos órdenes (legales e investigativos) surge la necesidad de transformar una realidad, en este caso dicha realidad son mis propias prácticas frente a la enseñanza de la literatura. Ahora bien, esta tesis no se trata solo de proponer estrategias a modo de recetas, sino que, de lo que se trata, además de transformar mis prácticas, es comprender cómo lo logré, de tal modo que dicha comprensión pueda servir a otros maestros y estudiantes en formación para emprender ese camino de transformación. Por tanto, a partir de este panorama surge la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes aportan a la formación de los estudiantes del grado quinto de la I.E.R. Juan Tamayo?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Comprender la manera como a través de la configuración de la enseñanza de la literatura a partir de secuencias didácticas y actividades permanentes se posibilita la formación literaria de los estudiantes del grado quinto de la I.E.R. Juan Tamayo.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar la manera como se ha abordado la enseñanza de la literatura en el grado quinto de la I. E. R. Juan Tamayo.
- Implementar secuencias didácticas y actividades permanentes que apunten a la

formación literaria de los estudiantes del grado quinto de la I. E. R. Juan Tamayo.

- Reflexionar sobre los elementos que aportan a la formación literaria de los alumnos del último grado de la básica primaria, a partir de la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes.

1.5. Justificación

Este proyecto de investigación es pertinente y necesario por varias razones. En primer lugar, permite abrir la posibilidad de iniciar un camino para la construcción de la formación literaria de los estudiantes del grado 5°; si bien es cierto que la formación literaria no se logra en un solo grado, se considera que es en primaria donde la escuela debe empezar a hacer el recorrido para provocar a los estudiantes a acercarse a la literatura desde el goce y el placer, por tanto, es en la escuela según este contexto de la I.E.R Juan Tamayo el único espacio para ello. En esa medida es el maestro el responsable para promover este proceso entendiendo que sin mediación es mucho más difícil que haya lectores y ese papel le corresponde sin duda a él.

Lo anterior se expone ya que en el corregimiento no existe una entidad gubernamental o no gubernamental que les facilite este encuentro con la literatura, los proyectos municipales pensados en la promoción de la lectura y la escritura están centralizados en el casco urbano. Solo se cuenta con biblioteca escolar y la encargada no cuenta con la formación para generar espacios para mediar lo literario, pues su figura se resume a ser la encargada del préstamo y devolución del material, convirtiéndose en una cuidadora de libros. Así que, un trabajo que le apueste a tal formación literaria es urgente, necesario y debe ser emprendida por los docentes.

De la misma manera, la caracterización del abordaje de la literatura en el aula permite identificar algunos elementos que deben ser transformados para promover la formación literaria, en aras de lograr otras configuraciones de la enseñanza de la literatura diferentes a lo que habitualmente realizaba la docente

investigadora antes del proceso de maestría, donde se reducía el ejercicio literario a leer determinado número de obras, conocer autores y realizar resúmenes de los textos. De esta forma, es posible pensar otra manera de organizar dicha enseñanza. La propuesta parte de la planeación, implementación y evaluación de secuencias didácticas y actividades permanentes, superando así la mirada de la literatura desde la instrumentalización para orientarla desde el goce estético, lo que finalmente favorece la transformación de la propia práctica de aula, en consecuencia las prácticas de otros docentes que pueden ver en esta propuesta una alternativa para llevar al aula el hecho literario desde una intencionalidad que vaya más allá de fortalecer la comprensión lectora, ya que visto así se brindan elementos para pensar futuros procesos de formación y actualización docente, ya sea institucional, municipal, regional o nacional.

Finalmente, este trabajo es pertinente y necesario porque impacta la realidad de los estudiantes del grado quinto, ya que les permite experimentar un acercamiento a la literatura distinto a lo que por años han vivido, cambiando esa manera de relacionarse con los libros, favoreciendo la vivencia de diferentes emociones que aporten a la construcción en ellos de una sólida formación literaria con trascendencia al fortalecimiento de otros procesos de la comunidad donde hacen parte.

2. CAPÍTULO II: REFERENTES CONCEPTUALES

En este capítulo se considera esencial abordar dos categorías: la primera que es hacia la formación literaria y la segunda categoría está relacionada con las configuraciones didácticas ya que es a partir de la revisión y aplicación de estas que está sustentado este proyecto.

2.1. Hacia la formación literaria

En este apartado se hace en primer lugar un recorrido por las diferentes miradas que se le ha dado en la escuela a la enseñanza de la literatura para llegar hasta la formación literaria que es lo que se busca con la investigación y en segundo lugar se conceptualiza que lo que se entiende por formación literaria

2.1.1. Miradas de la enseñanza de la literatura en la escuela primaria

Según Mendoza (2003) el abordaje de la literatura en la escuela a lo largo de la historia ha estado dirigida por tres modelos que han influenciado la forma de enseñanza, las estrategias pedagógicas y la manera de evaluarla, los cuales son: un modelo tradicional historicista, un modelo formalista y estructuralista y por último, un modelo interpretativo y estético.

Modelo tradicional historicista. El modelo tradicional historicista está fundamentado en un pensamiento positivista y como su nombre lo indica se preocupa por la enseñanza de la historia de la literatura, por tanto desde esta mirada prevalece la enseñanza de datos sobre autores, fechas, obras más importantes, escuelas y géneros literarios, entre otros; la motivación del estudiante así como el aprendizaje significativo no cobran importancia, ya que se le da mayor validez al aprendizaje memorístico y repetitivo más que al desarrollo de prácticas interpretativas. Con respecto a la lectura, el estudiante en general no tiene contacto directo con las obras literarias, y cuando las tiene, es desde fragmentos solo con el fin de comprobar esas características señaladas a nivel teórico o con el fin de realizar con estos análisis lingüísticos.

Como lo afirma Mendoza (2003):

Está basado en el paradigma positivista del historicismo, puesto que el aprendizaje de la historia de la literatura (nacional), al poner el énfasis en la proliferación de datos eruditos y en la defensa de las obras como patrimonio cultural, ha desdeñado la experiencia estética de los lectores y, en consecuencia, no ha tenido en cuenta el hacer interpretativo de los estudiantes. (p. 322)

La prioridad de este enfoque hacía posible, según este autor que incluso un estudiante obtuviera magnificas calificaciones en la disciplina de literatura sin que fuera preciso la lectura de los textos.

Modelo formalista y estructuralista. Según Mendoza (2003), está basado en teorías formalistas y estructuralistas, confiriéndole toda la importancia al texto como “entidad autónoma e inmanente, buscando la literariedad, esto es, la naturaleza específica del lenguaje artístico al margen de la intervención del sujeto receptor que ha de disfrutar de dicha naturaleza”. (p.323). Es decir, desde esta mirada, el texto es el protagonista del proceso y por ello no se le da un rol activo al lector.

Sin embargo, una de las ventajas que presenta, es que hay un mayor contacto de los estudiantes con los textos, con el fin de realizar los famosos “comentarios literarios” que consisten en la identificación de elementos estructurales y formales como: tiempo, espacio, personajes, argumentos, lenguaje figurado (símbolos, comparaciones, metáforas, aliteraciones, hipérbolos...). Desde esta mirada quedan cuestiones sin resolver como la construcción de sentido, ya que este modelo parte de la idea de que el significado está en el texto y que la función del lector es extraerlo, lo que plantea la existencia de una única forma de comprensión.

Modelo interpretativo. Según Mendoza (2003) éste se centra en la construcción de significado, dándole el protagonismo al lector quien goza de una

experiencia estética mediante la lectura literaria. Este modelo está fundamentado en “la poética de la lectura” prestando total atención a elementos como formación de hábitos de lectura, la promoción de la literatura, las expectativas de los jóvenes, sus contextos y perspectivas culturales, entre otras, basados en teorías como la de la recepción, la semiótica y la pragmática, permitiendo así múltiples posibilidades de encuentro con el hecho literario.

Desde esta perspectiva, tal como lo afirma Eco (1987) citado en Mendoza (2003), se da la inserción de un “Lector Modelo”, quien interactúa activamente con el texto, dotándolo de significado, interpretación y llenando los “vacíos” o “elementos no dichos” lo que le permite al estudiante, crear y formarse como un sujeto crítico y reflexivo. Según Mendoza (2003):

Para que esta poética de la lectura que venimos definiendo sea posible, para que el destinatario se instaure como instancia constitutiva en el interior del texto mediante la construcción de significados, para que el acto de leer se realice como un viaje de aventuras que ha de realizar el lector a través de las páginas del libro, es preciso que el lenguaje que transporta la obra literaria se exprese mediante una estructura textual abierta, apelativa y enigmática simultáneamente: es así como la lectura se constituye en una incitación a la búsqueda del sentido oculto, a la búsqueda y al placer del secreto literario. (p. 334).

Puede decirse que este modelo concibe la literatura como un artefacto cultural autónomo caracterizado por su carácter abierto e indeterminado que posibilita un diálogo, una interacción, una transacción única entre el lector y el texto. En síntesis, Mendoza (2003) propone trascender los modelos: historicista y formalista – estructuralista, para ubicar la acción didáctica en un modelo interpretativo y estético. Es pues, desde este último modelo que se construye la acción educativa de la presente investigación.

Ahora bien, la exploración de los rostros que toma la enseñanza de la literatura en la escuela nutre sustancialmente la acción educativa de esta investigación en la medida que permite reconocer los diferentes énfasis de su

abordaje en el aula. Sin embargo, aunque puede que a nivel teórico hayamos avanzado, nada garantiza que se haya hecho lo mismo en el ejercicio de los procesos de enseñanza; por lo tanto, es necesario que el ejercicio docente desde la práctica pedagógica transforme el abordaje de la literatura para así construir bases que soporten la formación literaria en los estudiantes de básica primaria, en este caso el grado quinto.

2.1.2. Hacia la formación literaria

El lugar de la literatura en la escuela siempre ha sido una cuestión controvertida, las preguntas que rondan este proceso giran alrededor de qué clase de conocimiento es el conocimiento literario, qué tipo de experiencia promueve en los estudiantes, cuál es el sentido y el modo más apropiado de enseñar literatura en la escuela, lo que se ha convertido en objeto de estudio para docentes, pedagogos, investigadores, entre otros. Así, la idea de formar un lector autónomo ha ido ganando terreno a lo largo de muchos años, convirtiéndose en un objetivo escolar.

Ahora bien, como la formación de un lector literario se forma leyendo literatura, muchas organizaciones pedagógicas de todos los países han incorporado actividades en la escuela como la hora de lectura, el uso de la biblioteca escolar, el tiempo de lectura individual y a preguntarse por qué obras literarias se deben leer en la escuela, esto es, por el corpus literario. Aunque ha sido valiosa la incorporación de actividades de lectura en la escuela, parece evidente que la enseñanza no se limita solo a poner en contacto a los estudiantes con los libros, sino que es necesario también consolidar la figura de lector, lo que permite grandes avances en los planteamientos educativos. Es aquí donde Colomer (1991) propone que es necesario replantear la concepción de la enseñanza de la literatura por la de formación literaria, entendiendo esta última como:

La adquisición de una educación lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura (p. 22).

Entender la educación literaria de acuerdo con Colomer (1997), como un aprendizaje de interpretación de los textos, ha renovado su enseñanza en las aulas. Centrarse en la lectura literaria conlleva una práctica educativa que se desarrolla a través de dos líneas: la lectura directa de los textos por parte de los estudiantes y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos. Pero para abordar su articulación es preciso que, antes, se cuestione la concepción de la enseñanza de la literatura como transmisión de saberes y, especialmente, como transmisión de conocimientos sobre la historia literaria.

La crítica a la idea de la enseñanza de la literatura no es nueva, muchos han sugerido la necesidad de leer los textos en lugar de aprender valoraciones dadas sobre ellos. Colomer (2001) citando a Lanson (1984) manifiesta que este ya había formulado los siguientes señalamientos:

La idea de que un niño cuando sale del liceo ha de “saber” literatura es una de las más absurdas que conozco: la literatura, para la mayor parte de las personas no ha de ser un objeto de conocimiento positivo, sino un instrumento de cultura y una fuente de placer. Ha de servir el perfeccionamiento intelectual y ha de producir un placer intelectual. Por lo tanto, no se trata de saber: se trata de frecuentar y de amar (p. 7).

En ese sentido, la escuela en particular debe tener la capacidad de encontrar el equilibrio entre la complejidad del proceso de aprendizaje y los métodos que lleva a cabo no sólo para que los estudiantes disfruten y amen la literatura si no para que además puedan desarrollar procesos de interpretación y construcción de sentido. Para Colomer (1998) “fomentar la lectura y planificar el desarrollo de las competencias infantiles son los dos ejes de la tarea escolar en el acceso a la literatura” (p. 3)

En consecuencia, la educación literaria incluye también “hallar textos literarios más cercanos a los intereses y a la capacidad comprensiva de los

alumnos” (Colomer, 1998, p. 23). En este aspecto es importante mencionar la literatura infantil y juvenil como alternativa para incitar a la lectura, crear hábitos lectores, despertar la motivación, identificarse con los personajes de las historias, entre otros, sin caer en el error de hacer cuestionarios y guías monótonas sobre ellos y teniendo presente la importancia de trabajar textos cada vez más complejos y elaborados literariamente hablando.

Por tanto, de acuerdo con Colomer (1998) en este proyecto investigativo, “la educación literaria debe concebirse como el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para la comprensión de la comunicación literaria.” (p. 26). Lo anterior implica entender la capacidad de saber leer, según Charmeux (1985) citado por Colomer (1991), como la posibilidad de usar estos comportamientos como propios e incluir diversas dimensiones afectivas (de implicación y seguridad), cognitivas (de formalización de los conocimientos implicados) y pragmáticas (de dominio y adaptabilidad de las conductas lectoras).

Por tanto, la formación literaria en la perspectiva de Colomer (1991), está orientada a la adquisición de los siguientes componentes: 1) A nivel de comportamiento lector: A) Desarrollo de la familiarización y seguridad respecto al texto literario: esto implica que los estudiantes se vean motivados por la lectura en su cotidianidad por dentro y por fuera del entorno escolar, potenciando actitudes como la implicación personal, la valoración estética y el distanciamiento crítico. B) Aprendizaje de la actividad de construcción del sentido del texto: Incluye darle importancia a la representación mental que construyen los estudiantes el texto, teniendo presente los conocimientos previos de los lectores para luego enriquecerlos por medio de los textos y fortalecer mecanismos del acto lector como, por ejemplo: anticipar, comprobar y controlar la significación obtenida. Y 2) A nivel de comportamiento lingüístico: Desarrollo de la capacidad para caracterizar y situar el texto literario entre las variables lingüísticas: Es el desarrollo del conocimiento sobre los géneros literarios, sus modalidades, características y el uso de este conocimiento para comprender con mayor facilidad los textos.

En definitiva, el presente trabajo pretende superar una mirada historicista y estructuralista de la enseñanza de la literatura, por apostarle a una mirada interpretativa y estética que posibilite en los estudiantes una formación literaria. Pero para lograr materializar dichos postulados en el aula de clase, se requiere de una manera distinta de configurar la enseñanza, que en este caso son las actividades permanentes y las secuencias didácticas. A continuación se despliega dichos conceptos.

2.2. Configuraciones didácticas

Las prácticas de enseñanza toman diferentes formas, y están permeadas por las concepciones, costumbres y decisiones que toma el docente al interior del aula, por lo tanto, están situadas en contextos particulares, atendiendo a unas condiciones y a un tipo de proyecto académico, institucional, personal y político. En esta investigación, se entiende por configuración didáctica lo planteado por Litwin (1997):

Las configuraciones didácticas son definidas como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto al aprendizaje, la utilización de prácticas meta cognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (p. 13-14).

En síntesis, una configuración didáctica es la forma específica que toma la enseñanza. Ahora bien, Pérez y Rincón (2009), proponen tres formas de configurar la enseñanza: por actividades, por secuencias didácticas o por proyectos de aula,

estas tres opciones para organizar la enseñanza del lenguaje y la literatura, comparten elementos, como su carácter intencional, la sistematicidad de las acciones y orientación a la construcción de saber. Las actividades, según Pérez y Rincón (2009), son aquellas unidades de enseñanza y aprendizaje muy puntuales, sin que esto signifique que sean de baja complejidad, ligada a un propósito de enseñanza y aprendizaje. Toda actividad es conjunta, implica acciones entre sujetos que se articulan entre sí con el fin de realizar una tarea concreta, al ser la unidad básica de planeación didáctica se convierte en la base para diseñar unidades más complejas como las secuencias didácticas y los proyectos.

Se pueden destacar algunos tipos de actividades, entre ellas tenemos las actividades permanentes que se les llaman así, cuando se realizan cada determinado periodo de tiempo: diariamente, semanalmente, mensualmente, bimestralmente, y con al transcurrir el tiempo va aumentando su complejidad, este tipo de actividades están ligadas a propósitos puntuales del lenguaje, ejemplo de ellas podrían ser la hora de lectura en voz alta, lectura gratuita, entre otros; otro tipo de actividades según Pérez y Rincón (2009), son las actividades de origen espontáneo, es aquí donde el docente guiado por sus saberes y principios pedagógicos aprovecha sustancialmente las situaciones coyunturales que se viven al interior de la clase, sin caer en el activismo sin propósito claro; para ilustrar mejor, veamos un ejemplo: un niño no llega a clase porque su padre falleció y esto implica que estará ausente varios días de clase, dada la inquietud de sus compañeros, la docente aprovecha esta situación y les propone a los estudiantes escribirle una carta para expresarle sus condolencias; de esta forma se aprovecha la ocasión para trabajar la diversidad textual en el aula, la función social de los textos y algunos elementos ortográficos y de redacción.

Con respecto a las secuencias didácticas, Pérez y Rincón (2009) la definen así:

Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje, la secuencia

aborda algún o algunos procesos del lenguaje, generalmente ligados a un género y a una situación discursiva específica (p. 19).

Las secuencias didácticas según Pérez y Rincón (2009) como su nombre lo indica son una serie actividades secuenciales organizadas en tres momentos: preparación, producción y evaluación. La preparación es el momento en el cual se formula y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir a través de cada una de las actividades pensadas para apoyar el proceso de enseñanza; además, se explora los conocimientos previos de los estudiantes a partir de la búsqueda de información, lecturas; entre otros, cuyo objetivo es ofrecer modelos de estrategia para que más adelante estos, sean capaces de realizarlas de forma autónoma. La segunda fase es la producción, es aquella donde los estudiantes realizan actividades de práctica que los lleva a tener contacto directo al interactuar en la construcción de conocimiento. Y por último la fase de evaluación, que desde el proyecto se llamará actividades de aplicación, donde se obtiene el producto final que permite materializar los aprendizajes adquiridos durante la secuencia.

Según Camps (1995), en cada uno de los momentos de la secuencia hay una correlación entre lo oral y lo escrito, entre la lectura y la escritura. Para la elaboración del texto, que es el producto final, juega un papel importante la interacción entre los estudiantes y el maestro, además de la lectura y análisis de distintos textos que permitan ser puntos de referencia para la construcción del texto final donde dé cuenta de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la secuencia. Desde estos planteamientos, Pérez y Rincón (1999) sostienen que la secuencia didáctica aborda procesos de lenguaje, que están sujetos a un género y a una situación discursiva específica; en otras palabras, las secuencias didácticas especifican propósitos puntuales de enseñanza y aprendizaje, que son planeados por el docente, articulando unos saberes particulares alrededor de una situación discursiva que le otorgue sentido.

Con respecto, a la pedagogía por proyectos, Pérez y Rincón (2009) comparten la definición que da Jolibert (1999): “es una de las estrategias para la

formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos” (p. 23). El trabajo por proyectos implica un cambio profundo en la vida escolar ya que promueve procesos educativos significativos debido al fortalecimiento de lazos entre profesores y estudiantes, ya que se establecen relaciones de poder y de saber, debido a que esta propuesta está orientada hacia la integración de los aprendizajes, no solo los que se abordaran en el momento sino también los que ya se trabajaron, con el fin de entregarle significado y valor a las actividades, propiciando la comprensión de que un saber se construye estableciendo ese tipo de relaciones.

La pedagogía por proyectos tiene algunas características como: la construcción del plan: es una actividad conjunta docente-estudiantes y de larga duración en el tiempo puede pensarse para un año escolar, aunque haya una planeación en la que se vincula varios entes, el maestro también debe llevar su planificación didáctica; el trabajo colaborativo: predomina en este tipo de proceso, lo cual lleva a que se logre un trabajo autónomo, interdisciplinario y en equipo; socialización: tiene gran valor explorar diferentes formas de dar cuenta a la comunidad los procesos vividos; y por último, durante el proyecto, se incluyen situaciones evaluativas como un proceso permanente.

Específicamente para esta investigación –dado los tiempos con los que se cuenta- se opta por configurar la enseñanza de la literatura en el grado quinto a través de actividades permanentes y de secuencias didácticas; aunque se reconoce que lo ideal es el trabajo por proyectos de aula, ya que es la configuración más abarcante pero a su vez más compleja, en la medida que puede contener actividades permanentes y secuencias. En el siguiente capítulo se explicita exactamente la metodología de investigación seguida y se describe qué actividades permanentes y qué secuencias didácticas se implementaron en el aula de clase del grado quinto de la I.E.R. Juan Tamayo del municipio de Ciudad Bolívar.

3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo presento el sustento de la investigación bajo el paradigma cualitativo y el enfoque de la Investigación Acción Pedagógica (IAP) que hace parte de la amplia gama de posibilidades dentro de la perspectiva cualitativa. Seguidamente, se describe cada una de las fases que plantea la IAP con las estrategias utilizadas para recolectar la información. Por último, se esboza la forma cómo se codificó y se categorizó la información.

3.1. Investigación desde un paradigma cualitativo

Esta investigación está sustentada en el paradigma cualitativo, ya que se caracteriza por realizar procesos descriptivos e interpretativos, es decir, busca comprender determinadas acciones, situaciones o características de los sujetos (Hernández, Fernández y Baptistas, 2014). En este caso, se caracterizarán aspectos relativos a las prácticas de enseñanza de la literatura que aportan a la construcción de la formación literaria de los estudiantes del grado 5 de la I.E.R Juan Tamayo y a la reflexión teórico práctica por parte de la docente para transformar esas prácticas de enseñanza desarrolladas en el “Plan lector y escritor” que se lleva a cabo en la institución. Al respecto, se aclara que el énfasis se centra en los procesos más que en la medición de resultados.

“Los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 3). El contexto natural es la escuela, exactamente el grado quinto, en el cual, el fenómeno que se quiere observar e interpretar tiene que ver con las condiciones didácticas que favorecen la construcción de la formación literaria perdurable a partir de las voces, de las producciones, de los relatos, de los implicados en la investigación. Por lo tanto, la visión social de este enfoque permite un abordaje específico para entender factores presentes que interviene y la relación que hay entre ellos.

De igual modo, es importante mencionar que dentro de una mirada cualitativa de la investigación, se hizo un manejo ético de la información, lo que indica que los datos recolectados fueron manejados con responsabilidad una vez los sujetos, en representación de los padres de familia, autorizaron su participación mediante un consentimiento informado en el que se les consultó si deseaba que su hijo participara de la investigación que incluiría diferentes estrategias de recolección de información: entrevistas, fotografías, observaciones, registros audiovisuales, producciones de clase, entre otros. Asimismo, se garantizó la protección de la identidad de los participantes, por ello, en la tabulación de los datos y su posterior análisis se asignó un seudónimo. (El consentimiento informado puede verse en el Anexo 8.3)

Ahora bien, dentro de un paradigma cualitativo, hay diferentes enfoques de investigación. Por tal razón y de acuerdo con el objetivo general de este trabajo, se opta por la Investigación Acción Pedagógica como la modalidad que permite realizar simultáneamente procesos de intervención e investigación.

3.2. Enfoque de la investigación: la Investigación Acción Pedagógica -IAP-

Este trabajo se sustenta en el método de Investigación Acción Pedagógica, abordado por Bernardo Restrepo Gómez, ya que permite transformar la práctica pedagógica personal de los maestros investigadores. Esta mirada favorece la investigación, ya que me permite lograr transformaciones en mis prácticas de enseñanza de la literatura con el fin de aportar a la construcción de la formación literaria de los estudiantes del último grado de básica primaria, logrando así unir dos asuntos: la investigación y la acción. De esta manera, esta modalidad posibilita intervenir una realidad mientras se investiga y viceversa. Como plantea Restrepo (2006) el modelo orientador de la IAP desde la IA incluye tres fases que se repiten una y otra vez, con el fin de transformar la práctica y buscar mejorarla continuamente.

3.3. Fases de la Investigación Acción Pedagógica -IAP-

3.3.1. Primera fase: deconstrucción de la práctica pedagógica del maestro.

En esta fase de deconstrucción de la práctica surge la identificación del problema que se ha abordado en el capítulo I, especialmente en la parte de contextualización y presentación del problema. Para llegar a la identificación del problema, se utilizó varias técnicas e instrumentos de recolección de información: el diario de campo, la encuesta y el análisis documental.

El diario de campo fue un instrumento que me permitió registrar la experiencia, plasmando todo lo acontecido en la práctica pedagógica, además permitió recoger observaciones de situaciones consideradas importantes que contribuyen al reconocimiento de la dinámica del grupo, así como reflexionar sobre la teoría desde propia práctica. Porlan y Martin (1991) dos teóricos que han validado los alcances del diario de campo en procesos de investigación parten de la idea de que toda práctica obedece a una teoría y la relación entre ambas no se plantea en términos jerárquicos sino dialécticos.

Así, en esta primera fase, el diario de campo como estrategia de investigación en el aula me permitió poner al descubierto asuntos de mis propias prácticas de las que no era consciente y que fueron relatadas en la contextualización, como por ejemplo: implícitamente la lectura literaria ha sido un proceso de obligatoriedad más no de disfrute; muchas de las actividades y estrategias que empleaba en el aula de clase carecían de sentido para ellos; el trabajo con las obras literarias no siempre habían estado planeadas por escrito, realizando en muchas ocasiones actividades para entretenerlos; en general confundía abordar literatura con trabajar lectura, ya que el interés se centraba en mejorar la fluidez y velocidad lectora y los libros trabajados carecían de interés para los estudiantes, sin más opción para ellos.

Otra estrategia utilizada en esta fase fue el análisis documental que Clauso (1993) lo define como el conjunto de operaciones destinadas a representar el

contenido y la forma de un documento para facilitar su consulta o recuperación, e incluso para generar un producto que le sirva de sustituto. En este sentido, el plan de área de Lenguaje de la institución donde laboro fue objeto de análisis documental, evidenciándose que el abordaje de la literatura no trasciende el trabajo narrativo mediante los cuentos, mitos, fabulas, leyendas, pero desde la estructura, para que los estudiantes aprendan a diferenciarlos y a clasificarlos, agotándose el material en la identificación de elementos formales: tiempo, espacio, personajes, argumento. Así mismo, la literatura en dicho plan de área parece justificarse en tanto sirve para mejorar la comprensión lectora, lo que contribuye a generar una idea de literatura entre los estudiantes como algo aburrido, obligatorio, sin una intencionalidad más que cumplir un pedido, una tarea. En esa medida, en el plan no es posible rastrear una idea de literatura que le apueste al goce, al disfrute, a una recepción estética de la obra.

Como última estrategia, en esta fase se utilizó la encuesta. Este instrumento estuvo dirigido a los estudiantes y padres de familia del grado quinto 2019 de la Institución Educativa Rural Juan Tamayo, con el fin de contextualizar el grupo con respecto a sus generalidades y percepciones en torno a la lectura. Algunas de las preguntas utilizadas en la encuesta fueron: ¿En tu casa hay biblioteca familiar? ¿Con quién lees en casa? ¿Qué cantidad de tiempo dedicas a la lectura diariamente? ¿Tus padres acostumbran a regalarte libros? ¿Sueles frecuentar la biblioteca escolar? ¿Por cuál de estas temáticas de los textos prefiere leer? ¿Normalmente termina de leer los libros que empieza a leer?; entre otras.

La encuesta es una técnica que puede adaptarse fácilmente para obtener información general de casi cualquier grupo poblacional, además de recuperar información concreta a partir de preguntas estructuradas y organizadas de acuerdo con un fin. Según Casas, Repullo y Donado (2003): “El objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables” (p.152).

Así, a través del análisis de diarios de campo, el análisis documental del plan de área de la institución y de las encuestas realizadas, se identifica el problema el cual, de manera sintética consiste en la necesidad de implementar otras configuraciones didácticas distintas a las habituales como las secuencias didácticas y las actividades permanentes para mirar de qué manera estas aportan a la construcción de la formación literaria.

3.3.2. Segunda fase: La reconstrucción o planteamientos de alternativas

Esta fase de reconstrucción o planteamientos de alternativas va direccionada en dos momentos, el primero es la construcción del plan de alternativas y el segundo es la puesta en marcha de esta. De acuerdo a la fase anterior y lo que se evidenció en la deconstrucción de la práctica pedagógica observada, es necesario apostarle a unas configuraciones didácticas que estén previamente planeadas por escrito y que de principio a fin le apunten a un encuentro estético entre el estudiante y la obra literaria, configuraciones que partan de libros interesantes para los chicos, que se acompañen a los alumnos en el proceso, donde haya espacio para hablar de lo leído para intercambiar ideas, sentimientos que generan los libros. Configuraciones que permitan mostrarme como un docente modelo lector, pero sobre todo que me permitan enseñar una pasión.

De acuerdo con lo señalado en el marco teórico, Pérez y Rincón (2009) proponen tres formas de configurar la enseñanza: por actividades, por secuencias didácticas o por proyectos de aula, pero dados los tiempos dispuestos para esta investigación, se opta por las actividades permanentes y secuencias didácticas.

Entre las actividades permanentes desarrolladas durante la investigación estuvieron:

Picnic literario. De esta actividad se realizaron dos sesiones durante dos horas cada una. La primera basada en el libro “La Alegría de Querer” de Jairo Aníbal Niño. Anticipadamente se le entregó a cada chico una poesía que debía leer en casa y el día del picnic debía leerla en voz alta a sus compañeros, después asociar

las sensaciones que despertó la poesía con algún sabor, si le parecía dulce, ácida, amarga, así como el consumo de un alimento que lo representaba explicando las razones de su elección.

El otro picnic se basó en el libro de cuentos “Los Besos de María” de Triunfo Arciniegas. Se organizaron grupos de estudiantes y a cada uno se le asignó un cuento, el cual debían leer en grupo. Después se les entregó papel y marcadores, para que realizaran el dibujo y se hizo la socialización de cada cuento, ubicando a los personajes, la trama, el espacio, lo que más les gustó, lo que menos les gustó. (La planeación de los picnic se encuentra en el anexo 8.2)

Lectura gratuita. Consistió en leer un libro por entregas. Así, una vez por semana al empezar clase les leía durante 15 minutos. Aquí no hubo preguntas de comprensión, solo se habló de las emociones o impresiones que nos generaba la historia. De esta forma se leyeron 4 libros: “El Jardín de las Ilusiones” de Jairo Aníbal Niño; “La Niña que me Robo el Corazón” de Fabio Barragán Santos; “Amigo se escribe con H” de María Fernanda Heredia, y “El Inventor de Mamás” de Braulio Llamero.

Biblioteca de aula, dotada de libros de la Colección Semilla con aproximadamente 20 títulos que fueron rotando cada quince días. La construcción de una biblioteca de aula tuvo un espacio constituido por los mismos estudiantes titulado: “*libros que dejan huellas*” donde ellos recomendaron libros que ya han leído a sus otros compañeros, a partir de la premisa “*Debes leer este libro porque...*”.

Lectura al parque. Se realizaron cada 15 días al parque central del corregimiento, con el fin de generar nuevos espacios para la lectura y permitir una visibilización de la práctica entre la comunidad y del sujeto que lee.

Por su parte, se diseñaron, implementaron y evaluaron cuatro secuencias didácticas (ver Anexo 8.1). La implementación de éstas se realizó durante 7 meses, a saber:

1. Y para ti *¿Cuál es el lugar más bonito del mundo?* basada en el libro “El lugar más bonito del mundo” de la autora Ann Cameron (véase Anexo 8.1.1).

2. *Detectives en acción*, basada en el libro “El misterio del pollo en la batea” del autor Javier Arévalo (véase Anexo 8.1.2).

3. *¿Qué súper héroe quiere ser?* basada en el libro “Solomán” del autor Ramón García Domínguez (véase Anexo 8.1.3).

4. *Qué tremendo problemón es el amor*, basada en el libro “Franz se mete en problemas de amor” de la autora Christine Nostlinger (véase Anexo 8.1.4).

3.3.3. Tercera Fase: la validación de la efectividad de la práctica reconstruida

Esta fase estuvo comprendida por dos momentos, el primer momento es la observación sobre el funcionamiento del plan (implementación en el grado quinto de actividades permanentes y secuencias didácticas para la enseñanza de la literatura) y el segundo momento en la reflexión e integración de resultados. Puesto en marcha el plan, utilicé nuevamente el diario de campo y la entrevista semiestructurada como instrumentos de recolección de información para la validación de la efectividad de la práctica reconstruida.

El diario de campo ha sido analizado por varios autores como un instrumento de formación, que facilita la implicación, y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la investigación y la autoobservación recogiendo observaciones de diferente índole (Latorre, 1996). En esa medida, el diario se constituye en una herramienta que favorece la reflexión y el desarrollo de la capacidad de generar un conocimiento profesional crítico, en la medida que las descripciones de lo que ocurre, las interpretaciones e impresiones, posibilita sacar conclusiones acerca de las razones de los comportamientos y actitudes frente al proceso abandonando conductas estandarizadas y rutinarias. Por consiguiente, en el desarrollo de cada una de las secuencias didácticas y las actividades permanentes se organizó el diario de campo tomando nota detallada de las impresiones,

actitudes, aciertos y desaciertos frente a las prácticas de enseñanza de la literatura que inciden en la construcción de la formación literaria en el grado quinto. (El Anexo 8.5. contiene un ejemplo de un diario de campo realizado)

Con respecto a la entrevista semiestructurada, este instrumento permitió conocer las impresiones de los estudiantes tras la realización de las secuencias didácticas y las actividades permanentes. El diligenciamiento fue posible a partir de una rejilla con categorías relacionadas a las prácticas de enseñanza que inciden en la construcción de la formación literaria. Según Kvale (1996) señala que el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos.

La entrevista semiestructurada fue aplicada a 8 estudiantes de manera aleatoria con el fin de conocer sus apreciaciones frente al proceso vivido a través de las secuencias didácticas y las actividades permanentes y a 3 padres de familia con el propósito de conocer la percepción de éstos sobre los cambios observados en el comportamiento de sus hijos en cuanto al encuentro con el mundo literario. Los aportes de los estudiantes se realizaron mediante sus respuestas a siete preguntas abiertas por cada una de las cuatro secuencias didácticas y nueve preguntas relativas a las cuatro actividades permanentes (véase Anexo 8.4.1). En el caso de la entrevista a padres de familia, el instrumento constó de 5 preguntas abiertas (véase Anexo 8.4.2).

En cuanto al segundo momento de esta fase que es la reflexión e integración de resultados, se realizó con base a la información recolectada en el diario de campo y las entrevistas realizadas a estudiantes y padres de familia. Este análisis pasó por procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización propuesto por Martínez (2006). El proceso de categorización consiste en clasificar o codificar mediante un término o una expresión breve el contenido o idea central de una unidad temática. Después se pasó al proceso de estructuración, que va direccionado al proceso de integración de categorías menos específicas para

llevarlas a categorías más generales. Seguidamente se pasó al proceso de contrastación, que consiste en triangular los resultados obtenidos entre las diferentes estrategias de recolección utilizadas con el fin de identificar elementos comunes que se alimentaron con los referentes teóricos para la obtención de hallazgos.

Tal proceso de categorización, estructuración y contrastación de la información recolectada, permitió identificar seis grandes categorías, las cuales se desarrollan en el siguiente capítulo.

4. CAPITULO IV: HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

En el capítulo anterior se explica detalladamente cómo se implementaron las secuencias didácticas y las actividades permanentes; en este, se desarrollan cada una de las cuatro categorías que surgieron del proceso de codificación y categorización de la información recolectada a partir de los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas. Dichas categorías buscan dar respuesta a la pregunta planteada en la presente investigación: ¿De qué manera la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes aportan a la formación literaria de los estudiantes del grado quinto de la I. E. R Juan Tamayo? Las categorías son las siguientes: 4.1. Concepciones. 4.2. Maestro como modelo lector. 4.3. Selección de las obras literarias. 4.4. Evaluación formativa. 4.5. Ambientes de aprendizaje y 4.6. La lectura literaria como proceso.

4.1. Concepciones: una mirada diferente a la enseñanza de la literatura

Así como el marinero, el piloto o un conductor debe tener clara la ruta para donde se dirige, y si por el contrario no conoce el paradero final, debe utilizar unos instrumentos que le faciliten su llegada (un mapa, una brújula o en estos tiempos un gps), así mismo, el maestro debe contar con aliados como el currículo, la didáctica y la evaluación, entre muchos otros, que faciliten el desarrollo de una clase, son estos y otros tantos, quienes a lo largo de los años nos permiten construir unas ideas, unos principios, unas creencias y acciones que mueven nuestro trabajo diario en el aula, dando forma a nuestras concepciones quienes permean a su vez las prácticas de aula, las cuales, en el desarrollo de esta propuesta investigativa, estas fueron objeto de reflexión.

Hay autores que señalan concepciones y creencias son dos conceptos distintos como por ejemplo Llinares (1991) que señala que las concepciones son el producto de creencias y conocimientos; considerando que todo sujeto tiene una serie de creencias y conocimientos que ha ido construyendo a lo largo de su vida a partir de las experiencias que ha tenido, estas creencias y conocimientos consolidan sus concepciones, lo cual permite dar una explicación a esas formas de cómo

interpreta y actúa en diferentes contextos y situaciones de su cotidianidad; en esa medida, las concepciones constituyen sistemas cognitivos interrelacionados de creencias y conocimientos que contribuyen en la manera como percibimos nuestro entorno y los procesos de razonamiento que se realizan.

En otro sentido, Rodríguez (2002) argumenta que las concepciones y las creencias tiene una relación sinonímica, ya que ambas “tienen en el fondo el mismo significado, es decir, son el tipo de conocimiento experimental, representado en imágenes o constructos, más o menos, esquemáticos o de carácter intersubjetivo, personal y situacional” (p 108). De ese mismo modo, Camps (2001) enmarca en lo que ella denomina sistemas conceptuales las cuales establecen la estructura conceptual de cada individuo, a las concepciones, los pensamientos, las creencias, representaciones, conocimientos o saberes.

Estos sistemas conceptuales se originan y se desarrollan en la experiencia (...) a diferencia del conocimiento científico, tiene un carácter subjetivo, popular y temporal; son personales, particulares y específicos, se mantienen normalmente implícitos; a pesar de su resistencia al cambio, pueden evolucionar por influencia de nuevas experiencias y procesos de debate. (p. 20).

En este orden de ideas, en el marco del desarrollo de esta propuesta investigativa, las secuencias didácticas y las actividades permanentes aportan a la formación literaria en tanto nos permitieron a los estudiantes como a mí, transformar concepciones.

Una de ellas es entender que no solo basta con lo teórico, sino que es indispensable la práctica, ya que ambas van de la mano. Por muchos años, se ha dado una discusión en cuanto a la relación bidireccional teoría- práctica, los docentes a lo largo de nuestro ejercicio profesional hemos reconocido la importancia de ambos, sin embargo, en nuestro quehacer los hemos aislado, no obstante, al configurar la enseñanza de la literatura a partir de la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes para fortalecer la formación literaria en los estudiantes del grado 5°, no solo me llevó a profundizar

teóricamente sino a convalidar esta teoría a partir de la práctica y viceversa, permitiéndome entender que la literatura no es solo una asignatura donde se transmite un conocimiento, unos datos específicos sobre fechas, autores o escuelas literarias, entre otros; sino como un camino que permite transitar en la posibilidad de conocer otros mundos y comprenderlos, humanizando al individuo.

Una gran preocupación me embargaba al iniciar esta clase, yo no sé mucho de literatura, me ha tocado leer un poco más sobre quien es esta autora, y acercarme a comentarios literarios acerca del libro, pero vaya sorpresa, cuando hablé de la autora, Juan Esteban me calló, y me pidió que continuáramos con la lectura, que le parecía más interesante la historia, y era más divertido conversar sobre lo que sucedía en el libro que detenerse hablar de quien lo escribió, después aprendemos eso profe. (Apartado diario de campo, p. 18).

Según Colomer (2005), un lector literario, ya no es alguien que posea unos conocimientos informativos sobre la literatura, o que haya adquirido un aparato instrumental adecuado para realizar un análisis textual, un lector competente se ha definido como aquel que sabe construir sentido de las obras que lee. Y desde allí el reto es cómo el área de lenguaje se convierte en escenario para la formación de un lector literario y no solo como una materia que se agota solo en la transmisión de un cúmulo de información o en la identificación de ciertos elementos formales como: personajes, tiempo, espacio.

Y es que la implementación de las secuencias y actividades permanentes me ha permitido hacer esa transición, realizar ese recorrido entre lo que hacía que respondía a lo que creía que era la literatura y la mirada como hoy la percibo, la cual me permitió transformar también la manera como la enseño.

Mendoza (2003), en su recorrido por la enseñanza de la literatura señala tres miradas con que se ha abordado ésta en la escuela a lo largo de los años: historicista, formal e interpretativa. En una mirada historicista, la enseñanza de la

literatura consiste en enseñar “datos sobre literatura”, dejando de lado la experiencia estética del lector.

Hoy veo con cierta nostalgia, como eran mis clases, tan diferentes a las de ahora, hoy la planeación está pensada desde secuencias didácticas, antes la clase del plan lector eran actividades no articuladas, improvisadas para abarcar una hora que no tenía sentido, en cierta ocasión, di el nombre de varios autores los cuales debían consultar la biografía para exponer la próxima clase. (Docente, diario de campo, p. 33).

Lo anterior, muestra como nuestro quehacer está determinado por nuestras concepciones. Si los conocimientos, experiencias y creencias sobre la literatura son restringidos, la manera de abordarla en el aula con los estudiantes es igualmente restringida. Si la creencia es que enseñar literatura consiste únicamente en enseñar información sobre autores, eso haremos en el aula. En mi caso, esto era una de mis creencias antes de esta maestría y por eso destinaba gran parte del tiempo de la clase a la memorización de fechas de nacimiento y muerte de diferentes autores – especialmente de aquellos fabulistas como Fedro, Esopo, Fontaine, Iriarte, Pombo-, del lugar donde nacieron y murieron, de los nombres de los libros que escribieron y la fecha de su publicación y de las características generales de sus producciones. Era pues, una manera de enseñar literatura, sin recurrir directamente a la lectura literaria.

En muchas de mis clases anteriores, al momento de abordar un texto literario mi intención era que los estudiantes identificaran elementos estructurales como personajes, tiempo, espacio, narrador, argumento, inicio, nudo y desenlace, creía que el interactuar de los chicos con la literatura era para desarrollar la comprensión lectora, perdiendo de vista la verdadera naturaleza de esta, esa que busca no solo desarrollar competencias lingüísticas sino también humanizar a las personas (Docente, diario de campo, p. 37).

El enunciado anterior expuesto, da cuenta de otro tipo de acercamiento a la literatura y es el modelo estructuralista mencionado por Mendoza (2003), en donde se le otorga valor exclusivamente al texto, dando pie a la entrada a las aulas a los famosos análisis de las obras literarias a partir de los “comentarios literarios”, que consiste en ese análisis a partir de la identificación de elementos estructurales del texto como: argumento, personajes principales y secundarios, tiempo, espacio, figuras literarias, palabras desconocidas entre otros, sin embargo, su carencia radica en el momento en que el lector se enfrenta a la construcción del sentido del texto, ya que éste, hace caso omiso de la concepción del acto de leer, como un conjunto de habilidades que compone diversos saberes, limitándose exclusivamente al texto. Normalmente, esto es lo que hacía durante el desarrollo de las clases de literatura, porque han sido maneras de enseñarla desde hace mucho tiempo, al igual que cuando fui estudiante, esas formas de enseñanza permearon mi quehacer constituyendo en mí una mirada formal y estructural de la enseñanza de la literatura.

Retomar frases importantes dentro de la obra, para generar debates acerca de las posturas de los estudiantes en el aula, es una buena forma para que ellos desde su cotidianidad y sus vivencias, muestren sus puntos de vista permitiendo la construcción de sentido, mostrándose participativos dejando a un lado el miedo a equivocarse. (Docente, diario de campo, p, 45)

esta podría ser una de las tantas formas que se derivan del modelo interpretativo planteado por Mendoza (2003), donde cobra valor el lector, es aquí donde la enseñanza de la literatura se centra en la construcción de significados a través de la experiencia estética directa de los estudiantes con la obra. Es en este modelo donde los docentes indagan sobre los intereses de los estudiantes para pensar esa relación con la literatura, otorgándole importancia al placer y al goce estético. Es importante aclarar, que esta mirada no excluye las anteriores, al contrario, las integra: es que para construir el sentido de una obra a veces es necesario recurrir al contexto del autor, del mismo modo toda construcción de sentido pasa primero por la identificación de sus elementos estructurales.

Así, al concebir la enseñanza de la literatura desde una perspectiva interpretativa y estética, me permitió configurar la enseñanza a través de secuencias didácticas y actividades permanentes que no se agotaran en la revisión de la biografía del autor, o en la solicitud del típico análisis literario; sino de pensar actividades que conlleven a la construcción de sentido, de tal manera que se logre relacionar la obra literaria con sus vivencias cotidianas.

Otra concepción que se transformó a través del diseño e implementación de las secuencias didácticas y las actividades permanentes, es el de haber pasado de una enseñanza de la literatura en la cual se privilegiaba una lectura eferente, a una enseñanza de la literatura que conserve su naturaleza desde una lectura estética. *“en clase, les colocaba a los chicos a leer unas veces cuentos, otras veces fábulas, otras tantas leyendas, para que extrajeran de estas, diferentes datos para responder a preguntas que les había planteado, preguntas de orden literal”* (Docente, diario de campo, p, 20).

Rosenblat (1996), hace referencia al tipo de lectura eferente y a la lectura estética. La primera se refiere a la lectura en la cual la atención se centra preferentemente en lo que se extrae y retiene luego del acto de la lectura, un ejemplo claro es cuando en las lecturas para desarrollar comprensión lectora, los estudiantes se limitan a leer y a observar en la lectura la información que necesitan para dar respuesta a los interrogantes, sin necesidad de construir una relación con el texto. *“Las clases, se limitaban a que los estudiantes se sentaran en fila, cada uno con su copia, leyendo silenciosamente, y respondiendo según el texto”* (Docente, diario de campo. P. 20). Aquí la atención se centraba en averiguar la información que permitiera dar respuesta a los interrogantes, dejando a un lado aquello que implicara una conexión entre el texto y el lector, y ciñéndose solo a la extracción de datos del texto.

Con respecto a la lectura estética, Rosenblat (1996) señala que en este tipo de lectura, el lector se dispone a centrar la atención en las vivencias que afloran

durante el acto, acá no solo entran en juego la información que requiere, sino la parte privada del significado, las emociones, las imágenes, los sentimientos.

La irrupción de la lectura con frases como –Ayyy no profe, que pesar que Carlitos no tenga a su mamá, es que debe ser muy duro no tener mamá”, “las carcajadas de los niños, relacionando la historia con lo que acontece en nuestro diario vivir, --jummmm, Lutzgarda se parece a Ramiro (nombre ficticio de uno de sus compañeros) siempre haciendo maldades” (Docente, diario de campo P, 35).

Esas frases dan cuenta de que al promover la lectura estética el estudiante encuentra en la literatura, no la obligatoriedad de leer, sino el transitar de un camino cargado de disfrute y goce ya que encuentra ella la posibilidad de identificarse con personajes, de relacionar esos mundos de ficción con su cotidianidad.

El lector estético saborea, presta atención a la sutileza de los sentimientos, de las ideas, las situaciones, las escenas, reencarna los personajes y emociones que adquieren presencia, participa de los conflictos, las tensiones y resoluciones, siente que el significado experimentado es el que corresponde al texto. Esta es la respuesta del lector y aflora de acuerdo a su interpretación mediada por sus experiencias. No se trata de esquematizar los tipos de lectura, encasillarlas en buenas o malas para los lectores porque ambas son necesarias, ya que eferente y estético son tipos de lectura que obedecen a dos propósitos distintos: uno para encontrar una información puntual que se necesita y la otra para dejarse sumergir en un mundo de ficción. Sin embargo, en la lectura literaria es necesario darle la prioridad a una lectura estética, porque este tipo de lectura permite experimentar la literatura como un fin en sí mismo y no como un medio a través del cual se extraen datos.

En este sentido, la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes me permitieron entender la necesidad de promover una lectura estética a la hora de abordar el componente literario en el aula, lo que me conllevó a la transformación de la manera de enseñar, lo que posibilitó a su vez que los chicos, en su gran mayoría también transformaran su concepción frente a la forma

de ver la lectura: *“leer antes era aburrido, me daba sueño, pero ahora es diferente, ahora nos reímos y hasta nos entristecemos por lo que sucede en lo que leemos, ahora siempre cargo mi libro en el bolso y no lo dejo”* (Entrevista I a estudiante P, 3).

La forma de expresarse sobre la lectura o sobre la clase de literatura da cuenta de cómo poco a poco se ha ido superando la tensión entre los libros y los estudiantes, los chicos antes veían la lectura literaria como algo tedioso, un acto obligatorio, donde se leía algo para realizar pesadas cargas escolares; hoy lo encuentran divertido, interesante, placentero porque más que responder a una tarea escolar, es un encuentro con las subjetividades.

A manera de síntesis, de esta categoría de concepciones puedo concluir lo siguiente: primero: la configuración de la enseñanza de la literatura desde actividades permanentes y secuencias didácticas me permitieron la transformación en las concepciones al avanzar de una mirada historicista y formal a una interpretativa y estética; de una mirada que privilegia una lectura eferente a una que apuesta por una lectura estética; de una concepción que toma la enseñanza de la literatura como un medio a concepciones que le apuestan a abordar la literatura en clase como un fin en si mismo. Segundo: la transformación de mis concepciones me permitió reinventar mis prácticas, las cuales tomaron forma a través de las actividades y las secuencias didácticas implementadas en el grado quinto. Y tercero: al transformar mis concepciones y mis prácticas, de manera indirecta también fue posible transformar las concepciones de la muchos de estudiantes, ya que dejaron de ver la lectura literaria como algo aburrido y obligatorio, y en cambio la comenzaron a considerar como un artefacto cultural y estético que permite la inmersión en otros mundos posibles.

4.2. El maestro como modelo lector “Ser lo que se quiere que el otro sea”

Los maestros día a día tenemos la oportunidad de conocer cada vez más a nuestros estudiantes, orientarlos, ofrecerles afecto, escuchar sus historias, atender sus dudas, lo que nos permite convertirnos en un modelo y un referente importante

para ellos. Ahora bien, la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes me permitieron darme cuenta que no basta con planear al detalle la clase, seleccionar estrategias, ni articular diferentes materiales de lectura -no significa que esté desconociendo el valor de estos elementos para posibilitar la formación literaria-, solo que estoy añadiendo un ingrediente un tanto intangible, un elemento que queda por fuera de dichas configuraciones y es el papel del docente, pero no un docente cualquiera, en este caso para aportar a la formación literaria de los estudiantes se requiere un docente que asuma el rol de un auténtico modelo lector, un profesor que ame la literatura y transmita dicha pasión.

Los chicos cuando llegan a la escuela llevan consigo una serie de conocimientos previos que son determinados por el contexto, la realidad donde han crecido, su familia, la cultura y las normas sociales que rigen el lugar:

Profe, en mi casa nadie lee, solo yo cuando me toca leer el libro de plan lector, mi papá se la pasa en el cafetal y mi mamá atendiendo los trabajadores, y siempre están muy cansados para leer conmigo” (Entrevista IV, estudiante grado 5 p, 8), “mi mamá en algunas ocasiones lee conmigo, porque mi papá no le queda tiempo, ella me hace preguntas y me explica lo que no entiendo. (Entrevista V, estudiante grado 5 p, 10).

Así, dado este panorama, es entonces en la escuela, en la figura del docente donde se enmarca un papel importante para motivar e incitar a sus chicos a ese encuentro personal con los libros “casi siempre mi profe anda con un libro, en el descanso la vemos leyendo, se ríe, y a veces habla en voz alta, parece como loca, pero me parece curioso y me dan ganas de saber que lee” (Entrevista V, estudiante grado 5 P. 11).

Usualmente en la escuela se considera que leer y escribir implica un aprendizaje que debe ser funcional, que debe servir para algo, este proceso tiene que desarrollarse de manera tal que sea productivo. Sin embargo, la lectura tiene una arista que pocas veces la educación formal considera o no le da la importancia que tiene: el goce de leer. Por esta razón, los docentes que intentamos enseñar

literatura debemos partir de que hay que acercar a los niños a este artefacto cultural, desde el placer y la construcción de sentido, dando así las bases para que el estudiante se apropie de un proceso que no solo será de beneficio para su actividad escolar, sino que abrirá la posibilidad para conocer otros mundos o lugares creados en la imaginación de un autor que nos invita a conocerlos. Así, la enseñanza de la literatura debe apuntar a lograr en los estudiantes la formación literaria (Colomer, 1996) y para ello es fundamental considerar el papel del maestro en dicha formación.

Hablamos de un maestro modelo lector cuando somos capaces de transmitir el amor, la pasión por la literatura, trascendiendo la idea de que leer literatura es más que descifrar códigos, ya que es vivir la historia, construir sentido, es disfrutar leer, por tanto, el amor por ella no se enseña, se contagia; es mostrar desde el ejemplo que vivimos la lectura y es desde nuestra relación con ésta, que seducimos, contagiamos a los chicos a sumergirse en este océano maravilloso de la narrativa. Como dice Machado (2000): “No creo que nadie le enseñe a otra a leer literatura. Por el contrario, estoy convencida, de eso si, de que una persona le pasa a otra la revelación de un secreto: el amor por la literatura. Es más, una contaminación que algo que se enseña” (p. 33).

Por consiguiente, se hace urgente que la escuela y sus actores dejen de formar sólo para el desciframiento del código escrito:

Hace pocos menos de dos años, leía con mis estudiantes fragmentos de obras literarias, y entre las actividades estaba, contar el número de palabras que leían por minuto, hoy dejamos de hacerlo, nos concentramos más, en dialogar con el texto, en descubrir los adentros de ese mundo que nos plantea un autor, en reír y es maravilloso ver como mi risa los contagia” (Docente, Diario de campo, p. 26).

En esa línea de sentido, entendí la importancia de abordar ese plano subjetivo de la lectura desde la construcción de espacios que favorezcan que los estudiantes tengan experiencias con esta, para ello era necesario que yo fuera la primera que

tuviera una formación literaria, es decir, es necesario primero que yo lea y lo disfrute para así compartir esa experiencia personal, no para ahorrarme la vivencia, sino para que descubran lo que se puede lograr si se atreven a adentrarse en otros mundos posibles..

Larrosa (2003) plantea que: “pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es” (P. 25). En ese orden de ideas, ¿cómo podemos enseñar literatura sino la amamos, sino disfrutamos ese encuentro con el texto? Cuando este autor habla de formación se refiere a transformar constituyendo nuevos paradigmas en nuestro ser o colocando en cuestión lo que somos, porque “para que la lectura se resuelva en formación, debe haber una relación íntima entre el texto y la subjetividad y es en esa relación que podría pensarse la experiencia” (Larrosa, 2003, p. 28). Si como docente no he vivido la experiencia con la lectura ¿cómo pretendo construir espacios para que mis estudiantes tengan ese acercamiento y puedan vivir su propia experiencia?

Es que leer literatura me ha vuelto sensible, ha sido un bálsamo y consuelo en días tristes, los personajes de las obras han sido amigos nuevos que disipan las noches de soledad, muchas historias me han hecho vibrar y han tocado las fibras de mi corazón” (Docente, Diario de campo, p. 35).

En consonancia con lo anterior, la experiencia es lo que nos pasa, podemos leer para obtener un conocimiento nuevo, pero si seguimos siendo los mismos, nada se ha modificado, solo hay experiencia cuando lo que leemos nos transforma (Larrosa, 2003). Para muchos maestros el enseñar a leer se limita solo a descifrar un código, no es restarle importancia a esto, solo que la lectura se hace experiencia cuando hay construcción de sentido y este se construye a partir del contexto socio cultural en el que aparece el texto y de los valores éticos o estéticos que encarna.

En su mayoría los maestros leemos lo que nos corresponde por obligación, evidenciándose que en la elección de los géneros de lectura priman los pedagógicos entre los cuales están, los referentes de calidad o los curriculares, y son lecturas

que van relacionadas con el contenido de nuestro trabajo, es aquí que el criterio de utilidad va por encima del referido al goce estético, la lectura de este modo, adquiere un valor meramente instrumental y funcional académico, desplazando cualquier otra función de la misma.

Como hago para que la literatura se vuelva algo de nuestra cotidianidad y en las conversaciones de mis estudiantes el tema sea sobre un libro o los personajes de este, cuando entre colegas nunca hay este tipo de conversaciones, si escasamente hablamos de temas como estándares en capacitaciones y muchos ni leen lo que nos encomienda. (Docente, Diario de campo, p. 30).

Aunque en lo últimos años se ha tratado de ampliar los escenarios y diversificar los materiales de lectura, hay textos para todos los gustos, donde se puede elegir y disfrutar del acceso a la literatura, es muy difícil si los maestros no nos contagiamos nosotros mismos de vivir y experimentar encuentros con esta para así contagiar a nuestros estudiantes. En sintonía con estos planteamientos, está esta postura de Machado (2000): “sólo se consigue despertar realmente a los jóvenes a la lectura por medio del ejemplo o una vez que han despertado, mantenerlos ligados por medio de la curiosidad” (P. 33).

Así pues, puedo decir que soy un docente modelo de lectura, cuando leo y vivo la experiencia, dejándome afectar por esos otros mundos posibles construidos en la literatura, cuando permito que pase algo con mi manera de ver al mundo para poder hablar desde esa transformación, abriendo posibilidades para que otros puedan tener ese encuentro experiencial. Es que la función del maestro que enseña literatura es, según Machado (2003) contagiar el virus del que son portadores, es infectar, es transmitir a los estudiantes la pasión por los libros, porque “sin pasión, nadie lee de verdad” (p. 33).

Vásquez (2006) citando a Borges señala que lo que uno puede enseñar no es solo la literatura sino el amor por una obra, por un verso, en otras palabras, de lo que se trata es de atreverse a enseñar una pasión. Cuando los maestros hacemos

visible que nos emociona leer, que somos afiebrados hablando acerca de lo que leemos y cómo nos conmueven esas otras posibilidades que nos muestran los libros, somos capaces de contagiar, de entusiasmar, de despertar el deseo en nuestros estudiantes por descubrir que hay detrás de ese sinnúmero de hojas, y que el libro trasciende hasta convertirse en un objeto que cobra vida. *“Que la profe lea en voz alta me encanta, cuando cambias la voz se escucha bonito, y la vez que casi lloras me hizo sentir que estaba en la historia”* (Entrevista I, estudiante grado 5, p. 2)

Durante la implementación de las secuencias didácticas y las actividades permanentes comprendí que cuando les leía en voz alta a mis estudiantes y les permitía ser partícipes de las emociones que despertaba en mí la historia, de las risas, de los conflictos y mi posición frente a lo que leía, lograba cautivarlos, que disfrutaran de ese momento, comprendiendo que el hacer partícipes a mis estudiantes de esa pasión que siento por las obras literarias, logra más que la transmisión de teoría sobre literatura. *“Cuando mi risa logra hacerlos reír, cuando mi voz se quiebra por lo acontecido en el libro, logro que me vean como alguien que siente, que disfruta, que leer no es tan aburrido como en algún momento lo vieron”* (Docente, Diario de campo, p. 38).

En esa búsqueda por querer posibilitar la formación literaria, a partir de otras formas de configurar la enseñanza, descubrí que un maestro de literatura empieza a ver en las librerías sus lugares favoritos, construye su biblioteca personal, tiene textos siempre accesibles en el aula, sin ningún tipo de discriminación, permite que los estudiantes pregunten, se cuestionen, no pierde de vista que cada uno tiene un proceso de aprendizaje lector diferente, que está en la obligación de responder a los intereses y necesidades sin alejarse del contexto en el que su estudiante vive, acercándolos desde el afecto, a creer en un mundo posible a través de la lectura literaria. *“Cuando lees te ríes y aunque lees duro se escucha bonito, haces que te prestemos atención, podemos preguntar y pasamos largo rato conversando acerca del libro”* (Entrevista VI, estudiante, p. 15).

Materializar la pasión, no es más que ser capaz de arrastrar a los estudiantes a vivir experiencias con la literatura, provocándolos a descubrir otros caminos para encontrarse consigo mismo:

En la clase del plan lector, la profe es más divertida, la vemos reír, y una vez hasta los ojos se le aguaron, no sé, es como diferente, me ha gustado tanto leer este libro, que ya quiero seguir leyendo otros libros, para comprender más, para divertirme, y conocer otros misterios y más personajes. (Entrevista II, estudiante, p. 3).

En ese mismo sentido, Petit (2001) considera que la lectura no es solo una vía de acceso al saber sino también un viaje a la ensoñación, a lo lejano y por tanto, a la profundidad oceánica del pensamiento y de la vida; en esa medida, la lectura construye nuestra identidad, somos lo que leemos indica esta autora, tanto individual como colectivamente. Si somos lo que leemos, ¿Qué tipo de maestra de literatura soy? Este interrogante a la vez me lleva a la reflexión de que sólo se puedo enseñar algo cuando eso hace parte de mi vivir, solo cuando ocurre una transformación en mi interior puedo exteriorizarlo y así compartir, que es justamente lo que ocurre en la experiencia de la lectura.

En síntesis, la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes me permitieron comprender que para posibilitar la formación literaria en mis chicos, es necesario algo más que diseñar, implementar y evaluar diferentes configuraciones didácticas como actividades o secuencias y ese algo más que hace posible la formación literaria en los estudiantes es un docente que cumple un rol de modelo lector, un docente que como en mi caso no solo sepa y conozca de literatura, sino que también viva la experiencia de la lectura literaria, que enseñe desde la pasión, suscitando en los estudiantes la motivación por acercarse con otros ojos a esas historias que están contenidas en las obras literarias.

4.3. Selección de las obras literarias

Un aspecto importante para tener en cuenta en la construcción de formación literaria a partir de la implementación de secuencias didácticas y actividades

permanentes es la selección de las obras a abordar con los estudiantes. En este proceso de investigación se abordaron 10 libros de literatura infantil que más adelante se mencionarán, entre autores latinoamericanos y europeo. A continuación, en la siguiente gráfica se muestra cómo llegan las obras al aula y a qué responden esas elecciones:

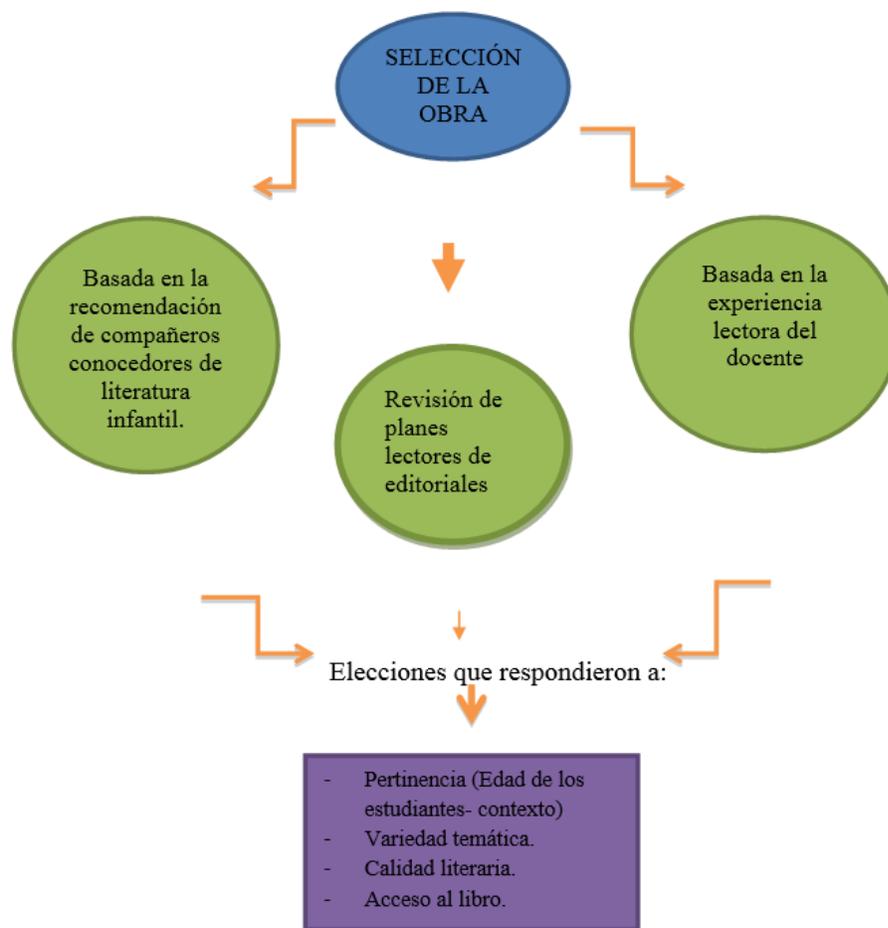


Ilustración 1: Criterios para seleccionar las obras.

Las obras seleccionadas para trabajar las secuencias didácticas fueron: “*El lugar más bonito del mundo*” de la autora Ann Cameron; “*Frank se mete en problemas de amor*” de la autora Christine Nostlinger; “*El misterio del pollo en la batea*” del autor Javier Arévalo y “*Solomán*” del autor Ramón García Domínguez. Para el desarrollo de las actividades permanentes, se abordaron en los picnics literarios las siguientes obras: “*La alegría de querer*” de Jairo Aníbal Niño y “*Los*

besos de María” de Triunfo Arciniegas. En cuanto a las obras que se trabajaron en la actividad de lectura gratuita están: “*Amigo se escribe con H*” de la autora María Fernanda Heredia; “*La niña que me robó el corazón*” de Fabio Barragán Santo; “*El jardín de las ilusiones*” de Jairo Aníbal Niño y “*El inventor de mamás*” de Braulio Llanero.

La elección de estas obras, no se ciñó a un corpus literario escolar preestablecido, aunque se hizo una revisión de diferentes planes lectores de editoriales reconocidas, del material de la Colección Semilla del Ministerio de Educación Nacional con su plan Leer es mi Cuento, recomendaciones de compañeros conocedores de literatura infantil, sin embargo la elección estuvo permeada por mi decisión personal, basada en las sensaciones e impresiones que dejaron los libros que me recomendaron y que captaron mi atención al leer su sinopsis, además de mi experiencia lectora la cual se ha ampliado desde que inicié este proceso de investigación.



Imagen 1. Obras seleccionadas

En otras palabras, la elección de las obras estuvo mediada por mi juicio como docente del área de literatura, según Cerrillo (2007) “La labor del mediador en la selección de lecturas es, básicamente, la de poner en contacto el libro que considera adecuado con sus potenciales lectores, pero teniendo en cuenta que la

última palabra en la elección debería tenerla el lector. Aun así, la figura del mediador es muy relevante porque es la persona encargada de realizar un análisis de las características de un libro, coincida o no con la edad recomendada en el propio libro por la editorial” (p. 79), aunque en las actividades permanentes y las secuencias didácticas las elecciones de las obras no se dejaron a cargo de los estudiantes, si se procuró atender a los intereses y gustos de ellos. *“Al llevarlos a la biblioteca, la gran mayoría de los estudiantes seleccionaron cuentos cortos, y al preguntarles porque seleccionaron ese, contestaron casi que a unísono porque son cortos profe, y así podemos leerlos más rápido”*. (Docente. Diario de campo, p. 30)

En la actualidad la tarea de selección resulta más necesaria que nunca, ya que el mercado editorial pone a nuestro alcance una lista interminable de obras que aumenta año tras año, por lo tanto, es necesario atender la importancia de una adecuada selección de libros, abordando los criterios señalados en la gráfica. En primer lugar, los libros escogidos se inscribieron en el criterio de pertinencia etaria y contextual, según *Plan Nacional de Lectura y Escritura -PNLE-* (MEN, 2012), etaria que corresponde con la edad y grado de desarrollo de sus lectores, en este caso se pensó para estudiantes entre los 10 y 12 años:

A esta edad los niños encuentran afinidad con los superhéroes, y en sus conversaciones van relacionadas con estos” (Docente. Diario de campo, p. 28). *“Procuré que las historias estuvieran vividas por niños de la misma edad de mis estudiantes, tratando de que ellos se identificaran con los personajes.* (Docente. Diario de campo, p. 12)

Al hablar de pertinencia contextual hace referencia a aquellas situaciones que puedan insertarse coherentemente en los entornos y rutinas de esos lectores, un elemento relevante porque es la oportunidad del lector de sentirse identificado con otros personajes, de sentir que comparte vivencias, cuando muchos se han sentido solos; estas historias novedosas le permiten mirar desde otra perspectiva lo que muchas veces han vivido:

Ayyy profe, yo también vivo con mi abuela, ella siempre me insiste que debo estudiar, aunque a veces me ponga a trabajar en el cafetal, así como Juan el niño del lugar más bonito del mundo” (Entrevista VI, estudiante, p. 14). “Profe, lo que sucedió en el libro pasa en el colegio, siempre hay un niño que tiene malas costumbre y muchos compañeros se dejan de llevar por ellos, como le pasó a Frank por Elsa”. (Entrevista IV, estudiante, p. 9).

En consonancia con lo anterior, este criterio cobró vida ya que los estudiantes se identificaron con las obras porque sintieron que fueron vivencias de su cotidianidad diaria y permitieron verse reflejados en esas historias.

Asimismo, otro criterio para la selección de las obras, fue la variedad temática, que en sintonía con lo planteado por el -PNLE- (MEN, 2012), se refiere a los tópicos que despiertan la curiosidad y el interés relacionándolas con las experiencias cotidianas de los chicos, los entornos de casa, escuela, familia, comunidad y también con mundos fantásticos que estimulan la imaginación, sin dejar a un lado los intereses y gustos de los estudiantes; para ello, abordamos temáticas como la policiaca con el libro *El misterio del pollo en la batea*, de amor con *La niña que me robó el corazón* o *Frank se mete en problemas de amor* de amistad con el libro *Amigo se escribe con H* y de superhéroes con *Solomán*, entre otros, procurando que existiera variedad, ya que algunos se enganchan más con unas historias que con otras: *“Profe, a mí me gustó mucho el inventor de mamás, pero Solomán no, es que esa historia de los súper héroes no me gustan mucho, prefiero como de la vida real” (Entrevista V, estudiante, p. 11).*

En el proceso de formar a un lector literario, hay una amplia gama de literatura, el reto es realizar búsquedas y que esas elecciones atiendan a las inclinaciones de los estudiantes, logrando cautivarlos para motivarlos a vivir el acto de la lectura. En ese orden de ideas, Colomer (2005) manifiesta que a la hora de seleccionar, aunque debemos tener presente cierto tipo de mapa mental de los tipos de libros infantiles que existen, debemos procurar abrir ese amplio abanico de

experiencias y no encasillarnos en lo más trillado, así tengamos la incertidumbre de que funcione.

Con respecto al criterio de calidad literaria, quizá este sea el referente primordial de toda la selección, la calidad de un libro es el resultado de cumplir con un conjunto de propiedades que le son inherentes, satisfaciendo las necesidades implícitas y explícitas del lector, en ese sentido cuando hablamos de calidad literaria, hacemos referencia a que esas obras, le aporten algo a los lectores, que después de su lectura dejen de ser los mismos, como lo afirma Larrosa (2006) otra cosa de lo que ya saben, de lo que ya piensan, de lo que ya sienten. Se mide la calidad cuando el texto exige la relectura porque hay asuntos incomprensibles para el lector, invita a la construcción de sentido desde lo enigmático, lo impenetrable, puede ser un texto conocido o realmente nuevo dentro del mundo literario. En fin, considero que hablar de calidad, no se reduce a abordar libros clásicos que son conocidos por todos, que hacen parte del canon, sino aquellos que apunten a transformar a los lectores. *“no puedo decir que hay calidad literaria en un libro porque es conocido o hace parte del canon, quizá las obras abordadas en las secuencias no son del canon, pero permiten sorprendernos, emocionarnos, y cambiar nuestra visión del mundo” (Docente. Diario de campo, p. 35).*

Por otro lado, cuando nos referimos al criterio de acceso al libro, se piensa en dos aspectos, el primero el libro como objeto material y el segundo la disponibilidad del material para cada estudiante, es de aclarar que hablamos del libro como objeto material en tanto Chartier (2007) plantea la definición de este desde dos perspectivas, la primera como ese objeto material tangible cargado de hojas con un mensaje, y el segundo como la definición intelectual y estética del libro como obra. En este caso hablaremos desde la primera definición, recalcando la importancia de leer con el libro, no desde fotocopias o virtual sino donde cada uno pueda tener ese encuentro directo y físico con la obra, se podría mencionar un sinnúmero de ventajas, ya que esta ha sido una discusión de muchos años, pero para posibilitar la formación literaria y desde nuestra vivencia en la investigación los chicos encontraron más interesante, trabajar con los libros que con fotocopias.

Me gusta más leer con el libro, porque las fotocopias a veces salen borrosas y los dibujos no se ven bien” (Entrevista VII, estudiante, p. 15) y entre las razones esbozaron las siguientes: “Ummm... Con el libro tengo la oportunidad de ir haciendo una pequeña biblioteca en la casa, porque puedo ir juntando cada uno de los que leo, siempre han dicho que todos debemos tener biblioteca en la casa” (Entrevista II, estudiante, p. 3). Yo una vez escuché que los libros tienen olor, yo olí y si tiene un olor que las fotocopias no lo tienen” (Entrevista III, estudiante, p. 6).

En ese sentido, es evidente que leer las obras con el libro físico, genera un acercamiento más real y motivador de los chicos a la historia, sostener el libro en las manos, sentir el olor de sus hojas, apreciar la calidad de su imprenta, les permite verse y creerse verdaderos lectores, es como si la oportunidad de ser portadores de libros les incitara a asumir un rol de mayor credibilidad: *“leer con los libros le ha dado un toque diferente a la enseñanza de la literatura, los chicos se han sentido mejor que con las fotocopias, procuran cuidarlo, dándole valor a éste” (Docente. Diario de campo, p. 32).*

En relación al segundo aspecto del criterio de acceso al libro, que va en dirección a la disponibilidad del material, responde a la necesidad de que cada chico tenga su libro para leer, por lo tanto, se generaron estrategias para conseguir el dinero para comprar el libro para cada estudiante (pedir colaboración a la institución, pedir dinero a algunos dueños de fincas de la zona, a los mismos padres de familia, hacer ventas y rifas). Una vez se conseguía el libro para cada estudiante, se disponía de un lugar en el aula para tener las obras, sin embargo, era de libre albedrío llevársela a casa o dejarla en el aula, *“cada estudiante tiene su libro, lo cual permite que todos estén leyendo y realizando las actividades planteadas en las secuencias, si por alguna razón un chico deja su libro en casa, trabaja con su compañero” (Docente. Diario de campo, p. 20).*

Para concluir, la selección de las obras es una estrategia puntual que posibilita la formación literaria ya que esta responde a los intereses y gustos de los

chicos, en tanto están delimitadas dentro de un contexto que vivifica su cotidianidad, y les permite identificarse con la historia; por otro lado, la calidad literaria de las mismas, les exigió esforzarse un poco más para construir el sentido del texto relacionándolo con otros saberes, y por último, todos los estudiantes tuvieron acceso al libro, posibilitando la construcción de lazos de cuidado, amor y respeto por el objeto material.

4.4. Ambientes de Aprendizaje

Los ambientes de aprendizaje son una dimensión que ha ido tomando mayor importancia en el proceso de enseñanza. En mi caso, esta nueva forma de configurar la enseñanza de la literatura a través de la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes me llevó a la búsqueda de estrategias que posibilitaran la formación literaria, entre ellas la necesidad de adecuar los ambientes de aprendizaje.

García Chato (2014) citando a Morales (1999) sostiene que el concepto de ambiente involucra múltiples factores y ámbitos de un contexto, es “todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él”, por lo que el ambiente donde la persona está inmersa se conforma de elementos circunstanciales físicos, sociales, culturales, psicológicos y pedagógicos. En consecuencia, el ambiente deja de ser mirado simplemente como el espacio físico y se empieza a mirar como esa confluencia de relaciones entre aspectos sociales, culturales y pedagógicos que influyen para que haya un aprendizaje.

Por consiguiente, el ambiente es visualizado como un espacio con una riqueza invaluable que responde a una estrategia educativa y se constituye en un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, convirtiéndose en una dimensión viva, cambiante, dinámica, que se va transformando en la medida que sus actores se transforman. Así pues, dentro de los ambientes de aprendizaje van aflorando elementos que la nutren, como lo son los escenarios de aprendizaje y adecuación del aula.

Si bien es cierto que el aula de clase, es un mundo por explorar, a veces el aula misma limita la visión del mundo, por eso, en ocasiones es bueno salir de ella, trabajar al aire libre, respirar profundamente y disfrutar de leer literatura en otro escenario” (Docente. Diario de campo, p. 24).

Cuando hablamos de escenarios, en este caso puntual, hacemos referencia a esos lugares o espacios donde se desarrolla una acción, en otras palabras, un escenario de aprendizaje son esos lugares que podemos adaptar para aprender, por lo tanto, las actividades, estrategias y metodologías van en busca de la adquisición de un aprendizaje, puede ser el aula de clases, una biblioteca, un parque, una cancha, una plaza o un museo, el lugar en sí solo no lo es, se convierte en escenario de aprendizaje si en función de éste se establecen actividades que generan un aprendizaje.

En este sentido, la implementación de secuencia didácticas y actividades permanentes, favoreció la utilización de otros escenarios diferentes al aula, como el parque del corregimiento Alfonso López con la actividad de “*lectura al parque*”, esta actividad se realizaba cada quince días, en la cual leíamos la obra abordada en ese momento en la secuencia didáctica, a través de la lectura en voz alta o en algunos casos lectura silenciosa, para después socializar lo leído, con base a las emociones que generaba el texto, este espacio permitió, descentralizar las clases de lo rutinario, o lo que siempre se ha establecido como lo aceptable, las clases deben ser en un aula, “*salir al parque a leer, nos permite salir de la cotidianidad, es una manera de mostrarle a los estudiantes de disfrutar los espacios que nos brinda el corregimiento para aprender*” (Docente. Diario de campo, p. 29).

Además, también es una manera de formar a los estudiantes en valores ya que sugiere un comportamiento que revele responsabilidad y respeto por el cuidado del patrimonio municipal como son los parques:

Existía el miedo de llevar a los estudiantes a otro lugar fuera del salón, porque podrían dañar la ornamentación del lugar, o comportarse inadecuadamente causando accidentes, sin embargo fue más mi miedo,

porque su actitud demostró que escucharon las observaciones dadas antes de salir, disfrutando del lugar” (Docente. Diario de campo, p. 22).



*Imagen 2. Lectura al parque.
(Obra El lugar más bonito del mundo)*



*Imagen 3. Lectura al parque.
(Obra Solomán)*

En consonancia con lo anterior, Duarte (2003) sostiene que “el papel real transformador del aula está en manos del maestro, de la toma de decisiones que este realice, de la apertura, de la coherencia entre su discurso y la manera de actuar... y de la problematización y reflexión crítica que el realice de su práctica” (p, 104-105). En otras palabras, las estrategias con relación a los escenarios de aprendizaje utilizadas responden a las concepciones o maneras de ver de la enseñanza de la literatura, en esa medida, los ambientes de aprendizaje responden a esos intereses y a esas maneras particulares de reflexión de la práctica.

Asimismo, otro elemento importante para alimentar los escenarios de aprendizaje fueron aquellos elementos simbólicos que nos permitieron asumir roles dentro de la clase de literatura para permitirle a los chicos vivir la escena de acuerdo a la temática abordada. En la secuencia didáctica para abordar la obra de *El misterio del pollo en la batea*, empleamos una especie de corona que nos permitía convertirnos en invisibles para poder realizar la búsqueda de la persona que asesinó

el pollo sin ser descubiertos; en la obra literaria *Solomán* utilizamos capas y antifaces para adquirir súper poderes; y en la de *El lugar más bonito del mundo* utilizamos gafas para conectarnos en la lectura y poder observar cual era el lugar más bonito de cada uno.

Profe cuando me puse la capa yo me sentí una súper heroína, y en ese momento yo me sentía que podía hacer cualquier cosa” (Entrevista IV, estudiante, p. 9); “todo lo que utilizamos para leer me gustó, pero las gafas fue la primera que usamos y eso me ayuda a usar mis lentes sin tanto miedo a que se burlaran de mí, porque si me decían algo yo podía creer que mis gafas me ayudaban a mirar diferente las cosas. (Entrevista V, estudiante, p. 13).

En consecuencia, los escenarios de aprendizaje y los elementos simbólicos que empleé para darle vida a las obras favorecieron la experiencia de la lectura, ya que les permitieron a los chicos vivir momentos inolvidables en el proceso de formación literaria, momentos que les ayudaron a vivir la lectura literaria desde el disfrute y la ensoñación, potenciando su capacidad creativa e imaginaria. “*Las capas les ayudaron a mis chicos a creerse súper héroes, de alguna manera esto les ayudo a entender que los libros nos permiten entender que todo puede ser posible en el mundo literario” Docente. Diario de campo, p. 39).*

Con respecto a la adecuación del aula, hago referencia a la organización y disposición de material de tal manera que permita la interacción de los chicos con sus compañeros, el maestro y los mismos elementos que lo componen, para favorecer la construcción de conocimiento; en otros términos, hablo de paredes letradas. El MEN (2016), citando a Gandini (1998) y Tarr (2004) sostiene que las paredes del aula son un tercer maestro y el aula letrada que forma parte de los marcos instruccionales que promueven la lectura y la escritura como aprendizajes transversales en el curriculum escolar, lo cual permite analizar el uso de las paredes como una base de recursos de aprendizaje en el aula de clase y la calidad de estos para promover los aprendizajes esperados. En otras palabras, las paredes del aula se convierten en un elemento que favorece el aprendizaje porque permite habitarla,

entiendo ésta como la apropiación reflexiva y emocional de los espacios porque los convierte en escenarios agradables para enseñar y aprender.

“Cada una de las cosas con las que organizaste el salón, me gustaron mucho, la biblioteca de aula, el mural de producciones, me hace querer mucho mi salón, porque es el más bonito del colegio” (Entrevista II, estudiante, p. 3). Con relación a la organización y diseño que se utilizó en las paredes letradas del aula del grado quinto, se destinó un espacio para la biblioteca de aula, como recurso didáctico para fortalecer la formación lectora integrándola a los procesos de aprendizaje del aula: *“en muchos momentos, nos sentamos alrededor de la biblioteca de aula, a leer durante el tiempo de lectura gratuita, algunas veces leo yo, o en ocasiones leen alumnos estudiantes” (Docente. Diario de campo, p. 18).* En esta línea de sentido la biblioteca de aula se convirtió en un espacio de socialización y de encuentro estético y cultural, que le dio vida al aula como dinamizador de procesos literarios.



Imagen 4. Biblioteca de aula grado quinto.

Por otro lado, se construyó el mural de producciones, en el cual se publican todos los trabajos de los chicos, siempre se exponía el nombre de la secuencia y el nombre de la obra, y continuaba con la exhibición de cada uno de las producciones que realizaban los chicos, como las evidencias del aprendizaje, la oportunidad de

retroalimentación o socialización de saberes, ya sea en forma escrita que respondería a una tipología textual o un dibujo, o la celebración de ese aprendizaje o avance en un logro esperado, “*observar los trabajos que hacemos y el de mis compañeros nos permite aprender lo que en algunos momentos no vemos, a divertirnos con las historias que hicieron los otros*” (Entrevista I, estudiante, p. 2).



Imagen 5. Mural de producciones grado quinto.

Por otra parte, la decoración o adecuación del aula pareciera ser un tema sobrante en relación con otros de mayor peso en el proceso de fortalecer la formación literaria, no obstante, como lo ha planteado el saber popular “todo entra por los ojos” y esta estimulación visual que provocan los colores, las figuras y los elementos que se usan para la decoración, genera un sentido de bienestar y calidez en los escenarios favoreciendo el clima motivacional: “*durante la realización del picnic literario los estudiantes se sintieron felices, ellos creían que estaban en una fiesta, las risas, los saltos, reflejaban su alegría*” (Docente. Diario de campo, p. 26)



Imagen 6. Picnic literario basado libro La alegría de querer.



Imagen 6. Picnic literario basado en el libro Los besos de María.

Para concluir, los escenarios de aprendizaje incluyendo los elementos simbólicos y la adecuación del aula, cobraron vida en la materialización de los ambientes de aprendizaje para fortalecer las estrategias, que dieron forma a la configuración de la enseñanza de la literatura a partir de las secuencias didácticas y actividades permanentes ya que permitieron la construcción de espacios más acogedores, llamativos, creativos con un objetivo pedagógico claro, permitiendo apoyar el proceso de aprendizaje.

4.5. Evaluación formativa

El término evaluación ha sido un tema polémico en el interior de las instituciones ya que aún existen paradigmas que comprenden la evaluación como un método de medición que se hace evidente al final del proceso de formación de los chicos, en términos de si alcanzó o no los objetivos propuestos, si ganó o perdió, en pocas palabras se reduce al resultado. En algún momento antes de esta búsqueda para posibilitar la formación literaria configurando la enseñanza a partir de secuencias didácticas y actividades permanentes, mi concepción acerca de la evaluación no distaba mucho de esa mirada reduccionista e instrumentalista que se la ha otorgado a la evaluación.

La implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes suscitó una manera diferente de vivir la evaluación, diferente a la acostumbrada, en este apartado apoyamos el concepto de evaluación según lo afirmado por Múnica (2013):

La evaluación se consolida como el escenario propicio para que maestros y estudiantes se acerquen a aquella versión social del leer y del escribir para hipotetizar, cuestionar, interrogar, sugerir. En esta línea, la evaluación es una cantera de posibilidades desde la cual se pueden construir otros modos de habitar y transitar el mundo, porque está claro que aquí no queda reducida a test, cuestionarios, pruebas o exámenes, sino que está pensada desde la palabra que distintas voces y distintos matices pronuncian; es entendida

desde la experiencia como generadora de saber, y es generadora de múltiples formas de significar la experiencia humana en y con la cultura. (p. 159).

En este sentido, reanudando y pensando lo anterior en dirección a la evaluación que posibilite la formación literaria, esta descripción revela un horizonte que permite reflexionar y orientar la mirada hacia la evaluación como ejercicio formativo y procesal que permita a los chicos, tener un acercamiento a la literatura a partir de las experiencias cotidianas, desde lo vivencial, en el que su significación tiene una connotación constructiva a partir de la subjetividad de los estudiantes y de mi práctica pedagógica. *“En la evaluación implementada se le da valor no al resultado sino al proceso, mediado por la aceptación de actividades que reflejan la cotidianidad de los chicos, el disfrute por encontrarlas familiares desencadenando la participación asertiva en el desarrollo de las mismas”* (Docente. Diario de campo, p. 11).

En consecuencia, la evaluación implementada no es una evaluación punitiva, marcada por un tinte sancionador, por lo tanto, se alejó de lo que habitualmente se hace, donde se manda a leer y con base a un trabajo en términos de resumen o consulta, se gana o se pierde, o la realización de un examen escrito sobre la obra para determinar si leyó o no, generando temor, angustia y rechazo frente al encuentro con lo literario. Como lo plantea Cassanny, Luna y Sanz (1998):

Casi siempre que se habla de evaluación, tanto si lo hacen profesionales de la educación, alumnos o padres y madres, se hace patente una sensación general de trámite doloroso por el que el sistema establecido nos obliga a pasar. La valoración que hace de ella unos y otros es, generalmente, negativa. Para unos representa un montón de trabajo, para otros, una causa de angustia, y para todos, un elemento generador de decepciones. ¿Por qué la evaluación tiene unas connotaciones tan negativas? Quizá porque la aplicamos de forma restrictiva y solamente es útil para medir, de manera más o menos objetiva, el nivel de conocimientos adquiridos por un alumno durante un proceso de aprendizaje. Tiene una función selectiva y clasificadora (p, 74).

“Cuando hablamos de evaluación los estudiantes se asustan, tiene la idea de que esta se limita a un examen escrito para contestar pregunta corchadoras, es como si los profes conspiráramos en su contra para hurgar en sus dificultades y buscar resaltar sus falencias” (Docente. Diario de campo, p. 19). Lo anterior refuerza el paradigma de que en las prácticas evaluativas toman prioridad los resultados, lo que no permite que se pueda verificar si los chicos están logrando un verdadero acercamiento al texto y a la construcción de sentido para interpretarlo.

Teniendo en cuenta lo que plantea Ayala (1964) de que la literatura no solo suscita emociones estéticas sino que siempre transmite una explícita interpretación de la realidad, es deber mío como docente de literatura permitirle al lector la libertad de entrar en diálogo con la obra, reflexionando a partir de la literatura sobre sus problemas, sus interrogantes sobre el mundo; en ese orden de ideas, las prácticas evaluativas planteadas en esta investigación, se tornaron más humanizadas, apuntando a una evaluación formativa: *“terminamos esta clase empleando la figura de tertulia literaria en el cual, a partir de algunas preguntas generamos un diálogo sobre esos sentimientos y emociones que provocó en cada uno de nosotros lo leído en la clase, quizá eso no determina que todos hayan leído la obra, pero si da cuenta de aquellos que se han dejado provocar por la lectura exteriorizando sus percepciones sobre las impresiones que dejó en su ser la historia” (Docente. Diario de campo, p. 25).* Es por ello que decidí renunciar al control y le aposté a la autonomía, al goce y al disfrute que trae consigo la formación literaria.

En la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes se emplearon varios instrumentos de evaluación, entre los cuales tenemos las rejillas. Dichas rejillas se propusieron para revisar las producciones textuales a partir de una serie de criterios previamente acordados para la construcción de los escritos de forma coherente y que respondieran a la intención social del mismo. Este instrumento permite trabajar la actitud responsable tanto individual como colectiva, porque permite a partir de la ausencia o presencia de los criterios señalados en las producciones la autocrítica, la crítica, y la reflexión acerca del

producto esperado. Además, propicia la actividad creadora de los chicos ya que les ayuda a situar tareas y requerimientos para buscar las maneras para trabajar sobre ellos. “Hoy en la clase, un estudiante reconoció lo importancia de las rejillas señalando lo prácticas que son para identificar aspectos en este caso del cuento que debían escribir, - profe, la rejilla me gustó mucho porque me ayuda a mirar que me falta en el texto, si el título es llamativo, si utilizo comas o inicio con letra mayúscula, (Docente. Diario de campo, p. 27).

INSTITUCIÓN EDUCATIVA RUIJAL JUAN TAMAYO REJILLA PARA EVALUAR LA ELABORACIÓN DEL CUENTO SECUENCIA DIDACTICA: Y para ti cuál es el lugar más bonito del mundo? BASADA EN LA OBRA LITERARIA El lugar más bonito del mundo. NOMBRE DEL ESTUDIANTE: Davinson Reigosa GRADO: Quinto			
CRITERIOS A TENER EN CUENTA	Si	No	Aproximación
¿El título, es llamativo y es coherente con la trama de la historia?	X		
¿Escribí con letra clara, para ser leída por otras personas?		X	
¿Las palabras que inician en los párrafos y después de puntos son con mayúscula?		X	
¿Organice las ideas, en párrafos separados por punto aparte?			en algunos si
¿En el escrito se evidencia la estructura textual de un texto narrativo? Inicio- Nudo -Desenlace.	X		
¿La historia responde al hilo conductor propuesto por la docente?	X		

Imagen 7. Rejilla implementada en la secuencia: “¿Y para ti cuál es el lugar más bonito del mundo?”

Seguidamente, el portafolio fue otro instrumento utilizado, según Barberá (2005) este instrumento de evaluación en el cual el rol del docente está unido al del estudiante, lo involucra en un aprendizaje activo y lo ayuda a aceptar la responsabilidad por su aprendizaje. Un portafolio de aprendizaje es una selección de trabajos del estudiante que relata de manera reflexiva el progreso y los logros conseguidos en el proceso de enseñanza aprendizaje de un área específica. (p, 5). En relación a esto, es de aclarar que este instrumento no es sólo una carpeta en la cual los chicos van depositando o guardando sus trabajos, su implementación debe ir más allá de la recolección y selección de material, al utilizar el portafolio como sistema alternativo debemos abrir momentos de reflexión donde se discuta sobre

la selección de sus trabajos, de lo que ha aprendido y lo que le falta por aprender; para ello, el docente es un guía que en forma permanente está revisando sus trabajos.

El portafolio se convirtió en un instrumento importante para desarrollar prácticas evaluativas de las clases de literatura, lo que más me parece interesante no es que los estudiantes tengan cada uno de los trabajos realizados sino esas conversaciones que se dan en torno a los aprendizajes que generó esa actividad. (Docente. Diario de campo, p. 34).

En ese orden de ideas, uno de los momentos más importantes de la realización de un portafolio es el momento de la reflexión, ya que es el espacio donde afloran los aprendizajes y aquellos aspectos que aún deben mejorarse.



Imagen 8. Portafolio de la secuencia detectives en acción.

Por otra parte, las tertulias literarias se convirtieron también en un instrumento para evaluar. La metodología que utiliza se basa en el diálogo, de la participación activa de los chicos, convirtiéndose en un generador de aprendizaje, ya que tiene como base la reflexión, los debates, los argumentos y la socialización de experiencias de vida cotidiana colocándolos en función, de la construcción de sentido del texto. En las tertulias literarias, pude escuchar las apreciaciones,

pensamientos, sensaciones, que tenía los chicos frente a lo que provocaba el texto en su ser, con el fin de construir un análisis de la obra, sin embargo, se hace necesario que el maestro comprenda que sus estudiantes poseen distintos ritmos y niveles de aprendizaje y análisis en cuanto a las obras literarias y que, en ese sentido se darán múltiples interpretaciones que puedan llegar a diferir de la suya, lo que, evidentemente, arrojará un resultado distinto al de sus compañeros y al del mismo maestro.



Imagen 9. Tertulia literaria de la obra El misterio del pollo en la batea.

De igual forma, otra estrategia de evaluación formativa es basar el proceso en evidencias de los aprendizajes, entendiendo estas, como los productos de las clases que nos permiten corroborar que los estudiantes si están aprendiendo, tal es el caso de las producciones, que responden a diferentes tipologías textuales. Para cada secuencia se determinó una tipología, entre las cuales estaban, el narrativo (por ejemplo, a partir del libro del *Misterio del pollo en la batea* se propuso que los estudiantes crearan su propio cuento policiaco) o el texto instructivo (A partir del libro *El lugar más bonito del mundo* se propuso a los estudiantes recopilar una receta, a propósito de que en el libro se hablaba de un delicioso arroz con leche que hacía la abuela de Juan). Asimismo, otras evidencias fueron la participación y la calidad de esta durante el desarrollo de las sesiones de clase, la responsabilidad en la entrega de talleres, y el compromiso personal con la realización de las lecturas.

Igualmente, otros dos elementos que afloraron como resultado del desarrollo de una evaluación formativa fueron la autoevaluación y la coevaluación. Al principio fue algo difícil su implementación porque muchos chicos la tomaban a la ligera sin hacerse conscientes de la importancia que emergía de ellas; sin embargo, se creó una cultura donde vieran estas evaluaciones como procesos de reflexión sobre sus aprendizajes y no simplemente como procesos donde se asigna una nota, a través del reconocimiento del propósito de esa evaluación, definiendo lo que se iba a evaluar, con criterios definidos y utilizando las rejillas para guiar este proceso. En este momento de la evaluación formativa cobró importancia el papel de la retroalimentación, ya que permitió que los chicos tomaran acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento, desde la motivación al aprendizaje.

Para concluir, la implementación de las secuencias didácticas y las actividades permanentes dieron forma a una evaluación formativa lo que a su vez posibilita la formación literaria. En este caso la evaluación se basó en tertulias literarias, en portafolios, en las diferentes producciones orales y escritas logradas en clase, en ejercicios de autoevaluación y coevaluación a partir de rejillas con criterios públicos y democráticos. De esta forma se privilegió un encuentro estético con la obra literaria, una experiencia donde lo más importante no es hacer un resumen o responder unas preguntas para dar cuenta que leyó la obra a modo de tarea, sino de abrir espacios para que el estudiante padezca la lectura (Larrosa, 2006), es decir, que le pase algo, que transforme sus pensamientos, sentimientos, su manera de ver y sentir el otro y lo otro.

4.6. La lectura literaria como proceso

Los lectores literarios se forman leyendo literatura, y es desde las primeras edades que se debe empezar este recorrido, tarea que en el contexto del corregimiento Juan Tamayo, debe ser mediado por nosotros los maestros quienes debemos promover distintas estrategias para que los estudiantes disfruten de historias increíbles, para que imaginen mundos maravillosos o para sentirse muy cerca de los más fantásticos personajes. “La literatura como al arte se llega por

amor, por placer, por juego, es decir cualquier vía menos la imposición, la censura, la calificación o el miedo. En otras palabras, el papel de la literatura en la infancia es el de servir de gancho para hacer lectores, si y solo si los acercamientos iniciales son gratificantes para el niño” (Álzate, 2008, p. 35).

Todo lo anterior, para estar en sintonía con Margallo (2012) quien precisa que el objetivo principal de la formación literaria es que los chicos se configuren como un lector literario, lo que implica que desarrollen un hábito lector mediado por la función del docente en el aula y que motive el acercamiento a las obras leídas desde el goce estético y el placer.

Por lo tanto, al implementar las secuencias didácticas y actividades permanentes para posibilitar la formación literaria, pude comprender que la lectura es un proceso que está influenciado por el acompañamiento de un mediador (en este caso por mí), lo que significa que está lejos de ser un proceso aislado y solitario, además dicho acompañamiento debe hacerse en diferentes momentos, que en el caso de este proyecto fue en el antes, el durante y el después del encuentro del estudiante con la novela infantil abordada en clase.

Vallés (2005) apoya la idea de abordar en clase el acto de leer como un proceso, ya que consideran que el trabajo organizado en diferentes momentos en el que se les enseña a los estudiantes diversas estrategias para que regulen su propia lectura, permitirá que los educandos puedan adquirir mayores herramientas para que puedan configurar el sentido de la obra y por ende puedan a su vez decepcionar estéticamente el mundo de ficción en el que se han adentrado.

Del mismo modo, no son solo los momentos (antes, durante y después) y la enseñanza de estrategias de lectura los únicos elementos que inciden en el proceso; también incide de manera importante la motivación por leer que tenga el estudiante. Por ejemplo, Colomer (2006) afirma que leer implica un proceso continuo y profundo que debe hacer sentir a los estudiantes que ese acto les es algo propio, es decir, que se sientan implicados en él. En esa misma línea de sentido, Solé (1998)

manifiesta que “leer es mucho más que poseer un rico caudal de estrategias y técnicas. Leer es sobre todo una actividad voluntaria y placentera” (p, 22).

Teniendo en cuenta esta postura, a lo largo de la implementación de las secuencias didácticas se pensaron en actividades antes, durante y después del abordaje de las obras, actividades que posibilitaran no solo el desarrollo de la comprensión lectora, sino que permitieron principalmente un acercamiento a la lectura posibilitando la formación literaria. A continuación, desglosaré las actividades desarrolladas en cada uno de los momentos para materializar las estrategias, pero considero importante señalar que la motivación preponderante para pensarlas era nada más y nada menos que los chicos tuvieran proximidad a la literatura desde experiencias que les permitieran degustar, saborear, desmenuzar las obras a medida que las leyeran, sin alejarse de la construcción de una interpretación de la misma.

Cuando hacemos referencia a las estrategias *antes de la lectura*, Solé (1998) sostiene que uno de los intereses de esta estrategia está en motivar a los lectores a leer, no leer porque hay que leer, sino que sienta que este encuentro es placentero, en esa medida, plantea que una de las estrategias es activar los saberes previos a partir de los elementos paratextuales del libro, como la carátula, las ilustraciones, los títulos y los subtítulos, además de “establecer predicciones sobre el texto, como también, promover preguntas animándose a crear situaciones acerca del mismo” (p. 99).

En este orden de ideas, durante el desarrollo de las secuencias didácticas, se procuró implementar diferentes actividades para activar los saberes previos:

Al iniciar esta secuencia (¡Qué tremendo problemón es el amor!) Se realiza un diálogo a partir de los elementos paratextuales del libro, cada chico con la obra en sus manos, empezó la observación de la portada, y a partir de preguntas como ¿qué imágenes habían?, ¿qué crees indicaban las imágenes?, ¿serán los personajes? ¿Según el título, qué crees que ocurre en

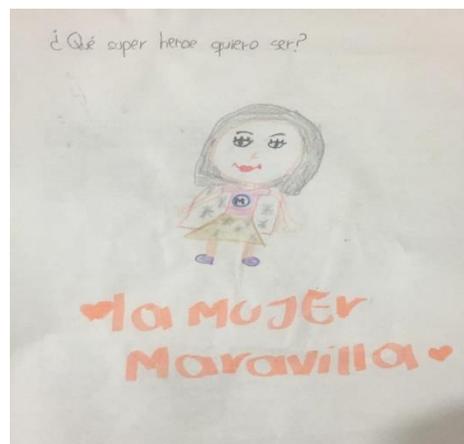
la historia? Se generó una tertulia al interior del grupo permitiendo hacernos una idea de lo que trataría la historia”. (Docente, diario de campo, p. 12)

Esta activación de saberes tiene como propósito dirigir la atención del lector en el contenido básico que brindan los elementos paratextuales del libro, para ir más allá sin aun conocer la historia, permitiendo la formulación de hipótesis sobre el contenido del texto, a partir de la formulación de preguntas que despertaran el interés y la curiosidad para fantasear sobre lo que trataría historia.

Asimismo, en la implementación de otras secuencias, se utilizó la información brindada en el título de la obra, para relacionar la temática de la historia con la vida cotidiana de los chicos o sus gustos: *“a partir del título del libro, el lugar más bonito del mundo, los chicos debían realizar un dibujo sobre el lugar más bonito del mundo para ellos, realizando una descripción de ese lugar” (Docente, diario de campo, p. 24)* o la información brindada en la sinopsis del libro para predecir hipótesis sobre lo que acontecerá en la historia, *“a partir de la lectura colectiva de la sinopsis del libro El misterio del pollo en la batea, los chicos debieron escribir quien pudo haber matado al pollo” (Docente, diario de campo, p, 38)*. También se hizo una actividad previa con el libro Solomán que consistió en decir qué superhéroe quieres ser, en tanto Solomán es uno.



*Imagen 10. Activación de saberes.
Predicción de hipótesis*



*Imagen 11. Activación de saberes.
Fantasear con la obra*

Teniendo en cuenta la anterior, estas estrategias no pretenden caer en una actividad monótona, repetitiva, de limitarnos solo a las predicciones o a esos interrogantes que muchas veces cortan bruscamente el proceso natural de la activación de saberes previos; por el contrario, la invitación es a la exploración de esas posibilidades de ayudar a los chicos a que se conviertan en lectores literarios aportando sus conocimientos y experiencias.

Con respecto, a las estrategias *durante la lectura*, Solé (1998) pone de manifiesto que la actividad lectora y el grueso de su esfuerzo tienen lugar durante la lectura, entendiendo esta como un proceso de “emisión y verificación de predicciones, resaltando la importancia del modelaje, figura donde los chicos ven leer al maestro, donde pueden apreciar aquello que hace para interpretar, las preguntas que se formula, las dudas que afloran, las expectativas que emergen” (p 100)

Así, en el desarrollo de las secuencias didácticas en el momento del durante de la lectura se implementaron diferentes estrategias. La primera tiene que ver con “la lectura en voz alta dirigida por mí”, teniendo en cuenta lo que postula la Fundación Secretos para contar en su libro *Había una voz*:

En la lectura en voz alta lo más importante es la relación que se crea entre el lector y el que escucha. Esta relación se crea por medio de la voz, que no necesariamente tiene que ser bella, pero sí muy clara en su dicción; clara en la pronunciación de cada palabra; adecuada en el tono que se utilice para dramatizar una frase, ya sea susurrando, creando suspenso, admiración o poniendo énfasis en una acción; y fluida en el ritmo de la narración. La voz debe estar al servicio de la narración y seducir a los oyentes. (Secretos para Contar, 2014, p, 17)

“*Cuando la profe lee en voz alta, a veces lee fuerte, otras veces lee suave, eso depende de lo que esté sucediendo en la historia, y me gusta, porque es como si lograra que yo entrara en la historia*” (Entrevista III, estudiante, p. 7). Esta apreciación del estudiante permite corroborar las bondades de la lectura en voz alta

como estrategia que favorece que las personas que escuchen puedan soñar, puedan imaginar, vivir la historia, gracias a la entonación, pronunciación, al ritmo y volumen de la voz, dándole vida y significado a un texto.

Asimismo, una segunda estrategia durante la lectura fue “la lectura rotativa”, donde no solo yo leía en voz alta como docente, sino que también los chicos participaban dando vida a personajes de la historia con otros matices de voz, con la intención de tratar de hacer ejercicios de lectura para que dominen la dicción, aprendan a entonar cada oración, sepan hacer las pausas que indica el texto y lean con fluidez. Así, podrán hacer lo mismo cuando lean en silencio. *“Ponerlos a leer a ellos en voz alta, es una oportunidad para aprender a leer con fluidez, además de que como grupo fortalezcamos relaciones en la medida que corregir la lectura lo hacemos desde el respeto” (Docente, diario de campo, p. 19).*



Imagen 12. Ejercicio de lectura en voz alta dirigida por la docente.

Igualmente, durante la lectura de las obras literarias, se implementó también “la lectura guiada” que consiste en que yo como docente leía en voz alta, pero al mismo tiempo cada uno de los estudiantes lee la historia en su propio ejemplar. El propósito de la lectura guiada es enseñar a los niños cómo hacerlo, creando un puente entre la lectura compartida y la lectura personal. Así hacemos posible que los niños se familiaricen con el tono de la lectura, el ritmo de la narración, la importancia que tienen las pausas...

Asimismo, desarrollamos la “lectura en coro”, en esta actividad tanto yo como los chicos leíamos párrafos juntos en voz alta al unísono, pero como maestra marcaba el ritmo de la lectura, aunque también en algunas ocasiones dividía a los chicos en dos grupos, el primer grupo leía un párrafo en voz alta y el segundo grupo el siguiente párrafo, y así sucesivamente, avanzábamos hasta terminar un capítulo de la obra. *“Leer en coro, es motivante para los chicos, porque se preocupan por leer bien, por adaptarse como grupo para mantener la velocidad, el ritmo y los diferentes tonos escuchándose sonoro y agradable al oído del otro grupo”* (Docente, diario de campo, p., 22).

También implementé la estrategia de “lectura comentada” un tipo de lectura que se va haciendo entre todos y a medida que alguien lee en voz alta mientras los demás siguen el texto se establece un diálogo a partir y la relación de la historia con experiencias cotidianas, con el fin de construir el sentido del texto, debatiendo sobre las situaciones que la acontecen, expresando las emociones que nos suscitan, nos lleva a entender que leer en grupo y luego conversar y reflexionar en torno al texto, nos permite comprender que los textos literarios tienen tantos significados como lectores.

Alternamente, se desarrolló también la estrategia de la “lectura en parejas”, que consiste en que mientras uno lee, el otro escucha y la “lectura individual de forma silenciosa”, con la intención de que los chicos conversaran con el texto colocando en práctica las estrategias como la predicción y el análisis, posibilitando así, un encuentro personal y autónomo con el texto.



Imagen 13. Lectura guiada en parejas.

En el desarrollo de cada una de los tipos de lecturas el proceso estuvo mediado por mi acompañamiento, contando con mi apoyo si encontraban dificultad en la lectura o si no entendían algún aspecto de la historia. Es importante que como docente estemos atentos a sus inquietudes, respondiéndolas con claridad, no es solo mandar a leer, sino leer con ellos.

Con referencia, a las estrategias *después de la lectura* (Solé, 1998) en el ámbito de desarrollo de esta investigación, utilicé específicamente tres estrategias: la recapitulación, la tertulia literaria y la creación literaria. La recapitulación la utilicé con el fin de reconstruir de forma oral las tramas narrativas y el armazón del relato, dado lugar a la recordación de la información suficiente para realizar el recuento de la línea narrativa que el niño haya construido y almacenado en su memoria.

En el ejercicio de recapitulación de la obra, organicé subgrupos y a cada uno le asigné un capítulo de esta, en el cual a partir de dibujos debían evocar los principales sucesos, se tomó esa decisión con el fin de que se centraran en un solo capítulo y tener en cuenta de forma detallada el desarrollo de la historia, para después entre todos retomar la obra contada desde nuestras voces y bajo nuestra interpretación. (Docente, diario de campo, p. 30).

Esta forma de armar la historia es pensada *debido* que una de las falencias en la lectura es que los chicos se les dificulta organizar la información presente en el texto con una secuencia lógica y solo logran recordar segmentos aislados. Esta técnica brinda la ayuda para que puedan construir una representación coherente del texto.



Imagen 14. Recapitulación de la obra literaria Solomán.

Asimismo, otra forma utilizada para las recapitulaciones fue “la ficha de personajes” una estrategia diseñada para centrar la atención de los estudiantes en las particularidades del protagonista de una obra literaria. Su implementación estimula a los chicos para que consideren no sólo los rasgos de personalidad de dicho protagonista de la narración, sino las relaciones entre los distintos personajes de la obra, la evolución de estos en el transcurso de la narración. *“Profe llenar la tabla de indicios después de leer cada capítulo, nos ayudó a fijarnos en cada uno de los personajes y las cosas que hacía para pensar si era el asesino o no del pollo” (Entrevista I, estudiante, p. 2).*



Imagen 15. Recapitulación de la obra El misterio del pollo en la batea

Con referencia a la “tertulia literaria” como estrategia después de la lectura, esta práctica permite a los chicos dialogar, resignificar y dar sentido al texto, relacionándolos con sus experiencias personales y el contexto donde viven, partiendo de la idea de que cada reflexión y producción da sentido de forma individual se enriquece a partir de la interacción con los otros: *Las tertulias literarias han sido pensadas con el fin de construcción del sentido del texto de forma colectiva, con el fin de cada uno desde sus experiencias llene de significado la relación que construye con el texto” (Docente, diario de campo, p. 32).*

El abordaje de las obras literarias ha estado enmarcado por esta estrategia ya que a partir de ella se han generado espacios de conversación intersubjetiva, abriendo la posibilidad para que las experiencias, las emociones, sentimientos, apreciaciones resultado de la lectura se conviertan en objeto de discusión y reflexión, posibilitando la construcción de lazos y afectos con el texto.

Además de todo lo anterior, las tertulias literarias son un potenciador de valores a nivel personal y colectivo, el hecho de pedir la palabra, respetar el turno facilita la escucha activa y el dialogo fluido, permitiendo relaciones más solidarias entre los compañeros.

Como última estrategia implementada después de la lectura, implementé “la creación literaria”. Para Lomas (2002) la enseñanza de incluir para quienes leen, saber qué hacer con aquello que leen; es decir, hacer de este proceso algo significativo cultivando habilidades, hábitos y actitudes. Dicho lo anterior, se releva la importancia de animar y estimular a los chicos no solamente a la lectura, sino también a la producción de textos a partir de lo leído, propiciando la reflexión, la apropiación y la creatividad de los estudiantes.

Con relación a esto y respondiendo también a una de las premisas de las secuencias didácticas de dejar un producto de escritura, en cada una de las cuatro secuencias que se desarrolló, se motivó a los chicos a la producción de un texto escrito que respondiera a determinada tipología textual (carta- cuento- tarjeta), siguiendo los criterios de planificación, edición, revisión y reescritura.

Dentro de la secuencia el proceso de creación literaria también toma su tiempo, con los chicos elaboramos un plan textual, en el cual seleccionamos los elementos del texto y clarificamos su estructura, tema, título, personajes, entre otros” (Docente, diario de campo. p, 31).

Profe, escribir el cuento me gustó, porque todo lo organizamos, escogimos un tema, miramos como debía escribirse ese cuento, usted lo revisó y nos decía que faltaba y al final nos quedó una historia, yo la he leído muchas veces. (Entrevista II, estudiante, p., 4).

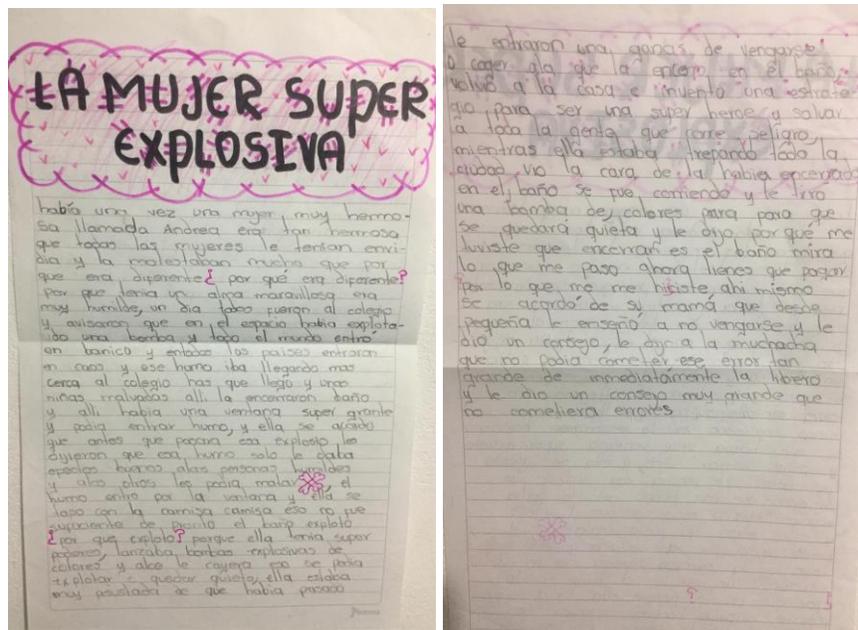


Imagen 16. Producción escrita de un cuento como producto final de la Secuencia didáctica con la obra de Solomán.

A modo de conclusión de este apartado, se puede decir que la implementación de secuencias didácticas contribuye a la formación literaria de los estudiantes del grado quinto de la I.E.R. Juan Tamayo en la medida que permite abordar en el aula, la lectura literaria como un proceso que implica generar en ellos motivación intrínseca para leer, pero además un acompañamiento permanente en diferentes momentos: antes, durante y después de la lectura. En este caso específico la estrategia implementada en el momento antes de la lectura fue la activación de

los saberes y experiencias previas; durante la lectura de la obra literaria se implementaron estrategias como: lectura en voz alta por mi parte como docente, lecturas rotativas, lecturas guiadas, lecturas en coro, lecturas comentadas, lecturas en parejas y lecturas silenciosas. Y después de la lectura se implementó la recapitulación, la tertulia literaria y la creación literaria.

A continuación, se retoman entonces las conclusiones surgieron de este trabajo que implicó la investigación y la acción (intervención) y que de acuerdo al análisis de la información se organizó en seis categorías.

5. CONCLUSIONES

Pensar la configuración de la enseñanza de la literatura bajo otra mirada diferente a la habitual, puso en tensión mi quehacer como maestra, llevándome a la reflexión que era necesario la transformación de mis prácticas de aula, sin tener certeza de qué hacer, de cómo hacerlo, pero con la motivación para buscar y encontrar esa forma para materializar mi gran deseo: que mis chicos saborearan la literatura, leyeran por placer y goce, que se dieran la oportunidad de disfrutar de un encuentro revelador. Y dicen que cuando uno busca encuentra, y si, encontré otra forma diferente a la habitual: configurar la enseñanza de la literatura a partir de secuencias didácticas y actividades permanentes para posibilitar la formación literaria.

De esta forma, después de realizar el presente trabajo de investigación y de intervención (acción) y teniendo en cuenta la información revelada en los diarios de campo y las entrevistas y analizarlas pude concluir que:

Primero: la configuración de la enseñanza de la literatura desde secuencias didácticas y actividades permanentes posibilitaron la formación literaria de los estudiantes del grado quinto, en tanto me permitieron transformar las concepciones, en cuanto que trascendí de una mirada historicista y formal a una interpretativa y estética de la enseñanza de la literatura, de una mirada centrada en una lectura eferente a una que le apuesta a la lectura estética, de una concepción que consideraba que la enseñanza de la literatura es un medio a una en la que concibo la lectura literaria como un fin en sí misma. A su vez este cambio en mis concepciones me permitió transformar mis prácticas, lo que también posibilitó transformar las concepciones de los estudiantes sobre la lectura literaria, ya que muchos de ellos la dejaron de ver como algo aburrido y obligatorio para empezar a considerarla como un encuentro que permite conocer otros mundos posibles.

Segundo: configurar la enseñanza de la literatura desde otra mirada me permitió comprender que no basta con planear minuciosamente una clase, identificar y seleccionar estrategias que privilegien el goce estético, escoger

material de lectura que apunte al objetivo de la clase, que es necesario algo más que eso, y ese algo más tiene que ver con mi rol como docente modelo lector, un rol en el que transmita una pasión, en el que haya vivido la experiencia de la lectura y en el que me haya dejado transformar por ella, un rol en el que enseñe desde el amor, desde el goce, desde el ejemplo, suscitando en mis estudiantes a dejarse permear por las bondades de la literatura.

Tercero: La implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes me permitieron comprender que es fundamental establecer unos criterios de selección de las obras como los siguientes: pertinencia etaria, adecuación contextual, variedad temática, calidad literaria y el acceso al libro como objeto material. En este sentido, la selección de las obras no necesariamente debe responder al canon predeterminado, sino que debe responder a unos criterios más amplios que abran la posibilidad a que en el aula se den encuentros estéticos de los chicos con las obras literarias escogidas.

Cuarto: los ambientes de aprendizaje representan un elemento relevante en la configuración de la enseñanza a partir de secuencias didácticas y actividades permanentes, en la medida que se reconfigura el papel del aula como único escenario de aprendizaje y se propone la posibilidad de adaptar otros lugares como la cancha, el parque, la biblioteca escolar, entre otros, para generar y favorecer la formación literaria. Por tanto, la adecuación de esos lugares, adquieren un tinte pedagógico que refuerza ese encuentro con lo literario que permiten habitar los espacios desde su apropiación reflexiva y emocional, para generar así ambientes que motiven a aprender.

Quinto: la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes favorecieron el desarrollo de prácticas evaluativas sustentadas desde la evaluación formativa, lo cual permitió la formación literaria. Las tertulias literarias, el portafolio, las producciones orales y escritas logradas en clases, ejercicios de autoevaluación y coevaluación con base a rejillas con criterios públicos y democráticos, son otras maneras de que los chicos habiten el mundo de

la literatura, demostrando que lo fundamental es abrir espacios para que los estudiantes degusten, hurguen, recorran la lectura y pueda pasarle algo, que mueva sus fibras, sus pensamientos, sus sentimientos y en donde el error sea visto como una oportunidad para aprender.

Sexto: el desarrollo de secuencias didácticas y actividades permanentes posibilitaron la formación literaria en tanto que revelaron que solo es posible que el lector literario se forme teniendo verdaderas experiencias, experiencias en las que es indispensable del acompañamiento de un mediador, en este caso del docente. En ese sentido, el docente está llamado a la puesta en marcha de estrategias de lectura literaria que posibiliten no solo el desarrollo de la comprensión lectora sino también el encuentro estético del lector con la obra; de este modo, las estrategias antes, durante y después puestas en marcha en este trabajo como la activación de saberes a partir de la predicción, la lectura en voz alta, la lectura rotativa, la lectura guiada, la lectura silenciosa, las tertulias literarias, la recapitulación de la obra y la creación literario; fueron claves para tal fin.

Finalmente: a partir de esta investigación quedan otros caminos por recorrer, preguntas relacionadas con la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes y la formación literaria en otros grados. Por ejemplo ¿de qué manera la implementación de secuencias didácticas y actividades permanentes aportan a la formación de los estudiantes de la educación inicial (preescolar, primero y segundo)?; ¿o de los grados tercero y cuarto? ¿O en la educación secundaria (de sexto a noveno? ¿O en la educación media (décimo y once? Preguntas relacionadas con el aporte desde otras disciplinas distintas al área de lenguaje a la formación literaria. O interrogantes relacionados con la formación de maestros para transformar las prácticas de enseñanza de la literatura ya sea en escuelas públicas o privadas. En fin, la enseñanza de la literatura que le apueste a la formación literaria es un asunto sobre el cual aún falta mucha investigación y mucha sistematización de propuestas de intervención en el aula.

6. EPÍLOGO: HABÍA UNA VEZ

La frase había una vez, habitualmente es el inicio de una historia que desconocemos, que no sabemos, pero que encierra fascinación, suspenso por lo que acontecerá; también había una vez, denota en este escrito, de forma imperativa, lo que hubo, es todas a la vez.

Un poco más cerca del cielo, con tan solo levantar las manos puedo tocar las nubes, paso mis días jugando a darles formas, en los días soleados y llenos de colores, galopan caballos y los molinos de viento giran con un vaivén un poco desmadejado, hay otros tantos días grises, lluviosos y opacos, como hoy mientras escribo estas líneas, donde se condensan las nubes por la neblina y se desdibujan sus formas, perdiéndose el verde que tapiza las montañas del suroeste antioqueño, así suelen pasar los días aquí en el corregimiento Alfonso López del municipio de Ciudad Bolívar, donde se tejió esta aventura, la formación literaria a través de secuencias didácticas y actividades permanentes: una posibilidad para la enseñanza de la literatura en la básica primaria.

Mientras le daba vida a esta investigación, me adentré al corazón de un ciclón, muchas complicaciones he tenido que enfrentar, no solo los vacíos conceptuales, la tensión que generó la mirada introspectiva de mi quehacer pedagógico, como también esas falencias actitudinales, enfrentarme a mi falta de disciplina con la rigurosidad a la que conlleva el acto de investigar, el miedo a escribir, ese no lo había experimentado, siempre tuve la creencia que era buena haciéndolo, sin embargo, este proceso de formación me permitió entender que escribir es un proceso inacabado, que en cada intento por hacerlo es un acercamiento a una verdad que siempre será cuestionada, replanteada, pero que el producto de un texto terminado por decirlo así, porque nunca lo estará, se puede semejar a la satisfacción de tener un hijo en brazos por primera vez, es que parir ideas es doloroso, sofocante pero al verlas andar disfrutas de cada paso.

También hubo días soleados donde se podía escuchar el canto de las aves, era un deleite oír el gallo cacaraquear, a los asnos rebuznar, a los perros ladrar, y a

los gatos maullar, algo cotidiano y más aquí, pero con el pasar de los días uno los naturaliza, pero un día vuelves a disfrutar. Así pasó con esta investigación, que me permitió despertar emociones en el aula, que la cotidianidad había marchitado, unos días era una bella sinfonía que sonaba al compás de las risas de los colegiales cuando disfrutábamos de una historia, o de los murmullos incesantes de los niños, queriendo todos hablar en nuestras habituales conversaciones literarias en las clases del plan lector y escritor, quienes equiparon este transitar de provocaciones, para acercarlos a otros mundos posibles a partir de la literatura desde el pensar de estrategias que posibilitaran la experiencia de la lectura desde el encuentro estético de los textos.

Entre días soleados y nublados se fue sorteando esta expedición pedagógica, y al evocar lo vivido no puedo contener las lágrimas y eso solo es el reflejo que algo se transformó, ya no soy la misma maestra de básica primaria que inicio este proceso hace casi tres años, es como si un velo se hubiera caído, y de esa manera mi práctica pedagógica se dividiera en un antes y un después, ya no puedo mirar la enseñanza de la literatura de la misma manera, no pretendo decir que soy mejor maestra ahora, solo sé que enseñar literatura no es solo tomar fragmentos de obras y responder preguntas de comprensión lectora, o realizar resúmenes de estos, subestimar la capacidad de los estudiantes al considerar contraproducente leer una cantidad de páginas a la que normalmente están acostumbrados a hacerlo, o tomar la hora de literatura para realizar escritos que no son ni revisados en algunas ocasiones, realizar dibujos libres o conversaciones sobre cualquier texto literario, cuántas de estas estrategias están vinculadas con un proceso de aprendizaje o son apenas distracción.

Lo anterior, no quiere decir que esté catalogando estas actividades como malas, solo que cuando no responden de forma articulada para familiarizar al estudiante con el acto de leer y favorecer a la experiencia de la lectura desde su subjetividad para acercarlo a la construcción de sentido de las obras, se vuelven nocivas para la formación de un lector literario, tendrían validez cuando estas

estrategias están pensadas para provocar a los estudiantes a leerse la obra completa creando unas condiciones que favorezcan un encuentro estético con la misma.

Por otro lado, la escuela está en deuda con la literatura, porque no solo nos coloca a los maestros en otros escenarios sino también a los estudiantes, afina nuestra sensibilidad, nos permite conocer otros mundos y lugares posibles, nos ayuda a reconocernos como seres humanos que sentimos, actuamos, padecemos, la literatura convierte a la experiencia de vida en uno de sus mayores intereses, porque en muchas de las obras literarias podemos apreciar cómo se vive la vida, como sobreponernos a las circunstancias de ella.

Después de este recorrido fructuoso se puede decir que formar un lector literario es posible, lo que me ha llevado a reconfigurar mi papel en el aula, se han constituido nuevos paradigmas en mi ser, colocando en cuestión lo que soy como docente, transformándose así el sentido de enseñanza de la literatura, y es que cuando este cambia también evoluciona nuestra forma de configurarla, cuando se habla de formar es dar forma o transformar en esa medida las estrategias antes, durante y después de la lectura posibilitaron la formación literaria respondiendo a la construcción de una relación íntima entre el texto y la subjetividad del lector y es en esa relación que podría pensarse la experiencia, podemos leer para obtener un conocimiento nuevo, pero si seguimos siendo los mismos, nada se ha modificado, ya que como dice Larrosa (2006) solo hay experiencia cuando lo que leemos nos transforma.

Aprendí que el maestro debe ser un modelo lector ¿sería maestra de literatura si no leo literatura?, debemos atrevernos a enseñar una pasión, a mostrar emoción por lo que leemos, contagiar a nuestros estudiantes por leer las obras literarias, publicar lo que nos conmovió, lo que nos alegró o entusiasmó de un texto literario, despertar el deseo en nuestros estudiantes por descubrir lo que hay detrás de cada historia y que el libro es más que un cúmulo de hojas, que trasciende a un sinnúmero de letras para convertirse en un lugar que cobra vida al ser leído.

Al día de hoy, considero que no hay certezas con los resultados de esta investigación, solo incertidumbre, pues lo que sí es cierto es que me sacó de mi zona de confort a la que me niego a regresar, solo dio pie al surgimiento de nuevos interrogantes y nuevos retos abriendo otras posibilidades, el reto de seguir seduciendo a mis chicos, de seducir a los padres de familia para que se vinculen a este proceso, y de contagiar a mis compañeros docentes a sistematizar esas experiencias que promueven la formación literaria, para algunos sería ponerlo de moda, pero no, la moda pasa, yo lo pensaría, en términos de volverlo un estilo en nuestras prácticas de aula, el estilo permanece mientras la moda pasa. Y si, así sucesivamente damos inicio a otro había una vez...

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. (Tesis de doctorado).
- Álzate, T. (2008). *“Huellas que marcan el gusto y el rechazo por la literatura”*. Revista Iberoamericana para la Educación, la ciencia y la cultura (OEI), p. 3-10.
- Ayala F. (1964). *“La función social de la literatura”*. Universidad de Granada. España.
- Barberá, E. (2005). La Evaluación de Competencias Complejas: La Práctica del Portafolio. Revista EDUCERE, 31.
- Camps, A. (1995). Textos de didáctica de la lengua y la literatura. Número 5. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2001). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó.
- Carvajal, E. & Moreno, M. (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio en construcción. Pedagogía y Saberes. No.33.Universidad Pedagógica Nacional, p. 99 – 110.
- Casas, J., Repullo, J., y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (1). Atención Primaria, p. 162.
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. Enseñar lengua. Graó, Barcelona, 1998.
- Cerrillo, P. (2007). *“Los nuevos lectores: la formación del lector literario”*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcxw4w6>

- Chartier, R. (2007). “¿La muerte del libro? Orden del discurso y orden de los libros. Co-herencia, vol. 4. Colombia. Universidad EAFIT. pp. 119-129. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/774/77413255002.pdf>
- Clauso, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. Revista General de Información y Documentación. 3(1), p. 1-3.
- Colomer, T. (1991). “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”. En: Comunicación, Lenguaje y Educación. Vol. 9, p 21-31.
- Colomer, T. (1997). “L’herol medieval: un projecte de literatura europea”. En Artcles de Didactica de la llengua i la literatura.
- Colomer, T. (2001).”La enseñanza de la literatura como construcción del sentido”. En: Lectura y vida. Revista Latinoamericana. Recuperado de: file:///C:/Users/profesor/Downloads/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf
- Colomer, T. (2005). “Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela”. México, D.F: Fondo de cultura económica
- Denzin, N. ; Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.^a ed.). Londres: Sage.
- Duarte, J. (2003). “*Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*”. Colombia. Universidad de Antioquia. Revista Iberoamericana de Educación.
- Fundación Secretos para contar. (2014). “*Había una voz. Guía práctica para la lectura en voz alta y el uso de las colecciones Semillas y Secretos para contar*”. Colombia. Secretos en la escuela.

- García-Chato, G. (2014). “*Ambiente de aprendizaje. Su significado en educación preescolar*”. Revista de Educación y Desarrollo, 29. Recuperado en: <http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu>
- González, M. (2013). El cine y la literatura en el desarrollo y logro de las competencias básicas. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=96812>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México DF: McGraw-Hill interamericana de México.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). “sobre la experiencia”. En: *Separata: “y Tú qué piensas?” Experiencia y aprendizaje. Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Latorre, A. (1996). “*El diario como instrumento de reflexión del profesor Novel*”. Actas del III congreso de E.F de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Guadalajara: Ed. Ferloprint.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina. Ed: Paidós.
- Machado, A. (2000). “Entre vacas y gansos: escuela, lectura y literatura”. *Hoja de lectura Fundalectura*, 55, p. 30 – 37.
- Margallo, A. (2012). “*La Educación literaria en los proyectos de trabajo*”. España. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a06.pdf>

- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Revista de investigación en psicología, 9 (1), 123-146.
- Mendoza, A, et al. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. España: Pearson Education.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares de Curriculares del área de Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). “Taller ambiente letrado del uso de las paredes del aula como soporte de recursos de aprendizaje. Colombia. Programa Todos a Aprender.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje del área de lenguaje V.2*. Bogotá.
- Múnica, Mauricio (2013). “Algunas relaciones entre evaluación, lectura y escritura en la formación de maestros del lenguaje”. *En: De travesías y otros puertos. La formación docente en las regiones del lenguaje*. Editorial Artes y Letras S.A.S; Medellín.
- Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, núm. 7, 2011, pp. 85-99.
- Otálvaro, M. & González, N. (2010). “*Literatura y teatro: sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura desde la experiencia estética*”. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18695>

- Pérez, J. (2014). La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Andes, Colombia.
- Pérez, M.; y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá. CERLALC.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público. (Col. Espacios para la lectura.)* México: Fondo de Cultura Económica.
- Porlán R.; y Martín J. (1991). *“El diario de un profesor”*. Sevilla: Ed. Diada.
- Restrepo, B. (2006). *“La investigación acción pedagógica, variante de la investigación acción educativa que se viene validando en Colombia”*. Universidad de La Salle. <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1739>
- Rodríguez, E. (2002). “Concepciones de práctica pedagógica”. *Revista Colombiana de Educación*, Vol. 16.
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En M. E. Rodríguez, (Ed.), *Textos en contexto I. Los Procesos de lectura y escritura* (pp. 13-71). Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Editorial Graó.
- Vallés, A. (2005). *“Comprensión lectora y procesos psicológicos”*. *Revista Virtual Liberabit*. Lima Perú. 11, 49-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>
- 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, Colombia.

Vásquez, F. (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres.

8. ANEXOS

En este apartado encontrarás los siguientes anexos:

8.1. Secuencias didácticas implementadas

8.1.1 Secuencia: y para ti ¿cuál es el lugar más bonito del mundo?

8.1.2. Secuencia: Detectives en acción

8.1.3. Secuencia: ¿Qué superhéroe quieres ser?

8.1.4. Secuencia: ¡Qué tremendo problemón es el amor!

8.2 Actividades permanentes

8.2.1. Picnic literario I

8.2.2. Picnic literario II.

8.3. Formato de consentimiento informado

8.4. Guion de entrevistas semiestructuradas

8.4.1. Guion de entrevistas semiestructuradas a estudiantes

8.4.2. Guion de entrevistas semiestructuradas a padres de familia.

8.5. Ejemplo Diario de campo

ANEXO 8.1.1. SECUENCIA DIDÁCTICA: Y PARA TÍ ¿CUÁL ES EL LUGAR MÁS BONITO DEL MUNDO?

Personas que elaboran la secuencia: Esvetlana Chancí docente y Jesús Pérez asesor	GRADO: Quinto	TIEMPO ESTIPULADO: 11 horas de clase									
Objetivo general/ Logro (s)	Preguntas guía	Competencias									
<p>Fortalecer la formación lectora a través de actividades antes, durante y después con el libro: “El lugar más bonito del mundo”</p> <p>Potenciar la producción literaria a partir de la creación de historias siguiendo la estructura del libro leído y pasando por un proceso de planeación, textualización, revisión, edición y publicación.</p>	<p>¿Para ti cuál es el lugar más bonito del mundo?</p> <p>¿Cuáles son los elementos a tener en cuenta para crear historias de un nivel literario cada vez más elevado?</p>	<table border="0"> <tr> <td>Sintáctica</td> <td>Semántica</td> <td>Pragmática</td> </tr> <tr> <td>Textual</td> <td>Enciclopédica</td> <td>Literaria</td> </tr> <tr> <td>Poética</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Temáticas</p> <p>Plan lector y escritor: “El lugar más bonito del mundo” de Ann Cameron Actividades de comprensión antes-durante-después. Recuperación de información implícita y explícita del libro tanto de la estructura (componente sintáctico), del contenido del texto (componente semántico) y de la situación comunicativa (componente pragmático) Producción escrita (planeación, textualización, revisión y edición) Signos de puntuación: coma, punto seguido y aparte y guiones de diálogo Coherencia- cohesión Novela infantil Los tipos de narrador: en tercera persona y primera persona La descripción El texto instructivo: la receta</p>	Sintáctica	Semántica	Pragmática	Textual	Enciclopédica	Literaria	Poética		
Sintáctica	Semántica	Pragmática									
Textual	Enciclopédica	Literaria									
Poética											
Factores	Enunciado identificador	subprocesos									
Producción textual	Produzco relatos que responden a la situación comunicativa propuesta	<p>-Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.</p> <p>-Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.</p> <p>-Busco información en distintas fuentes: personas, libros, medios de comunicación, entre otras.</p> <p>-Elaboro un plan para organizar mis ideas</p>									

		<p>-Desarrollo un plan textual para la producción</p> <p>-Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana</p>
Comprensión e interpretación textual	Comprendo novelas cortas	<p>-Leo el libro El lugar más bonito del mundo.</p> <p>-Reconozco la función social de dicho texto.</p> <p>-Identifico la silueta o el formato del texto que leo</p> <p>-Elaboro hipótesis acerca del sentido global del texto</p> <p>-Identifico el propósito comunicativo</p>
Literatura	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	<p>-Leo novelas cortas</p> <p>-Reconozco, en el texto literario que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.</p> <p>-Propongo hipótesis predictivas, partiendo de aspectos como título, imágenes, información inicial, etc.</p> <p>Compruebo las hipótesis hechas con lo que realmente ocurre en el libro</p>
Ética de la comunicación	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos	<p>-Reconozco los principales elementos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto, situación comunicativa</p> <p>-Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales</p>
Otros sistemas simbólicos	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal	-Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas
PRIMERA ETAPA: SABERES PREVIOS		

Acciones a realizar	Materiales educativos	evaluación
<p>PRIMERA SESIÓN</p> <p>Anunciar a los estudiantes el libro a leer este primer periodo el cual es “El lugar más bonito del mundo” y con base en éste, solicitar a los estudiantes dos producciones: la primera que dibuje en una hoja de block ese lugar que para cada cual es el más bonito del mundo, puede ser un lugar real o ficticio, luego de manera escrita realiza la descripción (al menos dos párrafos) de dicho lugar: cómo es, qué se puede hacer allí, qué elementos hay, por qué es lugar es el más bonito del mundo... Como tarea se les pide que traigan dibujado y pintado el mapa de América con sus respectivos países.</p> <p>SEGUNDA SESIÓN</p> <p>Socialización de las producciones. Se exhiben los dibujos y a medida que cada uno lo presenta debe leer la descripción de tal lugar. El resto del grupo evalúa si hay coherencia entre el dibujo y el texto descriptivo. Ubicación en el mapa de América el país de Guatemala, ya que allí sucede la historia. Ampliación por parte de la profesora sobre el país y de la vida de la autora. Como tarea cada estudiante debe leer en casa el primer capítulo (p.9- 22).</p>	<p>-Hojas de block</p> <p>-Colores</p> <p>-Copias para cada estudiante del libro</p> <p>-Carpeta</p> <p>-Mapa de América</p> <p>-Cuaderno y lápiz</p>	<p>Calidad y modo de participación en clase</p> <p>Calidad de los trabajos realizados: dibujo, descripción, mapa de América.</p>
SEGUNDA ETAPA: ACTIVIDADES DE PRÁCTICA		
<p>Acciones a realizar</p> <p>TERCERA SESION</p> <p>Tertulia literaria a partir de lo leído en el primer capítulo. Los estudiantes cuentan sobre lo que trata: cómo era el pueblo, dónde vivía, qué hacía la gente, donde vivía cuando estaba con la mamá y el papá, por qué el padre se marchó, por qué resultó viviendo con la mamá donde la abuela, en fin...</p> <p>Luego se les informa que se les va a leer en voz alta, mientras todos siguen mentalmente la lectura. La idea es identificar los elementos principales si se quiere hacer un buen dibujo de este capítulo. Luego de discutir los elementos cada estudiante procede a hacer el dibujo en una hoja de block (ya sea del pueblo, de la casa donde vivía con sus padres o de la casa de la abuela). Discusión en clase de lo que significa que el papá los abandone, que la mamá se convierta madre cabeza de familia y lo de vivir con la abuela. Tarea: cada estudiante debe leer en casa el segundo capítulo (p.23- 37). Además, debe traer ya el dibujo hecho sobre este capítulo en una hoja de block.</p>	<p>Materiales educativos</p> <p>Hojas de block</p> <p>Ficha control de tiempo</p> <p>Copias del libro para cada estudiante.</p> <p>Cronometro</p> <p>Carteles</p>	<p>Evaluación</p> <p>Calidad y modo de participación en clase</p> <p>Responsabilidad en la presentación de:</p> <p>Dibujos de cada capítulo.</p>

<p>CUARTA SESION</p> <p>Tertulia literaria alrededor del segundo capítulo: el padrastro, el que la mamá se haya casado y lo haya dejado a él con la abuela, el asunto de la cama y el hecho de que haya ido a la casa del padrastro. Exhibición de los dibujos. Lectura rotativa y comentada en clase de este segundo capítulo.</p> <p>QUINTA SESION</p> <p>Lectura al parque del tercer capítulo (p. 38 a la 47). Allí la lectura será de manera individual y silenciosa. Luego de que todos hayan leído cada uno hará el respectivo dibujo. Tarea: cada estudiante debe leer en casa el cuarto capítulo (p.48- 55). Además, debe traer ya el dibujo hecho sobre este capítulo en una hoja de block.</p> <p>SEXTA SESION</p> <p>Tertulia sobre el cuarto capítulo: sus deseos de ir a la escuela, la manera cómo aprendió a leer, del por qué dudó del amor de la abuela. Diálogo a partir de la frase: “Tienes que luchar por tus cosas, y no importa si pierdes. Lo que importa de veras es que no dejes nunca de batallar por conseguir lo que de verdad quieres” (Cameron, 2000, p.55) Socialización dibujos. Lectura colectiva (todos al mismo tiempo) del cuarto capítulos guiados por la voz del maestro. Tarea: cada estudiante debe leer en casa el quinto y sexto capítulo (p.56- 69).</p> <p>SÉPTIMA SESION</p> <p>Por parejas cada uno lee los capítulos 5 y 6 y toma el tiempo del compañero y viceversa. Discusión frente a realmente según el libro cual es el lugar más bonito del mundo retomando la frase: “allí, donde hay alguien a quien se quiere muchísimo y donde hay alguien que nos quiere de veras, ese sí que es el lugar más bonito del mundo”. (Cameron, 2000, p.69) Cada cual dibuja su lugar más bonito, aquel donde lo quieran. Tertulia hablando de los que significó el libro para cada cual.</p> <p>OCTAVA SESIÓN</p> <p>Como en el libro es muy significativo el “Arroz con leche” que hacía la abuela, este día se va a trabajar el texto instructivo, exactamente la receta del arroz con leche. Para ello en equipos de tres personas, deben construir un texto en una hoja dónde den las indicaciones para realizar un arroz con leche. Luego de tener listo el borrador, se les explica la estructura de la receta (elementos constituyentes) y su función social. Discusión de algunos ejemplos. Posteriormente con base a dicha explicación, cada grupo revisa su texto y lo pasa a un cartel para ser evaluado colectivamente la próxima clase.</p>		<p>Compromiso con la realización de las lecturas dentro y fuera del aula.</p>
--	--	---

TERCERA ETAPA: ACTIVIDADES DE APLICACIÓN		
Acciones a realizar	Materiales educativos	Evaluación
<p>NOVENA SESION</p> <p>Socialización de los carteles con la receta del arroz con leche, los cuales van a estar exhibidos en las paredes del aula. Cada equipo presenta su construcción y el resto del grupo evalúa si cumple o no con la estructura e intencionalidad de un texto instructivo. A continuación, cada estudiante ubica en el libro, aquellos párrafos dónde se describe el arroz con leche. Espacio para degustar un delicioso arroz con leche. Posteriormente de manera silenciosa cada estudiante lee el cuento “Chigüiro se va” (libro: Cuentos y pasatiempos de la Colección Secretos para Contar, 2007) con el fin de discutir cuál es el lugar más bonito del mundo para Chigüiro. Compararlo con la novela. Lectura en voz alta por parte de la profesora como un modelo lector para los estudiantes. Luego de discutir la estructura del cuento se les explica que con base en esta misma estructura cada estudiante “crea” su propia historia (Alguien pasa buscando el lugar más bonito en otras partes, pero al final descubre que el lugar más bonito del mundo está acá mismo (escuela o familia). Se insiste en la necesidad de planear primero su texto antes de comenzar a escribir. Igualmente se retoma “El decálogo del escritor” el cual es una pieza comunicativa que hace parte de la pared letrada. Cada estudiante planea su producción. Socialización de plan para escribir su historia. Iniciación de la escritura como tal.</p> <p>DÉCIMA SESIÓN</p> <p>Los estudiantes terminan la escritura y se procede a su revisión. Edición de la historia en un formato “tipo libro álbum” por tanto la historia debe ir acompañada de dibujos. Para ello se trabaja en clase el formato del libro álbum y se llevan ejemplos.</p> <p>DÉCIMO PRIMERA SESION</p> <p>Socialización de las producciones (lectura ante el resto de los compañeros) y exhibición de su libro.</p> <p>Evaluación de la secuencia: los estudiantes cuenten como les pareció el trabajo, cómo les pareció el libro y que fue lo que más se les dificultó.</p>	<p>Hojas de block</p> <p>Colores</p> <p>Libro Secretos para Contar: Cuentos y pasatiempos (Naranja)</p>	<p>Producción de una historia que cumpla con los elementos necesarios tanto en la superestructura, la macroestructura y la microestructura</p> <p>Calidad y modo de participación en clase</p>

8.1.2. SECUENCIA: DETECTIVES EN ACCIÓN		
Autores: Esvetlana Chancí docente y Jesús Pérez director	GRADO: Quinto	TIEMPO ESTIPULADO: 10 horas de clase
Objetivo general/ Logro (s)	Preguntas guía	Competencias
Fortalecer la formación lectora a través de actividades antes, durante y después con el libro “El misterio del pollo en la batea” Potenciar la producción literaria a partir de la creación de cuentos policíacos siguiendo la estructura del libro leído.	¿Cuál es el proceso que siguen los detectives para descubrir el misterio? ¿Cómo elaborar inferencias a partir de una historia de detectives? ¿Cuál es la estructura a tener en cuenta para crear cuentos policíacos de un nivel literario cada vez más riguroso?	Sintáctica Semántica Pragmática Textual Enciclopédica Literaria Poética
		Temáticas
		Plan lector “EL misterio del pollo en la batea” Autor Javier Arévalo Actividades de comprensión antes-durante-después. Recuperación de información implícita y explícita tanto de la estructura, el contenido y la situación. Producción escrita (planeación, textualización, revisión y edición) Signos de puntuación Coherencia- cohesión Cuento policíaco.
Factores	Enunciado identificador	subprocesos
Producción textual	Produzco cuentos policíacos que responden a la situación comunicativa propuesta	-Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo. -Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo. -Busco información en distintas fuentes: personas, libros, medios de comunicación, entre otras. -Elaboro un plan para organizar mis ideas

		<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo un plan textual para la producción de un cuento policiaco. -Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana 	
Comprensión e interpretación textual	Comprendo historias de detectives.	<ul style="list-style-type: none"> -Leo historias de detectives. -Reconozco la función social de los textos de detectives. -Identifico la silueta o el formato de los textos que leo -Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos -Identifico el propósito comunicativo de un texto 	
Literatura	Comprendo textos literarios de detectives para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	<ul style="list-style-type: none"> -Leo textos literarios de detectives. -Reconozco, en el texto literario que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. -Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto de detectives, partiendo de aspectos como título, e indicios, etc. 	
Ética de la comunicación	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos	-Reconozco los principales elementos de un proceso de comunicación: interlocutores, código, canal, texto, situación comunicativa	
Otros sistemas simbólicos	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal	-Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas	
PRIMERA ETAPA: SABERES PREVIOS			
Acciones a realizar		Materiales educativos	Evaluación

<p>PRIMERA SESIÓN</p> <p>Se anuncia al grupo que se leerá en este periodo “El misterio del pollo en la batea” libro que es entregado a cada uno de los estudiantes. En un primer momento se establece un diálogo alrededor de los elementos paratextuales del libro: ¿cuál es el misterio? ¿Qué es una batea? ¿El vestuario del niño pertenece a qué profesión y por qué? ¿Quién es la sombra que hay detrás de él y que está haciendo? ¿Quiénes aparecen en la imagen del fondo? De igual manera se habla del autor y se lee colectivamente la biografía que aparece en la parte de atrás del libro, asimismo se habla del ilustrador del libro. Posteriormente se lee en voz alta la “sinopsis” del libro explicándoles cual es la función social de dicho tipo de texto y en dónde más se puede encontrar sinopsis (carátulas de las películas). Tiempo después cada uno va a construir por escrito en una hoja de block su hipótesis de quién asesinó al pollo y por qué. Socialización de las hipótesis y exhibición en el rincón de “Mis producciones” (estrategia de ambientación para convertir las paredes en paredes letradas). Proyección de un capítulo de CSI y discusión grupal sobre el proceso investigativo que hacen los detectives.</p>	<p>-Hojas de block</p> <p>-Video del capítulo de CSI</p> <p>- libro para cada estudiante del “Del misterio del pollo en la batea”</p>	<p>Calidad y modo de participación en clase</p> <p>-Elaboración de la primera hipótesis escrita.</p> <p>Disposición en la realización de las diferentes actividades</p>
<p>SEGUNDA ETAPA: ACTIVIDADES DE PRÁCTICA</p>		
<p style="text-align: center;">Acciones a realizar</p> <p>SEGUNDA SESION</p> <p>Tertulia literaria a partir de lo leído en el primer capítulo. ¿Por qué el niño cree que no fue un accidente? Entrega a cada estudiante de una tabla donde se consigna los indicios que van apareciendo en la historia y las conclusiones a las que va llegando el personaje principal. Se explica que se irá diligenciando la tabla después de la lectura de cada capítulo; además, se construirá un diccionario con palabras desconocidas (palabras que todo el grupo acuerden que son desconocidas), el significado se construirá colectivamente a partir del contexto de la palabra. Dichas palabras desconocidas también se irán ubicando en las paredes del salón. Lectura al parque de forma rotativa del segundo capítulo. Como el pollo era una especie de mascota del niño, se les pedirá que cada cual haga un escrito donde además de describir físicamente su mascota, indique los cuidados que requiere con relación a la alimentación, vivienda, aseo, vacunas...Espacio para que cada estudiante lean ante el resto del grupo su escrito. Tarea: leer en casa el tercer capítulo.</p> <p>TERCERA SESION</p>	<p style="text-align: center;">Materiales educativos</p> <p>Hojas de block</p> <p>Tabla de indicios</p> <p>Diccionario de palabras</p> <p>Libro para cada estudiante.</p> <p>Cronometro</p>	<p style="text-align: center;">Evaluación</p> <p>Calidad y modo de participación en clase (instrumento: la participación)</p> <p>Responsabilidad en la presentación de:</p> <p>-Elaboración del diccionario de palabras.</p>

<p>Tertulia literaria alrededor del tercer capítulo, retomando las palabras desconocidas y la tabla de los indicios que se viene llenando. Análisis de la frase: “Todo privilegio comporta una gran responsabilidad” (Arévalo, 2010, p. 19) los estudiantes proponen ejemplos que materialicen la anterior frase. Lectura al parque (modo silencioso del cuarto capítulo). Cada estudiante después de haber conocido un poco más la historia, escribirá en una hoja de block su segunda hipótesis sobre quién creen que mató al pollo (puede conservar la misma o cambiarla con relación a la primera hipótesis construida). Socialización de las hipótesis, las cuales se exhibirán en el salón hasta finalizar la lectura del libro para al final determinar quién o quienes acertaron o estuvieron cerca. Tarea leer en casa el capítulo cinco.</p> <p>CUARTA SESION</p> <p>Lectura en clase en voz alta de manera guiada y comentada de los capítulos seis y siete. Después de leer completar la tabla de indicios y el del diccionario de palabras desconocidas. En el capítulo seis mencionan a una niña muy traviesa apodada “El demonio” y en el capítulo siete a una persona torpe que causa muchos accidentes. Así que la mitad del grupo se le pide que escriba sobre algún niño que conozca que sea muy cansón. Puede ser de la escuela o de la comunidad. La otra mitad del grupo escribirá sobre una persona que haya causado un accidente ya sea en la casa, la escuela o en la calle. Espacio de socialización.</p> <p>QUINTA SESION</p> <p>Lectura en el parque en parejas del capítulo ocho, cada estudiante escuchara a su otro compañero y viceversa. Diálogo sobre lo leído. Tarea leer en casa el capítulo nueve.</p> <p>SEXTA SESION</p> <p>Tertulia literaria: recuento del libro en forma oral, se organizarán equipos de 3 estudiantes y a partir de un dibujo recontarán un capítulo determinado. Revisión de las hipótesis dispuestas en la pared para determinar quién acertó o se acercó más. Socialización de la tabla de indicios.</p>		<p>-Compromiso con la realización de las lecturas dentro y fuera del aula.</p> <p>-Construcción en hojas de block de la segunda hipótesis sobre quién mato al pollo.</p>
TERCERA ETAPA: ACTIVIDADES DE APLICACIÓN		
Acciones a realizar	Materiales educativos	Evaluación

<p>SÉPTIMA SESION</p> <p>Cada estudiante creará un cuento policíaco, a modo de libro, siguiendo la estructura planteada en el libro “El misterio del pollo en la batea”, es decir, hay un misterio que resolver, hay un detective que se encarga de resolverlo, hay varios sospechosos y al final resulta ser el que menos se piensa. El libro tendrá carátula y contracarátula en cartulina y por dentro la historia en hojas de block.</p> <p>OCTAVO SESION</p> <p>Revisión del cuento por parte de la profesora. Luego los estudiantes lo reescriben. Realización de ilustraciones para acompañar el cuento creado.</p> <p>NOVENA SESIÓN</p> <p>Elaboración del borrador de la biografía del autor y la sinopsis del cuento que estará dispuesto en la contracarátula del libro. Para ello se les pide que escriban su biografía y una foto que acompañen su cuento en la contracarátula. En la biografía escriben datos como nombre completo, lugar de nacimiento, edad, lugar donde viven y en qué se han destacado o en qué eventos han participado: (en lo académico, lo deportivo, en actos culturales, en la banda, en la catequesis... Del mismo modo cada estudiante escribe la sinopsis de su historia. Revisión por parte de la profesora y otros compañeros.</p> <p>DÉCIMA SESIÓN</p> <p>Socialización del cuento ante el resto del grupo. Para ello cada estudiante debe ensayar previamente la lectura de su cuento en voz alta de tal forma que lo haga con fluidez y dicción. Stand con los libros creados.</p> <p>Evaluación de la secuencia: ¿cómo les pareció el libro, qué fue lo que más les gustó, como les pareció el haber creado su propio libro, qué fue lo más difícil?</p>	<p>Hojas de block</p>	<p>Producción de un cuento policíaco a modo de libro, que cumpla con los elementos necesarios tanto en la superestructura, la macroestructura y la microestructura (instrumento: los diversos borradores y el texto final)</p> <p>-Calidad y modo de participación en clase (instrumento: la participación)</p>
--	-----------------------	---

8.1.3. SECUENCIA: ¿QUÉ SUPERHEROE QUIERES SER?

Autores: Esvetlana Chancí docente y Jesús Pérez asesor	GRADO: Quinto	TIEMPO ESTIPULADO: 11 horas de clase
Objetivo general/ Logro (s)	Preguntas guía	Competencias
<p>Fortalecer la formación lectora a través de actividades antes, durante y después con el libro: “Solomán”</p> <p>Potenciar la producción literaria a partir de la creación de comics siguiendo teniendo en cuenta su estructura la estructura y pasando por un proceso de planeación, textualización, revisión, edición y publicación.</p>	<p>¿Qué superhéroes conoces y qué poderes tienen?</p> <p>¿Cuál es tu superhéroe favorito y por qué?</p> <p>¿Si fueras un superhéroe qué poderes tendrías, qué misiones cumplirías y cómo sería el traje que usarías?</p> <p>¿Cuáles son los elementos a tener en cuenta para crear un cómic de superhéroes de un nivel literario cada vez más elevado?</p>	<p>Sintáctica Semántica Pragmática</p> <p>Textual Enciclopédica Literaria</p> <p>Poética</p>
		Temáticas
		<p>Plan lector y escritor: “Solomán” de Ramón García Domínguez Editorial Norma, Colección Torre de Papel.</p> <p>Actividades de comprensión antes-durante-después.</p> <p>Recuperación de información implícita y explícita del libro tanto de la estructura (componente sintáctico), del contenido del texto (componente semántico) y de la situación comunicativa (componente pragmático)</p> <p>Producción escrita (planeación, textualización, revisión y edición)</p> <p>Signos de puntuación: coma, punto seguido y aparte y guiones de diálogo</p> <p>Coherencia- cohesión</p> <p>Novela infantil</p> <p>Los tipos de narrador: en tercera persona y primera persona</p> <p>La descripción</p> <p>El cómic</p> <p>El texto instructivo</p> <p>La tarjeta</p>
Factores	Enunciado identificador	subprocesos
Producción textual	Produzco relatos que responden a la situación comunicativa propuesta	<p>-Determino el tema, el posible lector de mi texto y el propósito comunicativo que me lleva a producirlo.</p> <p>-Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo.</p> <p>-Busco información en distintas fuentes: personas, libros, medios de comunicación, entre otras.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> -Elaboro un plan para organizar mis ideas -Desarrollo un plan textual para la producción -Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana
Comprensión e interpretación textual	Comprendo novelas cortas	<ul style="list-style-type: none"> -Leo el libro Solomán. -Reconozco la función social de dicho texto. -Identifico la silueta o el formato del texto que leo -Elaboro hipótesis acerca del sentido global del texto -Identifico el propósito comunicativo
Literatura	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	<ul style="list-style-type: none"> -Leo la novela infantil “Solomán” -Reconozco, en el texto literario que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. -Propongo hipótesis predictivas, partiendo de aspectos como título, imágenes, información inicial, etc. <p>Compruebo las hipótesis hechas con lo que realmente ocurre en el libro</p>
Ética de la comunicación	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos	-Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales
Otros sistemas simbólicos	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal	-Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas
PRIMERA ETAPA: SABERES PREVIOS		

Acciones a realizar	Materiales educativos	Evaluación
<p>PRIMERA SESIÓN</p> <p>Anunciar a los estudiantes el libro a leer este segundo periodo el cual es “Solomán”. Como el libro es de superhéroes en primer lugar se hace una lluvia de ideas sobre los superhéroes que conocen ya sean de cómic, series de televisión o del cine. Luego se les pide que conformen grupos de tres personas y escogen un superhéroe distinto, luego de seleccionado deben hacer un cartel sobre dicho superhéroe que contenga los siguientes elementos: título, imagen del superhéroe, descripción que incluya: poderes que tiene, misiones que cumple y vestuario.</p> <p>SEGUNDA SESIÓN</p> <p>Socialización de los carteles. Evaluación de estos a través de una rejilla. Película de superhéroes “Superman”. Luego de ver la película cada estudiante en el cuaderno hace una descripción completa de los superhéroes identificados en la cinta cinematográfica</p> <p>TERCERA SESIÓN</p> <p>Cada estudiante dibuja cómo se imagina a Solomán en una hoja de block, luego en el cuaderno realiza la descripción tanto físicamente incluyendo su vestuario, cómo su forma de ser. Estos dibujos serán exhibidos en “Mis producciones”</p> <p>Como tarea cada estudiante debe leer en casa el <u>primer capítulo</u>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cartulina -Hojas de block -Marcadores -Colores - libro “Solomán” -Cuaderno y lápiz -Película: “Supermán” -Ficha control de tiempo 	<p>Calidad y modo de participación en clase)</p> <p>-Calidad de los trabajos realizado: cartel con el superhéroe seleccionado, dibujo y descripción de cómo se imaginan a Solomán</p>
SEGUNDA ETAPA: ACTIVIDADES DE PRÁCTICA		
Acciones a realizar	Materiales educativos	criterios evaluación
<p>CUARTA SESION</p> <p>Tertulia literaria a partir de lo leído en el primer capítulo. Los estudiantes cuentan sobre lo que trata: qué es la Organización Internacional de Dibujantes de Superhéroes, quiénes fueron a la reunión, qué superhéroes de los conocen no están en dicha reunión, cuál era el objetivo de tal reunión, quién llegó tarde y por qué, como es el presidente de tal organización, qué significa el nombre de Solomán, cómo era realmente...Lectura al parque en voz alta por parte de la docente. Luego cada estudiante en una hoja de</p>	<ul style="list-style-type: none"> Hojas de block Ficha control de tiempo Libro para cada estudiante. 	<p>Calidad y modo de participación en clase</p>

<p>block escribe la “hazaña” que imagina propondrá Solomán a los demás superhéroes. Socialización de dicha misión y ubicación de los trabajos en la pared en el sitio “Mis producciones”.</p> <p>QUINTA SESION</p> <p>Lectura rotativa del segundo capítulo y tertulia literaria alrededor de éste: discusión sobre la misión que propuso Solomán. Identificación de la propuesta hecha por los estudiantes que más se haya acercado a la del libro. Elaboración de amapolas con material concreto para regalarle a la persona que el estudiante elija. Dicha flor se acompaña con una tarjeta. La profesora llevará en un cartel las instrucciones para realización de la flor haciendo énfasis en la estructura y función de este tipo de texto, igualmente, se abordará los elementos de la tarjeta como otro tipo de texto.</p> <p>SEXTA SESION</p> <p>Lectura al parque del tercer capítulo. En primer lugar, la maestra realiza la lectura en voz alta y después será de manera individual y silenciosa. Realización de cuadro comparativo de las características del campo y la ciudad.</p> <p>SÉPTIMA SESION</p> <p>Tertulia sobre el tercer capítulo: cuáles fueron las principales acciones, qué poderes utilizó cada uno para tratar de cumplir la misión, si hubo trabajo en grupo y entre quienes...</p> <p>Lectura dramática del cuarto capítulo. Para ello de manera conjunta en el salón se escoge una persona que lea lo del narrador, otro lo que dice Spiderman, otro lo de Solomán y otro lo de Superman. Posteriormente se forman equipos de cuatro personas para que realicen este mismo ejercicio. Como tarea cada estudiante lee el último capítulo en casa.</p> <p>OCTAVA SESION</p> <p>Se inicia con una tertulia literaria con base al libro en general: qué les gustó, qué no les gustó, si recomendarían o no el libro...Proyección de la película: “Los Vengadores” con el fin de identificar más superhéroes con sus respectivos poderes para tener elementos para la construcción de su propio superhéroe.</p> <p>NOVENA SESIÓN</p>	<p>Carteles</p> <p>Materiales para elaborar amapolas: fomi, marcadores...</p> <p>Cartulina para elaborar la tarjeta.</p> <p>Colores</p> <p>Película: los Vengadores</p> <p>Cómics</p>	<p>Responsabilidad en la presentación de las diferentes actividades sugeridas.</p> <p>Compromiso con la realización de las lecturas dentro y fuera del aula.</p>
--	---	--

<p>Como el producto final es la construcción de cómic, para este día se llevan ejemplos de este tipo de texto, haciendo énfasis en las viñetas y los diálogos. Se forman grupos y a cada uno se le asigna un comic diferente. Socialización.</p>		
<p>TERCERA ETAPA: ACTIVIDADES DE APLICACIÓN</p>		
<p>Acciones a realizar</p>	<p>Materiales educativos</p>	<p>Criterios de evaluación</p>
<p>NOVENA SESION</p> <p>Construcción de los personajes de su comic. Para ello se les solicita a los estudiantes dibujar su superhéroe en una hoja de block. Asignarle nombre, algunas características y unos poderes. Socialización. Cada estudiante inicia la elaboración de su propio comic.</p> <p>DÉCIMA SESIÓN</p> <p>Espacio para las revisiones de los comics. Espacio de reescritura. Edición del comic en hojas de block.</p> <p>DÉCIMO PRIMERA SESION</p> <p>Socialización de las producciones (lectura ante el resto de los compañeros) y exhibición de su comic. Evaluación de la secuencia: los estudiantes cuenten como les pareció el trabajo, cómo les pareció el libro y que fue lo que más se les dificultó.</p>	<p>Hojas de block</p> <p>Colores</p>	<p>Producción de un cómic que cumpla con los elementos necesarios tanto en la superestructura, la macroestructura y la microestructura</p>

8.1.4. SECUENCIA: ¡QUE TREMENDO PROBLEMÓN ES EL AMOR!

Autores: Esvetlana Chancí docente y Jesús Pérez asesor	GRADO: Quinto	TIEMPO ESTIPULADO: 10 sesiones de clase
Objetivo general/ Logro (s)	Preguntas guía	Competencias
Fortalecer la formación lectora a través de actividades antes, durante y después con el libro: “Frank se mete en problemas de amor”	¿Te has enamorado?	Sintáctica Semántica Pragmática Textual Enciclopédica Literaria Poética
Potenciar la producción a partir de la creación de una anécdota que cuente los problemas que alguien tuvo por culpa del amor, teniendo en cuenta su estructura y pasando por un proceso de planeación, textualización, revisión, edición y publicación.	¿Qué estarías dispuesto a hacer por amor?	Temáticas
	¿Consideras válido hacer lo que sea necesario para tener el amor de alguien?	Plan lector y escritor: “Frank se mete en problemas de amor” de Christine Nostlinger, Editorial Norma, Colección Torre de Papel. Actividades de comprensión antes-durante-después. Recuperación de información implícita y explícita del libro tanto de la estructura (componente sintáctico), del contenido del texto (componente semántico) y de la situación comunicativa (componente pragmático) Producción escrita (planeación, textualización, revisión y edición) Signos de puntuación: coma, punto seguido y aparte y guiones de diálogo Coherencia- cohesión Novela infantil
	¿Cuáles son los elementos a tener en cuenta para escribir una anécdota sobre alguien que se haya metido en problemas por amor	
Factores	Enunciado identificador	subprocesos
Producción textual	Produzco relatos que responden a la situación comunicativa propuesta	-Elaboro un plan textual para la producción de una anécdota sobre una persona que se haya metido en problemas por amor, puede ser familiares, personas de la comunidad o incluso yo -Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor, y atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana -Expongo mi texto anecdótico ante los compañeros y la comunidad
Comprensión e interpretación textual	Comprendo novelas cortas	-Leo el libro “Frank se mete en problemas de amor”.

		<ul style="list-style-type: none"> -Reconozco la función social de dicho texto. -Identifico la silueta o el formato del texto que leo -Elaboro hipótesis acerca del sentido global del texto -Identifico el propósito comunicativo
Literatura	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	<ul style="list-style-type: none"> -Leo la novela infantil “Frank se mete en problemas de amor” -Reconozco, en el texto literario que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. -Propongo hipótesis predictivas, partiendo de aspectos como título, imágenes, información inicial, etc. Compruebo las hipótesis hechas con lo que realmente ocurre en el libro
Ética de la comunicación	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos	-Tengo en cuenta, en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales
Otros sistemas simbólicos	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal	-Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándolas

PRIMERA ETAPA: SABERES PREVIOS

Acciones a realizar	Materiales educativos	Evaluación
<p>PRIMERA SESIÓN</p> <p>En primer lugar, cada estudiante con su libro en sus manos, se analiza de manera colectiva y a modo de tertulia, los elementos paratextuales del libro: portada, qué imagen aparece y qué cree que significa, quién es Christine Nostlinger, quién es Erhard Dietl, que significa Colección torre de papel roja; que información aparece en la contracarátula y para qué sirve; qué función cumple una tabla de contenido...Luego en una hoja de block cada estudiante redacta un párrafo explicando en qué problemas crees exactamente se mete Frank por amor. Lectura de</p>	<p>Libro de “Frank se mete en problemas de amor” para cada uno de los estudiantes</p> <p>Hojas de block</p>	<p>Participación en clase y elaboración de su párrafo predictivo</p>

dichas predicciones al resto del grupo y ubicación en la pared letrada, para que una vez hayan leído el libro, determinar quién o quiénes fueron los que más se acercaron		
SEGUNDA ETAPA: ACTIVIDADES DE PRÁCTICA		
<p style="text-align: center;">Acciones a realizar</p> <p>SEGUNDA SESION</p> <p>La profesora lee en voz alta de las páginas 7 a la 10. Discusión sobre la pregunta: ¿qué es para ti el amor? Espacio para que cada estudiante dibuje las personas que más quiere. Nota: durante la lectura del libro, deberán identificar palabras desconocidas, procurando definir de acuerdo al contexto de la palabra, pero después de la lectura se consignarán en una tabla aquellas palabras que la mayoría consideren desconocida, la definición tomada del diccionario y lo que significa según el contexto de la palabra en el libro, que deberán ser. (ver anexo 1)</p> <p>TERCERA SESION</p> <p>Lectura rotativa y comentada del apartado “Ana”. Diálogo sobre qué sentía Josef cuando se enamoraba, qué hacía Josef para conquistar a Ana y en que problemas se metió Frank por ayudar a su hermano. Como tarea cada estudiante le preguntará a la mamá o al papá o a un hermano (a) a algún familiar si alguna vez ha sentido celos y por qué.</p> <p>CUARTA SESION</p> <p>Espacio para lectura silenciosa (lectura al parque) del capítulo denominado “Sandra”. Luego de que todos hayan acabado de leer, se realiza lectura rotativa de este apartado (cada estudiante, por turnos, va leyendo un párrafo en voz alta, mientras los demás siguen la lectura mentalmente. Espacio para hablar de los celos que sintió Frank y cómo se resolvió el asunto. Espacio para que cada estudiante escriba la historia que le contó la mamá o el papá sobre celos que alguna vez ha sentido. Lectura al resto del grupo de las historias de celos resultantes., publicación en el muro de producciones,</p> <p>QUINTA SESION</p> <p>Canapé literario, cada estudiante recibe un pasaboca con un pregunta, con la cual vamos a contextualizar, recordar la historia, inicia la profe con lectura en voz alta y después Lectura rotativa de los estudiantes dividido por grupos del último capítulo titulado “Elsa”: las primeras páginas la docente y las otras primero las mujeres al unísono, las siguientes los hombres y las últimas por filas. Diálogo a partir de lo leído. Como Frank escribió una carta a su mejor amiga del colegio, se propone a los estudiantes escribirle una carta a su mejor amiga o esa persona que le gusta sin</p>	<p style="text-align: center;">Materiales educativos</p> <p>Anexo 1: ficha para las palabras desconocidas</p> <p>Diccionario</p> <p>Libro de Frank se mete en problemas de amor</p>	<p style="text-align: center;">Evaluación</p> <p>Calidad y modo de participación en clase</p> <p>Responsabilidad en la presentación de las diferentes actividades sugeridas.</p> <p>Compromiso con la realización de las lecturas dentro y fuera del aula.</p>

<p>que necesariamente sea de amor, sino para contarle algo. Espacio para la escritura, revisión de la carta, edición de la carta y decoración de esta. Entrega a su destinatario.</p> <p>SEXTA SESION</p> <p>Tertulia sobre el libro en el cual se reconstruye todo lo sucedido en cada uno de los capítulos, a partir de una ficha de personajes en tipo rompecabezas, ellos deberán armarla mientras arman la historia. Tarea: Averiguar una historia dónde alguien se haya metido en problemas de amor, que haya hecho algo loco por amor. Puede ser un familiar, una persona de la comunidad o incluso una historia personal. Para que la tarea quede clara la profesora les comparte un ejemplo</p>		
TERCERA ETAPA: ACTIVIDADES DE APLICACIÓN		
Acciones a realizar	Materiales educativos	Criterios de evaluación
<p>SÉPTIMA SESIÓN</p> <p>El producto final de esta secuencia, es la escritura de una carta para su mejor amigo, contándole los sentimientos que despierta en él y las razones por las que es tan importante en su vida. Se retoma el ejemplo escrito de la profesora para que todos comprendan el ejercicio de escritura. Espacio para que cada estudiante escriba la carta a su mejor amigo que averiguó.</p> <p>OCTAVA SESIÓN</p> <p>Revisión de la carta a través de una rejilla de evaluación, identificando elementos de la estructura textual. Corrección y edición.</p> <p>NOVENA SESIÓN</p> <p>Socialización de la carta al resto de compañeros. Ubicación de su escrito en el rincón: “Mis producciones”</p>	<p>Anécdota a manera de ejemplo</p> <p>Hojas de cuaderno para hacer el borrador</p> <p>Hojas de block para pasar en limpio su escrito</p> <p>Colores y otros materiales para decorar su anécdota</p>	<p>Producción de carta que haya pasado por procesos de planeación, textualización, revisión y edición.</p>

8.2. ACTIVIDADES PERMANENTES

8.2.1. PICNIC LITERARIO I

PICNIC LITERARIO
“La alegría de querer”
Autor: Jairo Aníbal Niño

Lugar: Parque principal del corregimiento Alfonso López.
Fecha: junio 5 de 2019
Duración: 2 horas.

ACTIVACIÓN DE SABERES (Antes de la lectura)

Nos sentaremos en el piso, un lugar organizado previamente al estilo picnic, iniciando un diálogo a partir del título de la obra, haciendo preguntas como:

¿Será que todas las poesías del libro son de amor?

¿Podemos asociar los sabores con los sentimientos?

Al terminar el diálogo hablaremos un poco de quien es Jairo Aníbal Niño.

ACTIVIDADES DE PRACTICA (Durante la lectura)

Previamente se le entregará a cada estudiante una poesía del libro, el cual deben leer y practicar su lectura, para después compartirla con todo el grupo, al final deben asociar la sensación que despierta la poesía con un sabor, explicando el porqué de su elección, en el centro del picnic habrán muchos alimentos de diferente sabor, para que ellos degusten de acuerdo a la elección anterior y compartan con sus compañeros. Se tejerá un diálogo a partir de lo que suscita cada poesía, relacionándola con la cotidianidad de los chicos.

ACTIVIDADES DE APLICACIÓN (Después de la lectura)

Producción escrita de una poesía o verso, se le entregará a cada uno, una hoja y un lápiz personalizado que les quedará de recordatorio, después escucharemos algunas de las producciones; ya en casa revisaremos las producciones y haremos correcciones para que ellos organicen después y así publicarlas en el mural de producciones

8.2.2. PICNIC LITERARIO II

PICNIC LITERARIO

“Los besos de María”
Autor: Triunfo Arciniegas

Lugar: Parque principal del corregimiento Alfonso López.

Fecha: septiembre 13 de 2019

Duración: 2 horas.

ORIENTACIONES GENERALES

Estarán dispuestos unos lugares (manteles y cojines), tantos como número de grupos de estudiantes, que estará previamente definido donde y quienes (grupo de 3 estudiantes), tendrá un paquete con una copia del cuento que le corresponde leer, ya que este libro es una recopilación de cuentos, además encontrarán unos pinchos de frutas para degustar mientras leen, como también papel craft, marcadores y colores.

ACTIVACIÓN DE SABERES (Antes de la lectura)

Iniciaremos a partir de un diálogo con respecto a los elementos paratextuales de la obra, teniendo el título, la imagen de la caratula, la sinopsis y la biografía del autor. ¿De qué creen que tratarán los cuentos? ¿Serán historias de amor o le estará contando lo que le sucede durante la guerra?

ACTIVIDADES DE PRACTICA (Durante la lectura)

Como mencione anteriormente, en cada espacio de los grupos encontrarán la copia del cuento que deberán leer, una para cada uno, se leerá el cuento con lectura rotativa, mientras uno lee los demás siguen en su copia, se le va dando turno a cada uno, hasta que todos hayan leído, ellos deben procurar resolver en conjunto las lagunas de comprensión que se presenten, deberán realizar el dibujo de la historia para la socialización.

ACTIVIDADES DE APLICACIÓN (Después de la lectura)

En este momento se realizara la recapitulación de la obra, a partir de la socialización de los cuentos por parte de cada uno de los grupos, teniendo en cuenta el cartel con el dibujo que realizaron sobre su cuento, al terminar las socializaciones, haremos un dialogo acerca de lo que les gusto de la historia, si las cuentos tenían un hilo temático o si eran historias aisladas.

8.3. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA USO PEDAGÓGICO DE IMÁGENES, AUDIOS, VIDEOS Y DATOS PERSONALES DE ESTUDIANTES MENORES DE EDAD

Yo _____ identificado (a) con cédula de ciudadanía N° _____ expedido en _____, autorizo publicar y divulgar imágenes, datos personales donde se proteja la identidad real, voces, fotos, sonidos y videos, entre otras, a manera de registro biográfico y narrativo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las cuales participa mi hijo (a), en el marco del proyecto de investigación “*la formación literaria a través de secuencias didácticas y actividades permanentes: una posibilidad para la enseñanza de la literatura en la básica primaria*” desarrollado por la docente Esvetlana Chancí Arango de la I. E. R Juan Tamayo de Ciudad Bolívar. La investigación está relacionada con propósitos académicos en el área de Humanidades y Lengua Castellana, y sus datos serán usados con fines pedagógicos e investigativos, expuestos en medios de comunicación escritos y audiovisuales, textos de divulgación científico- pedagógico y los que pudieran desarrollarse a futuro.

Solidariamente autorizo publicación, copia y divulgación de la información, atendiendo a la protección de la identidad real de mi hijo (a), entendiendo que son accesibles a cualquier persona con posibilidad de ver publicaciones electrónicas y el contenido físico del proyecto.

Nota: se insiste en que el material a utilizar solo tiene propósitos de difusión pedagógica y académica; en el momento en que se requiera la modificación o supresión de sus imágenes, bien se puede realizar y estas no volverán a ser utilizadas en futuras publicaciones.

Para constancia,

Lugar: _____

Firma acudiente: _____

CC: _____

8.4. GUION DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

8.4.1. GUION DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS PARA ESTUDIANTES

OBJETIVO: Conocer las apreciaciones de los estudiantes del grado 5° frente a la secuencia “Y para ti, ¿cuál es el lugar más bonito del mundo?” basada en el libro El lugar más bonito del mundo.

1. ¿Cómo le pareció el libro “El lugar más bonito del mundo”?
2. ¿Cómo podemos relacionar la historia del libro con la vida real?
3. ¿Podrías mencionar que estrategias han utilizado en la lectura del libro?
4. ¿Cuál de esas estrategias te han ayudado para acercarte más libro?
¿Disfrutaste de leer el libro, de lo que realizamos durante la lectura del libro “El lugar más bonito del mundo” que fue lo que más te gusto?
5. ¿Cómo te pareció el ejercicio de leer en voz alta el libro? ¿te gusta leerles a tus compañeros, leer tu solo o que te lea el profesor u otro compañero?
6. ¿Qué piensas acerca de la actividad de la construcción de la receta del arroz con leche?
7. ¿Qué piensas acerca de la recapitulación de la historia a partir de las imágenes de cada uno de los capítulos?

8.4.2. GUIÓN DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS A PADRES DE FAMILIA

Objetivo: Conocer las apreciaciones de los padres de familia frente a la implementación de secuencia didácticas y actividades permanentes.

1. ¿Qué piensa usted acerca de que en clase de Lengua castellana se le solicite a su hijo una obra literaria?
2. ¿Qué piensa usted sobre leer obras literarias en clase, es una pérdida de tiempo, o es algo útil para la formación para su hijo?
3. ¿Qué le ha contado su hijo acerca de las actividades que desarrollamos en clase de plan lector?
4. ¿Qué cambios ha notado en su hijo frente a la lectura? ¿Cuándo usted le pide que lea, que actitud toma? ¿ha visto leer a su hijo en casa sin necesidad que se lo pida?
5. ¿Ustedes leen en familia, o usted le lee a su hijo o su hijo le lee a usted?

8.5. EJEMPLO DIARIO DE CAMPO

Mayo 27 de 2019

La clase de hoy inicia como de costumbre a las 7:30am, suena el timbre anunciando la entrada a clases, pero lo que hoy me parece más curioso es que no sentí las pisadas de los chicos como galopes trocheros, los lunes es como si llegaran a la carrera y se les nota como si llegaran apurados, hoy el clima hace alusión a la condición de mi alma, fría, opaca, cabizbaja, debe ser porque hoy es lunes, pensé. Para iniciar recordamos los acuerdos de clase y debo pedirle a Juan que se ubique en el lugar que le corresponde, mirando de frente, su respuesta *–usted siempre colocando problema, yo no veo que pasa si no la miro, lo importante es escucharla--* me molesta su actitud, sin embargo, decido no contestarle y dejarlo quedar como estaba, tomo la obra de la biblioteca de aula, la que estamos leyendo en lectura gratuita (*El inventor de mamás*), y continuo en el apartado donde vamos, inicio molesta, me indispuso la actitud de Juan, pero sentía que leía raro, cuando él mismo me va diciendo *–que tiene hoy, porque la historia no sabe igual--* eso fue una especie de zarandeada, mi respuesta automática fue *–debe ser el frío Juan—* sin embargo, como una iluminación divina esas palabras cambiaron mi semblante, mi actitud, Juan es de esos chicos que cuando le pregunto no contesta, pero al parecer si me presta atención, de tal forma que puede asociar el disfrute de la obra con un sabor, asociarla con una sensación, y es que la literatura permite eso, despertar las sensaciones, las emociones, y al mismo tiempo comprendí que el sentido de la lectura gratuita no representaba sentarse en filas, mirar detenidamente a la profe hasta sin espabilar, se trataba de ese espacio donde pudieran estar y ser ellos, sin la presión de seguir unas condiciones, que esas condiciones y seguirlas no me garantizaba que disfrutaran de la historia.

Después, de terminar el espacio de lectura gratuita les solicito a los chicos que por favor cada uno saque su libro, Solomán, y sin necesidad de pedirselos sacaron su capa y antifaz, aunque ya unos la tenía puesta cuando iniciamos la clase, doy las instrucciones del trabajo de hoy, les indico que saldremos a lectura al parque, cuando Camilo, me va diciendo *– hoy no traje ese libro, así que no voy a ir al parque—* cuando un compañero muy cercano a él le dice *–vamos, te vas a perder la clase, leemos juntos—* ese intercambio de palabras, llamó mi atención, los chicos muchas veces no expresan abiertamente lo que representa una clase, y sentí como si al decir te vas a perder la clase, denotara que para él las clases son agradables, que el momento de plan lector trae para él algo diferente y que le genera bienestar; salimos hacia el parque unos detrás de otros, no sé en qué momento pasó, pero a estas alturas de estar realizando la actividad de lectura al parque, ya no tengo que desgastarme tanto, pidiendo que caminen por la orilla, que cuidado no corran, que no dañen las plantas, y los veo desfilando tranquilamente, llegamos al parque nos sentamos debajo de un frondoso Samán, y retomamos la lectura por donde quedamos la clase anterior, pero antes hacemos una reconstrucción de la historia hasta donde vamos, los chicos se muestran participativos y quieren hablar todos a la vez, doy las indicaciones de cómo será la lectura del tercer capítulo, inicio yo la lectura en voz alta para que después ellos sigan con lectura individual y silenciosa, por lo tanto debe prestarme mi ejemplar a Camilo ya que dejo el suyo, mientras realizo la lectura, todos están concentrados siguiendo la lectura ellos en sus libros, y cuando termino que les

digo que empiecen cada uno, todos permanecen donde estaban y continúan la lectura, es curioso observarles, Rodolfo al parecer no es capaz de leer silenciosamente y se le escucha un murmullo, otro mueve su cabeza al compás de cómo va avanzando en la lectura siguiendo las líneas escritas, Ximena se levanta y en voz baja me dice que no entiende la palabra birlibirloque, no le explico el significado, la invito a que lea la frase completa y que así puede lograr entenderla, no me deja terminar, ¡sí, profe yaaaa!, solo que vi que esa palabra no es muy común, y pensé que era muy difícil, pero al leer entendí que es como decir por arte de magia, no sabemos cómo paso, pero paso, a lo cual conteste que sí, que eso era, al terminar la lectura del capítulo nos reunimos y les indico que esta vez el dialogo a partir de lo leído sería con base a un cuadro comparativo teniendo en cuenta las características del campo y la ciudad, que debían identificar las características que se podían apreciar en el capítulo y que destrezas especiales tenían las personas de ciudad y cuales las de campo, se organizaron en grupos de 3 estudiantes y se les hizo entrega de papel craft y marcadores, se distribuyeron por todo el parque sin salirse del área, mientras realizaba el recorrido por los distintos grupos, como manera de acompañamiento, podía apreciar las discusiones al interior de los grupos, por ejemplo, María Antonia le decía a Ximena, -- *Ximena, por favor deja hablar a Susana, tu siempre quieres hablar, deja que esta vez sea ella, quien le cuente al grupo, tu puedes escribir esta vez*-- me pareció curioso, esta vez yo no les dije nada de establecer funciones al interior del grupo como las otras veces, eso indicaba que al vivir la literatura de esta manera en el aula, desde diferentes escenarios y maneras también permitía que se formara el ser, en el cual pudieran tomar decisiones, pactar asuntos en el grupo, delegar funciones, entre otros.

En la medida que pasaba por los grupos, ellos hacían algunas preguntas, las cuales procuraba dar respuesta, se generaban discusiones donde se veía la polarización en los puntos de vista, se veían recargados y eso me causaba risa, defendiendo las características de las personas del campo, a lo que ellos también les causaba gracia.

Para esta clase no terminamos el cuadro comparativo, porque nos tomamos mucho tiempo en la discusión, por lo tanto, quedo pendiente para la próxima clase traerlo terminado de casa e iniciar con la socialización.