



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

Formación de lectoras críticas desde la obra literaria hacia otros sistemas simbólicos

**Trabajo presentado para optar por el título de Licenciada en Educación Básica con énfasis
en Humanidades, Lengua Castellana**

CLAUDIA PATRICIA ZULUAGA TORO

Asesora

LEIDY YANETH VÁSQUEZ

Magíster en educación

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS Y LAS ARTES

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA

MEDELLÍN

2016

1 8 0 3

AGRADECIMIENTOS

En este momento de mi vida, agradecer es fundamental, pues mi recorrido ha sido tan lleno de vicisitudes que, en general, han engrandecido, cambiado, transformado y consolidado mis conceptos de amor, gratitud, experiencia, por lo que cualquier palabra es poca, sin embargo, necesaria para dar por sentado que el término final de esta investigación valió la pena.

Agradezco a mi Dios, como ser interno que me engrandeció y permitió que me sintiera fuerte, completa y convencida de que los seres que estuvieron acompañándome en los momentos justos fueron una bendición de su grandeza.

Agradezco a mis estudiantes de grado once de la Institución Educativa San Juan Bosco sin las que no hubiera podido interrogarme, ahondar, debatir y consolidar lo que esta investigación arroja como resultados.

Agradezco muy especialmente a mis tres hijos: Laura, Daniel y Arturo, quienes con su paciencia, acompañamiento y consuelo me proporcionaron la alegría de creer en este sueño; a mi esposo, Carlos Enrique Ocampo Olarte, quien apareció en mi vida en un momento único y especial para ayudarme a completar esta meta con su apoyo y amor incondicional.

Agradezco también a mis compañeras de curso con quienes aprendí a debatir y llegar a acuerdos para, a partir de ello, engrandecer mis conocimientos, especialmente a Katherine Monsalve Bedoya, quien en todo momento estuvo y ha estado para apoyarme, aconsejarme, empujarme, orientarme, sacarme de dudas, escucharme y hacerme sentir que es como una hermana que me regaló la vida.

Doy gracias a mis queridas maestras y maestros, especialmente a mi maestra asesora Leidy Janeth Vásquez, quien supo tenerme paciencia, orientar mis desconocimientos y mis dudas para que mi investigación cobrará sentido en la medida de mis comprensiones, interpretaciones, valoraciones y entrega.

Por último, agradezco a todas las personas que en algún momento se toman el tiempo de leer este trabajo de investigación para aprender, enseñar y crear otras formas de enseñar literatura en el aula.



Resumen

Este trabajo de grado es el resultado de las Prácticas I y II de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, donde se propuso la reconfiguración de las prácticas de enseñanza de la literatura a partir de otros sistemas simbólicos para formar lectoras críticas de la obra literaria. Esto requirió de una propuesta de transformación de la didáctica de la literatura hacia la didáctica de otros sistemas simbólicos en las aulas de grado once (11°) de la Institución Educativa San Juan Bosco de Medellín, donde la posibilidad de trabajar sonido, fotografía, expresión corporal y guion teatral fortaleció el vínculo entre la literatura y los sistemas simbólicos.

La investigación es de tipo cualitativo con un enfoque de investigación-acción, desde cual se planteó la necesidad de implementar la secuencia didáctica como una propuesta de mejoramiento en la que se abordaron algunos sistemas simbólicos desde la literatura, pero también desde el análisis semiótico. Teresa Colomer, Umberto Eco, Fabio Jurado, Daniel Cassany son algunos de los teóricos que sirven de guía para establecer las pautas prácticas que se desarrollan en este trabajo.

En los anexos se muestra parte de los resultados prácticos logrados mediante la implementación de la propuesta.

Palabras clave: didáctica de la literatura, formación del lector literario, sistemas simbólicos, enseñar literatura, lectura crítica, didáctica de los sistemas simbólicos.

Tabla de contenido

1. Problematicación: El panorama de la lectura en secundaria	10
1.1. Contextualización.....	10
1.2. Hacia una pregunta problematizadora.....	19
1.3. Justificación y objetivos de la investigación	22
1.3.1. Objetivo General.....	25
1.3.2. Objetivos específicos	25
1.4. Antecedentes: encuentros y desencuentros en las preguntas de otros.....	25
1.5. Marco legal.....	40
1.5.1. Literatura y los sistemas simbólicos desde los lineamientos curriculares	41
1.5.2. Literatura y sistemas simbólicos desde los estándares de Lengua Castellana	42
2. Ruta conceptual. Acercamiento a la formación de lectores en secundaria.....	45
2.1. Didáctica de la literatura	46
2.1.1. Lectura de la obra literaria	48
2.2. Formación del lector literario.....	51
2.2.1. Lectura crítica	53
2.3. Otros sistemas simbólicos	54
2.3.1. Análisis Semiótico	55
2.3.2. Sistemas simbólicos que median esta investigación.....	61
2.4. Recursos TIC.....	66
3. Ruta metodológica. Trazando caminos para la formación de lectoras	68
3.1. Investigación cualitativa en educación.....	69
3.1.1. Diseño de investigación-acción: hacer para transformar	70
3.2. Estrategias de investigación	72
3.2.1. Autorregistros: nombrar el instante	73
3.2.2. Encuesta con enfoque cualitativo.....	74
3.2.3. Población y muestra: los sujetos de la investigación	75
3.3. Secuencia didáctica como propuesta de mejoramiento dentro del proceso de investigación-acción.....	76
4. Desde la didáctica de la literatura hacia la didáctica de los otros sistemas simbólicos Encuentros posibles	95

4.1.	Conociendo el camino. La didáctica de la literatura, lo hegemónico y lo posible.....	99
4.2.	Primer acercamiento. Formando lectoras que se pregunten y que simbolizen	105
4.3.	Segundo acercamiento. Entre la obra literaria y los sistemas simbólicos.....	113
4.3.1.	La potencia del sonido	115
4.3.2.	En la fotografía, el mundo	123
4.3.3.	Con el cuerpo la expresión corporal	135
4.3.4.	Guión teatral.....	142
5.	Colofón: Las preguntas que quedan balbuciendo.....	145
5.1.	Desde las estudiantes.....	147
5.2.	Desde la maestra investigadora.....	151
6.	Bibliografía.....	157
7.	Anexos.....	165



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Introducción

Actualmente, los estudiantes reclaman otras formas de aprender, comprender e interpretar el mundo. Esto hace que sea necesario que el docente se actualice y ponga en funcionamiento todo el andamiaje disciplinar que hay alrededor de lo que es la didáctica de la literatura, entendida esta no como un aprendizaje reduccionista y limitado a la teoría literaria, sino como las posibilidades de lectura que ofrece el mundo simbólico, implícito en la obra literaria.

El aprendizaje de la literatura no debe limitarse solo a la lectura de la obra literaria, pues la construcción de sentido debe ser más revolucionaria, de manera que pueda transformar los modos de hacer, pensar y reflexionar para potenciar ese sustrato crítico que está implícito en ellas.

En este sentido, la escuela debe proveer al estudiante de todas las herramientas que puedan fortalecer su encuentro con el mundo, de ahí que pensar en una investigación que esté buscando la formación de lectoras críticas desde y hacia los otros sistemas simbólicos es una apuesta que requiere de un esfuerzo continuo. Lo anterior es justamente lo que, como maestra en formación, planteé durante el año de mi Práctica Pedagógica I y II (2016) y que presento en las páginas siguientes a modo de informe de investigación.

A partir de lo anterior, la presente investigación se organiza en su primer apartado con la problematización, donde están incluidos los aspectos legales, fundamentales para validar la propuesta como aplicable en el aula, y los antecedentes, los cuales exponen las investigaciones sobre literatura y otros sistemas simbólicos como la pintura, la virtualidad, el cine, además de estudios sobre aplicación a la publicidad y sobre trabajos con propuestas semióticas.

En el segundo apartado se traza la ruta conceptual, que es la base fundamental desde donde parte la apuesta teórica que orientará el trabajo en el aula. Se presentan diferentes teóricos desde conceptos como la *didáctica de la literatura*, comprendidas en ella la enseñanza, la lectura y la competencia literaria. También se encuentra el concepto de *formación del lector*, aunado al de *lectura crítica*. Por último, y como eje conceptual experimental, se traen a colación las teorías que frente a los sistemas simbólicos y el análisis semiótico generan un aprendizaje nuevo, tanto para las estudiantes como para mí en función como investigadora. Esta vendría siendo la apuesta teórica nueva que se pretende incluir en el aula.

En el tercer apartado se organiza la ruta metodológica, que parte de comprender que la investigación es de tipo cualitativa, lo cual requiere de unas herramientas para su elaboración. Así pues, los autorregistros, la encuesta, las estudiantes mismas y la secuencia didáctica *Leer más allá del texto escrito, leer desde otros sistemas simbólicos* abren la posibilidad de encontrar a partir del análisis de la obra literaria, esos otros signos que la enriquecen y hacen que su valor ya no sea un asunto solo narrativo desde la escritura, sino también y, quizá más amplio, desde los sistemas simbólicos que se trabajaran con dicha secuencia, tales como: el sonido, la fotografía, la expresión corporal y, por último, el guion teatral, como ese producto desde el cual se puede evidenciar cómo confluyen todos los demás hacia la posibilidad de una creación que permita, en algún momento, una representación teatral.

En el cuarto apartado se presentan los hallazgos. En estos se exponen los llamados *acercamientos*, que darán cuenta paso a paso de lo que se encontró durante la investigación.

Finalmente, en el quinto apartado, denominado *colofón*, se establecen algunas reflexiones en torno a las protagonistas, las estudiantes, y en torno a, la maestra en formación.

Este apartado deja abierta la posibilidad de establecer otros diálogos que se complementen con este trabajo en el aula, pues se debe reconocer que la exigencia de lo literario en el aula es necesaria, pero que poderla trabajar desarticulando el análisis instrumental muy seguramente proporciona más satisfacciones.

En los dos apartados siguientes a las conclusiones y recomendaciones se ofrece una amplia bibliografía que da cuenta de las múltiples lecturas que enriquecieron las concepciones, las cuales fui encontrando a través de las búsquedas de información. Igualmente, se ofrece un apartado de anexos que se considera de vital importancia para evidenciar, superficialmente, los trabajos realizados con los sistemas simbólicos.

The logo of the University of Antioquia is a circular emblem. It features a central shield with a scale of justice, a book, and a quill pen. The shield is surrounded by a decorative border with the Latin motto "VERITAS LIBERABIT VOS".

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1. Problematización: El panorama de la lectura en secundaria

1.1. Contextualización

Con la contextualización de este proyecto de investigación se pretende, en primera instancia, observar el grupo con el que se implementará la investigación a partir de sus rutinas con los libros de literatura, aplicación de estrategias y modos de análisis, comprensión, interpretación y evaluación de lectura literaria. En segunda instancia, la idea es que mediante la observación se pueda ir delimitando el problema a investigar para luego entrar a la intervención directa en el aula, lo que eventualmente desentrañará las debilidades y fortalezas que orienten este trabajo.

En este tiempo de observación fueron varios los momentos que permitieron ir conociendo y reconociendo el territorio escolar que alberga a las estudiantes del grado once de la I. E. San Juan Bosco, la cual es de carácter público, ubicada en la dirección Calle 82 # 50C-10 del barrio Campo Valdés de la ciudad de Medellín.

Es una institución que tiene una orientación religiosa desde el catolicismo, incluso, dentro de esta hay una iglesia y muchos de sus maestros son monjas; esto hace que muchos de los discursos y elaboraciones escolares, incluyendo los de lenguaje, estén surcados desde esa mirada religiosa.

El aula donde se enseña Lengua Castellana queda en el segundo piso, y al pasar por los corredores se pueden apreciar en sus paredes, precisamente, esos mensajes religiosos que enfáticamente promueven el catolicismo en la institución como una práctica constante, lo cual

evidencia lo dicho anteriormente frente al asunto religioso y a la influencia que esto tiene en las prácticas escolares y en los rituales de clase.

Esta aula posee una biblioteca pequeña, una cómoda donde se guardan los objetos de más valor, como el video proyector, el computador, cables un baffle grande, entre otros. Además, está adecuada para que en caso de tener que utilizar el proyector, esta se pueda oscurecer. Sin embargo, al observar la biblioteca se nota que los libros no han sido tocados por mucho tiempo, pues están llenos de polvo, y esto enfatiza la necesidad de la formación de lectoras que integren los libros de textos a otros modos de leer.

De igual modo, se evidencia mucha iluminación dentro del aula y en las paredes hay algunos carteles, el que más sobresale es el de San Juan Bosco, con el cual se busca hallar una identificación con la institución y los principios salesianos¹. La idea de la utilización de la imagen es que las estudiantes no olviden de donde procede toda la orientación escolar que les es impartida.

Frente al asunto de la biblioteca se debe señalar que, además de los libros en la biblioteca pequeña, hay otros que están guardados debajo de un plástico negro, al parecer porque desde el techo cae polilla por estar demasiado vieja la estructura física. Esto hace que sea imposible conocer de qué libros se trata, son libros que a la vista no existen, situación que enfatiza la poca importancia que se le da en el aula al encuentro con los libros. Este encuentro, por lo general, se realiza desde afuera y con los textos que desde la planeación de la materia a nivel curricular y el plan lector se propone para el grado.

¹ Se apoya en los fundamentos del sistema preventivo, para acompañarlas hacia la conquista de una nueva identidad femenina. (Anónimo)

Con respecto a las estudiantes y su ubicación en el aula, se detalla lo siguiente: están distribuidas en seis filas, organizadas equitativamente, una detrás de la otra, conformando un grupo de 27 o 29 estudiantes. Este tipo de estructura de organización responde a un aprendizaje individualizado que, según Morales et al. (2007), describe que la organización del aula en hileras supone un diseño rígido y uniforme que genera incomunicación entre los estudiantes, y cuya disposición favorece las relaciones de poder y sumisión estos y el docente.

Sin embargo, como se trata de estudiantes de grado once, se evidencia la formación de grupos pequeños dentro del aula, asunto que genera una comprensión sobre sus dinámicas de relación y sobre el uso que le dan al espacio en el aula. Es de anotar que este manejo se genera porque muchas de ellas han estado juntas durante once años en el espacio escolar, así que la amistad es fundamental para su crecimiento, aceptación y reconocimiento dentro del aula.

La profesora cooperadora es la encargada del área de Lengua Castellana en grados noveno, décimo y once. Lleva trece años en la institución como maestra de planta. Graduada de la Universidad de Antioquia, sus estudios en Escuela Normal Superior de Medellín, ubicada en el barrio Villa Hermosa le dieron las bases para desempeñarse como educadora, luego decidió graduarse. Una de las razones de por qué ser maestra de español que ella expresa es que siempre le gustó escribir “bien y bonito”, no tener errores ortográficos y tener un buen uso del idioma español.

Al hacer parte de los profesores de planta de la institución, ella está obligada a crear, en compañía de otros maestros, la ruta de enseñanza de cada año, la cual se enfatiza en unas competencias determinadas. Para la investigación en proceso, y planteado dentro del marco de la formación de lectoras críticas, lo que interesa es la competencia literaria, entendiendo esta como

la capacidad de producir e interpretar textos literarios, que en su desarrollo incluye las siguientes estrategias del área, según el dato proporcionado por la maestra cooperadora:

1. Diario de lectura con fichas, según el grado de dificultad.
2. Periódico Mural.
3. Periódico virtual.
4. Noticiero (reportajes, entrevistas).
5. La hora de lectura institucional (un día a la semana en un horario especial de clases de 45 min. para un total de 7 horas, se dedica una de ellas para la hora de lectura).
6. Los centros literarios.

De acuerdo con esto, trabajar por competencias en lenguaje tendría que ser un asunto integral que pudiera cumplir con lo establecido en los *Estándares básicos de competencias del lenguaje*, donde el concepto de lenguaje y metas señaladas para su formación definen tres campos principales en la formación en lenguaje para la educación básica y media: “una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos” (MEN, 2006. p. 24). Esto tendría que verse reflejado, no solo en el dato proporcionado, sino también en las realizaciones que las estudiantes hacen alrededor de ello; pero, observando los modos de hacer de la maestra, se evidencia que el énfasis en estas competencias está más mediatizado por la idea de cumplir con unos presupuestos evaluativos que en integrar las competencias a las actuaciones experienciales de las estudiantes, donde lo pedagógico no puede estar apartado del conocimiento de la disciplina, en cuanto a lenguaje y literatura, pero también, y de mucha importancia, en cuanto a otros sistemas simbólicos.

En anotaciones hechas en el *Autorregistro*² N°2 (2016, marzo 1), se plantea una crítica a dicha situación cuando se lee:

Para la profesora parece importante mostrarme la manera en cómo califica cada dato del trabajo, señala los sellos con su firma al lado. Esto es impuesto después de cada clase, para llevar control de que las estudiantes no se atrasen. Puntualiza que si la estudiante está atrasada debe ponerse al día para la siguiente revisión, haciendo una anotación con rojo en el cuaderno.

La profesora es una persona dulce y muy responsable, y tal vez por efecto de los muchos años de servicio es que puede ser problemático para ella integrar todas las competencias a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la evaluación. Así pues, que para compensar esto ella trata de integrar a estas determinaciones los acuerdos con las estudiantes en cuanto a que dos de los libros que leerán serán escogidos por ellas (ver *Anexo 1*), además, la manera en como proceden a partir de la lectura de los libros está amarrada al uso de una ficha de lectura (ver *Anexo 2*) que ha creado para que con ella las estudiantes den cuenta de sus hallazgos mientras leen.

Esta ficha debe ser un instrumento entre lo que la maestra cooperadora quiere lograr en sus aprendizajes de lo literario y lo que las alumnas logran desentrañar de las lecturas, todo esto basado en unas estructuras determinadas de comprensión lectora, en la cual se observa muy pocos puntos de lectura crítica y, mucho menos, otras posibilidades de acercamiento a lo literario. Emerge entonces la inquietud sobre el planteamiento del problema que tiene el plan de área de lengua castellana de la Institución Educativa San Juan Bosco que dice así: Si el lenguaje

² Un autorregistro es una recopilación de datos de la práctica docente del maestro investigador que le sirve para, a través de este, dar cuenta de las dinámicas de clase e interpretar cómo los estudiantes van organizando los nuevos conocimientos.

permite la apropiación del conocimiento ¿cómo suscitar, provocar, entusiasmar, fascinar y acompañar los procesos de comunicación y significación para la construcción de nuevos saberes que generen un sí en la transformación de pensamientos y acciones orientados hacia la práctica de obras de misericordia?

Lo anterior sirve para especular y sospechar que más allá del asunto protocolario, es decir, de un requisito que debía llenar la institución frente a unos documentos legales, no hay esa intención de provocación, de entusiasmo, de fascinación que tanto las estudiantes reclaman. Esto se aprecia en las indicaciones que da la maestra al terminar la clase y que queda consignado en el autorregistro de marzo 8 de 2016:

El trabajo de lectura de la *Ilíada* recuerden que tienen una fecha asignada, tanto para el trabajo de *La Ilíada* como para el trabajo de las normas APA, no es ir a copiar lo que hay en Internet, ustedes deben analizar las acciones y mezclar con las temáticas y buscar las relaciones.

Esta escena suscita una pregunta: ¿dónde está la provocación y el entusiasmo? ¿Dónde están esas propuestas que lleven a las estudiantes a hacer un trabajo a conciencia, donde realmente aprendan? Y retomo el asunto del planteamiento del problema, ya que hay que conocer y reconocer qué es lo que se está haciendo para que verdaderamente se dé ese cambio y transformación, más allá del deseo y de simplemente repetirlo, porque ya es una tradición.

Ahora bien, se habla de estándares de competencias donde, de sexto a once, las estudiantes leen, interpretan, relacionan, disfrutan textos de la tradición oral, de la literatura latinoamericana e universal y conocen los géneros, las escuelas, el tiempo, el lugar, las diferentes tendencias de los autores con sus dimensiones éticas, estéticas y filosóficas. Respecto a eso, queda la duda de si realmente las estudiantes disfrutan la lectura obligada de libros que ellas no

tuvieron la oportunidad de elegir, o que, habiéndoles dado la oportunidad de elegir tuvieran que, necesariamente, ir amarrados al trabajo con la *ficha de lectura* que contiene 10 pasos que responden a un aprendizaje predictivo.

Sin embargo, es pertinente afirmar que falta información para poder determinar si las estudiantes realmente hacen una lectura concienzuda y juiciosa, de manera que el paso tres³, tenga en verdad una profundidad que permita esa elaboración de significados y transformaciones de las que tanto habla el planteamiento del problema.

Particularmente, llama la atención que las estudiantes, buscando ganar la materia, muestran mucho interés en llenar la ficha de lectura para poder cumplir los tiempos que la maestra les ha propuesto. No se nota en ellas una postura crítica, eso solo se ve cuando se trata de solucionar problemas de tiempo para poder hacer los trabajos propuestos. Esto se puede apreciar en el autorregistro de marzo 1 de 2016:

La profesora les señala que ese trabajo tiene un tiempo de entrega y que no se deben pasar de este tiempo a lo cual las estudiantes se muestran reacias exponiendo que mi intervención en el aula les va a quitar tiempo para estudiar y responder a todas las demás materias.

El asunto del tiempo parece ser el punto álgido de este inconveniente y no tanto lo que aprendan o no de lo que harán; de hecho, ante la imposibilidad de entrega por razones de tiempo y por la cantidad de puntos que tienen que responder, una de las estudiantes, considerada una de las que lidera en el grupo propone hacer un trabajo de búsqueda de palabras desconocidas entre

³ Consiste en los puntos de la ficha de lectura propuesta para el análisis literario: “Profundizar en 3 de las acciones anteriores analizando: temática central, valores y antivalores, impacto positivo y/o negativo y el paso 5. Analizar el comportamiento del personaje protagónico, antagónico y algunos secundarios. ¿Con cuál de ellos te identificas? O al contrario, no te reconoces y ¿por qué?”

todas: “de manera que si una estudiante tiene una palabra y otra tiene otra se puedan complementar y llenar el cuadro juntas” (autorregistro marzo 8 de 2016). Dado que el asunto ortográfico es un asunto de repetición y que no se trata de quién tiene más o menos palabras, esta opción es muy viable para la maestra, quien, por supuesto, acepta con la condición de cada una las escriba en el trabajo.

Bajo el principio de la confianza, se encuentra en las observaciones que esto les permite a las estudiantes pronunciarse y llamar la atención de la maestra en formación frente a sus gustos o intereses intelectuales, además de que hay actuaciones y asuntos que les generan tanta confianza como para permitirse preguntarse por cuestiones a las que han de estar expuestas toda la vida:

Una estudiante se dirige a mí para preguntarme si yo creo en Dios (...) Ella no está dispuesta simplemente a aceptar lo que yo le digo, ella expone que ella no cree en Dios. Yo no creo en imágenes. Creo en un ser que es como el amor, yo creo que hay una fuerza en el universo que nos cubre a todos, una fuerza que nos impulsa a todos, pero no es un dios. (Autorregistro de marzo 8 de 2016)

La respuesta de esta chica genera mucho impacto, sobre todo porque es una respuesta muy profunda y que la estudiante se ha tomado la libertad de leer más allá de lo que la escuela le ha proporcionado; por lo tanto, preguntar y preguntarse por asuntos que se salen de la necesidad escolar que la institución cree llenar es una intención que está permanentemente implícita en las estudiantes, donde ellas mismas están diciendo que están evolucionando y que necesitan, precisamente, de quién les ayude a impulsar esas necesidades de saber.

Por otro lado, surge la reflexión sobre si la adaptación de los aprendizajes debería estar más orientada, no tanto a una apropiación de conocimiento como acumulación, sino como aplicación. Un reto para esta investigación sería la posibilidad de hacer una lectura crítica, una lectura que más que recoger acciones para llenar una ficha de lectura, proponga una posición frente al texto y frente a las relaciones que se establecen con otros textos, llamando “texto” a todo lo que es susceptible de ser interpretado. Son estudiantes que se perfilan hacia diferentes profesiones universitarias, que se están pensando en el mundo volátil y cambiante en el que se encuentran. Esto se dice con base en lo que se logró recoger en los autorregistros. He aquí que en el autorregistro de marzo 1 de 2016 se lee esto:

Una de ellas pide explicación sobre la *Ilíada* y también me pide que la aconseje sobre qué tema trabajar: el hundimiento del Titanic o las armas químicas, a lo cual le contesto que ella qué sabe sobre ambos temas y cuál es el que le llama más la atención... se queda pensando y me dice que el hundimiento del Titanic, pero que sobre esto no hay mucha información.

Otra estudiante me pregunta sobre los mitos que se mencionan en la *Ilíada* y sobre el interés tan grande que a ella le genera esta temática, es más, me confiesa que su trabajo de tema libre lo hará sobre los mitos.

Finalmente, y con todo lo dicho anteriormente se puede evidenciar que las estudiantes tienen preguntas que desde su propia vida, su propia experiencia, su propio modo de leer el mundo se están haciendo; también se evidencia que la ficha de lectura es apenas un objeto académico del que ellas dan cuenta porque deben responder a notas pero donde la construcción de significados no potencia en todo sentido lo que puede develar una obra literaria, de ahí que pensar en plantear esos otros modos de lectura donde se puedan desplegar precisamente la comprensión, asimilación, e interpretación puede facilitar que se establezcan otras aperturas

hacia el modo de leer literatura y con ella hacia la reivindicación de la experiencia de vida como elemento subjetivo que conduce a una indagación más profunda.

1.2. Hacia una pregunta problematizadora

La contextualización anterior deja ver unas líneas de indagación desde las cuales se situó el problema de investigación, como una posibilidad para poner en tensión la enseñanza y el aprendizaje de la literatura centrado en un análisis estructural de la obra, que muchas veces aporta poco en la configuración de lectoras críticas, frente a las posibilidades que otras lecturas podrían aportarles a las estudiantes.

La formación literaria es una necesidad que debe estar adjunta al proceso de aprendizaje que sobre lectura y escritura realizan los estudiantes, y que aunque hace parte de ese proceso va mucho más allá porque responde no solo a un valor instrumental, sino también al valor cultural que le viene añadido.

La formación literaria no siempre es acorde a los requerimientos que los estudiantes necesitan, pues, como lo afirma Mendoza Fillola (2008), educar para la literatura requiere de una preparación para “saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (p. 5), lo cual no se evidencia completamente en lo expresado en el planteamiento del problema.

En consecuencia, formar lectores de obras literarias es una labor que tiene un proceso, y que es dependiendo del mismo como se logra desentrañar efectivamente la significación. Sin embargo, esto no se debe quedar allí solamente, ya que la significación conduce al encuentro con una serie de posibilidades en las que la idea es que poco a poco se forme una comprensión e

interpretación que pueda conducir a nuevas creaciones, donde la creatividad tenga mucha importancia.

De este modo, la obra literaria se convierte en la creación artística desde donde se partirá para poder, a través de ella, hallar esos otros modos de interpretar, significar, aunar aprendizajes y adquirir nuevos. Aquí se trata de que la obra literaria posibilite la comprensión, la interpretación y también la creación, ya que es desde esta de donde se hace posible las búsquedas de nuevas formas de leer.

Ahora bien, la formación de lectores críticos es una de las premisas de las que parte esta propuesta investigativa, pero claro, esto no se puede lograr si no está, en primera instancia, inmerso el lector en el análisis de la obra literaria como punto de partida y, además, si no tiene claro cómo funcionan los otros sistemas simbólicos, porque de lo que se trata precisamente es que el lector literario aprenda, comprenda e interprete la obra más allá del análisis literario. Ya lo dice Cassany cuando afirma que “las prácticas lectoras están cambiando a causa de factores múltiples: leemos otro tipo de textos, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido” (Cassany, 2004, p. 1).

Por ende, hay que pensar en que la comprensión de la obra literaria tiene que ir más allá, tiene que tocar al lector de tal manera que en la reconstrucción que hace a través de la interpretación, este se permita tener una precisión más crítica porque tiene nuevos elementos que aunque no facilitan el trabajo, si permiten un nivel más profundo de análisis. Jurado (2008) es enfático al decir que

Si la comprensión, el anclaje, se realiza solo en lo literal, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial. Si no se tiene

una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto. (p. 92)

Este autor ayuda a entender cómo el asunto de la actitud crítica frente al texto tiene que ver más con la profundidad al realizar la lectura, puesto que es en esta profundidad donde se puede hallar el valor implícito que conduce, precisamente, a posibilitar el uso de esos otros sistemas simbólicos para su interpretación–creación.

El nivel de análisis de las obras literarias se verá aquí afectado por la producción del valor de ella misma que frente a esos otros sistemas simbólicos develen su comprensión e interpretación para, en términos generales, desentrañarla como elemento artístico que posee significación más allá de la narración textual hacia la interpretación de esos símbolos en los que esta investigación quiere enfatizar. El mismo Jurado (2008) ayuda a entender este cruce de fronteras de interpretación cuando dice que “sin interpretación no hay signos, como cuando se pasa página a página sin comprender lo que las palabras encadenadas en macro-proposiciones dicen en un libro, o cuando alguien habla desenfrenadamente sin prever las expectativas del destinatario” (p. 27). Visto de este modo, la interpretación no permite una sobreinterpretación, sino que más bien acoge en sus múltiples posibilidades todo lo que la obra desborde para llenarla de significación y desde ahí proceder a la creación.

Ahora bien, cuando se pretende la utilización de otros sistemas simbólicos (gestos, imágenes, gráficos, sonidos, colores, etc.), como parte de la comprensión, interpretación y creación lo que se está buscando también es que el lector encuentre eso que está entre líneas; por eso es tan importante la atención que se le debe dar a la lectura literaria como primera consideración en el encuentro con esos otros sistemas simbólicos. De esta manera, se considera

que el estudio del sonido, la fotografía, la expresión corporal y, por último, la creación escritural de un guion puede inducir paralelamente el análisis literario hacia esos sistemas simbólicos y, que estos a su vez confluyan en la escritura de un guion teatral que posibilite su representación como sistema simbólico integrador de todo ello.

De modo que, se puede decir que la utilización de cada uno de estos sistemas simbólicos permite descubrir en las estudiantes cómo, desde la competencia literaria que ellas ya traen, pueden acceder a la comprensión, valoración, utilización y elaboración artística de sus propias interpretaciones, es decir, a la creación de nuevos signos.

Así las cosas, la presente investigación se plantea como pregunta problematizadora:

¿Cómo reconfigurar las prácticas de enseñanza de la literatura a partir del acercamiento a otros sistemas simbólicos para formar lectoras críticas en grado once de la I. E. San Juan Bosco?

1.3. Justificación y objetivos de la investigación

Los seres humanos estamos llamados a establecer relación con todo aquello que nos facilita el entendimiento y aquello que proporciona un acercamiento al mundo que nos rodea como una manera de apropiarse de él. De esta manera es que entre el arte y la literatura se favorece un acercamiento a la subjetividad que está presente en el estudiante para, desde ella, generar comprensiones, interpretaciones y creaciones. Ya lo dice Rigo Vanrell (2007) cuando afirma que

La proyección del espíritu del ser humano ha generado multitud de formas artísticas, producto de una necesidad y en la evolución de esas formas influyen todo tipo de factores, pero sobre todo los

cambios en la forma de entender el mundo y la propia esencia y existencia del ser humano. (p. 248)

Por tanto, cuando se establece un vínculo entre varias modalidades artísticas se están generando múltiples voces que al ser comprendidas e interpretadas pueden dar paso a nuevas voces.

Como esencialmente “la obra de arte literaria (...) despliega un sinnúmero de lenguajes, códigos, discursos y efectos estéticos” (Peña, 2013, p. 9), se partirá de ella para poder establecer un vínculo entre la lectura del lenguaje verbal y la lectura del lenguaje no verbal. Esto, por supuesto, requiere de unos sustentos teóricos que medien y fortalezcan las comprensiones por lo que el proceso de comprensión, interpretación y luego creación será paulatino de manera que cada segmento en el que se trabaje uno de los sistemas simbólicos propuestos genere con la obra literaria todo el proceso antes mencionado y se pueda entonces elaborar un análisis semiótico que dé cuenta de esas lecturas.

El vínculo con sistemas simbólicos como el sonido, la fotografía, el guion teatral, el movimiento, la música ayudará a las estudiantes a reconocer las diferencias entre los diferentes sistemas simbólicos, lo cual fomentará aprendizajes más significativos, pues “estos sistemas simbólicos son construidos por los sujetos en procesos de interacción social” (MEN, 1998, p. 54). Esta interacción es muy importante, porque esto permite que las estudiantes vayan paso a paso conociendo, reconociendo, interpretando, elaborando y creando a partir de esos otros sistemas.

Por lo tanto, el énfasis está orientado a que las estudiantes estén abiertas a las posibilidades comprensivas, expresivas, perceptivas y, ante todo, a la puesta en acción de una

creatividad constructiva, de manera que a una construcción se le añada otra, integrándola, y a esta la siguiente, y así sucesivamente. Así que “más que un resultado, la creatividad misma es un camino (...) que se va haciendo permanentemente. Como nada es absolutamente original, (...) se vale de la asociación, la comparación, la permutación o la inferencia” (Álvarez Rodríguez, 2009, p. 85). De manera que para que esto se pueda hacer realidad la pretensión es que los retos a los que las estudiantes se vean convocadas sean tan significativos que para ellas sea la posibilidad del disfrute literario, pero aportando a ello algo más que lo estructural o metódico.

En últimas, las estudiantes de grado once representan para la investigación personas portadoras de saberes, intereses y deseos; es así como lo simbólico entrará a cobrar sentido en la medida de que poco a poco irán proporcionándoles el conocimiento y luego el uso de diferentes herramientas para sus propias creaciones frente a los textos literarios que están leyendo y de los cuales tendrán que hacer “producciones artísticas” pertinentes que conduzcan a desentrañar las significaciones que están implícitas en las lecturas de dichos textos.

Así pues, ellas, con sus propias deconstrucciones de la obra literaria que estén leyendo se sentirán constructoras de su saber literario, de sus modos de aprendizaje, de su identificación con otro tipo de sistemas de significaciones, lo cual eventualmente proporcionará la posibilidad de que, como lectoras, puedan ir descubriendo otras aproximaciones al mundo de la literatura.

Teniendo esto en cuenta, y a la luz de posibilitar nuevas maneras de leer literatura para que precisamente esa idea de un lector literario que sea crítico y que mediante la literatura pueda establecer otros diálogos con otras maneras de significar, se plantean los siguientes objetivos:

1.3.1. Objetivo General

Reconfigurar prácticas de enseñanza de la literatura a partir del acercamiento a otros sistemas simbólicos para formar lectoras críticas en el grado once de la I. E. San Juan Bosco.

1.3.2. Objetivos específicos

- Generar un cambio en la formación de lectoras del texto literario, a partir de la inclusión de prácticas de lectura vinculadas con otros sistemas simbólicos, como el sonido, la fotografía, la expresión corporal y el guion teatral.
- Recrear, mediante el uso de los otros sistemas simbólicos, posibilidades diversas de lectura crítica de la obra literaria en secundaria.

1.4. Antecedentes: encuentros y desencuentros en las preguntas de otros

Al realizar una revisión de trabajos de investigación o publicaciones que abordan el tema de la lectura literaria en relación con otros sistemas de significación o sistemas simbólicos, se encontró que la definición de lo simbólico para los diferentes investigadores consultados son, en su mayoría, cualquier tipo de representación de conocimiento pues “todo el conocimiento humano es simbólico en la medida en que conocer presupone la construcción de estructuras simbólicas” (Esquisabel & Legris, 2003, p. 233). De manera que en los artículos consultados las investigaciones sobre la lectura y la literatura; la lectura y la comunicación, y la lectura y la publicidad dejan ver que cuando se trabaja desde otras posibilidades de lectura, de la literatura, de la comunicación y de la publicidad se engrandece el significado del texto, además de que se posibilita desarrollar en el lector un sentido más crítico, acercado a la realidad siendo esta la

razón por la cual estas investigaciones sirven de puente para establecer unos diálogos que acerquen las comprensiones tanto teóricas, como metodológicas y procedimentales.

Adicionalmente, se consultaron dos tesis de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuyo asunto central vincula la lectura literaria, como un asunto que debe trabajarse desde otras posibilidades de lectura y en los que se resalta el valor semiótico de los otros sistemas simbólicos. Leídas y estudiadas estas propuestas, a continuación se presenta un análisis que vislumbra los vínculos posibles con la investigación que se presenta aquí.

Un primer aporte lo hace García Linares (2013), quien es un especialista que ha dedicado a investigar sobre los entornos digitales como fuente que propicia otros encuentros con la literatura. En su artículo *Enseñar literatura en entornos digitales* el abordaje que este autor hace de la enseñanza de la literatura a través de otros entornos, en este caso el digital, es interesante en la medida de que plantea que la enseñanza de la literatura en este momento actual transita por diferentes medios y lenguajes y, por tanto, transita por otros modos de simbolizar, de hallar significado.

El investigador en el capítulo 4. *Reestructuración y cambios*, muestra a través de los antecedentes históricos que varios autores han analizado como va floreciendo el proceso de cambio y transformación que eventualmente va abriendo las puertas para que el entorno digital se vaya consolidando en torno a generar en el estudiante que lee literatura otros acercamientos y modos de posicionarse frente a la obra literaria. Este estudio de antecedentes da como resultado que el investigador se convenza de que evidentemente se van estableciendo cambios en los que el control tradicional de los saberes se ve supeditado por la participación constante del estudiante en donde éste, a su vez, participa de su propio aprendizaje, elementos que hace que el análisis de

este artículo genere un gran interés para esta investigación dado que, precisamente lo que se pretende es potenciar esas otras posibilidades de lectura en donde el entorno digital no escapa a ello.

Ahora bien, uno de los autores que cita García Linares es Dotras (1997) quien en su libro sobre *Hipertexto: lectura y aprendizaje* (1997), destaca el concepto del hipertexto, y desde este se pueden apreciar postulados básicos para la comprensión de la investigación al dejar entrever que están ocurriendo cambios paradigmáticos frente a las nuevas maneras de enseñar y de aprender literatura, se debe decir que la enseñanza de la literatura esta mediada por otro tipo de herramientas, las digitales, allí todo adquiere importancia y los vínculos que el estudiante logra integrar a su comprensión e interpretación tienen relevante importancia. De este modo el estudiante establece un diálogo con la obra literaria y sin abandonar las teorías literarias, se acerca a ella reconstruyéndola, mostrando otro tipo de lecturas. Así se muestra en esta investigación:

Se fomenta así la autonomía del aprendizaje y dicho aprendizaje, autoaprendizaje, puede ser más dinámico y controlado. No consiste su uso en la mera asimilación de contenidos, sino que favorece la capacidad de asociación de ideas, la reflexión crítica y el pensamiento conceptual. (García Linares, 2013, p. 8)

Ahora, pese a que el objetivo de este trabajo de investigación no está orientado al uso de las herramientas informáticas como parte del descubrimiento de esos otros sistemas de significación, lo que sí es importante dentro del análisis realizado a este autor es que los hallazgos que encuentra al hacer uso del hipertexto en la enseñanza de la literatura para comparar, analizar, sintetizar y enlazar conocimientos, se pueden ajustar a las pretensiones que

sobre el uso de otros sistemas simbólicos quiere hacer esta investigación para formar lectoras críticas de la obra literaria.

Por otro lado, Romeau (2010) escribe en *Semiótica y arte. El papel de la primeridad en los procesos de comunicación*, algunos postulados que son de suma importancia para el caso de esta investigación. Al leerlo se puede establecer un vínculo que amplía las posibilidades de comprensión sobre lo que se está tratando de abordar cuando se habla de formación de lectoras críticas desde la literatura hacia otros sistemas de significación. La autora con su escrito nos pone al tanto sobre algunos aspectos que la semiótica trabaja y reflexiona sobre la manera como se establece la comunicación entre la semiótica y las artes; en realidad, el asunto de la literatura no es para este caso lo más importante, sino la apuesta teórica que establece con la estética; así pues, Peirce es el teórico que fundamenta la apuesta en cuestión, tal como lo expone la autora:

La idea de la semiótica como episteme se halla estrechamente vinculada con el peso de la interpretación como modo de conocimiento de la realidad, y ello a su vez está sustentado en la acción del lenguaje y la experiencia social e individual como agentes configuradores de las ideas sobre el mundo. En ese sentido, la obra pionera de Peirce ofrece luz al respecto, específicamente su concepción de primero, segundo y tercero respecto a la relación trídica que guarda la conciencia. (Romeau, 2010, p.4)

Y añade:

La naturaleza fluida y dinámica del signo de Pierce se explica mediante tres categorías: primeridad, segundidad y terceridad. En este trabajo nos enfocaremos en la sensación de la cosa en sí misma, es decir, en la primeridad, ya que como advierte Everaert (2001), al crear obras de arte, el artista se enfrenta a la primeridad, o lo que es lo mismo, se enfrenta a la cosa en sí misma,

a lo inmediato múltiple e indescriptible que es, como planteara Peirce, el reino de la posibilidad, es decir, el lugar donde todo es posible, donde lo mismo puede ser uno que lo otro. (p. 6)

Teniendo en cuenta que aunque el trabajo investigativo objeto de este estudio no es sobre la semiótica propiamente, sí son importantes las aportaciones que se reflejan en las investigaciones de esta autora, mostrando cómo desde las teorías de Peirce se puede entender por qué la importancia de los descubrimientos en el campo del aprendizaje de la literatura, donde lo primero que actúa es el pensamiento para, precisamente, configurar una idea de mundo.

Cuando Romeau dice que “La posibilidad está en la primeridad que es lo primero, lo fresco, lo dinámico, lo indivisible. La posibilidad indica un algo aún sin desarrollar, un algo indeterminado, inconcluso” (p. 6), nos ayuda a entender cómo mediante el uso de esos otros sistemas simbólicos, cada uno desde su estructura y manejo, se puede entonces posibilitar otras comprensiones, asimilaciones, interpretaciones y, por tanto, nuevas creaciones que enlacen dialógicamente los contenidos.

Ahora bien, frente al proceso de creación como posibilidad de configuración del mundo, la autora denota una buena argumentación afinada en el apartado *Primeridad y posibilidad*, en donde se resaltan aspectos importantes que también son tocados por la investigación presente; allí se reconoce que “el proceso de creación se define como el proceso donde lo posible se infiltra en lo simbólico, dando paso a la obra que es el resultado a su vez del proceso de elaboración de un nuevo simbolismo” (p. 6). Esto evidencia cómo el proceso de creación no puede estar por fuera del creador mismo y es este el que aprovecha el mundo precisamente para simbolizarlo; es ahí donde

el artista conoce al objeto mediante la puesta en marcha de los procesos de aproximaciones y pruebas de las infinitas posibilidades del objeto, y es ese conocimiento aproximativo, inconcluso e hipotético el que le otorga forma de arte al objeto, o sea, el que lo transforma en objeto de arte.

(p. 8)

Estas afirmaciones de la autora ponen de manifiesto que la formación literaria en la que se involucran otros sistemas simbólicos está abriendo las posibilidades de que las estudiantes implicadas en ello puedan significar sus aprendizajes, a tal grado que la creación de nuevas “obras de arte” tenga toda la validez que se despliega de las afirmaciones de Peirce y de las conjeturas de Romeau y esto, claro, queda demostrado cuando al intervenir una obra literaria mediante otros sistemas simbólicos las estudiantes tienen, necesariamente, que conocer la obra de forma completa, pero no conocen el resultado de sus nuevas creaciones, solo la aproximación que mediante el entendimiento de la diferencia entre una creación y otra les da las pautas para que el conocimiento que muestran en la nueva creación sea válido por las aproximaciones que ellas mismas van realizando.

Por último, vale la pena resaltar que lo interesante del aporte de esta autora a la presente investigación es que cita autores que ponen a la obra de arte en el centro de discusión, lo cual es sumamente importante cuando situamos la obra literaria como una obra de arte y cuando al dar cuenta de su estructura mediante el análisis semiótico, se puede visualizar en la misma infinitas posibilidades que consolidan en grado sumo la comprensión. Así que reconocer en cada estructura artística un potencial infinito de posibilidades es de la misma manera abrirle a la obra literaria todo ese abanico que la ubica dentro de lo que en arte se reconoce como mundos posibles.

El artículo de esta autora me da luces para el abordaje de mi investigación, pues en ambos casos lo que se pretende es permitir la apropiación y la autorreflexión a partir de la lectura de la obra literaria; así las cosas, la idea es que las estudiantes puedan hacer una lectura crítica de las obras, a partir de un ejercicio de comprensión, interpretación y creación, donde desde la lectura literaria y todo lo que de ella se desprende en todo tipo de entornos significativos de cuenta de estos encuentros.

En este sentido, Jurado (2009) escribe un artículo bastante interesante que de una u otra manera ayuda a fundamentar la presente propuesta investigativa; este artículo lleva como título *De la lectura de imágenes hacia la lecto-escritura de textos verbales* y trata el tema de la imagen como posibilitadora de todo tipo de lecturas y de escrituras; el autor también toma como referente a Peirce y desde allí plantea una propuesta didáctica en la que el signo se constituye en el eje fundamental, él mismo lo dice así, referenciando a Peirce (1988): “con los signos producimos otros signos, es una semiosis ilimitada” (p. 27).

Lo anterior es importante dentro del artículo para fundamentar que hay diferentes tipos de signos, que más allá de la palabra y los símbolos están también aquellos que llamamos íconos e índices; así pues, la fortaleza del artículo y su fundamentación está en haber elegido la imagen como orientadora de la comprensión visual pero para ello señala que la palabra es la base semiótica y que desde ella se establece esa interrelación con los otros sistemas simbólicos:

El sistema sígnico fundamental es el lenguaje articulado, esto es, el lenguaje cuya sustancia de expresión son los sonidos, que toman forma en el fonema, que combinados entre sí producen las palabras (...) se trata de los signos lingüísticos o verbales(...)las palabras no son un espejo de las ideas, no son un reflejo, son solo formas de representación y a su vez mediaciones para

acercarnos a las ideas de quien las pronuncia o de quien las escribe o de quien pinta o de quien se comunica con gestos (Jurado, 2009, p. 28)

Bajo esta premisa, lo que el autor plantea es que cuando hablamos de propiciar un encuentro significativo para la literatura y entre sistemas simbólicos, la obra literaria, como tal, es el fundamento de donde se parte, pero a la vez es también una mediación para propiciar esos encuentros significativos.

Aunque Jurado (2009) en este artículo enmarca su investigación en la mirada que el maestro debe orientar en los niños hacia el uso de imágenes en la publicidad, no por eso es menos importante y orientador de lo que este trabajo de investigación pretende, ya que provee de material valioso para el análisis de los resultados que se van obteniendo luego de cada práctica en donde se puede observar que, precisamente, esa falta de acercamiento a este tipo de materiales desde iniciada la edad escolar hace que las estudiantes puedan mostrar en algún momento reticencia.

Sin embargo, también se evidencia que la posibilidad de observar el mundo con otros ojos produce nuevas miradas. Para el autor el trabajo con imágenes publicitarias genera preguntas que en lo pedagógico puede dar paso a un proceso de lectura crítica; así pues, la pregunta “Cómo logra la publicidad sus propósitos persuasivos, es una pregunta compleja pero necesaria como reto pedagógico en la perspectiva de la formación del lector crítico en los distintos niveles educativos” (p. 30), además, puede también ser orientadora del trabajo con la obra literaria hacia estos otros sistemas simbólicos, donde la imagen, por supuesto, es uno de ellos y que será trabajada desde la fotografía.

Continuando, Sanjuán (2011) en *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* evalúa la manera en la que los mismos maestros y adolescentes han asumido la lectura literaria; la investigación en mención elabora su corpus mediante la recogida de datos a través de encuesta y entrevistas, donde se evidencia que a la lectura de la obra literaria le hace falta la emoción para que, el leer, se pueda vivenciar como un asunto de crecimiento y transformación individual. Así lo expresa el autor en el marco teórico, donde plantea como innovadora la posibilidad de leer, añadiendo al acto lector un componente emocional cuando dice:

La lectura literaria como creadora de sentido, como vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad, o como práctica liberadora, constituyen las principales dimensiones de la experiencia lectora (...) La capacidad de construir experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto literario es la principal fuente de satisfacción para el lector. Pero hay distintas maneras de leer, y no todas conducen a esa experiencia vital. (Sanjuán Álvarez, 2011, p. 93)

Del mismo modo, la autora hace mención a varios autores como Vygotsky, Larrosa Bruner, entre otros, quienes han dimensionado la lectura de la obra literaria como un asunto que va más allá de los formalismos con los que se han estructurado en las escuelas los análisis de las obras, propiciando con ello la apatía frente al encuentro con la misma. Este análisis desde otros autores es importante porque al tener en cuenta el componente emocional en la lectura e interpretación de la obra literaria, el estudiante se puede sentir también creador de la misma, por lo que la participación del mismo en la elaboración de la comprensión e interpretación es

fundamental para poder vivenciar una experiencia de lectura, por eso es que “el punto de partida tiene que ser el esfuerzo de cada individuo por ordenar sus recursos” (p. 94)

Teniendo en cuenta esto, se puede decir que en el ámbito de lo literario es muy importante contar con la experiencia subjetiva del individuo que está frente a ese mundo posible que le ofrece la lectura de la obra literaria; además, no se puede olvidar que la obra literaria, al ser un mundo de encuentro de símbolos, ofrece también para el lector la combinación entre la realidad social, su realidad individual y la realidad que la obra literaria le ofrece o, más bien, le deja sentir. Sin embargo, el olvido de estos factores que determinan la emocionalidad en la lectura literaria hace que, precisamente, el hallazgo de otras formas de lectura se dificulte mucho.

Las maneras de enseñanza de lo literario definitivamente le imprime al goce de la literatura un ambiente que favorece o desfavorece el encuentro definitivo; esto es determinado, como la misma autora lo argumenta, por el enfoque metodológico; sin embargo, hay que decir que lo que la autora está diciendo no es que no se deba enseñar literatura canónica en la escuela, finalmente, el bagaje cultural es importante para todo ser humano, lo que ella plantea es apropiarse de otras formas de lectura, es propiciar también que en los encuentros con los mundos posibles que habitan lo literario se establezcan vínculos que fortalezcan su análisis, por esto para la autora:

El papel del profesor consistiría, más bien, en “escuchar” cómo los alumnos leen e interpretan esos textos para hacerles reflexionar sobre los sentidos que han construido y hacerles avanzar desde unas lecturas emocionales o impresionistas hacia otros modos de apropiación más racionales que se apoyan en diversos conocimientos que sólo la escuela puede proporcionar. (p. 95)

Finalmente, se puede decir que este texto entra en función de lo que esta investigación pretende, porque añade un valor determinante al lector de la obra literaria desde su emocionalidad, lo que eventualmente puede convertir a la literatura en la escuela como propiciadora de un desarrollo integral de los individuos y esto, en términos de búsquedas de expresión significativa, puede ayudar a que la postura crítica en la formación de lectoras tenga una fundamentación más humana, sin decir con ello que pierda su carácter formal, por el contrario, con el encuentro creativo lo que se propicia, de acuerdo con la autora, es el desarrollo de ese pensamiento crítico que va más allá de lo que formalmente analizar en una obra literaria.

Ahora bien, en lo que respecta a la revisión de trabajos de grado de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, se encuentra la tesis de grado de Peña Hernández (2013), de nombre *La experiencia del arte literario y cinematográfico: una sinfonía de lenguajes simbólicos como interpretación del mundo*, cuya aproximación al abordaje de la obra literaria y la obra cinematográfica desde la estética permite que la mirada de ambas expresiones sea engrandecida por la posibilidad de que se trabaje en el aula de manera armónica, tanto literatura y cine como sistemas de comprensión e interpretación de la obra literaria.

El trabajo de investigación aborda el problema del arte como una desvinculación del arte de la vida cotidiana y, por tanto, de la falta de reconocimiento de este en la obra literaria. Esto evidencia una intención vinculante que permite mirar el arte literario y el arte cinematográfico como dos elementos que crean significación y que parten de la creación artística para leer el mundo; ya lo dice el mismo cuando afirma: “la literatura y el cine son una posibilidad para abrirse al mundo, para descubrir mundos posibles, inimaginables, paralelos,

donde la ficción cobra un valor preponderante, como una dulce mentira que se forja a través de un universo simbólico” (p. 29).

De la investigación de Peña Hernández se encuentra que en la contextualización para llegar a la pregunta problematizadora hay puntos de convergencia con la presente investigación, y esto es importante porque ratifica la intención de esta misma para transformar las prácticas de enseñanza de la literatura, especialmente cuando alude a los estudiantes con los que tuvo lugar su práctica pedagógica: “La impresión que me formé de ellos es que son bastante inteligentes, poseedores de inteligencias diversas, con una capacidad de retentiva impresionante y una creatividad poco usual” (p. 19), pues el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes es fundamental para poder tener una apertura y generar una disposición hacia la búsqueda de esas otras modos de leer literatura.

Ahora bien, la descripción amplia del problema parte de los propósitos que ofrece el MEN, en cuanto a la construcción de significados en literatura, planteamientos que, según el autor, quedan por fuera de la escuela, puesto que en esta el conocimiento de lo literario se produce a través de esquemas que reproducen unas propuestas del plan de estudios y del currículo, pero que dejan por fuera el asunto humanizador y abarcador de la literatura. Teniendo en cuenta esto, el autor propone que

es necesario ir más allá, reflexionar sobre si lo que leen es realmente algo que se convierte en una experiencia significativa y permea otros contextos periféricos al estudiante, si las obras literarias verdaderamente están posibilitando el acercamiento a esa visión amplia del mundo tal como plantea el MEN, y si en las prácticas de enseñanza también se están incluyendo esos otros sistemas simbólicos (p. 28)

Por tanto, el presente autor también se indaga por esa posibilidad de que la lectura de la obra literaria se convierta en un asunto significativo y el que se puedan trabajar otros sistemas simbólicos genera una apertura que sirve de base para fundamentar que en realidad los jóvenes están requiriendo de maestros que sean innovadores y propositivos.

Por último, el trabajo está lleno de elementos valiosos y el marco teórico en el que se apoya el investigador proporciona fundamentos teóricos importantes, especialmente el que tiene que ver con *el cine y la literatura: una mirada artística*, pues desde esta mirada y acompañado de Cárdenas (2004) y de Medina (1988) argumenta su propuesta para mostrar cómo la posibilidad de trabajar el cine y la literatura en el aula es no sólo viable, sino también adaptable y llena de recursos estéticos, así lo alude él:

Y si por un lado, la literatura se entiende como un arte el cual se vale de la palabra y de recursos estilísticos para redescubrir esa realidad, el cine que popularmente se ha denominado como “el séptimo arte”, también nos ofrece elementos artísticos que no se limitan al montaje de la cinta, sino que a través de su contenido estético posibilita encuentros profundos del hombre con el mundo (Peña Hernández, 2013, p. 42)

La investigación deja abierta una puerta hacia las posibilidades que ofrece poder establecer diálogos continuos entre las diferentes expresiones artísticas y la obra literaria, razón por demás para que esta sirva de recurso para seguirse preguntando sobre las nuevas propuestas en didáctica de la literatura.

El encuentro con la investigación de Jaramillo (2013) que lleva por título *La comprensión e interpretación desde la pintura como imagen artística en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la literatura* convoca a establecer un diálogo constante entre el aula,

la literatura y la pintura como estrategia organizadora de los aprendizajes. En este sentido, la manera como ella aborda el contexto, lo profundiza, lo ejemplifica y lo correlaciona permite entrever su interés en que el contexto quede bien delimitado, descrito y explicado; además, tiene especial relevancia cuando se trata de una investigación etnográfico-hermeneúatico-interpretativo, pero también tiene especial importancia dado que las estudiantes de la presente investigación pertenecen a la misma institución educativa y aunque no es pretensión de esta profundizar en este aspecto, sí hay que otorgar puntos a favor de este trabajo por toda la información que este sentido provee.

Ampliar las concepciones que se tiene de un lugar para con ello hilar las condiciones que harán parte de una búsqueda investigativa parece una buena apuesta, máxime cuando en realidad hay detalle de elementos y asuntos que no en todas las investigaciones son tenidos en cuenta, la autora dedica tres subcapítulos a establecer las especificidades del contexto y de las filosofías de la institución, luego de esto, y en este mismo capítulo de contextualización, dedica un subcapítulo a la contextualización del aula de Lengua Castellana, pero para esto efectúa una encuesta en la que una de las preguntas más enriquecedoras es: “¿Qué te disgusta del área de Español?” (Jaramillo, 2013. p. 21), donde las lecturas asignadas y las exposiciones son lo que más les molesta, esto, por ejemplo, sirve a esta investigación como punto de apoyo para creer que las prácticas de literatura frente a la obra literaria están llamadas a transformarse, además, como ella misma lo señala, lo que encuentra en la encuesta le da la oportunidad, en sus palabras de “contemplar una propuesta basada en el lenguaje visual, donde las estudiantes ya estando familiarizadas con este aspecto, puedan a partir de allí llegar a la interpretación y comprensión de textos literarios diferentes a la narrativa” (Jaramillo, 2013, p. 24).

La investigadora utiliza para el planteamiento del problema dispositivos generados por entidades como la Secretaría de Educación de Medellín y el ICFES, como elementos que ayudan a determinar y establecer una medida que avale la posibilidad de que el trabajo con la literatura y la pintura con miras a lograr una mejor comprensión e interpretación se pueda establecer como una estrategia que sirva de base para fortalecer el desempeño de las estudiantes en este sentido; por eso, las pruebas que ella propone para diagnosticar el problema son una evidencia clara a la que ella misma llega de que las estudiantes no tienen buena inferencia intertextual y mucho menos crítico intertextual.

Otro asunto que hace que la investigación adquiera mucho valor documental y referencias es el tratamiento que hace al componente tres en el capítulo de hallazgos, ya que lo divide en los tres momentos que hacen parte de la propuesta didáctica desde los sistemas simbólicos y la literatura, es interesante la manera cómo cada uno de los subcomponentes se van hilando para determinar, a través de los resultados de cada momento, un resultado final que ella llama aplicación, pero que dentro de la misma es una invitación a la posibilidad de la improvisación, lo que hace que sea un asunto valioso en cuanto a que el maestro es en sí mismo una invención de posibilidades cuando se pregunta por su quehacer y por cómo lograr mejorar las estrategias que acerquen conocimientos, aprendizajes y experiencias.

Finalmente, de los trabajos leídos, cuatro artículos de investigación y dos tesis de grado, se puede concluir que resultan muy novedosas las propuestas, algunas más orientadoras que otras para los fines de esta investigación. Sin embargo, el aporte más significativo que se puede encontrar para esta investigación es el tratamiento que en todos los trabajos se le da a los diferentes modos de lectura, podría así decirse que pensando en esta propuesta, esos diferentes

modos de lectura serían de la obra literaria. Todos los trabajos arrojan resultados positivos en cuanto a esta apuesta didáctica-pedagógica; obviamente, algunos que hicieron un recorrido más profundo pudieron también identificar falencias, que en aras de la reflexión final sobre los hallazgos en los antecedentes son mínimas, en razón de la ganancia que puede posibilitar estas nuevas maneras de leer, especialmente cuando los símbolos leídos desde los entornos virtuales, desde el cine, la pintura, la semiótica o la publicidad aportan gran valor a las comprensiones e interpretaciones de los estudiantes.

1.5. Marco legal

Tener en cuenta el marco legal en esta investigación hace que las propuestas metodológicas e investigativas tengan sentido jurídico ya que según la Constitución Política de Colombia la educación es un derecho que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás valores culturales, así que analizar desde esta perspectiva lo que plantean los documentos que han sido creados para orientar y organizar los derroteros que se tendrán en cuenta en cada una de las áreas, en este caso lengua castellana, proporciona una visión que clarifica y amplía la posible aplicación de los recursos, teorías y propuestas frente al área de lenguaje.

Por otro lado, esto genera una idea general sobre cómo están concebidas, desde los entes gubernamentales, la aplicación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en la escuela de hoy y cómo también están concebidos los otros sistemas simbólicos como estrategia de enseñanza. Así pues, a continuación se analiza lo que dentro de ellos se establece al respecto y la importancia que tiene para la presente investigación.

1.5.1. Literatura y los sistemas simbólicos desde los lineamientos curriculares

Los lineamientos curriculares son puntos de apoyo y orientación para generar propuestas de formación alrededor del currículo y son importantes para fortalecer la puesta en práctica de su desarrollo. Estos establecen que cuando

hablamos de la significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos (...) o en términos del profesor Baena, podríamos decir que esta dimensión tiene que ver con el proceso de transformación de la experiencia humana en significación. (MEN, 1998. p. 47)

Así pues, se evidencia que los lineamientos abordan una perspectiva semiótica, pensada desde Umberto Eco y que definen de la siguiente manera:

la semiótica estudia tanto la estructura abstracta de los sistemas de significación (lenguaje verbal, juegos de cartas, señales de tráfico, códigos iconológicos y demás) como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar. (MEN, 1998, p. 48)

Dentro de los lineamientos curriculares, la literatura está enmarcada en el *eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura* (p. 79) y respecto al trabajo que se establece entre literatura y semiótica, donde están inmersos los sistemas simbólicos, se dice lo siguiente:

la dimensión semiótica, quizá sea esta en la que menos se ha incursionado como apoyo para acercar a los estudiantes a la lectura y al análisis literario. Cuando se ha intentado orientar las

clases desde allí se ha caído también en abusos terminológicos y en esquemas rígidos, reduciendo lo semiótico a la mera clasificación de unidades textuales, sin empujar el proceso hacia propuestas de interpretación. (p. 80)

Son los modos de leer los que están llamados a generar el cambio, los que pueden fortalecer el proceso de formación de lector y es la intención de esta investigación mostrar esos otros caminos que se pueden recorrer, en aras de lograr que ese proceso realmente se modifique hacia la interpretación y hacia la creación.

Es importante anotar que los sistemas simbólicos como el sonido, la fotografía o imagen, la música, la expresión corporal o danza y la creación literaria están incluidos dentro del eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, este eje está repartido en cuatro niveles en los que se contempla asuntos tales como: la construcción o adquisición, el uso, el funcionamiento y el control de los sistemas de significación. Estos niveles desde los que se procede para trabajar los sistemas simbólicos en la escuela deben hacer parte de las nuevas propuestas de enseñanza aprendizaje que los tiempos modernos y los nuevos escolares reclaman.

1.5.2. Literatura y sistemas simbólicos desde los estándares de Lengua Castellana

Los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* son documentos que se implementan en todas las Instituciones Educativas y que van acompañando el currículo que se desarrolla, así pues el estudio del lenguaje desde todas las posibilidades, y para nuestro caso, desde la literatura y otros sistemas simbólicos cobra real importancia porque es a partir de ellos desde donde se podrán establecer los criterios de trabajo en esta área.

En relación con la presente investigación es importante que dentro de ellos se asuma el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal como aquellos donde está incluido el trabajo con esos otros sistemas simbólicos (MEN, 2006), lo cual lleva a asumir que *lenguaje* es todo lo que representa y, en ese sentido, los estándares también mencionan que “los sistemas simbólicos son creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y para comunicarlos: la música, los gestos, la escritura, la pintura, la escultura, entre otras opciones” (MEN, 2006, p. 20). Por tanto, estos sistemas simbólicos hacen parte de esta concepción de lenguaje. Así que contemplar la posibilidad de trabajo con estos es ciertamente pertinente y también necesario, además de que es un recurso al que se le ha sacado poco provecho.

Ahora, frente al asunto de la enseñanza y el aprendizaje se dice que debe haber tres campos fundamentales en la formación en lenguaje, entre ellos, se contempla la pedagogía de la literatura, en la que se propende por “convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo” (MEN, 2006, p. 25). Se contempla también la pedagogía de otros sistemas simbólicos, donde lo más relevante es “avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno” (MEN, 2006. p. 25).

Como se puede ver, en este documento se le dedica un apartado específico a la pedagogía de los sistemas simbólicos, lo cual permite entender que se está propendiendo por una idea de sujeto a formar, en cuyo propósito será central el acercamiento a maneras diversas de significación. La idea es que esta investigación pueda precisamente desarrollar esta propuesta e incluso ampliarla, estableciendo un vínculo entre la pedagogía de la literatura y la pedagogía de

los sistemas simbólicos para que el aprendizaje desde la obra literaria en el aula pueda propiciar múltiples posibilidades de elaboración.

De la misma manera se trata de que a través del uso de los diferentes sistemas simbólicos se trabajen aspectos desde la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales para potenciar la comprensión, interpretación y recreación del mundo que rodea al estudiante.



2. Ruta conceptual. Acercamiento a la formación de lectores en secundaria

En la búsqueda de formar lectoras literarias más críticas y que, además, desarrollen otro tipo de posibilidades discursivas, escriturales y de comprensión lectora, intervienen muchos aspectos; entre ellos, está la elección curricular que hacen las instituciones, centrada en la historiografía literaria, bajo la premisa de adaptarse a unos estándares de calidad, los cuales, al fin de cuentas, se convierten en mecanismos coercitivos para la planeación propuesta por los maestros de lenguaje.

Por otro lado, están los requerimientos evaluativos en cuanto a la competencia literaria, los cuales están no solo orientados al cumplimiento de unos presupuestos normativos, sino también a la integración que debe haber entre conocimientos, saberes y el contacto directo con la obra literaria; pero, por otro lado, la apertura desde el texto se plantea como un hilo conductor que permite la comprensión hacia el desentrañamiento de la obra literaria como tal, ya que “la comprensión activa enriquece lo inteligible y ello es producto de la comprensión concreta en la vida real del lenguaje” (Hernández, 2011) con lo cual se posibilita el “reconocimiento de diversos textos en un texto” (Jurado, 2008, p. 89). Esto podría entenderse como que frente a la enseñanza de la literatura se debe empezar por reconocer que dentro de ella hay implícitos asuntos tanto teóricos, como prácticos y legales.

Así que en el aula es el docente quien mediante la didáctica de la literatura hace una transposición del conocimiento o adaptaciones, utiliza los medios necesarios para que esta permita la interacción, refiere a otros aprendizajes que complementan la visión y posibilidad de comprensión del texto escrito, y ayuda a deconstruir el texto para permitirle al estudiante ampliar su saber literario en consonancia con los mundos sígnicos que lo rodean.

Teniendo en cuenta lo anterior, para el abordaje conceptual de esta investigación es importante comenzar con conceptos claves como: Didáctica de la literatura, Formación del lector literario, Otros sistemas simbólicos y Recursos TIC, desde los cuales se va tejiendo en un diálogo que posibilita darle un piso teórico al presente texto. Veamos:

2.1. Didáctica de la literatura

Para que la didáctica de la literatura y la tarea específica de la selección de textos puedan cumplir con su papel formador en la escuela, el de enseñar literatura, debe ponerse de relieve que como la literatura hace uso del lenguaje para la creación de un producto estético –llámese este novela, cuento, poema, leyenda o ensayo–, requiere para su entendimiento de unas rutas que posibiliten su comprensión, es decir, unas prácticas de enseñanza que más allá de responder a un sistema que la haga funcional, provea también elementos que enriquezcan la lectura, puesto que lo que ocurre dentro del aula no es un mundo aparte del entorno social, político y económico de los estudiantes o el poder dar cuenta de un saber disciplinar que no solo responda a unos análisis de forma, de contenido lingüístico o de apropiación cultural, sino que posibilitar el uso de otras estrategias para acercarse a saberes más generales y significativos es ya una ganancia que beneficia tanto a estudiantes como al docente.

Colomer (2010) lo expone de esta manera:

La enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos. Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo. (p. 1)

Además, enseñar literatura es un acto responsable que requiere igualmente a un docente competente, sensible y humano que esté dispuesto a ayudar a descubrir en la obra literaria esos elementos que la acercan a las realidades de sus estudiantes, Cárdenas Páez (2000) lo señala de esta manera:

(...) la enseñanza de la literatura debe basarse en la lectura del texto artístico, de la obra poética; ella es la fuente de la cual dimanar las estrategias pedagógicas; sin embargo, no basta leer. Son imprescindibles el gusto por la literatura y el placer estético que se siente al leerla, los cuales avivan la imaginación y despiertan los sentidos, liberan la naturaleza oculta o reprimida en cada uno de nosotros o bien nos desconectan de los lazos materiales y utilitarios que nos atan a la realidad. Sin esa simpatía, es casi imposible cualquier aproximación. (p. 12)

Así pues, la idea de enseñar literatura en nuestros tiempos debe obedecer a una necesidad pedagógica que responda a esas búsquedas que, a través del tiempo, el hombre se ha impuesto y que en muchos casos puede hallar respuesta en lo literario, pues la mirada sobre la enseñanza de lo literario ya no debe responder solo a un asunto estructural o formal, sino más allá de eso a un asunto integral dialógico y holístico. Martínez Preciado (2013) lo señala así:

(...) no procurar un encuentro con el texto literario sólo por el goce estético o por la apreciación de un movimiento literario, época o escuela de la literatura sino (...) aplicar estrategias que permitan construir y develar el universo de sentido(s) que guarda la obra, (...) así como una lectura que implique no desconocer la incidencia de aspectos contextuales, ideológicos, intertextuales, dialógicos que atraviesan la literatura. (p. 178)

Apostarle a la enseñanza de la literatura proponiendo nuevas posibilidades estratégicas desde el develamiento de los universos de sentido que la obra literaria ya trae es, precisamente,

pensar en establecer un diálogo continuo en el que la didáctica de la literatura beneficie la enseñanza de la literatura para que, en últimas, sean las estudiantes quienes más se beneficien, pues la idea es que desde el goce estético de la lectura de la obra literaria ellas sientan que lo que aprenden potencia su idea de mundo, donde puedan existir múltiples maneras de hacerlo. Así entonces, enseñar y aprender sobre literatura es posible cuando se hace una construcción integral de las comprensiones, interpretaciones y que eso genere un nuevo conocimiento.

Finalmente, se puede decir que enseñar literatura es un acto creador que va unido a los objetivos de aprendizaje, a un lector involucrado en el texto y a un maestro transformador que involucre en su hacer los conocimientos disciplinares, pero también la reflexión en torno a lo que los estudiantes traen, es decir, un maestro que interactúe con los estudiantes a partir de la obra literaria y que esta ayude a adquirir una competencia literaria que más que llenar de información permita al estudiante establecer un diálogo donde fondo y forma tengan sentido.

2.1.1. Lectura de la obra literaria

La didáctica de la literatura tiene en la obra literaria uno de sus principales objetivos, pues se trata de hacer de esta un escenario en el que se cruzan sentidos, contextos, sujetos. La obra literaria es, por tanto, un texto que tiene como fin la recreación ficcional de hechos, acontecimientos, situaciones, sentimientos, etc. y para su lectura se requiere un lector que tenga una competencia literaria en la que se inmiscuya en la construcción textual, dado que “un proceso de lectura real de una obra literaria exigiría primero un proceso de inmersión o explicación y luego la interpretación-comprensión” (Martínez Preciado, 2013, p. 180).

Teniendo en cuenta lo anterior, una lectura adecuada de la obra literaria facilita apreciar sus elementos constitutivos y desentrañar su complejidad buscando que “la lectura literaria como creadora de sentido, como vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad, o como práctica liberadora, constituyan las principales dimensiones de la experiencia lectora” (Sanjuán, 2011, p. 93) por lo que es hacia este tipo de lectura a lo que debe apuntar la formación de un lector, pero más que eso, hacia el desentrañamiento de si mismo.

De lo anterior se deduce que leer obras literarias en la escuela es importante, en tanto ellas provean al estudiante de información y conocimientos que otro tipo de lecturas no les proporcionan. Domínguez (2004) presenta tres elementos que a la hora de escoger las obras literarias habría que tener en cuenta. Estos son:

1. Ser un constructo textual producto de la función poética⁴ de la lengua; 2. Organizar una determinada realidad a través de la imaginación y la fantasía, es decir, creando equivalencia consciente o inconsciente a tal realidad; 3. Tener una finalidad de comunicación estética”. (p. 69)

Por lo tanto, la obra literaria debe cumplir unas funciones específicas para ser considerada como tal, de lo que se advierte que entonces no todo texto escrito puede ser considerado obra literaria, además la obra literaria es todo un cosmos que requiere para su descubrimiento las comprensiones conceptuales que hay implícitas en ella (Dominguez, 2004).

Es decir, en la lectura de la obra literaria se hallará la *plurisignificatividad*⁵, precisamente porque admite varios significados. Sin embargo, el resultante de esta plurisignificatividad que

⁴ La función poética del lenguaje es el proceso que crea un universo de ficción que no se identifica con la realidad. Se caracteriza por el hecho de que el mensaje crea imaginariamente su propia realidad; a través de un proceso intencional genera un universo de ficción que no se identifica con la realidad empírica (lo “real”). (Aguir e Silva, 2001, p. 16)

parte del texto, puede enlazarse con otros modos de leer, dando como resultado la configuración del mundo del lector, donde esas múltiples miradas estéticas develen la intención de los elementos constructivos de la obra literaria y cómo desde la lectura se logra modificar su propia complejidad de manera que ella misma se revele a partir de las interpretaciones.

Ahora bien, para poder hacer una buena lectura de la obra literaria se debe tener una competencia literaria, en la que la labor del lector, su participación activa en el acto vinculante de la lectura literaria, es fundamental. Así lo propone Colomer (2010):

La investigación sobre la lectura y sobre los procesos de aprendizaje insistieron en que la implicación del lector suponía un requisito esencial para el progreso de la competencia literaria. Justamente el placer y la gratificación obtenidas por el lector a lo largo de sus lecturas fueron vistas como el motor del desarrollo de su dominio literario. (p. 12)

De manera que lo que se necesita es un lector que sepa ir del significado lingüístico al significado simbólico y esto solo se logra cuando la competencia literaria se ha desarrollado a tal punto que vincula la obra desde el goce estético como experiencia para el lector en la que el signo estético adquiere toda su plurisignificatividad.

Así pues, como lo afirma Colomer “los lectores deben evolucionar en su competencia para apreciar de forma consciente la intención de los elementos constructivos de la obra literaria y para comprenderlos en un grado elevado de su posible complejidad constructiva” (2010, p.17), de manera que esta competencia se haga perceptible en el lector pues este debe superar todo

⁵ El lenguaje literario es plurisignificativo porque en él el signo lingüístico es portador de múltiples dimensiones semánticas y tiende a una multivalencia significativa, huyendo del significado unívoco que es propio de los lenguajes mono significativos (...) el lenguaje literario conserva y trasciende simultáneamente la literalidad de las palabras. (p. 20)

aquello que trae y profundizar para lograr un nivel que le permita desentrañar los múltiples significados.

He ahí entonces que partiendo de la obra literaria se puede generar una competencia literaria que haga que el lector sea protagonista de sus aprendizajes, desde la movilización de conceptos hacia la comprensión e interpretación.

2.2. Formación del lector literario

La formación de un lector literario supone una comprensión que va más allá de la asimilación de los asuntos lingüísticos, semánticos y pragmáticos, supone un lector que desentrañe, que lea entre líneas, un lector que se pregunte. Formar un lector debe ser un acto de persuasión, de invitación.

No puede, pues, suponerse una sola manera de afrontar la formación literaria, ya que formar lectores es de alguna manera ayudar a que este dé cuenta de su mundo interno, que también es un mundo y, por tanto, lo que entra a ser parte de su mundo es la confrontación, asimilación, sorpresa y transformación que pueda hallar en el acto de leer. Ya Lacau (2013) señala lo siguiente:

Y nació entonces en nosotros la convicción de que como método inicial (...), era preciso convertir al lector adolescente en colaborador, personaje, creador de proyectos completivos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía. (p. 27)

Hay que reconocer que la exigencia de la enseñanza de la literatura en el aula es necesaria, pero que debe ser racional y muy persuasiva; se trata de estudiantes que se están preguntando por el mundo y las relaciones que pueden establecer con él, como lo señala Mendoza Fillola (2008):

En la actualidad, aún parece una paradoja el contraste entre nuestra intención de formar lectores competentes y los medios que se utilizan en la enseñanza de la literatura.(...) ya que la literatura exige, además del aprendizaje de ciertos datos y conocimientos externos, la educación de la sensibilidad estética -expresión compleja y difícil de precisar y matizar. (p. 16)

Se hace necesario entonces, establecer esas estrategias que a los estudiantes los conecten con su realidad y su forma de comunicar, pero también con la realidad ficcional que propone la obra literaria, teniendo en cuenta que:

la lectura parte de una relación entre el lector y el texto, que lo importante en la formación de lectores literarios es que esta lectura se haga de manera que el lector combine su experiencia académica, su experiencia de vida y su sensibilidad, que leer es un proceso dinámico, que en la lectura de la obra literaria se van agregando nuevas informaciones y, estas a su vez, se integran o desechan según sea el caso, que la lectura dinamiza ya que la lectura no cesa de transformar el pensamiento del lector (Ramírez Leyva, 2011, pp.121-122)

Finalmente, se puede afirmar que las estrategias son las que proporcionaran estas herramientas que los estudiantes podrán utilizar para una mejor valoración de la obra literaria en su formación como lectoras.

2.2.1. Lectura crítica

Para ser un lector competente y a la vez crítico se requiere de una concepción de *lectura* que va más allá de la simple unión de palabras, oraciones, frases, párrafos y textos, se requiere, además, *el diálogo entre los textos*. Según la propuesta de los Lineamientos Curriculares, la lectura crítica se entiende como la interpretación en profundidad que implica un proceso de lectura, desde el nivel primario, o lectura literal, pasando por un nivel secundario, o lectura inferencial, para llegar a un nivel crítico-intertextual (MEN, 1998).

Del mismo modo, decimos que un lector crítico es aquel que es capaz de, a partir de la ambigüedad y las múltiples significaciones que tiene el texto, desentrañar su interpretación y darle un sentido que conecte su valor estético con lo que se está diciendo entre líneas. Jurado (2008) nos lo aclara así:

La ambigüedad y la polivalencia semántica que les caracteriza demandan la constitución de un lector que no se contenta simplemente con parafrasear lo que «en esencia» dicen, sino que sospecha además de que algo falta en lo que se ha comprendido en el texto. (p. 95)

Lenguaje y realidad existen en la medida que la interpretación, desde la postura crítica, posibilite precisamente una transformación que parte de la comprensión del texto, pero que no se agota allí, sino que trasciende para que el mundo no sea una repetición de lo que otros dicen, sino una manera de escribir o reescribir el mundo de manera consciente, permitiendo con ello develar esas otras miradas, preguntas y posibilidades. Freire (1981), respecto a la lectura crítica afirma lo siguiente:

El acto de leer no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (p.7)

Para que la lectura sea crítica y se desarrolle de manera pertinente, es necesario agotar todas las variables que puedan influir en ello, de ahí que no se trate solo de una lectura instrumental para un solo fin. La lectura crítica permite no solo alcanzar unos niveles más altos de comprensión lectora, esta también permite que el estudiante más allá de acumular información genere consciencia sobre el mundo que los rodea, sobre la identificación con él, sobre su lugar y participación.

En consecuencia, formar en lectura crítica es posibilitar en el estudiante una comprensión del mundo que también hace parte de él y que, en este sentido, él mismo se puede convertir en propulsor de nuevos pensamientos que con las nuevas modalidades de comunicación y expresión pueda sentir que su participación en el mundo tiene sentido en tanto su palabra y su hacer son tenidos en cuenta como parte integral de esa naciente capacidad crítica.

2.3. Otros sistemas simbólicos

Más allá del texto escrito están esos sistemas simbólicos que están implícitos en la configuración de este; estos otros sistemas de símbolos dan cuenta de otros modos de lectura que el texto plantea. Así como lo anuncia Murcia Díaz (2012), “el diálogo entre los textos es inevitable y es el lector quien está llamado a activar la dialéctica (...), el texto se convierte en un transformador

cultural en el que se mueven diferentes lenguajes y perspectivas” (p. 14), por lo que al usar otros sistemas simbólicos lo que se está haciendo es, precisamente, activar, transformar y promover diferentes formas de interpretar y a la vez crear desde lo literario.

Ahora bien, no se puede optar solo por pensar en que la lengua es el único sistema de símbolos, ya que “usamos signos también para designar estados del mundo, o cosas y acontecimientos” (Eco, 2000, p.10), pues, dado que el signo favorece entender la interpretación, se puede decir que “cualquier proceso de comunicación entre seres humanos –o entre cualquier otro tipo de aparato “inteligente”, ya sea mecánico o biológico– presupone un sistema de significación como condición propia necesaria” (Eco, 2000, p. 12), advirtiendo que un sistema de significación contiene, como mínimo, tres elementos: el objeto representado, lo representado y lo interpretado. Así pues, para Eco (2000) el signo es todo lo que, a partir de una convención aceptada previamente, pueda entenderse como alguna cosa que esta en lugar de otra.

Partiendo entonces de que los otros sistemas simbólicos posibilitan que se active esta dialéctica entre la comprensión y la interpretación, se trabajará entonces el análisis semiótico, teniendo en cuenta que los textos son manifestaciones de sentido y han sido hechos para ser leídos y que, además, la lectura provee de tanta información como significaciones hayan implícitas en él.

2.3.1. Análisis Semiótico

Para analizar el texto literario se puede recurrir a múltiples teorías que desde un lado u otro contribuyen a valorar, estudiar y concluir respecto de una obra. En palabras de Eco (2000), “la semiótica estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación, y sin embargo,

cada uno de dichos procesos parece subsistir sólo porque por debajo de ellos se establece un sistema de significación” (p. 24). Además, para Klinkenberg (1944) “la ambición de la semiótica es tratar de poner en evidencia las relaciones existentes entre los diferentes lenguajes” (p. 40), lo cual permite establecer que los procesos culturales y de comunicación son generados a partir de lenguajes que son susceptibles de interpretación. Por ello, entender el análisis semiótico más allá de las bases estructurales que con Ferdinand de Saussure dieron origen al signo es propiciar un encuentro más cercano a las realidades lectoras del mundo actual.

Nuevamente, siguiendo a Klinkenberg (1944), la complejidad de lo que no es comunicado o comunicamos se enrarece más cuando se trata de otro tipo de lenguajes, donde su apertura va más allá de las palabras, pues:

Tomar la lengua como modelo es con seguridad un camino estimulante, no obstante ello presenta tres peligros. El primero es que se corre cierto riesgo de transferir sin precaución conceptos elaborados para una semiótica particular a otra. Por ejemplo, cuando se habla de las ‘palabras’ de la estructura del ADN en la célula, es evidente que esas “palabras” no tienen nada que ver con las de la lengua. Hace falta entonces apreciar en qué medida esta metáfora aclara verdaderamente el fenómeno estudiado. El segundo peligro de tomar la lengua como modelo es que se podría llegar a no ocuparse más que de prácticas de significación y de comunicación muy afines a las de la lengua. El caso es que la prioridad histórica de la que goza la lingüística no le confiere ninguna superioridad ni en jerarquía ni en dignidad. En rigor, la lengua no constituye más que una semiótica entre las demás. (p. 42)

Muy acorde con este autor, se considera que la lengua no es el único sistema simbólico digno de ser usado para la comprensión e interpretación de la obra literaria, y mucho menos para la creación, pues aunque es amplia en posibilidades las agota y estructura de tal forma que lo que

comunica se puede tornar arbitrario, no precisamente porque no comunique, sino porque el conocimiento de los símbolos se suscribe solo a la decodificación del código escrito.

De manera que, en última instancia, el análisis semiótico permitirá que más allá de la mera comprensión e interpretación de significados, también esté implícito, de acuerdo con su relevancia, los otros lenguajes que cada obra literaria trae para desarrollar a partir de ella esos análisis que posibilitan otras apuestas estéticas.

Aquí es importante tener en cuenta que todo sistema simbólico es posible examinarlo bajo el análisis semiótico, pero que para hacer un análisis adecuado primero hay que entender los conceptos como semiótica, signo y símbolo, que, teóricamente, muchos autores han trabajado, entre ellos: Peirce, Eco, Barthes, Saussure, Greimas y Klinkenberg, entre los más reconocidos; Blanco y Bueno, Hall, Margariños de Morentin, estos últimos no tan reconocidos pero sí muy específicos en sus investigaciones, por lo que en el desarrollo de este trabajo se han tomado conceptos también ampliados por ellos.

Semiótica: Siendo el estudio semiótico del signo un acto de exploración que va al fondo de la significación fue Saussure (1916) quien desde su *Curso de Lingüística General* demarcó las bases que, desde la semiología, darían origen al estudio de la semiótica y formuló la idea de que el signo estaba compuesto de significante y significado; este planteamiento es la base sobre la cual se erigen los estudios posteriores y Eco (2000) parte de esta primera idea cuando apunta que:

Según Saussure (1916), la lengua es un sistema de signos que expresan ideas y, por esa razón, es comparable con la escritura, el alfabeto de los sordomudos, los ritos simbólicos, las formas de cortesía, las señales militares, etc. Simplemente es el más importante de dichos sistemas (p. 31)

Resumiendo entonces y según Margariños de Morentin (2008) “Entiendo por “semiótica”, en cuanto facultad, la capacidad cognitiva de que dispone la humanidad para la producción de todas las clases de signos: icónicos, indiciales y simbólicos con los que da existencia ontológica a su humanidad” (*Semiótica general*, § 8).

Todos los autores mencionados antes hacen sus aportes al campo de la semiótica y esto propicia que se convierta en una disciplina de muchos alcances, pero para efectos de este trabajo investigativo el planteamiento que aborda Blanco y Bueno (1980) en cuanto a que es una “disciplina científica tributaria del positivismo que agota el conocimiento de los elementos que organizan el sentido de un discurso y establece las relaciones ocultas que los enlazan para producir el sentido” (p. 8), y Hall (1997), en cuanto a que “en el enfoque semiótico no sólo las palabras y las imágenes sino también, los mismos objetos pueden funcionar como significantes en la producción de sentido” (p. 21) ponen de manifiesto que la semiótica se encarga de descubrir todas las posibilidades que existen para hallar el sentido.

Por lo tanto, el término *semiótica* se puede fundir con el de semiosis o proceso de significación en tanto que, según lo planteado por Peirce, esta es “una acción, una influencia que sea, o suponga, una cooperación de tres sujetos, como, por ejemplo, un signo, su objeto y su interpretante, influencia tri-relativa que en ningún caso puede acabar en una acción entre parejas” (Eco, 2000, p. 32), lo que deja claro que la relación es tripartita y que cada una de sus partes es importante para establecer el sentido.

Signo: para Peirce *signo* es todo aquello que “determina alguna otra cosa (su interpretante) a referirse a un objeto al que ella misma se refiere. Del mismo modo, con lo que el interpretante se

convierte, a su vez, en un signo, y así sucesivamente hasta el infinito” (Eco, 2000, p. 114), y continua Eco (2000) diciendo:

De modo que la propia definición de signo presume un proceso de semiosis ilimitada, lo que hace sospechar entonces que todo lo que sea digno de ser interpretado tendrá mínimamente esos tres elementos de los que habla Peirce y, en este sentido Eco reflexiona de acuerdo a lo que va surgiendo en la búsqueda de sentido y llega a la conclusión de que “existen signos que parecen más aptos para expresar correlaciones abstractas (como los símbolos) y otros que parecen guardar una relación más directa con los estados del mundo, como los índices y, los iconos (p. 235), siendo esta tricotomía insostenible, ya que una “tipología de los modos de producción de signos tiende a proponer categorías capaces de describir también las funciones semióticas que todavía no están codificadas y que se postulan en el instante mismo en que se las produce por primera vez” (p. 19).

Así pues, como ha dicho Peirce, “puesto que el hombre piensa sólo mediante palabras u otros símbolos externos, éstos podrían dirigirse al hombre y decirle: ‘tú no significas nada que nosotros no te hayamos enseñado, y, aun así, sólo en la medida en que diriges algunas palabras como interpretantes de tu pensamiento” (Eco, 2000, p. 424). Así que siendo esta contradicción una reflexión importante dentro de la teoría del signo que, obviamente, no se agota en estos dos teóricos, se ampliará a continuación la perspectiva de signo con la cual se espera hacer un aporte significativo para este proyecto en la medida que con esto se da sustento a las categorías que muy probablemente de él surjan.

Signo y objeto semiótico: Para Margariños de Morentin (2008), el asunto de la comprensión e interpretación hacen parte del análisis semiótico, donde el signo adquiere varios significados de

acuerdo al fenómeno donde se use, pues “no existen conceptos que permitan identificar a la semiótica como una entidad (...); la semiótica adquiere, en cada caso, la calidad ontológica del fenómeno cuya significación pretende explicar” (*Ciencia o metodología*, § 11), de ahí su valor transformador del entendimiento humano. En *La semiótica de los bordes* el autor lo explica de esta manera :

(...) la distinción entre *signo* y *objeto semiótico* es importante para conferir y mantener el rigor y la eficacia de la metodología semiótica. Pero es una diferencia coyuntural y no sustancial, ya que *lo que en un momento es signo en otro puede pasar a ser objeto semiótico y viceversa* (...) esa movilidad acredita el enraizamiento cognitivo de la semiótica, la capacidad que tiene nuestra disciplina para dar cuenta de las operaciones mentales que intervienen en la producción y el cambio del significado de determinado fenómeno, sin necesidad de modificar sus conceptos básicos ni sus operaciones analíticas. (§ 12)

De manera que, según esto, la semiótica no se agota en el signo, sino que es el objeto semiótico lo que le da el grado de validez para el análisis, lo que finalmente originará mejores resultados en los análisis, pues la diferencia entre los dos conceptos agota ampliamente el trabajo de análisis semiótico. Al respecto el autor dice:

(...) lo que enuncia es un signo y lo que resulta enunciado es un objeto semiótico(...) En ambos casos estamos en presencia de signos, pero que, en los diferentes momentos en que son interpretados, cumplen funciones semióticas diferentes (...) un objeto semiótico puede cumplir una función de signo, cuando produce la identificación de otros objetos semióticos; y un signo puede ser considerado como objeto semiótico, cuando atendemos al signo que lo ha producido (...) la semiótica es lo que permite su utilización para explicar la relación entre determinada enunciación y la capacidad de tal enunciación en construir la calidad ontológica específica de

determinado fenómeno social que resultará ser, por efecto de dicha enunciación. (Margarinos de Morentin, 2008: *Ciencia y metodología*, § 6).

Este contraste entre lo que se enuncia y el resultado de lo enunciado amplía favorablemente la idea que particulariza el uso del signo y fuerza el análisis semiótico hacia un resultado que acabe por desmenuzar las particularidades del uso del signo. Teniendo en cuenta esto para esta investigación se tomo la decisión de estudiar algunos sistemas simbólicos que condujeran a potenciar la lectura de la obra literaria.

2.3.2. Sistemas simbólicos que median esta investigación

Esta investigación potenciará el estudio de algunos de esos otros sistemas simbólicos, dado que es posible que cualquier sistema simbólico signifique, y que estos a su vez se puedan convertir en “aparatos inteligentes de comunicación entre los seres humanos” (Eco, 2000, p.25) el trabajo con la obra literaria evidenciará que su vinculación tenga sentido pedagógico, didáctico y artístico; de esta manera se considera que el sonido, la fotografía, la expresión corporal y, finalmente, la creación de un guion para una posible representación teatral, son los elegidos y de los cuales se puntualizarán a continuación aspectos conceptuales importantes para su mejor desarrollo y entendimiento.

El sonido: sobre este sistema simbólico existe muy poca exploración como sistema de significación o sistema simbólico. La misma Chalkho (2008) lo señala en su artículo cuando dice que “Pareciera que el sonido (...) como arte está rodeado de una atmósfera de lo inasible, y en cierta forma guardado bajo las categorías de lo abstracto e incosificable” (p. 106); de manera que en este proyecto surge la idea como experiencia de significación de que en la medida que es

posible que a través de los sonidos, incluida la música entre ellos o, incluso, los silencios, se establezcan relaciones de significación.

Pensar en el sonido como sistema simbólico conlleva pensar también en los elementos que habría que tener en cuenta para el análisis semiótico, entendiendo el sonido como un texto total que puede partir de la comprensión de este tipo de texto como tal. A propósito, Chalkho (2008) nos dice lo siguiente:

Una de las hipótesis que se anticipan es la de la no significación unívoca de lo sonoro, sino la existencia de diferentes perspectivas de sentido en un intento de demostrar que la significación es una función otorgada y no inmanente ya sea por el contexto, lo cultural, la interacción con las imágenes y los discursos construidos por los géneros audiovisuales. (p. 106)

Por lo anterior, entender la semiótica del sonido implica tener consciencia sobre cómo el sonido establece una dinámica en la que la escucha es fundamental, pero también los silencios que en esa escucha se dan fortalecen la significación.

Algunas de las preguntas orientadoras que propone la investigadora citada sirven de referencia a esta investigación, y al trabajo que se elaborará para entender las dinámicas de escucha, comprensión, interpretación y creación de sonidos, estas son:

1. ¿En qué medida los sonidos constituidos en discurso por la acción del diseño son portadores de significado y qué grados o planos de significación se ponen en juego? (...)
2. ¿Qué variables se pueden estipular con relación a la producción de sentido en un contexto audiovisual entre las imágenes y los sonidos? (...)
3. ¿Es el significado de los sonidos una cualidad que les es propia o es este significado una función otorgada y relativa al contexto? (...)

4. ¿Los significados no expresables lingüísticamente son de alguna manera significados? ¿Existen significados imposibles de referenciar por el lenguaje? (...); cabría, además preguntarse algo bastante más complejo: cómo se interpretan los sentidos de lo estético, y hasta qué punto es válido pensar en sentidos extra estéticos o bien aceptar como piso inestable que las poéticas hablan y producen significados dentro su propia semia. (p. 106)

Hay que decir que como la semiótica del sonido es un campo poco investigado de manera particular, generalmente en esta están imbuidos otros sistemas de significación como la imagen o lo audiovisual; se trata de darle sustento teórico a esta experiencia estética mediante la realización del proceso de práctica en el que se incluyó necesariamente las preguntas abordadas por la autora, dada su relevancia y significación para entender el contenido.

La fotografía: Dado que estamos en tiempos modernos, encontramos que la imagen es receptora de significados, por lo que estudiar fotografía como sistema simbólico es potenciar en este proyecto una posibilidad emancipadora de la significación, y dado que como lo anuncia Aparici (2006):

Una imagen es una representación de algo que no está presente. Es una apariencia de algo que ha sido sustraído del lugar donde se encontraba originalmente y que puede perdurar muchos años.

Una pintura, una fotografía, una viñeta, un comic, una película, un video juego, una página de un periódico ofrecen imágenes que son sólo apariencia del objeto representado. (*Imagen, comunicación y realidad*, § 3)

Vale aquí decir que la imagen como tal aporta para el observador una doble significación, si así se le quiere denominar, dado que aunque parte de una realidad visual, lo que significa, lo que representa va más allá de lo visto; por lo tanto, en su estudio hay una apuesta mediada por

diferentes posibilidades en las que, evidentemente, la materia como tal sobrepasa lo real para poder significar aquello para lo que fue puesta allí. Así pues, el análisis semiótico de la imagen parte de un signo que se evidencia visualmente, pero debe transpasar esta mirada. Gómez Alonso (2001) lo sustenta a través del análisis de la apuesta teórica que, en este sentido, estudia el Grupo U⁶, al respecto ellos:

(...) dividen la función semiótica de la imagen en estímulos visuales (donde se encuentra el significante) y universo semántico (donde se encuentra el significado). El significante, (...) está relacionado con la parte morfológica de la imagen, es decir con su composición y con su configuración formal; se asocia con lo que se observa a primera vista, y en semiótica visual se le denomina signo plástico. (...) El significado, (...) alude al propio reconocimiento icónico, se relaciona con la función semántica y constituye lo que en semiótica visual se denomina signo icónico (...) La conjunción entre signo plástico y signo icónico constituye el signo visual (p. 65)

Entendiendo lo que aquí se enuncia se podría pensar que todo acto fotográfico está compuesto por una idea, un concepto que lo provocó y que en todo ello hay un asunto de percepción que va anclado a la cultura, de ahí lo icónico, y que tiene su sustento significativo en quien toma la foto o en quien utiliza la imagen para determinado fin.

Expresión corporal: Considera Da Silva (2000), citado por Díaz y Montes, (2010) que algunos estudios orientativos, iniciados por Parlebas (1977) desde la semiótica, pretenden efectuar un estudio de la lógica interna de las acciones motrices, estudiando también situaciones como los gestos verbales y no verbales. Así pues, cuando a través del cuerpo se establece una comunicación que resulta ser expresiva, siendo que este es el “instrumento de comunicación

⁶ Grupo de Lieja realiza desde 1967 trabajos interdisciplinarios en retórica, poética, semiótica y teoría de la comunicación lingüística o visual, que firman con el nombre colectivo.

humana que cotidianamente entra en contacto con el medio y los otros” (Blanco Vega, 2009, p. 15) y considerando, además, que es el instrumento con el que a través del movimiento, la música, las sensaciones se presta atención a los elementos significantes que son descubiertos desde la percepción, reconocerse como poseedor de un cuerpo con sus múltiples capacidades desde lo interno hasta lo externo posibilita una amplia gama creativa en el que muy seguramente también actuarán los tres elementos que hacen parte del análisis del signo, siendo el signo en este caso, el movimiento.

Dice Coteron (2010) que “las capacidades perceptivas se han de ver aumentadas por el movimiento interno de la persona que, por medio de la práctica, van a ser capaces de generar imágenes mentales que nacen de sus propias vivencias (p. 119), así que pensando en este proyecto, y aunando a lo que nos dice este autor, se puede inferir que las imágenes mentales son aquellas que presuponen un contenido significativo. Así que la expresión corporal servirá entonces para que, sintiendo el cuerpo en consonancia con la música, elemento esencial en la expresividad del movimiento, significar desde lo que inductivamente el maestro provee como elementos, estos serán las obras literarias leídas tomándolas como vivencia propia en la medida de que la lectura de al menos una de ellas para este ejercicio se ve posibilitada por el plan de estudios de Lengua Castellana de grado once.

Guión teatral: La posibilidad de conocer sobre este sistema simbólico abre la puerta a una idea que va más allá de la simple creación, pues, como lo dice Prenz (2000), “el propio paso del modelo literario al guion teatral es (...) donde el texto no supone ya una interpretación sino que genera un espectáculo (...) es también cambiar la perspectiva de la lectura que de literaria pasa a ser visual” (p. 48); esto implica que dentro de la construcción del guion teatral se asume que este,

eventualmente, podrá ser usado para una representación, en cuyo caso podría ser teatral, en video, en formato cine, etc.

Este autor ayuda a comprender el porqué establecer una relación simbólica con la escritura del guion, permite darnos cuenta de que los acercamientos entre los sistemas simbólicos, evidentemente, serán reflejo de la posibilidad de encuentros entre ellos. Eso se demuestra cuando dice “el texto literario, el guion dramático o cualquier texto representable (...) obran como una energía, (...) el teatro representa y crea un texto” (p. 49). De esta manera entonces el guion teatral es, sin duda, una opción que fortalecerá la significación que toda obra literaria tiene desde esa apuesta por descubrir los múltiples sistemas simbólicos que la contienen.

2.4. Recursos TIC

Las Tecnología de la Información y la Comunicación, recursos TIC, se presentan como eje transversal a la investigación porque serán utilizados para que en los momentos de enseñanza-aprendizaje cumplan un papel instrumental, de mucho valor, eso sí, dado que la propuesta investigativa es abarcadora y que necesariamente para poder establecer vínculos demostrables con los otros sistemas simbólicos se hace necesario esas herramientas, llámese video proyector, computador, cámara fotográfica, digital o de celular, los celulares, parlantes y memorias de usb, entre otros. Así pues, como lo afirma Octavio Henao (2004) en debate propuesto por *Altablero*:

A través de estos nuevos medios el estudiante puede experimentar el conocimiento de una manera que resultaría imposible utilizando fuentes de referencia tradicionales. El acceso a estos recursos incide positivamente en la disposición que muestran los alumnos para profundizar y enriquecer su conocimiento indagando más fuentes de información. Con el soporte de este engranaje

interactivo, la curiosidad e imaginación del alumno se transforman en un poderoso dispositivo capaz de irrumpir en vastos dominios del conocimiento. (p. 5)

Ante la posibilidad de establecer diálogo con los recursos TIC, los estudiantes saben que tienen una puerta abierta al conocimiento de manera diferente y por eso entonces se hace necesario plantear dentro y fuera del aula un contacto constante que potencie las posibilidades de comunicación.

De esta manera, las estrategias en las que los recursos TIC estén involucradas tendrán una mejora aceptación, pues su nivel de captación supone también mejores estructuras en las aplicaciones que con estos se deban efectuar. No se puede olvidar que involucrar las TIC no es dejarles a ellas todo el trabajo de recepción y organización de los aprendizajes, pues si bien son herramientas colaborativas no cumplen la función del maestro. Al respecto Claudia Zea (2004), en debate propuesto por *Altablero*, dice:

(...) el conjunto de aprendizajes, comprendidos en parte por lo que denominamos meta cognición, y en parte como componentes de las múltiples inteligencias de Howard Gardner, pueden verse favorecidos con el uso de las nuevas tecnologías, aunque no por sí solas sino integradas a un proyecto pedagógico que las utilice intencionalmente para ello. (p. 5)

Así que vale la pena preguntarse por el propósito de establecer una correlación entre la literatura, los sistemas simbólicos y el uso de los diferentes recursos TIC para ampliar las virtudes de lo enseñado, pero a la vez de lo aprendido.

3. Ruta metodológica. Trazando caminos para la formación de lectoras

Para determinar la ruta metodológica para este proyecto de investigación hay que observar que dentro de la construcción de dicha ruta se tendrán en cuenta varios elementos que, por las dinámicas de la investigación, darán cuenta de las acciones que pueden conducir a la resolución del problema planteado y más allá de esto también dar cuenta de los modos como esas acciones se pusieron en práctica y las dimensiones que a través de su ejecución se lograron encontrar.

Así entonces, y dado que se trata de una investigación realizada en las aulas de una institución educativa, donde la práctica pedagógica fue el principal elemento con el que se contó para desarrollarla, se procederá a delimitar el tipo de investigación, los instrumentos que se utilizaron y la secuencia didáctica como estrategia para abordar el problema.

Estos tres elementos serán la base sobre la cual se hallarán las categorías con las cuales finalmente se podrán construir los resultados o las preguntas que deja todo proceso de investigación. Todo esto confluirá en lo que Sabino (1992) denomina momento metodológico, cuando dice que

su objeto es proporcionar un modelo de verificación que permita contrastar hechos con teorías, y su forma es la de una estrategia o plan general que determina las operaciones necesarias para hacerlo (...) en el mismo no se trata ya de definir qué vamos a investigar, sino cómo vamos a hacerlo. (p. 69)

Lo anterior considera el cómo en todas sus magnitudes para fijar estrategias que mediante un modelo de trabajo permita estar cerca de lo investigado y, además, conocerlo y reconocerlo lo mejor posible.

3.1. Investigación cualitativa en educación

Dentro de los campos de investigación de tipo social se encuentran los fenómenos educativos para los que la investigación cualitativa se presenta como el tipo de investigación adecuada, ya que, como afirma Sampieri et al. (2010),

existen varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales varían en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas. Por ello, el investigador cualitativo parte de la premisa de que el mundo social es “relativo” y sólo puede ser entendido desde el punto de vista de los actores estudiados. Dicho de otra forma, el mundo es construido por el investigador. (p. 11)

Teniendo en cuenta esto, cada uno de los asuntos que delimitan el problema objeto de estudio son importantes y serán tenidos en cuenta para su análisis, además, es también importante señalar que el investigador como tal también hace parte de la investigación, puesto que es la experiencia obtenida desde la reflexión, la toma de datos y la presencia continua en el campo de práctica los que entrán a hacer parte de los resultados obtenidos. Angrosino (2012) lo señala así: “El trabajo del investigador es sacar a la luz esos significados encubiertos” (p. 4), razón de más para proceder de este modo y dejar que la práctica permee los hallazgos.

Esto quiere decir que cuando la investigación está centrada en asuntos del hacer humano, donde las experiencias personales, la subjetividad, los prejuicios, la diversidad de pensamientos, las capacidades y la construcción de la realidad están involucradas, la problematización y los hallazgos se convierten en una realidad cambiante por explorar.

Por ende, considerar la investigación cualitativa dentro del marco metodológico de esta investigación como eje que orienta, organiza y provee de herramientas al investigador, es no solo

posible, sino necesario, pues solamente mediante esta es cuando el investigador puede dar cuenta de los alcances de su indagación, de manera que construir formas inclusivas y respetar a los participante mostrándose como una persona abierta y sensible Sampieri et al. (2010) genera eventualmente un acercamiento que es importante para poder profundizar en el problema y del mismo modo transformarlo.

Se asume así que el investigador es el llamado a llevar su investigación hacia los objetivos propuestos, dándoles a cada uno de sus participantes poder ser sin condicionamientos; esto también quiere decir que el sentido ético durante el tiempo que dure la investigación deberá estar presente en todo momento, respetando incluso que el participante no quiera tomar parte de ella.

3.1.1. Diseño de investigación-acción: hacer para transformar

Como de lo que se trata es de investigar una situación en la práctica directa de interacción en el aula, lo que debe alentar el proceso del investigador a través del método cualitativo, según Sampieri et al. (2010), es la posibilidad de “aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (p. 509). Esto trae una implicación fundamental para la configuración del rol del maestro como investigador, pues es tarea de este dejar de ser un observador no participante e involucrarse activamente en la consecución de un objetivo dentro de lo que son las prácticas educativas.

De esta manera la investigación-acción, como el enfoque metodológico a aplicar, sirve de base para hacer los análisis, plantear los registros desde la mirada del investigador y dar cuenta de los resultados cualitativos; también permite entender que el acto de enseñar, más que un

proceso de comunicar conocimientos, ideas y habilidades, es un proceso dialógico que exige del maestro la implementación de diferentes estrategias para lograr con ello la comprensión de un fenómeno.

De esta manera, Sandín (2003), citada por Sampieri et al. (2010) considera que las características que debe tener la investigación-acción son las siguientes:

1. La investigación-acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.);
2. Parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno;
3. Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (...) y en la implementación de los resultados del estudio. (p. 510)

Ahora bien, con la investigación-acción se quiere llegar a entender el fenómeno que se investiga para transformarlo, de ahí la importancia de que el investigador esté presente en la acción y en la recogida de los datos. Como de lo que se trata es de seres humanos sumergidos en una dinámica de aprendizaje, donde además el investigador tiene la oportunidad de revisar todo lo que allí acontece, entonces esta debe permitirse ser propositiva y reflexiva sobre lo que se está investigando, de este modo se logra entender, comprender e interpretar los contextos en los que se desarrolla la transformación.

Es importante reconocer dentro de la investigación-acción unas fases que están al servicio del proceso de transformación dentro de la práctica educativa. Así pues, Creswel (2005), citado por Sampieri et al., (2010), presenta un esquema en el que se muestran las características del proceso de investigación bajo este método y que además sirve para ofrecer una visión general de los aspectos más importantes que contempla la investigación-acción.



Figura 1. Esquema de las características de una investigación-acción.

El continuo ir y venir de la información que va surgiendo del trabajo de campo (práctico), la reflexión, la participación y la elaboración requiere que todo ello se conjugue para usar este método de investigación como el que orienta y da cuenta de los hallazgos que esta va arrojando.

3.2. Estrategias de investigación

La recolección de datos se ha obtenido a través de varios tipos de estrategias, intentando con ellos dar cuenta desde diferentes posibilidades de los detalles que van surgiendo del análisis de los resultados de la investigación, ya que es en la práctica directa en la institución con los sujetos que participan en ella desde donde se puede reconstruir, a partir del intercambio de significados, formas de pensar, de sentir la problemática existente y transformarla (Pérez Gómez, 1993).

Así las cosas, el investigador se da cuenta que en el trabajo de campo, que es desde donde podrá explorar los detalles de la investigación, se hace importante mantener una actitud crítica y objetiva y, para ello, como lo sugiere Bisquerra (2008), se deben tener en cuenta las siguientes estrategias de recogida de datos:

(...) a) participación intensiva y a largo plazo con los sujetos; b) registro cuidadoso de lo que acontece, mediante notas de campo y la recogida de evidencia documental (manuscritos, ejemplos de los trabajos de los alumnos, fotos, cassette, vídeo, etc.); c) reflexión analítica a partir de los registros realizados y la documentación obtenida; d) descripción detallada, utilizando procedimientos narrativos. (p. 39)

Este modo de asumir la utilidad de los instrumentos provee a la investigación de una visión holística, puesto que lo que se pretende es que a través de los instrumentos señalados a continuación se dé apertura a, precisamente, esas significaciones que se van encontrando en el transcurrir de la recolección de datos que con los instrumentos se logra. Teniendo en cuenta esto, la recolección de datos se hizo a través de las siguientes estrategias:

3.2.1. Autorregistros: nombrar el instante

Dentro de la práctica profesional desarrollada en ocho meses, en los que la maestra en formación está en contacto con los estudiantes, con el aula, con las dinámicas de la institución y con el maestro cooperador, se realiza una práctica, que más que ser una vía de rescate de lo vivido en clase, se convierte en material de insumo para visualizar a través de este los detalles que van surgiendo de la misma práctica y que dan cuenta de los hallazgos de lo que arroja la investigación. Como lo señala Bombini y Labeur (2013):

Los autorregistros son narraciones que incluyen explicaciones y el desarrollo de argumentos en los que el practicante cuenta e interpreta qué pasó mientras estuvo dando clase. En el terreno de la práctica, con alumnos reales que hacen sus aportes y desvían en algunas situaciones el recorrido originalmente planeado, con los sucesos de la institución modificando el tiempo cronometrado mentalmente, el practicante actúa y toma nuevas decisiones. (p. 24)

Teniendo en cuenta lo anterior, es el autorregistro uno de los instrumentos que más favorece las comprensiones de los fenómenos acaecidos en el aula, no solo desde los nuevos aprendizajes, sino también desde los comportamientos que se generan a partir de las dinámicas de relación que hay implícitas en el aula. Por lo tanto, su elección obedece precisamente a las múltiples posibilidades que ofrece desde el campo narrativo y personal para visualizar algunos elementos que dentro de la enseñanza-aprendizaje en investigación cualitativa va arrojando el proceso.

3.2.2. Encuesta con enfoque cualitativo

La encuesta, instrumento típicamente cuantitativo, para esta investigación fue utilizada como estrategia cualitativa (ver *Anexo 3*). Para ello, se hizo un diseño con cinco preguntas abiertas, todas ellas orientadas a obtener información acerca de las representaciones que tienen las chicas sobre los otros sistemas simbólicos y la literatura. Al respecto, Rincón Gómez (2014) afirma que

Las preguntas abiertas utilizadas en encuestas proporcionan información de carácter textual; opiniones, explicaciones, justificaciones. La pregunta abierta no obliga a escoger entre un conjunto fijo de alternativas, es de respuesta libre, por eso, según la naturaleza de la pregunta y el interés de la persona, las repuestas varían mucho en cuanto a su extensión y profundidad; la utilización de este tipo de preguntas, aun a pesar de la dificultad en la codificación y en el análisis

de sus respuestas, está justificada en muchas ocasiones gracias a las ventajas que ofrecen, algunas de ellas. (p. 141)

Dado esto y entendiendo que las preguntas abiertas ayudan a orientar el trabajo de investigación, sus respuestas aplican, en definitiva, sobre la naturaleza de la investigación en la medida que esta encuesta orienta los hallazgos y proporciona información que complementa la obtenida en los autorregistros.

La encuesta fue aplicada en la parte intermedia, después que de que la maestra investigadora había trabajado con el sonido y la fotografía, de ahí que los resultados que arroje estarán mediados por esos conocimientos que las estudiantes ya poseen.

3.2.3. Población y muestra: los sujetos de la investigación

Esta investigación se llevó a cabo en el aula de Lengua Castellana del grado once la I. E. San Juan Bosco, en un periodo que comprende ocho meses repartidos en dos semestres en los que, en la primera parte, se trabajó el aspecto contextual para con ello establecer unos parámetros de conocimiento de los sujetos a investigar que sirvieron mucho en la medida que generó un conocimiento, tanto de parte de la maestra en formación hacia las estudiantes como de las estudiantes hacia la maestra en formación.

Lo anterior, a su vez, repercutió en el conocimiento que se generó entre maestra cooperadora y maestra en formación, aspecto muy importante, dado que es necesario establecer vínculos de confianza y trabajo en equipo para generar un ambiente de aprendizaje en el que no se vean vulnerados ninguno de los aspectos que la maestra cooperadora considera importantes a

la hora de establecer una mediación entre las formas de enseñanza ya trazadas por ella y las nuevas formas que genera los propósitos de la investigadora.

Obviamente la maestra cooperadora no es a quien va dirigida esta investigación, sin embargo, se considera un asunto importante mencionar que siendo ella la docente titular del área de Lengua Castellana su ayuda a nivel de aceptación de la propuesta es importante y relevante en la medida que favorece que se ejecuten las acciones necesarias que en cada parte de la secuencia didáctica van surgiendo.

Las estudiantes de grado once son alumnas receptoras que evidencian en su trato respeto, responsabilidad, organización y apertura a las nuevas posibilidades. La sola idea de tener a alguien distinto estableciendo un diálogo entre ellas y la materia de Lengua Castellana, específicamente en literatura, genera en ellas una inquietud que probablemente pueda ser resuelta mediante los procesos que plantea el investigador para desarrollar su propuesta educativa.

3.3. Secuencia didáctica como propuesta de mejoramiento dentro del proceso de investigación-acción

Pensar en una secuencia didáctica, en tanto configuración didáctica posible para un proceso de investigación-acción, supone poner de relieve el desarrollo de los objetivos formulados en la investigación. En este caso, la secuencia establece un contacto directo entre la realidad a investigar y los sujetos de la investigación.

En cada segmento de la secuencia se trabajarán sistemas simbólicos como el sonido, la fotografía y la expresión corporal y cada uno de ellos estará unido a esas lecturas de la obra literaria permitiendo entonces que esos sistemas simbólicos como la pintura, la fotografía, la

televisión, la radio, etc., que a su vez están llenos de contenidos culturales de los cuales no se deben prescindir, no se agoten y, por el contrario, según Vargas Daza (2010), en relación con la lectura de códigos verbales y códigos no verbales se hace necesario “hoy día ceder terreno importante a modelos dialógicos de trabajo” (p. 140), donde la posibilidad de expandir fronteras de comprensión, interpretación y, por qué no, de creación, finalmente hará parte de lo que se convertirá en un guión teatral, cuya intención puede ser su representación, dejando claro que esto no agota la implicación de que los diferentes sistemas simbólicos tratados en el aula estén inmiscuidos.

Así, para el caso de esta investigación se intenta saber desde la secuencia didáctica ¿Cómo y por qué posibilitar que las jóvenes del grado once de la I. E. San Juan Bosco se formen como lectoras de sentido desde el análisis semiótico de otros sistemas simbólicos en la obra literaria para generar una lectura más crítica? Para lograr responder a este interrogante se pretende

(...) establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, (...), vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa (Díaz Barriga, 2013, p. 4)

A continuación entonces, se presenta la que se ha decidido sea la secuencia didáctica que establecerá ese contacto directo entre estudiantes y maestra en formación en este trabajo de investigación. Asimismo, se establece que esta secuencia didáctica está dirigida a las alumnas de los grupos 11°A y 11°B y está orientada al mejoramiento de la lectura literaria, partiendo del texto escrito hacia otras posibilidades de significación con diferentes sistemas simbólicos

(específicamente, el sonido, la fotografía, la expresión corporal y el guion teatral como elemento último que involucre todos los demás en una representación teatral).

La secuencia tuvo como objetivo general: Potenciar en las estudiantes de grado once de la I.E. San Juan Bosco su formación como lectoras críticas de la obra literaria y de otros sistemas de simbólicos, tales como sonido, fotografía, expresión corporal y guion teatral, con miras a la ejecución de una representación teatral. Mientras que los objetivos específicos fueron:

- 1) Posibilitar entre la obra literaria, el análisis semiótico y las concepciones de lectura un acercamiento a la comprensión del funcionamiento de esos otros sistemas simbólicos.
- 2) Proporcionar a las estudiantes una perspectiva que permita que el horizonte de posibilidades de los significados propios tengan consonancia con la lectura y aprendizaje del mundo simbólico que las rodea.
- 3) Identificar a partir de ejemplos las otras posibilidades de lectura que hay en la obra literaria partiendo de los otros sistemas simbólicos.

Por su parte, la evaluación de los aprendizajes en el caso de esta secuencia se centró en dar cuenta de las elaboraciones de las estudiantes. En virtud de esto la evaluación que se propone es de tipo procesual, esto es porque la evaluación nos debe llevar a crear situaciones de aprendizaje, donde se parta del problema y no de la solución, donde se integre la vida diaria y real a las actividades evaluadas, donde se reconozca el error y se estimule la superación.

Finalmente, se propone una evaluación auténtica, donde se le permita al estudiante vivenciar su aprendizaje siendo un medio que genere oportunidad y aumente la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad, pues “la sensación de poder

intervenir en lo que nos sucede es lo que aviva el compromiso y la entrega al estudio” (Saint-onge, 2000, p. 103).

En el siguiente cuadro se verá, de forma estructurada, las partes que conforman la secuencia didáctica, estas partes están delimitadas por unos encuentros en donde en cada uno de ellos se va haciendo un acercamiento a la posibilidad de trabajar la obra literaria desde otros sistemas simbólicos. Del mismo modo se plantea que para estructurar esta secuencia didáctica se tuvo que tener en cuenta como obras literarias las dispuestas en el plan de área de Lengua Castellana para grado once, las cuales las estudiantes por cada período de estudio deberán leer para poder responder a la ficha de lectura que desde inicios del año escolar se les dio como herramienta para el análisis.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

SECUENCIA DIDÁCTICA: LEER MÁS ALLÁ DEL TEXTO ESCRITO, LEER DESDE OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS

PARTES	SESIÓN	TEMA	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	RECURSOS	BIBLIOGRAFÍA
PRIMER ENCUENTRO	1	Técnica interactiva foto lenguaje Desarrollando la atención	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Sentir y percibir</p> <p>Se les invitará a que se dispongan a mirar unas imágenes que se les pasaran en el video proyector y a que abran sus mentes para respondan a las preguntas orientadoras que se establecerán por grupos de 5 diapositivas.</p> <p>Se les explica que estas respuestas deben ser cortas, no muy elaboradas y las deben anotar con número de diapositiva por cada grupo.</p> <p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Mirar y responder</p> <p>Las preguntas son: ¿Qué se ve?, ¿Qué piensas? ¿Qué ocurrió? ¿Qué sientes? Esto quiere decir que después de la pregunta ¿Qué se ve?, hay un grupo de 5 diapositivas con unas imágenes determinadas a las que ellas deberán responder rápidamente, en 30 segundos.</p> <p>TERCERA PARTE</p>	Se les aclarará que es importante que contesten individualmente porque luego estas respuestas harán parte de un taller que elaboraran en grupo con las preguntas, donde cada grupo tendrá una pregunta determinada y con ella elaboraran una interpretación, ya sea escritural, en dibujo, en comic, o en cualquier otro sistema de significación.	<ul style="list-style-type: none"> - Video proyector - Computador - Diapositivas en archivo power point 	<p>García Chacón, B. E., González Zabala, S. P., Quiroz Trujillo, A., & Velásquez Velásquez, Á. M. (2002). <i>Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa</i>. (F. U. Amigó, Ed.) Medellín, Antioquia, Colombia.</p> <p>Recuperado el 03 de 03 de 2016, de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/module/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf</p>

			Sentir y resumir			
	2	Técnica interactiva descriptiva Taller Desarrollando la sensibilidad	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Por grupos organizar la puesta en común de las respuestas</p> <p>Grupo 1: ¿Qué se ve?</p> <p>Grupo 2: ¿Qué piensas?</p> <p>Grupo 3: ¿Qué ocurrió?</p> <p>Grupo 4: ¿Qué sientes?</p> <p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Intercambiar respuestas y elaborar un texto narrativo, trátase de cuento, historia, ensayo o incluso, dibujo simbólico.</p> <p>Así mismo, en cada grupo deberán nombrar una escritora, una lectora y una relatora, pero todas deberán contribuir a la elaboración narrativa.</p>	<p>Para la socialización saldrá al frente una estudiante del grupo 1, quien será la lectora y una estudiante del grupo 4, quien será la relatora y así sucesivamente.</p> <p>En el tablero la relatora se encargará de, a partir de la lectura de los productos narrativos, ir anotando ideas que le deja la narración. En este paso las compañeras del grupo de la relatora podrán ayudarle diciéndole que ideas le faltan.</p> <p>De este modo se establecerá un comparativo entre las respuestas de todos los grupos para mirar el nivel de creación narrativa y los alcances de la diversidad de géneros.</p>	<p>✓ Tablero</p> <p>✓ Marcador</p> <p>✓ Hojas de block</p>	
SEGUNDO ENCUENTRO EL SONIDO	3	Aprendiendo de sonidos	<p>PRIMERA PARTE: Mirar sin oír</p> <p>✓ Después de apagar el sonido del computador o del video proyector se les presentará una ESCENA DE</p>	A las estudiantes se les ha solicitado que agreguen tanto música de fondo como efectos de sonido, de acuerdo a las	<p>Tres cortos de videos:</p> <p>✓ Escena de una</p>	<p>Chalkho, R. J. (2008). <i>Semiótica del sonido</i>. (R. Castro., Ed.) <i>Reflexión académica</i></p>

			<p>ACCIÓN (Rápidos y Furiosos-Emboscada en Brasil)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Terminada la escena las estudiantes deben escribir lo que perciben y piensan respecto a esta escena. ✓ Se les mostrará la escena, esta vez con sonido ✓ Nuevamente las estudiantes escribirán lo que perciben y piensan al respecto. ✓ En este punto las estudiantes tendrán la oportunidad de compartir sus ideas y comentarlas con otras compañeras respecto a cómo perciben con sonido y sin él. <p>SEGUNDA PARTE: Ver, oír y creer</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Teniendo el sonido del computador y del video proyector completamente en silencio mostrar un vídeo de ANIMALES SALVAJES en su ambiente natural. ✓ Terminada la acción las estudiantes deben escribir lo que perciben y piensan respecto a esta escena. ✓ Nuevamente, con el sonido del computador apagado y del video proyector se les mostrará el mismo video de ANIMALES SALVAJES con música escogida (Caliente 	<p>comprensiones que ha generado las diferentes formas de reconocer el sonido como parte integrante esencial en la comprensión de una narración o lectura de una historia, cuento o leyenda, preferiblemente, sobre algún capítulo del libro que están leyendo en este momento: <i>La lluvia sabe por qué</i> de María Fernanda Heredia.</p>	<p>película de acción (Rápidos y furiosos- sin control emboscada en Brasil)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escena de animales salvajes ✓ Escena ambigua y desconocida para las estudiantes donde se hable un idioma extranjero (Heintje und Serge Jaroff, Don Kosaken Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=b9Xl2uasnzk) ✓ Música diferente 	<p><i>en diseño y comunicación. Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, IX(9), 105-107. Recuperado el 20 de 04 de 2016, de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/123_libro.pdf</i></p>
--	--	--	---	--	---	--

		<p>caliente de Rafaela Carra)</p> <p>✓ Las estudiantes deberán escribir lo que perciban y piensen al respecto.</p> <p>✓ Hacer un comparativo entre lo que percibieron y sintieron acerca de las imágenes en las dos muestras con sonido y sin él.</p> <p>✓ El ejercicio con el video de ANIMALES SALVAJES se ampliará mostrándolo nuevamente pero con la música original del video. Al respecto se les preguntará</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ideas tienen ahora sobre esta imagen? <p>Se le solicita a los estudiantes que discutan cómo la música interactúa con las imágenes y con las ideas que tenían sobre de esas imágenes.</p> <p>TERCERA PARTE: Oír sin ver</p> <p>✓ Tapar el video proyector de manera que solo se escuche el sonido para mostrar el tercer video.</p> <p>✓ Las estudiantes deben escribir describiendo qué imágenes piensan ellas están acompañando esos sonidos.</p> <p>✓ Luego de esto; escribirán y describirán los sonidos que escucharon.</p> <p>✓ Las estudiantes compartirán</p>	<p>para cada escena</p> <p>✓ Computador</p> <p>✓ Video proyector</p> <p>✓ Parlantes</p>	
--	--	---	---	--

		<p>los pensamientos que tienen respecto a sus percepciones.</p> <p>✓ Al terminar la discusión sobre esto, se les mostrará el video con imágenes y sonido.</p> <p>Las estudiantes evaluarán las diferencias entre las experiencias.</p>			
4	Creando con sonidos	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Las estudiantes, por grupos, deberán escoger un grupo al que evaluarán.</p> <p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Todo el grupo escuchará los audios de cada grupo.</p> <p>El grupo evaluador tendrá la responsabilidad de grabar el audio del grupo que le toca evaluar para poder responder a las preguntas que trae el formato de evaluación</p>	<p>Las preguntas que responderán serán las siguientes:</p> <p>1) Los sonidos que constituyen la puesta en audio enmarcan un discurso narrativo. ¿Qué están contando?</p> <p>2) ¿En qué espacio, espacios o ambientes sucede (n) la(s) escena(s)?</p> <p>3) Describan las imágenes mentales que les proporcionó el audio, en orden de prioridad.</p> <p>4) ¿Es el significado de los sonidos una cualidad que les es propia o es este significado una función relacionada con el contexto (Un mismo sonido puede tener significados distintos</p>	<p>✓ Computador</p> <p>✓ Parlantes</p> <p>✓ Hoja con formato para evaluación</p>	

				<p>dependiendo de cuándo, dónde y con qué intencionalidad es puesto en la narración)?</p> <p>5) ¿Hay sonidos que portan mayor grado de significación, Cuáles?</p> <p>6) ¿Hay sonidos de significación concreta, cuáles?</p> <p>7) ¿Hay sonidos de significación abstracta, cuáles?</p>		
	5	Muestra comparativa	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Escucha de audios y lectura de la narración que le dio origen, en el caso del libro de lectura <i>La lluvia sabe por qué</i>.</p> <p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Todas las estudiantes podrán aportar a la narración auditiva proporcionando elementos detalle para ampliar la significación.</p>	<p>Todo el grupo podrá evaluar el trabajo de cada grupo poniendo especial atención a lo escuchado en relación con lo leído y decir si es posible que dentro de los elementos usados para expresar auditivamente lo significativo de lo escogido se evidencien imágenes mentales de la obra leída.</p>	<p>✓ Computador</p> <p>✓ Parla ntes</p> <p>✓ Historia narrativa escogida por ellas o en su defecto un capítulo de la novela leída</p>	
TERCER ENCUENTRO	6	Leyendo con imágenes	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Exposición de archivo con imágenes fotográficas de fotógrafos famosos y también de fotógrafos aficionados.</p>	<p>En este primer acercamiento a este sistema simbólico lo evaluativo se irá formando a través de las preguntas que vayan</p>	<p>✓ Computador</p> <p>✓ Video o proyector</p> <p>✓ Arch</p>	<p>- Aguaded, J. I., & Martínez-Salanova, E. (1998). Medios, recursos y tecnología didáctica para la formación</p>

LA FOTO GRAFÍA		<p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Esclarecer a través de la explicación la importancia de asuntos como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La forma y elementos que se usaron en la creación de la imagen. 2. ¿Qué tan icónica o abstracta es la imagen? 3. ¿Qué tan simple o qué tan compleja es la imagen? 4. ¿Qué tan monosémica o polisémica es la imagen? 5. ¿Qué denota la imagen? 6. ¿Qué connota la imagen? Que tantas emociones y sensaciones provoca la imagen 7. ¿Qué tan estereotipada u original es la imagen? <p>TERCERA PARTE</p> <p>A través de Facebook o de sus correos se les envía información para puntualizar preguntas, comentarios, sugerencias y entrega de trabajos.</p>	<p>surgiendo de las fotografías expuestas, además se harán preguntas directas que estarán orientadas a ir dilucidando paso a paso lo que quiere decir cada una de las preguntas propuestas para el análisis de las fotografías traídas como ejemplo.</p>	<p>ivo en power point con fotos famosas y otras de aficionados</p> <p>✓ Tablero</p> <p>✓ Marcador o tiza</p>	<p>profesional ocupacional.</p> <p>España: Huelva : FACEP. Recuperado el 27 de 06 de 2016, de http://www.uhu.es/ci/ne.educacion/didactica/0065imagenfija.htm</p> <p>- Aparici, R. y. (2006). La imagen: análisis y representación de la realidad. Barcelona, Avenida del Tibidabo, España: Gedisa. Recuperado el 01 de 08 de 2016, de https://jenydreher.files.wordpress.com/2013/06/la-imagen.pdf</p> <p>- Eco, U. (2000). Tratado de semiótica general. Barcelona, España: Editorial Lumen S.A. Recuperado el 06 de 04 de 2016, de http://exordio.qfb.u</p>
	7	Comprendiendo o interpretando la obra <i>La</i>	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Retomando elementos de clase</p>	<p>El aspecto evaluativo en esta sesión tendrá mucho que ver con las comprensiones e</p>	<p>✓ Computador</p> <p>✓ Video proyector</p>

		<p><i>divina comedia</i> desde la fotografía</p>	<p>anterior.</p> <p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Análisis de fotografías a la luz de las explicaciones y de las preguntas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La forma y elementos que se usaron en la creación de la imagen. 2. ¿Qué tan icónica o abstracta es la imagen? 3. ¿Qué tan simple o qué tan compleja es la imagen? 4. ¿Qué tan monosémica o polisémica es la imagen? 5. ¿Qué denota la imagen? 6. ¿Qué connota la imagen? Que 7. ¿Qué tan estereotipada u original es la imagen? <p>TERCERA PARTE</p> <p>Organización de grupos de trabajo práctico</p> <p>Recomendaciones para trabajo práctico.</p>	<p>interpretaciones que las estudiantes logren desentrañar de sus observaciones.</p> <p>Otro aspecto que se evaluará es que las estudiantes mínimo analicen tres fotografías y que den cuenta con ellas de sus comprensiones.</p>	<p>✓ Archivo en power point con fotos famosas y otras de aficionados</p> <p>✓ Tablero, marcador o tiza.</p> <p>✓ Obra leída: <i>La divina comedia</i> de Dante Alighieri</p>	<p>mich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/libros/6928335-Eco-Umberto-Tratado-de-Semiotica-General-01.pdf</p> <p>- Gómez Alonso, R. (2001). Análisis de la imagen. Estética audiovisual. (Vol. 5). Madrid, Fuentelabrada, España: Ediciones del laberinto. Recuperado el 01 de 08 de 2016, de http://martinezsilva.com/uam/ANALISIS%20DE%20LA%20IMAGEN.pdf</p> <p>- Marzal Felici, J. (2001-2004). Propuesta de modelo de análisis de la imagen. (BANCAJA-UJI, Ed.) Valencia, Castellon, España: Universidad de Jaume. Recuperado</p>
	8	Creando fotografía Con	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Pautas para elaboración de trabajo</p>	La parte evaluativa en esta sesión corresponde a	✓ El uso de todos	

		<p>base en <i>La divina comedia</i> de Dante Alighieri</p> <p>práctico</p> <p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Distribución de las estudiantes por todo el colegio.</p> <p>Toma de fotografías</p> <p>TERCERA PARTE</p> <p>Pautas para presentación de trabajo fotográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotos en archivo en power point , máximo 5 fotos - Título de la propuesta creativa - Se les recordarán a través de Facebook o e-mail. 	<p>las dinámicas, estrategias, creatividad y originalidad que las estudiantes propiciaron con el trabajo práctico de fotografía, para evaluar esto se tomarán fotos de la práctica de las estudiantes como tal con lo que se evidenciará este aspecto formativo-creativo.</p>	<p>los espacios del colegio, tales como: la capilla, el patio de la residencia de las monjas, el patio donde se hace educación física, el patio salón, el parquecito de los niños, el aula de clase y los exteriores.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cámaras fotográficas ya sean de celular o digitales. ✓ Indumentaria que las estudiantes traen para elaborar sus fotos. 	<p>el 01 de 08 de 2016, de http://www.analisisfotografia.uji.es/root2/METODOLOGIA%20ANALISIS%20FOTO%2023-11-2007.pdf</p>
	9	<p>Mostrando las fotos creadas</p>	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Presentación de formato de evaluación</p>	<p>La evaluación de este trabajo de creación tendrá como base el análisis de</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Computador ✓ Vide

			<p>y explicación del mismo.</p> <p>Explicación de cómo se hará la exposición y de los puntos a tener en cuenta en la evaluación.</p> <p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Comienzan exposiciones</p> <p>TERCERA PARTE</p> <p>Anuncio de nuevo sistema simbólico a trabajar: expresión corporal.</p>	<p>las preguntas con las que se ha venido trabajando el análisis de las fotografías anteriores pero a cada grupo de le entregará un formato con dicha evaluación, y cada grupo será responsable de la evaluación de un grupo en particular; así mismo el grupo en general también tendrá responsabilidad en este acto evaluativo puesto que tendrán que participar o responder a las preguntas que la maestra en formación vaya haciendo en torno a las fotografías expuestas. Para esto se les sugiere grabar la exposición en todo su contenido para que la respuesta a las preguntas sea más fácil.</p>	<p>o proyector</p> <p>✓ Hoja formato de evaluación</p>	
<p>CUARTO ENCUENTRO</p> <p>EXPRESIÓN CORPORAL</p>	10	<p>El cuerpo expresado desde la música, desde el silencio, desde la obra literaria.</p>	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Desplazamiento al patio salón del colegio.</p> <p>SEGUNDA PARTE</p> <p>- <u>Ejercicio de activación de la conciencia corporal</u>: Cuerpo relajado, recostadas en el piso boca arriba, sin</p>	<p>La parte evaluativa en esta primera intervención con el cuerpo, la expresión, el contacto con la música y el silencio tiene más que ver con la disposición de las estudiantes a soltarse, a realmente dejarse permear por esas melodías, o</p>	<p>- Computador</p> <p>- Bafle</p> <p>- Memoria con archivos de audio</p> <p>- Patio salón del colegio</p>	<p>Coteron, J., & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. (U. d. Salamanca, Ed.) Aula(16), 113-134. Recuperado el 10 de 09 de 2016, de</p>

			<p>zapatos y en ropa cómoda (sudadera), escuchando música suave</p> <p>- <u>Sigue el ritmo</u>: el sentido rítmico del grupo y promover la atención al tipo de música que se está escuchando.</p> <p>- <u>Sonido y silencio</u>: la música sonará y es allí donde ellas establecerán contacto con sus cuerpos y cuando la música se suspende, ellas deberán quedar como estatuas, con una imagen de un movimiento definid.</p> <p>TERCERA PARTE</p> <p>Confrontación: mi cuerpo frente a mí, mi cuerpo frente a los otros.</p>	<p>r ritmos para que eventualmente surjan movimientos y expresiones que generen significado.</p>		<p>https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325947</p> <p>Secretaria de educación pública. México. (2010). Taller: expresión corporal (2010 ed.). DF MEXICO, México. Recuperado el 10 de 09 de 2016, de http://www2.sep.pdf.gob.mx/proesa/archivos/talleres_secundarias/exprcorporal_2010_secun.pdf</p>
11	El cuerpo en consonancia con la obra literaria.	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Desplazamiento al patio salón del colegio</p> <p>Avances en lectura de la obra Donde termina el arco iris entre grupos, conversada o leída..</p> <p>SEGUNDA PARTE</p> <p>- Se propone entonces un primer ejercicio: <u>El espejo</u>: Hacer una imitación fiel de los gestos del compañero.</p> <p>- <u>Baile con periódicos</u>: Este ejercicio se hace por parejas. Cada pareja</p>	<p>Observar, propiciar, motivar, actuar, disponer son elementos que parten de la configuración de una evaluación que no esta medida por la suma sino por la calidad de las intervenciones de las estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Bafle - Memoria con archivos de audio - Patio salón del colegio 		<p>Díaz Martínez, A. M., & Montes Borda, R. A. (julio - diciembre de 2010). Semiótica y cuerpo: Taichichuan. (G. d. Pedagógicas, Ed.) Cuadernos de Lingüística Hispánica, 16, 47-58. Recuperado el 10 de 09 de 2016, de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articul</p>

			<p>tendrá que estar comunicándose con gestos, sin hablar y cuidando de no romper el periódico. Este ejercicio potenciará el trabajo en equipo</p> <p><u>Las fotos:</u> Trabajar la improvisación colectiva será muy útil para este fin. En este ejercicio será la maestra, quien sacando de la novela leída imágenes se las propondrá a los equipos organizados con las que tendrán que representar lo pedido.</p> <p>TERCERA PARTE</p> <p>Al finalizar se les pide a las estudiantes terminar de leer la novela <i>Donde termina el arco iris</i> y llevar una propuesta de escritura personal sobre algún asunto que dentro de los ejes temáticos de la obra leída le interese a las estudiantes.</p>			<p>o/3823114.pdf</p> <p><u>Musicografía</u></p> <p>- Spiritual moment. Activación de la glándula pineal. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=owZ_zhTD9vQ</p> <p>- Beethoven. Marcha Turca. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=RIIKNWY0scw.</p> <p>- Claude Bolling Rag time. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=KYThCLvA-X8</p>
12	Entre literatura y cuerpo	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Organización de grupos de trabajo para ofrecer una representación en expresión corporal.</p> <p>Cada grupo tendrá una parte de la novela con la que elaborara su puesta en escena.</p> <p>SEGUNDA PARTE</p>	<p>El proceso evaluativo en esta última parte de este encuentro se hará basando los resultados en la relación que establecieron las estudiantes entre cuerpo, movimiento, comprensión, interpretación y acción y dado que esto quedará demostrado en el producto escrito, se</p>	<p>Los que se usarán serán los que cada grupo decida utilizar en la puesta en escena.</p> <p>Formato donde están establecidos los parámetros de</p>		<p>- R.Hardiman Albertra Tv. World Music Celtic. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Ffvy9pM-iHU</p> <p>- MaxPonzo.wmv. Villa comunale</p>

			<p>Presentación y puesta en común de la expresión corporal elaborada a partir de la obra <i>Donde termina el arco iris</i></p> <p>Presentar en hojas la especificación de las acciones y el título que le quieren dar.</p> <p>TERCERA PARTE</p> <p>Explicación de pautas para la creación de un guion teatral</p> <p>Recordar pautas a través de Facebook o e-mail.</p>	<p>observará si hay coherencia entre lo escrito y lo propuesto.</p> <p>Para evaluar este proceso se nombrarán dos personas escogidas de la lista las cuales harán las veces de evaluadoras respondiendo a una serie de criterios que tendrán que tener en cuenta para dicha evaluación</p>	<p>evaluación de la propuesta por grupos.</p>	<p>Napoli. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ZxuI_tOyUDs</p> <p>- Mozart. Pequeña serenata nocturna. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=YofUPSyCrwo</p> <p>- Debussy Claro de luna. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ja7v4JTslVw</p>
<p>QUINTO ENCUENTRO</p> <p>ESCRITURA GUIÓN TEATRAL</p>	<p>13</p>	<p>Enlazando los sistemas simbólicos</p>	<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Reunirse en grupo con el texto que tuvieron que escribir y trabajar individualmente.</p> <p>Cada estudiantes lo leerá en voz alta para su grupo</p> <p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Explicación de las partes que componen un guion teatral, enfatizando reunir en el los aprendizajes adquiridos de esos sistemas simbólicos.</p>	<p>Este encuentro está compuesto por una evaluación procesual y una evaluación final.</p> <p>Las pautas para la evaluación procesual se van dando a medida que las estudiantes entregan sus elaboraciones tanto individuales como por grupos.</p> <p>Las pautas de la evaluación final están dadas de acuerdo a la aplicación que las</p>	<p>El uso de un estilo particular de escritura de acuerdo a ubicación de personajes, acotaciones, elementos simbólicos que queden descritos en la propuesta guionista.</p> <p>Formato</p>	

			<p>1. Primero la historia, después el guión.</p> <p>2. Personajes y título.</p> <p>3. La trama, que se divide en:</p> <p>a) Introducción</p> <p>b) Desarrollo</p> <p>c) Clímax</p> <p>d) Desenlace</p> <p>4. Representación (optativa): en esta parte imaginarán cómo se vestirá cada personaje</p> <p>TERCERA PARTE</p> <p>Elaborar un guion por grupos de acuerdo a las explicaciones dadas y de acuerdo a la novela que a cada grupo le toco (las novelas que leyeron en el año se repartieron entre los grupos)</p> <p>Esta explicación y las pautas de elaboración del guión se les recordará por Facebook o por e-mail</p>	<p>estudiantes hagan en la construcción del guión teatral de los sistemas simbólicos aprendidos durante la ejecución de esta secuencia didáctica.</p>	<p>donde están establecidos los parámetros de evaluación de la propuesta por grupos.</p>	
	14		<p>PRIMERA PARTE</p> <p>Reunirse en equipos</p> <p>SEGUNDA PARTE</p> <p>Leer por equipos el guion de otro</p>	<p>Valoración del guion de cada grupo para hacer una calificación cualitativa y cuantitativa.</p>	<p>Formato donde están establecidos los parámetros de evaluación de</p>	

		<p>equipo para mirar si se pudo cumplir el objetivo que se pedía</p> <p>Hacer sugerencias y comentarios a los guiones de los demás grupos</p> <p>TERCERA PARTE</p> <p>Entrega de los guiones con todas las observaciones y sugerencias</p>		<p>la propuesta por grupos</p>	
--	--	---	--	--------------------------------	--

Tabla 1. Secuencia didáctica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

4. Desde la didáctica de la literatura hacia la didáctica de los otros sistemas simbólicos

Encuentros posibles

La búsqueda de diálogo entre las didácticas es una preocupación constante a la que se enfrentan los maestros cuando se trata de formar lectores que, más que volver instrumental la lectura de la obra literaria, posibiliten a partir de ella otros modos de leer. De manera que para poder llegar a abordar esta investigación con la pertinencia y seriedad que se merece se establecieron unos parámetros de relevancia entre el resultado de la encuesta elaborada, como elemento intermedio de análisis, los autorregistros, que era donde se consignaban todos los eventos de la práctica, y el grupo y su maestro, donde se vivenció la investigación.

Ahora bien, para poder desarrollar la investigación y constatar que, enlazando diferentes elementos, se puede llegar a transformar las prácticas de la lectura de la obra literaria, se implementó la secuencia didáctica *Leer más allá del texto escrito, leer desde otros sistemas simbólicos*. Esta fue, finalmente, la estrategia de investigación-acción que proporcionó algunos de los razonamientos de los que hoy se parte para analizar los resultados, producto de unos encuentros que, sin ella, no hubieran sido posibles conseguir.

Así pues, con el cruce de esta información y teniendo en cuenta que lo que se hizo fue establecer un diálogo continuo con la ruta conceptual que delimita esta investigación en cada encuentro que se originó en el aula, se aplicó la investigación-acción, que proporcionó la reflexión y el mejoramiento de una situación de lectura inicial del contexto que, a continuación, se entrega. Este análisis se basa en un proceso de categorización de la información obtenida durante la práctica pedagógica y tiene como resultado un esquema de categorías que se enriquece con la lectura de los

autorregistros, las observaciones participantes y todo lo que discurrió en el aula para poder propiciar la transformación de la lectura de la obra literaria hacia los otros sistemas simbólicos.

En la figura 2 se presenta un esquema que enlaza las categorías que ya existían, conectadas a los conceptos teóricos que se trabajaron en la investigación y que se aplicaron en el aula; pero también contiene las categorías emergentes que fueron surgiendo a través de la implementación de la encuesta, de la secuencia didáctica, del análisis de los autoregistros, de las evidencias que dejaron los sistemas simbólicos trabajados en cada uno de los momentos que organizaron el proceso de transformación.



Figura 2. Esquema de categorías emergentes.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	LAS QUE YA EXISTÍAN		LAS QUE EMERGEN		
DIDÁCTICA DE LA LITERATURA	Lectura de la obra literaria	Centro literario		Lector Crítico y creador	Lectura del contexto	
	Enseñar literatura	Estrategias pedagógicas			Lectura de los aprendizajes	
		Recursos TIC				
		Lectura Oral y escrita				
Competencia literaria	Lectura fragmentada				Aprendizaje colaborativo	
	Lectura y escritura				Apropiación de otros sistemas simbólicos: Sonido, fotografía, expresión corporal y guion teatral	Imaginación
Análisis literario			Comprensión			
FORMACIÓN DEL LECTOR LITERARIO	Lectura crítica					Interpretación
OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Análisis semiótico					Creación
	Sistemas simbólicos	Video				
		Audición musical				
Fotografía - evidencia						
LAS ESTUDIANTES Y EL DOCENTE	Rutinas escolares	Posicionamiento de estudiantes en el grupo	Posicionamiento de las estudiantes frente a sus aprendizajes	Posicionamiento del maestro frente a los aprendizajes de los alumnos		
		Concepciones del alumno frente al maestro		Otros contextos educativos		
		Rituales institucionales		Posicionamiento del maestro en formación frente a sí mismo		
		Disciplinamiento y control		Dinámicas de interacción grupal		
	EVALUACIÓN	Evaluación como control	Evaluación de los aprendizajes	Evaluación procesual		

Antes de profundizar en cada una de las categorías o subcategorías resultantes y las líneas de sentido que le permitieron estas a mi proceso de reflexión durante la práctica, quiero enfatizar en el cambio que dicha práctica me permitió, en primer lugar, frente a la realidad escolar pensada en el aula, y en segundo lugar, en relación con el abordaje de la literatura en el área de lengua castellana.

Ahora bien, se debe resaltar que la secuencia didáctica fue solo una de las estrategias que permitió el diálogo entre didáctica de la literatura, formación del lector y didáctica de otros sistemas simbólicos; por lo tanto, no se parte de esta para organizar el análisis, sino que se enlaza con los aportes obtenidos a partir del análisis de los resultados de la encuesta y las evidencias aportadas por los autorregistros. Cisterna (2005) ayuda a entender esto cuando dice:

Entiendo por “proceso de triangulación hermenéutica” la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. (p.68)

Así pues, que cada parte del análisis estará hilvanada por una serie de encuentros en los que uno a uno se irá dando cuenta de lo hallado en términos de la triangulación de la información.

4.1. Conociendo el camino. La didáctica de la literatura, lo hegemónico y lo posible

A pesar de que las prácticas de aula en grado once en relación con la Lengua Castellana y la literatura se han establecido de manera casi ritual, pues el uso de la ficha de lectura (ver *Anexo 2*) ha sido el punto de partida para el análisis y la presentación de los trabajos escritos que cada obra leída requiere, como se evidencia en el autorregistro del 26 de febrero de 2016. “Por otro lado, me puso al tanto de cómo se realiza el plan lector y me enseñó la *ficha de lectura* como estrategia de enseñanza para este fin.”, no se puede negar que a partir de esta se intenta acortar la distancia que pudiera existir entre la didáctica de la literatura y el análisis semiótico, dado que dentro de los puntos que contempla para trabajar están dos que potencialmente se enmarcan dentro de lo que significa desentrañar el significado del texto. Estos son:

- Secuencia de la historia por medio de 20 acciones principales que ilustren el contenido de la obra y que estas tengan el N° de la página.
- Profundizar en 3 de las acciones anteriores, analizando: temática central, valores y antivalores, impacto positivo y/o negativo.
- Identificar en la obra 5 temáticas esenciales y explíquelas.

Estos elementos podrían facilitar precisamente ingresar a otras posibilidades de lectura, pero cuando la ficha de lectura se ha convertido en el instrumento que la profesora utiliza para orientar la lectura de las obras literarias y con esta presentar los análisis literarios, se reducen las posibilidades de otras interpretaciones para los textos. Es más, el asunto es tan crítico que las mismas estudiantes están pensando en la inutilidad de una

herramienta pedagógica como esta, problema que queda planteado cuando una de las estudiantes dice lo siguiente:

Anoche me quedé hasta las 12 de la noche terminando esa ficha de la *Ilíada* y no entiendo eso para qué, ¿uno qué aprende con eso?, o sabe qué profe, otra manera de hacer el análisis es a través del ensayo como parte del aprendizaje literario. (Autorregistro, abril 12 de 2016)

Por tanto, el maestro tiene que comenzar a preguntarse sobre esas otras posibilidades o formas de enseñar literatura.

Del mismo modo, la posibilidad de utilizar un video como vínculo entre la literatura y la imagen también podría ayudar a desentrañar esas otras significaciones que hay en el texto. Sin embargo, se puede comprobar que esta herramienta que pudo ser utilizada de otro modo solo tiene un fin instrumental, tal como quedó registrado en el Autorregistro de marzo 15 de 2016: “Ya vimos el video, interesante y muy bueno. Vamos entonces a avanzar en la lectura de la *Ilíada*”.

De lo anterior, se puede pensar que el intento por posibilitar lecturas a través de material audiovisual es bueno porque a través de él se engrandece el mundo de la interpretación. Sin embargo, como la profesora solo lo utilizó para repetir lo que ya estaba en el libro, se perdió su potencial significativo y quedó relegado a un uso simplemente instrumental. Esta pudo haber aprovechado este momento para variar la ficha de lectura de la que tanto se quejan las estudiantes y utilizar las imágenes a conveniencia de la interpretación y de esa formación de lectoras literarias que tan necesaria es en el aula. La profesora hace un intento por utilizar otros modos de enseñanza. Sin embargo, utilizar las

TIC no implica necesariamente que se estén dando otros procesos de aprendizaje si esto conduce al mismo resultado.

De la misma manera, dentro de la concepción de centro literario está la posibilidad de hacer un análisis literario completo que pueda llevar al debate, donde cada integrante de la comunidad deberá haber leído la obra literaria; la representación teatral que las estudiantes elaboran para el desarrollo de su centro literario es solo una parte de lo que debería ser, ya que no hay un análisis profundo, y aunque se evidencia que ellas tiene muchas posibilidades de significación, esto se queda allí porque no hay profundización sobre las temáticas que pueda estar proveyendo la obra literaria en cuestión.

Lo anterior demuestra cómo los centros literarios se convierten en la excusa para dar cuenta de una obra de la literatura universal, en cuyo caso la nota es lo más importante y no lo que de ella se puede desprender como análisis. Así pues, la didáctica de la literatura pensada desde su aplicación tradicional pierde su función cuando no establecen relaciones que refuercen los conocimientos que la obra trae.

La didáctica de la literatura posibilita diferentes rutas hacia la enseñanza–aprendizaje de lo literario, por lo que no basta solo con desear que un formato llene las expectativas de las estudiantes, es necesario ir más allá y echar mano de todo lo que está al alcance del maestro para que ese valor de mejora que ella provee se vea reflejado en la enseñanza de la literatura, que bien tendría que incluir a la obra literaria, a la competencia literaria y desde esas inclusiones poder crear un buen lector de la obra literaria.

En palabra de Colomer (2001) esto sería: “Las teorías literarias, por otra parte, evolucionaron desde los planteamientos formalistas y estructuralistas, tanto hacia la

consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector” (p.4), es decir, las teorías literarias no pueden quedarse solo en la estructura, pues su uso lo que debe es fortalecer las maneras de enseñanza para que el parentizaje de lo literario se dé en forma integral.

En esta misma línea se encontró que algunas de las prácticas dentro del aula para evidenciar un conocimiento literario hacen un intento, precisamente, por integrar el vasto mundo de aperturas que posibilita la literatura. Así, la lectura en voz alta de creaciones propias de las estudiantes evidenció que ellas son constructoras de mundos y que simbolizan el mundo de otro modo. Una estudiante tuvo que salir a leer su *Cuento Macabro* (ver Anexo 4), y aunque lo hizo a regañadientes y reponiendo a un llamado de control, la lectura resultó muy interesante. En ella se pudieron reconocer elementos de creación literaria y también una intención de mostrarse, de hablar de sí misma y de evidenciar un lector que crea con las palabras.

A partir de estas lecturas, que ocurrieron en el segundo momento de observación, la maestra en formación se da cuenta de que, efectivamente, existen potenciales diferentes en las estudiantes, pues así sea bajo la implementación de lecturas fragmentadas, en las que incluso hay desconocimiento de sus autores, la maestra cooperadora intenta la provocación en el descubrimiento de esas potencias creadoras de sus estudiantes.

Cabe mencionar que, dentro de las prácticas llevadas a cabo en el aula está la evaluación; esta se implementa como una rutina de clase, donde el aspecto gramatical puede hacer que las fortalezas de las estudiantes, en determinadas conceptos, se vean

empobrecidos, pues, si bien es importante formar a los estudiantes en todos los aspectos de la lengua, se debería pensar en que la ortografía es un asunto que se ha de estudiar toda la vida y, por tanto, este elemento de la lengua no debería ser cohesionador de los aprendizajes. Esta rutina se evidencia en el autorregistro de febrero 26 de 2016:

la maestra cooperadora me contó sobre cuáles eran los requerimientos a la hora de hacer una evaluación o presentar un trabajo, en ambos casos es importante tener muy buena ortografía ya que por cada error ortográfico que las estudiantes cometan esto les acarrearía una sanción de 0.5 sobre la nota total.

Potenciar el uso gramatical de la lengua no necesariamente debería generar aprehensión a la hora de evaluar, debería ser un asunto propositivo de trabajo en clase, tal como en algún momento una de las estudiantes lo propuso.

En este sentido McDonald et al. (2000), citados por Villardón, (2006), consideran que algunas de las consecuencias negativas de aplicar este tipo de evaluación hacer que los estudiantes solo presten atención a lo que se va a evaluar, dejando de lado asuntos de mayor relevancia para los aprendizajes, pensar que lo que cuenta es pasar y no lo que se aprende y, sobre todo, que esta evaluación contribuye a retener conceptos equivocados sobre aspectos claves de las materias que han superado; se podría decir que utilizar la evaluación como método de control es restarle importancia a lo que se enseña y, por ende, a lo que se aprende.

Lo anterior tiene especial concordancia con la falta de profundización que se puede evidenciar en el aula cuando las estudiantes mismas se están preguntando por sus

aprendizajes, pues lo que se aprecia es que el tema no importa, sino que cumplan unos presupuestos evaluativos:

La profesora cooperadora explica señalando que pueden investigar un “tema libre”, lo que a ellas les guste ojalá se salieran de los temas comunes: como la anorexia, la droga, la violencia, el bullying, la música (...) no es a escribir demasiado sobre el tema, solo es para aplicar las normas aprendidas. (Autorregistro, marzo 1 de 2016)

También se están preguntando por su posicionamiento ante el mundo y ante lo que sucede, y la literatura, la enseñanza y el aprendizaje no pueden eximirse de esto, ya que es un constante fluir que se va enlazando con el tiempo, la experiencia y el contacto con el conocimiento.

Como resultado de todo esto la didáctica de la literatura al no ser usada para innovar y posibilitar otros acercamientos tiende a dejar de ser impulsadora de saberes y por lo tanto no se evidencia la potencia de los aprendizajes que puede hallarse en utilizar otro tipo de materiales y propuestas en el aula. Esto se aprecia en esta sesión de clase:

es importante mantener una postura muy seria con las estudiantes, no permitirles el uso del celular, tampoco comer, ni que salgan en cualquier momento del aula; hay estudiantes que son muy difíciles y que por tanto con estas, específicamente, hay que mantener los ojos bien abiertos (Autoregistro, 26 de febrero de 2016)

Frente a estas apreciaciones, la maestra en formación que llega al aula tiene una información que es muy valiosa y con ella deberá trabajar para mediar entre los sujetos de la investigación y los resultados, se enfrenta a un maestro predispuesto en el que los otros modos de enseñanza le pueden generar estrés, de ahí entonces la importancia de establecer

un dialogo continuo entre investigador y maestro cooperador para no crear distancias, sino más bien un acoplamiento que vaya soltando los entendimientos y abriendo nuevas puertas al conocimiento.

4.2. Primer acercamiento. Formando lectoras que se pregunten y que simbolicen

Este primer encuentro que se da después de haber establecido unos diálogos con el maestro cooperador y con las estudiantes, se presenta como la posibilidad de que la maestra en formación se pueda ir adentrando en la puesta en práctica de unas estrategias que se piensan para abordar la problemática y transformarla. Es un reto bastante ambicioso que seguramente no está exento de debilidades, pero que se piensa más en beneficio de los estudiantes, de sus aprendizajes en literatura y de la literatura misma.

Cada situación que contribuya a hacer emerger otras posibilidades de lectura es un acto bien recibido, pero más que eso, mientras la formación como lectoras se vea beneficiada ante nuevos encuentros entre el texto literario y otras posibilidades de lectura es posible pensar que:

La investigación sobre la lectura y sobre los procesos de aprendizaje ha llevado a las aulas la experimentación de nuevas formas de ayuda a la comprensión del texto. La idea central de estas innovaciones es la del protagonismo del aprendiz en la construcción de su conocimiento (Colomer, 2010, prrf.2)

De este modo, se evidencia que las técnicas interactivas, concepto acuñado por García Chacón et al. (2002), se presentan como las guías de esta primera parte, ya que a

través de la aplicación de dos de ellas, el foto lenguaje y el taller, se pudo establecer una serie de categorías que van a ir dando cuenta de los alcances de la propuesta investigativa y además de esa posibilidad de tener un lector crítico pero a la vez creador pues cuando se posibilita que el estudiante participe en sus aprendizajes se puede llegar a lograr esto.

Respecto a lo anterior, hay que aclarar que, a pesar de que la maestra en formación estaba en la etapa de observación, esta se vio abocada a intervenir en el aula. Motivos extracurriculares que eventualmente el colegio maneja obligaron a la maestra cooperadora a ausentarse del aula, esto propició que se pudiera hacer un trabajo de intervención directa con una canción en un vídeo de Jaime Camil, llamado *el sexo débil*⁷, dado que era el *Día internacional de la mujer*.

Se propuso entonces que a partir de las reflexiones que les suscitara el video se reunieran por equipos y crearan entre todas un cadáver exquisito⁸, la idea con esta actividad, puntualmente para la maestra en formación, era no solo acercarse a las estudiantes, a partir de la canción, sino que dadas las circunstancias, aprovechar la improvisación de clase para ir enlazando la idea de cambio hacia esos otros sistemas simbólicos. Según Litwin (2008), el “valor de la clase improvisada está en consonancia con una conducta intuitiva, en la que la experiencia docente, puede permitir la adecuación de actividades en una secuencia en clase para activar el proceso de comprensión por parte de los estudiantes” (p. 35); y en esta medida, provocar sentido a través de un juego con palabras puede del mismo modo ir desenfocando la atención en lo meramente estructural, aunque, en última instancia, lo que se propuso a las estudiantes iría a desembocar en una

⁷ Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=gxSOnotn8No>

⁸ Juego de palabras por medio del cual se crean maneras de sacar de una imagen muchas más imágenes.

forma expresiva, hegemónica por naturaleza, como la escritura, el modo de llegar a ella se pensó diferente, de ahí su riqueza interpretativa (ver *Anexo 5*).

Pero para continuar con la temática esencial de este segundo encuentro en el que la formación de lectoras implicaba una mirada crítica, el trabajo con la técnica interactiva foto lenguaje⁹ estaba orientado precisamente hacia este fin, la idea era que las estudiantes pudieran, a partir de cada serie de fotos que estaban anexas a una pregunta todo ello presentado en un Power Point, responder de manera espontánea de acuerdo a la imagen y de acuerdo a la pregunta (ver *Anexo 6*).

Teniendo en cuenta este trabajo de aula con el que la maestra en formación obtuvo una panorámica más equilibrada de las potencialidades de las estudiantes, es necesario que esté muy atento a todo y con la certeza de la aventura que comienza, tal como lo expresa en el autorregistro de marzo 29 de 2016:

Llegar al aula, preparar el computador, el video proyector que ya está en el aula, hallar un espacio donde sentarme y poder observar los gestos, miradas, sorpresas, angustias, emociones que las estudiantes mostrarán a partir de la visualización de las imágenes, no tiene precio.

De lo que se trata es de investigar, entonces a esto debe dársele un carácter científico. Así pues, “la maestra en formación está en constante búsqueda de aprendizajes significativos en

⁹ La fotografía facilita la recuperación de la memoria, el evocar recuerdos, momentos y espacios significativos, es así como esta técnica posibilita textualizar la significación de los espacios en donde transcurre la cotidianidad de los sujetos, sus experiencias y vivencias, involucrando también lo discursivo con el propósito de poner a circular dentro del grupo la forma en que cada participante conoce, reconoce y se apropia de los espacios, aprehendiendo su realidad. (García Chacón et al., 2002. p.74)

sus estudiantes” (Villalobos, 2011, p. 2), de ahí que este sea su principal objetivo a la hora de la enseñanza.

Con las claridades pertinentes respecto al tipo de trabajo que la maestra en formación hará, las estudiantes reciben, cada una, una hoja en la que deberán anotar las respuestas a las preguntas propuestas por cada grupo de diapositivas. Así, para la pregunta *¿Qué se ve?* habrá una serie de 6 diapositivas con imágenes. Ellas, al mirar la imagen, deberán responder con límite de tiempo de 30 segundos lo que crean.

Esta explicación, al parecer, no es suficiente y es una de las estudiantes quien aclara lo no entendido:

Algunas estudiantes no han logrado entender la dinámica y una estudiante aclara cómo se hará, entonces les preguntó si necesitan más explicación, a lo cual una de las estudiantes dice que no, porque ellas irán entendiendo a medida que pasan las diapositivas” (Autorregistro, marzo 29 de 2016).

Las estudiantes mismas van dando cuenta de sus capacidades y de las influencias de esto en el grupo, así que el posicionamiento del estudiante en el grupo es un factor importante que hace que prevalezca la unidad como grupo. Por otro lado, se evidencia la conciencia de que es a través de la práctica de una actividad desde donde se llega al éxito, en este caso, no solo de las estudiantes, sino también del maestro en formación, quien, aprovechando lo que las estudiantes van dilucidando, también va dando cuenta de sus propios aciertos al decidir elegir una técnica y no otra.

El trabajo se realizó con cuatro grupos que se originaron a partir de las cuatro preguntas del fotolenguaje. La idea era que con la pregunta que a cada grupo le correspondió, más las interpretaciones de cada estudiante, se complementarían entre todas leyendo las respuestas y, a partir de ellas, crear un texto, ya fuera a través de la escritura de prosa, verso, narrativa, crónica o imagen.

La maestra en formación conduce el tratamiento de la técnica:

Este trabajo que vamos a hacer va orientado a que ustedes descubran a través de esas nuevas historias que van a surgir, empiecen a pensar cómo con imágenes, por ejemplo, nosotros podemos interpretar el mundo, los sentimientos, la cotidianidad y desde eso, cómo se pueden hacer otras lecturas. (Autorregistro, abril 11 de 2016)

Las estudiantes tienen ya en sus mentes unos preconceptos sobre el trabajo que se está haciendo y además están tomando decisiones sobre la manera cómo quieren asumir este aprendizaje. La mezcla entre las posibilidades de ejecución de la propuesta educativa y lo que ellas deciden que es lo que más les llama la atención de acuerdo a sus conocimientos es lo que eventualmente engrandecerá el conocimiento; esto se evidencia en la intervención que hacen las estudiantes: “antes de que termine de hablar una estudiante dice: ‘nosotras escogemos la pregunta ¿Qué ocurrió?, (...) ¿Se pueden hacer dibujos?’, pregunta una estudiante” (Autorregistro, abril 11 de 2016).

De manera que la determinación a la hora de hacer algo implica la toma de decisiones, pues al tomar la iniciativa la estudiante está al mismo tiempo dejando conocer sus capacidades como líder del grupo, pero, además, las estudiantes se están dando cuenta de unas capacidades, que hábilmente pueden combinar para lograr darse a entender mejor,

es decir, están usando otros sistemas de significación para expresar los contenidos provistos por las diapositivas.

En el transcurso del trabajo del taller y mientras cada grupo trata de darle forma a eso que espontáneamente salió de cada una de ellas, la maestra en formación observa la forma como interactúan y se da cuenta de que, efectivamente, en cada grupo hay una líder, que es quien está diciendo qué hacer y cómo. Entonces hay que propiciar una cercanía que permita añadir a los aprendizajes un valor protagónico, por esto lo que evidencia en su recorrido por el aula, observando el desarrollo del trabajo es que en los dos grupos que eligieron trabajar la composición a partir de un dibujo es una sola de las estudiantes la que hace el dibujo, pero las demás le van dando ideas de que elementos debe contener.

En este ejercicio de construcción de sentido, el maestro ha empezado a notar que esto puede partir desde unas preguntas bien orientadas, unas preguntas en las que las respuestas no estén dadas desde la lógica, sino desde el análisis. Por eso, preguntas como “profe, ¿si parece un universo?” al mirar lo que veo es el dibujo de un perrito, y digo: “vamos a ver a que se llega” (ver *Anexo 7*) (Autorregistro, abril 11 de 2016) hacen que la maestra en formación amplíe su visión del mundo.

El siguiente aspecto trata del asunto de la evaluación, la cual es importante en la medida que permite ir tomando evidencias del asunto formativo, propositivo, interactivo que las estudiantes van dejando notar, pero que es importante evidenciar tanto como guía para la maestra en formación pero a la vez para poder establecer comparaciones a medida que va avanzando la investigación. Así pues, esta será meramente informativa, pues como lo que se está instaurando es un diálogo entre varios aspectos, la evaluación debe responder

a esto. Sin embargo, las dinámicas de clase que ha instaurado la maestra cooperadora presionan la toma de resultados para poder mostrar qué se está haciendo, así queda expresado en el autorregistro de abril 12 de 2016: “debo evaluarlas, ya que hay que justificar los haceres de la practicante en el aula.”

El investigador se ve enfrentado a cotejar la realidad de lo esperado con la realidad de lo obtenido. De esta manera entonces se conjugan poco a poco elementos que, siendo naturales para él, la idea es que se vuelvan naturales para los estudiantes, concretamente, los sistemas simbólicos en consonancia con la obra literaria y otras posibilidades de lectura.

Sin embargo, como esto es apenas un bosquejo no le queda más que echar mano de lo que de manera a priori va viendo y de lo que las estudiantes le puedan proveer a partir de unas preguntas orientadoras que buscarán precisamente entender cómo va yendo el proceso y en qué condiciones se encuentran las estudiantes desde lo particular hacia su relación con el grupo en general. Para cumplir este fin, se diseñó una coevaluación (ver *Anexo 8*) que permitió mostrar varios asuntos y de alguna manera ir dándole respuesta a una de las mayores inquietudes que tienen las estudiantes, que es hallar otros modos de lectura más allá de la ficha de lectura (ver *Anexo 2*).

Así que, siendo la evaluación un proceso que tiene por objeto determinar si se logran o no los objetivos que se establecen frente a un ejercicio de aprendizaje, esta también se puede dar cuando a través del proceso del aprendizaje de algo se van estableciendo parámetros de validación de cada una de las partes del proceso, de manera que, como lo afirma Videla (2010), frente al concepto de evaluación procesual, esta

consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos (...) a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha. (p. 2)

Al mismo tiempo, cuando el proceso apenas comienza, la evaluación procesual es el camino para que cuando se tenga que añadir un valor cuantitativo este no esté viciado; por lo tanto, en caso de ser absolutamente necesario, evaluar con otros es lo indicado. Además, está recogida de datos que el investigador hace sobre la marcha le da ideas de cómo está funcionando la propuesta y de dónde pueden estar las debilidades y las fortalezas, de manera que es la coevaluación de donde se parte y por eso se invita a las estudiantes a que sean objetivas, a que desde la observación valoren a las demás y reconozcan fortalezas y debilidades propias de los nuevos acercamientos a las nuevas maneras de conocer, es de vital importancia.

Por último, como el proceso de evaluación exige una práctica consciente de la verdad, de los aprendizajes, de las relaciones, de las fortalezas, de las debilidades, del ser del otro,

una estudiante va a hablar sobre el asunto académico las demás compañeras la interrumpen porque no le entienden (...) Allí interviene la maestra cooperadora diciendo que el volumen de voz es importante para entender lo que dicen y porque esto se evalúa (Autorregistro, abril 12 de 2016).

Respecto a esto, vale decir que es el docente a quien le toca reconocer que no todos sus estudiantes aprenden o disciernen del mismo modo; además, darse cuenta de que en sus

modos de expresar las estudiantes tienen diferencias, la evaluación no puede ser el punto de partida para forzar la igualdad en el accionar de los estudiantes, ellas deben saber que son respetadas como son para no generar en el aula una crítica destructiva que solo propende a la homogenización.

4.3. Segundo acercamiento. Entre la obra literaria y los sistemas simbólicos

Este segundo acercamiento que proporciona el camino comenzado tiene para la maestra en formación mucha relevancia, ya que es la consolidación de una idea de práctica que se puede efectuar alrededor del área de literatura y que ya ha venido tomando forma desde el análisis de los autoregistros y desde lo que las estudiantes están manifestando. Pero para poder tantear si a las estudiantes les está llegando la manera en como se ha venido trabajando se efectúa una encuesta que fue elaborada después de trabajar el sistema simbólico de la fotografía y en la que participaron 24 estudiantes, frente a la pregunta *¿Qué es para ti un sistema simbólico?*, 15 respondieron que es algo que nos permite comunicarnos de otra forma, por ejemplo: el sonido, la fotografía, el cine, etc. (ver *Anexo 9*).

Así que para que se dé este acercamiento, primero se configuran las concepciones que sobre los sistemas simbólicos las estudiantes tienen y, para tal caso, será Eco fundamentado en Pierce quienes ayudan a dar sustento estas concepciones. Luego, se tienen en cuenta las obras literarias que las estudiantes están leyendo, estas han sido elegidas por consenso con la maestra cooperadora, y algunos sistemas simbólicos como: el sonido, la fotografía y la expresión corporal por la maestra en formación.

Abriendo el paradigma de la pregunta como base fortificadora de las comprensiones que las estudiantes irán obteniendo a medida que avance la investigación la maestra en

formación propone a las estudiantes el trabajo que harán entre sonido y la novela *La lluvia sabe por qué* de María Fernanda Heredia, entre fotografía y la obra literaria *La divina comedia* de Dante Alighieri y entre *Dónde termina el arco iris* y la expresión corporal, ya desde este momento está estableciendo que no se abandonará del todo todas las preguntas de la ficha de lectura pero que se acogerán a trabajar con los otros sistemas simbólicos los tres puntos de los que ya se había hablado antes.

Es de anotar que el asunto de las 20 acciones para la maestra en formación no representa en sí la sustancia del contenido de la obra literaria, por lo que en este punto las estudiantes tendrán la opción de elegir cuántas acciones elaborar, pero además en su elaboración ellas ya estarán determinando su grado de profundidad por lo que el siguiente punto se añade al primero; del mismo modo, cuando la estudiante después de leer la obra considera elegir unas acciones determinadas al mismo tiempo está identificando temáticas esenciales, lo que entonces fortalece su interpretación, por lo tanto, su análisis semiótico.

Todo el desarrollo de esa parte se hace de manera integral. Lo que sí se debe advertir constantemente es que frente al conocimiento y aplicación de los otros sistemas simbólicos no se puede olvidar la importancia de la lectura de la obra literaria pues esta es condición sin la cual no podrá darse el área formativa entre literatura y sistemas simbólicos.

Otro asunto que es importante tener en cuenta en el trabajo con estos sistemas de significación es que la maestra en formación, al establecer las pautas de trabajo está también estableciendo las pautas con las que se irán evaluando procesualmente las elaboraciones de las estudiantes, sean estas de tipo oral, escrito, auditivo, fotográfico y expresivo. Para ello la maestra ira precisando unos formatos en los que se aplicarán unas

preguntas sobre lo aprendido. Es de anotar que las preguntas no son de tipo teórico, sino aplicativo. Esto comienza así:

4.3.1. La potencia del sonido

Para este trabajo con sonidos, la maestra en formación se ha valido de pensar en que, dadas las influencias, a menudo desapercibidas de los efectos de sonido, música y narración que acompañan las imágenes visuales, este se convierte en un elemento esencial en la producción audiovisual, representación teatral, cine y video y, por tanto, es pertinente empezar por comprender ¿cómo funciona este elemento en el logro de la significación? Y ¿qué lo hace ser un sistema simbólico que contribuye a la creación de emociones y la construcción de significados?

Tratando de responder a estos interrogantes tan necesarios y básicos en la comprensión del funcionamiento de este sistema simbólico se puede decir que los sonidos integran la comprensión de una obra determinada, pues con ellos se sensibiliza al espectador, y tal como lo afirma Chalkho (2008), en su artículo sobre *Semiótica del sonido*:

el diseño sonoro no es una cualidad natural perteneciente a los sonidos (...) es una función relativa otorgada por el contexto, la cultura y las diversas relaciones que se tejen entre los actores del hecho audiovisual, siendo estos significados de naturaleza compleja múltiples y variables (p. 107).

Esto a la hora de trabajar las narrativas, partiendo del texto hacia otras representaciones, es sumamente importante debido a que con los elementos sonoros las

estudiantes pueden ir despertando esos sentidos “dormidos” para la comprensión de la obra literaria mediante la percepción, la comparación y, en últimas, la creación.

Dado esto, la maestra en formación con sus estudiantes está ubicada en ir reconociendo a través de las propuestas de trabajo las influencias de la música y los efectos de sonido en los diferentes sistemas de significación y detectar qué rol cumplen en la construcción, argumentación y creación de nuevas interpretaciones literarias. De manera que establecer unos parámetros de organización es necesario, porque como de lo que se trata es de empezar a experimentar con elementos poco comunes en el trabajo con Lengua Castellana, esto implica mayor compromiso, pues ya no se trata de mirar la reproducción que se pasa del computador al video proyector y estar pasivas ante esto, sino que se trata de interactuar para poder ir estableciendo las relaciones pertinentes hacia la construcción de sentido: “proponerles que vamos a ver pedazos de películas les llama mucho la atención; deberán seguir las instrucciones porque estaremos analizando cada pedazo de la actividad para irle encontrando sentido entre todas” (Autorregistro, abril 26 de 2016).

El registro anterior permite evidenciar que las nuevas formas de enseñanza implican, por supuesto, nuevas apuestas didácticas, nueva organización del aula, apertura también a nuevas observaciones. En los nuevos aprendizajes y métodos de enseñanza todo cuenta porque al comenzar el trabajo en el que se exhiben escenas de películas, en las que el sonido aparece y desaparece, en las que unos sonidos son cambiados por otros, en las que las imágenes desaparecen y solo el sonido habla, va surgiendo entonces un diálogo comprensivo e interpretativo que las estudiantes van expresando de esta manera “esa escena ya me la había visto”, “ahí explota el carro”, “se siente raro eso sin sonido” (Autorregistro, abril 26 de 2016).

De este modo, se evidencia que la percepción va cambiando a medida que se van instaurando diferentes modos de lectura-escucha, y es aquí cuando la voz de Larrosa (2007) hace eco con las pretensiones a lograr en el aula cuando dice:

Hasta qué punto y en qué medida oír otras cosas y escuchar de otro modo, (...) leer de otro modo, (...) no supone esencialmente inventar, practicar o construir otras formas de vida, otras formas de relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. (pp. 10-11)

Y como la apuesta es precisamente ir provocando esto, entonces cada parte de la puesta en práctica con sonidos: *mirar sin oír; ver, oír y creer; oír sin ver* a lo que apunta es a que desde la visión propositiva que el maestro muestra, trayendo a colación fragmentos de películas conocidas, o de canciones conocidas, las estudiantes sientan que trabajar con elementos que ya conocen, Escena de acción de *Rápidos y Furiosos*¹⁰ Emboscada en Brasil, trabajar con una canción tan reconocida como *Caliente Caliente* de Raffaella Carrá para mezclarla con una escena donde dos animales salvajes se están matando, trabajar el sonido de una película en idioma desconocido, y después hacer una lista de los sonidos debe estar mostrando, de acuerdo a sus respuestas, que el análisis semiótico es posible y la comprensión del signo como tal también es posible, pues identificar precisamente un sonido de otro, una significación de otra es, eventualmente, estar comprendiendo esto.

Mediante las percepciones, las emociones que todo ello les va generando, la maestra en formación estimula la confianza en sus propias percepciones y apreciaciones, desentraña de ellas mismas esas capacidades que tienen y hace posible que, entre lo que se les exhibe y

¹⁰ Película de 2009 de acción estadounidense dirigida por Justin Lin y protagonizada por Paul Walker, Van Diesel, Michelle Rodríguez y Jordana Brewster. Es el cuarto film de la saga *The Fast and the Furious*.

lo que la maestra les dice, haya un rango en el que ellas mismas se sientan estimuladas y convocadas a ir más allá, esto, por supuesto, genera un clima abierto y coherente.

Una estudiante dice (la escena no tiene sonido) pero es muy diferente, sí, profe, porque es una escena que yo ya he visto y entonces mientras pasaba la escena yo me imaginaba el sonido porque ya la he escuchado. Alejandra dice “siento como si las balas atravesaran mi piel, el sonido me llega muy profundo, puedo en la cara del protagonista ver el desespero. (Autorregistro, abril 26 de 2016)

Imaginar el sonido es un acto de doble proceso cognoscitivo porque requiere del uso de la imaginación y con ella crear nuevas posibilidades, además, a través de ella y de lo que se escucha se puede hacer referencia a lo que ya es conocido, pero también a la memoria de lo desconocido. Se trata de posibilitar que las imágenes en movimiento hablen y dejen expresar desde adentro acontecimientos relacionados con las ideas de mundo que ya se tienen.

La autonomía en los aprendizajes pretende, no que los estudiantes hagan el trabajo solos, lo que evidencia que la asunción de la autonomía en el acto educativo es una apropiación de los aprendizajes y una búsqueda de significado a través de sus propias experiencias. Además, mientras las estudiantes están aclarando sus mentes para establecer relaciones están también comprendiendo e interpretando desde elementos simbólicos que cualquier narrativa trae, en este caso la narrativa visual; así que es importante reconocer que en la creación de mundos narrados nuevos, los sonidos son muy importantes y sin ellos la significación estaría incompleta.

Así lo dice Cassany (2004) cuando asegura que “las prácticas lectoras están cambiando a causa de factores múltiples: leemos otro tipo de textos, con objetivos también

más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido.” (p. 6). Esto hace que las estudiantes despierten esa potencia crítica que traen porque ellas mismas se dan cuenta del mundo que las rodea, y frente al mundo que las rodea ellas ya tienen una visión y una asunción en la que la duda hace parte de la práctica con esos otros sistemas simbólicos, y estos precisamente permiten que mediante la percepción se puedan establecer relaciones.

Dicho lo anterior, cuando se hace el trabajo con sonidos se evidencia de manera precisa esto cuando frente a unas imágenes en las que se mezclan imágenes con sonidos que no son muy acordes una de las estudiantes dice:

yo no sé si seré muy política o que pero pienso que ahí se ve una doble moral, pues muchas veces a pesar de que hay cosas muy malas que suceden nos las disfrazan y las aceptamos solamente porque creemos más en ese disfraz que en lo que realmente vemos.
(Autorregistro, abril 26 de 2016)

Más allá del asunto de aprendizaje sobre que con literatura se pueden trabajar los sonidos como un elemento que significa por sí solo, pero que además engrandece la significación de la obra literaria es también entender que el análisis que la estudiante establece entre elementos diversos como el video y el sonido y la realidad que la circunda habla sobre cómo se está posicionando ella ante el mundo; cómo entonces los contextos en los que vive la conectan con su realidad y, aunque están leyendo otro tipo de textos, no dejan de establecer relaciones que son interesantes en la medida que potencian la significación.

Ahora bien, cuando se logran identificar elementos que hacen parte de una escena y además establecer una relación de comunicación estamos frente a un análisis semiótico, donde el signo que es descubierto en el análisis cumple la posición de objeto, es decir, cada sonido como es escuchado, la posición de representación que está mostrando a través de su audición y la posición de interpretado cuando es la estudiante quien uniendo estos tres elementos logra decir algo que va más allá de lo que escucha, algo que potencia su comprensión de mundo. Ya lo dice Eco (2000) cuando afirma: (...) una teoría de la producción de signos consiste en producir enunciados destinados a afirmar algo verdadero o falso sobre un estado del mundo (...) la misión (...) es asegurar la correspondencia entre un contenido transmitido (...) y un estado real del mundo” (p. 90).

Las estudiantes deben empezar a dar cuenta de lo aprendido o, por lo menos, de lo no aprendido, así que la maestra en formación debe proponer un ejercicio en el que se integre tanto la obra literaria que están leyendo en el momento, *La lluvia sabe por qué*, como este sistema simbólico, y para tal fin, de acuerdo a lo visto en clase, se les dan unas sugerencias: ellas deberán integrar los sonidos que la obra literaria les sugiere desde esas acciones que quieren profundizar a una narrativa sonora en la que cada sonido sea protagonista de la historia; para enriquecer sus comprensiones, sus preguntas o sus aciertos, se les añade un formato de evaluación (ver *Anexo 10*) que deberán ir respondiendo a medida que avanza el trabajo y que deben entregar como evidencia de lo realizado. Todo esto se explica también por Facebook o por E-mail, fortaleciendo así la comunicación, pues esta posibilidad de relación hace que permanentemente la maestra en formación y estudiantes se mantengan comunicadas.

Por otro lado, como resultado de la evaluación procesual en el diseño de la investigación-acción la maestra en formación, quien es la encauzadora de los nuevos aprendizajes, debe estar atenta a todos los llamados directos o indirectos que se establezcan sobre la comprensión de los conceptos y, para esta primera parte con trabajo directo en sistemas simbólicos, lo más normal es que las preguntas abunden, aunque si el grupo es bien receptivo las comprensiones de unas ayudarán a las de otras. Veamos:

Las estudiantes, la mayoría comprenden las diferencias entre sonidos abstractos y sonidos concretos; sonidos con más grado de significación y sonidos que no significan tanto; establecen el comparativo entre la imagen mental que les produce la escucha de determinados sonidos y como esto produce una narrativa especial; sin embargo cuando hablamos del contexto ellas no logran identificar a que se refiere este asunto por lo que debemos hacer varios ejemplos: con el tic tac del reloj, con el sonido de los pasos, si estos son lentos y acompañados del sonido del reloj que significaran, si se escucha los suspiros de una persona y al fondo se escucha una canción suave, si se escucha disparos y al fondo una sirena de un carro de policías y así con varios ejemplos ellas van logrando entender la significación del sonido en los contextos determinados en los que son puestos. (Autorregistro mayo 3 de 2016)

Aprender a hacer análisis semiótico es como ya se decía anteriormente, aprender a darle valor al signo, potenciar eso que trae implícito desde su componente material hasta aquello que compete específicamente con la actividad que desempeña; en este caso, el sonido es el signo y la diferencia entre el objeto, lo representado y lo interpretado está mediada por la ejemplificación y el análisis de cada una de las implicaciones que pudieran existir en él. Esto es lo que Agudelo (2012) dice al respecto: “el símbolo es un signo que es

signo con independencia de semejanzas o vinculaciones con su Objeto, de ahí que lo designa con entera libertad. En consecuencia, la designación de lo simbólico depende sólo del intérprete” (p. 3), razón que hace comprender el porqué este trabajo de comprensión, interpretación y luego de creación tiene su potencia más activa en los resultados que las estudiantes van mostrando.

La resignificación de la didáctica de la literatura hacia una didáctica de otros sistemas simbólicos va sugiriendo que la mejor manera de establecer ese consenso es no dejar de lado ninguno de los asuntos que parecieran fáciles de entender, ya que a la hora de las elaboraciones los vacíos de conceptos pueden generar apatía y poca apertura hacia los nuevos conocimientos.

La maestra en formación determina cuáles son los puntos a tener en cuenta para poder evaluar un proceso de aprendizaje, todo lo elaborado anteriormente verá su reflejo de aproximación a las pretensiones que este tiene en las respuestas que a las estudiantes les puede suscitar evaluar el trabajo de un equipo designado, lo cual se logra mediante un formato que el maestro ha entregado, donde cada respuesta tiene que ver con el análisis que cada grupo hace del audio determinado, de este modo se establece que nunca habrán dos respuestas iguales y de ahí la importancia de que todo el grupo participe en este análisis, el maestro podrá sugerir que para la buena aplicación de este ejercicio de análisis las estudiantes usen las grabadoras de sus celulares así a medida que se va escuchando el audio de cada grupo el grupo que lo evalúa tendrá la oportunidad de grabarlo y luego escucharlo con mayor detenimiento (ver *Anexo 11*).

En definitiva, la comprensión es una acción que está mediada por la relación entre un emisor y un receptor y los datos a transmitir. Al comprender los datos, se crea una imagen mental en la que cada aspecto del mismo es importante, de ahí que esta relación sea básica y a la hora de trabajar con sistemas simbólicos evidencia una necesidad de significación más alta, es decir, lo que se transmite exige un grado de concentración más profundo, y esto se logra con la aplicación paso a paso de unas estrategias que van conduciendo a las estudiantes a sus logros¹¹.

Resumiendo, las estudiantes han logrado el reconocimiento de algunos asuntos relevantes y referidos al trabajo y comprensión de elementos relacionados con la semiótica, han aprendido que cuando se escucha un sonido determinado este contribuye directamente a engrandecer la significación pero lo que más engrandece este trabajo es la posición crítica que las estudiantes adquirieron frente a la valoración de los sonidos de los ejemplos llevados y los sonidos de los trabajos de las compañeras. Se evidencia entonces ese lector creador y crítico que tanto profesa esta nueva alternativa de estudio de la literatura, esta posibilidad de llegar a la didáctica de otros sistemas simbólicos.

4.3.2. En la fotografía, el mundo

El lenguaje fotográfico, visto como posibilidad de engrandecer las comprensiones que se van generando desde la literatura, se presenta como parte del encuentro con esos otros sistemas simbólicos por la apertura que ofrece, además, a través de una encuesta intermedia que, como maestra en formación, le hice a las estudiantes en la que uno de los puntos era “Enumera en orden de importancia los sistemas simbólicos que más te llaman la atención”,

¹¹ Ejemplo de los audios logrados se encuentran en: <https://www.youtube.com/watch?v=Xkwmfmg3odI>

la fotografía fue el sistema simbólico que generó más aprecio por parte de las estudiantes (ver *Anexo 12*) y esto se explica porque a través de la fotografía se puede expresar una enorme carga motivacional, porque con su lenguaje connotativo, que es desde donde se parte para la construcción de significado, también se construye una determinada realidad.

Pensada de esta manera, la fotografía establece un vínculo expresivo como sistema simbólico, donde la imagen hace parte de la totalidad de la comprensión e interpretación, pues dado que “La necesidad de educar desde las aulas hacia un «lenguaje total» se ve reforzada en nuestros días por la importancia que la imagen tiene ya en la vida de cualquier ciudadano contemporáneo” (Aguaded & Martínez-Salanova, 1998) es importante resaltar el carácter complementario y secundario que tradicionalmente se le ha otorgado a la imagen y a toda la comunicación audiovisual en el aula. Esto ha traído como consecuencia una escasa y nula preparación para interpretar los múltiples mensajes que se desprenden de todo tipo de textos, entre ellos, el literario, y desde ahí poder desarrollar la expresividad con estos medios, razón por la cual la maestra en formación utiliza este sistema simbólico en la búsqueda de razones que lo conduzcan a posibilitar esas otras lecturas de la obra literaria.

Para este trabajo será muy importante que las estudiantes sientan que su imaginación y creatividad pueden salir a flote, por lo que otro de los objetivos es que las estudiantes, aprendan a expresarse mediante la imagen, comprendiéndola, interpretándola y recreándola conscientemente, lo que hace importante entender a Eco (2000) cuando nos dice “Un sistema de significación conlleva como mínimo tres elementos: el objeto representado, lo representado y lo interpretado”. Así pues, el *signo* es todo desde donde hay que partir para que de una convención aceptada previamente, pueda entenderse como alguna cosa que está en lugar de otra.

La maestra en formación tiene que establecer contacto entre las estudiantes y este sistema simbólico desde las teorías, pues es a partir de ellas desde donde se conceptualiza para darle significado y explicación a lo que se hace, al cómo se hace y al para qué se hace en relación con la fotografía:

Frente a la pregunta que les hice sobre qué es para ellas el signo, la mayoría contestó que “es algo que representa”; una estudiante contestó: “el signo hacia parte de un texto, que eran las letras, las palabras”; “¿ustedes creen que es sólo eso?” –Pregunte– fue la misma estudiante quien dijo, “no, profe, yo creo que cuando vemos una imagen, esa imagen nos está diciendo algo, ¡ah, profe!, y creo que también cuando hicimos el trabajo con sonidos este trabajo era como una forma de contar historias, o de interpretar. (Autorregistro, agosto 3 de 2016)

El entender cómo funciona el análisis semiótico desde la particularidad que tiene cada elemento que de él hace parte es una nueva manera de leer literatura, pues en este caso, en el de los sonidos y en el de los siguientes sistemas simbólicos que se utilizarán esto será fundamental. El formato cambia, unos son sonoros, otros son visuales, otros son corporales y los últimos serán escriturales con una mezcla de lenguajes, pero el tratamiento del análisis siempre incluirá estos tres elementos, por lo que esto debe quedar muy claro, como lo afirma Saint-onge (2000), “Aprender es algo más que comprender: supone que, para dar sentido a una experiencia, debo transformar lo ya conocido” (p. 51).

Para trabajar la fotografía, en primera instancia, el maestro debe establecer las conexiones necesarias entre lo que desconocen y lo que conocen de este sistema, y dado que la fotografía se ha vuelto muy popular es pertinente llevar a clase unas muestras de fotografías de autores famosos y otras de aficionados en un archivo de Power Point (ver

Anexo 13); con esto se podrá establecer una comparación y, además, abrir la imaginación ante la posibilidad de crear buenas fotos. Apoyado en cada foto el maestro establecerá un diálogo entre las estudiantes, la teoría de la fotografía, al menos en lo básico, y la teórica del análisis semiótico.

(...) cuando muestro la siguiente foto hay múltiples opiniones, en la foto solo aparecen los zapatos de una persona, que al parecer, está sentada al borde de un muro y hacia el fondo, en perspectiva hacia abajo, se observan unas ventanas, son las ventanas de un edificio, la foto está en tonos grises. Se escuchan comentarios como estos: “veo un cementerio terrorífico y que alguien se va a tirar” “Yo veo los círculos de los que Dante habla en el infierno”. (Autorregistro, agosto 10 de 2016)

Al ser la fotografía de un texto visual, esta misma responde a los gustos de las estudiantes y es al maestro investigador a quien le corresponde ir determinando cuál es el camino más adecuado para poder establecer los cambios que las mismas estudiantes están dejando notar en sus apreciaciones. En este primer análisis no valió el hecho de que la foto fuera sobre una pintura famosa, aquí valió fue lo que la foto les estaba diciendo a cada una de ellas sobre sus realidades, pero lo más importante es que se logró conectar con la historia contada por Dante en la *Divina Comedia*.

Después de experimentar desde el discurso y desde la teoría lo que cada una de las fotos estaba ofreciendo la propuesta es que las estudiantes puedan hacer trabajo fotográfico práctico desde la obra literaria la *Divina comedia*. Para ello, el maestro debe sugerir la utilización de recursos TIC como la cámara digital, el uso de la cámara del celular o cámara fotográfica profesional; de igual modo, le corresponde asegurarse de que las estudiantes han comprendido cómo se hará el trabajo y cuáles son los elementos a tener en cuenta, por

lo que hacer una revisión teórica es importante, pero para poder hacerla el maestro primero tiene que saber que preguntará y cuáles serán los puntos más relevantes en la postura teórica. La manera en la que este conduce su enseñanza-aprendizaje establece que la relación con los recursos TIC siempre estarán mediando para favorecer el fluir de la información, para ello establecer contacto a través de Facebook o de correo se hace necesario. Lo dicho en clase de manera oral y a la espera de que las estudiantes hayan tomado nota no es suficiente, el maestro está en la capacidad de entender esto y, por eso, para que las estudiantes estén tranquilas se les da esta información. Agosto 13 de 2016:

Traten de responder a estas preguntas en sus cuadernos

1. ¿Qué vemos en la imagen: punto, línea forma, color, luz, tono, encuadre, movimiento, tiempo, sonido, texto.
2. ¿Qué tan icónica o abstracta es la imagen?
3. ¿Qué tan simple o qué tan compleja es la imagen?
4. ¿Qué tan monosémica o polisémica es la imagen?
5. ¿Qué denota la imagen?
6. ¿Qué connota la imagen?
7. ¿Qué tan original o estereotipada es la imagen?

Esta preguntas ya debieron ser formuladas con la explicación dada, y fueron pensadas desde las teorías explicadas de Marzal Felici (2004) y Aparici (2006) pero al establecer este orden lo que el maestro sugiere es que hay que confrontar los aprendizajes, por lo que ante las preguntas de las estudiantes el maestro igualmente confronta sus saberes. “(...) antes de empezar trabajo fotográfico práctico yo quiero saber que preguntas hay. Una estudiante dice: acerca del punto 7, que es original o que es estereotipo”

(Autorregistro, agosto 17 de 2016). Preguntar es avanzar en el conocimiento y establecer un diálogo continuo con eso que no comprendemos:

Las preguntas surgen de la observación y por la utilización de nuevos instrumentos para enseñar, esto por supuesto evidencia nuevas formas de mirar (...) Pero hay que tener presente que el proceso de observación y de explicación de una nueva situación se hace siempre desde una teoría. Por eso, la teoría puede limitar la capacidad de plantear nuevas preguntas y, en definitiva, la comprensión del fenómeno desde la nueva mirada. (Montserrat et al., 2012. p. 96)

De acuerdo con esto, el maestro tendrá que atender a este límite como algo condicional y necesario como parte de la construcción de aprendizajes, y en ello la confrontación de los mismos, esto permite que se vayan formando imágenes mentales sobre la interpretación de las imágenes para poder acceder a lo que será el contenido nuevo que ellas mismas elaborarán; estas generan nuevos aprendizajes que crean acercamientos importantes hacia la comprensión, dicho de otro modo:

Esto permite evaluar la distancia entre estas representaciones y los objetivos planteados por el profesor/a; (...) ello puede favorecer el diálogo (...) facilitando la reorganización de las relaciones que, implícita o explícitamente, se han manifestado y puesto en evidencia a través de la pregunta (Montserrat et al., 2012, p. 110).

Generar unos acuerdos de organización, participación y retroalimentación con las estudiantes hace parte de la estrategia que el diseño de investigación-acción fomenta para su elaboración.

La práctica fotográfica debería estar exenta de condicionamientos morales, deberá facilitar la apropiación de los espacios educativos como parte de la lectura el mundo desde la obra de arte, deberá fundarse en el principio estético que de lo que se trata es de hacer arte, de establecer una conexión lógica entre dos expresiones artísticas: la novela leída y la fotografía; sin embargo, cuando se trata de instituciones educativas que su margen moral se mide por una ideología netamente religiosa hay que tener cuidado, no se trata tampoco de herir susceptibilidades o de provocar la malversación del contenido intelectual que se está enseñando, de ahí que la maestra cooperadora puede sentir como una amenaza el que las estudiantes se sientan en libertad de expresar a través de ellas mismas, esto queda en el autorregistro de agosto 17 de 2016: “(...) La cooperadora recomienda que esté muy pendiente y que evite desnudos y “esas cosas”, me advierte que si alguna de las monjas ve eso se arma un problema (...) una de las estudiantes dice: ‘Ay, profe, eso es puro tabú’”.

Cuando se ofrece una posibilidad de expresión y de lenguaje poco común en la escuela esto impacta y posibilita que el estudiante se esté preguntando por las concepciones de mundo; independiente de que sea plausible o no determinadas actuaciones, tener una postura crítica frente a los propios aprendizajes implica necesariamente, el querer transformar y mover otros aprendizajes.

Poder precisamente hacer uso de todo lo que está a disposición de las estudiantes, los patios, las aulas, la iglesia, el aula de clase, (ver *Anexo 14*) convertir todo, transformarlo para explicar esos otros modos de lectura, ver en cada rincón un lugar de expresión es situar el análisis semiótico a instancias de la configuración mental, es convertir en símbolo todo lo que significa, así el aula es un estudio fotográfico pero también es el “infierno” o el “cielo”; el patio de descanso es donde las estudiantes juegan pero también es el “lugar

donde se cae al infierno”: la capilla es el lugar donde se concentra la religión católica con todos sus atavíos y particularidades, pero también es “el lugar para llegar al paraíso”, y así poco a poco cada lugar ocupa “otro lugar” dentro de la significación y la simbolización.

Los sistemas simbólicos visuales donde la imagen es la que cuenta, como en la fotografía, el cine, el documental, la pintura, etc. involucran necesariamente una visión de mundo que se expresa, precisamente a través de ella, el maestro debe ser un apoyo ante una realización creativa, siempre y cuando esto no implique una pérdida de valores. Hay que mostrarle al estudiante confianza en sus percepciones y apreciaciones de la vida y en la manera como involucra sus aprendizajes con su entorno y con su ser, solo de esta manera el estudiante podrá dar cuenta de una lectura crítica, de una lectura que pueda proveer el razonamiento continuo.

Ahora bien, las diferencias existentes entre unas generaciones y otras puede ser causa de los anquilosamientos mentales que frente a ciertas prácticas se tienen, además, como la escuela no propicia el encuentro educativo entre diferentes modos de expresar esto puede generar conflictos, hay que entender que como lo afirma Alejandro Álvarez en *Atablero* “la ciencia, los valores humanos han perdido la rigidez (...), se requiere flexibilidad para interpretar las formas híbridas y cambiantes como se configuran los saberes y las verdades que se consideran válidas y legítimas para que los estudiantes aprendan” (MEN, 2005, en la web), el maestro debe aprovechar esta nueva perspectiva y situar su enseñanza a partir de lo que los estudiantes van aprendiendo desde sus propias miradas para poder fortalecer las bases que hacen que esas otras lecturas del mundo, el contexto, la obra literaria como tal, tengan sentido.

De todo esto se infiere que la necesidad de relación de los seres humanos con el mundo que las rodea es imperiosa, además, que poder disfrutar de otras posibilidades de lectura facilita la interpretación, además de que ennoblece la acción con los otros seres “las estudiantes han logrado traspasar su aula de clase para establecer comunicación con un grupo de niñas de grados inferiores de manera amistosa y participativa para integrarlas a su apuesta fotográfica” Autorregistro agosto 17 de 2016 (ver *Anexo 15*).

En síntesis, la imaginación, la interpretación y la creación se hacen presentes ante situaciones en las que tiene que preguntarse por formas de comunicar más eficientes pues

cualquier realización humana, para desarrollarse con éxito, necesita plantearse creativamente la toma de decisiones. Las personas y los grupos nos movemos entre dos posturas ambivalentes: por un lado la ansiedad, el temor y el miedo a lo desconocido, por otra la pretensión de cambios, la renovación, la necesidad de salir hacia delante. (Salanova, 2002, p. 2)

Y esta es la apuesta que propone esta nueva propuesta de enseñanza-aprendizaje de la literatura. Después de terminada la toma de fotos las estudiantes con el maestro deben dirigirse al aula. Allí el maestro establecerá las pautas de entrega y exposición del trabajo. Para todo ello se comentan asuntos puntuales que tienen que ver con la organización de las fotos en archivos en Power Point o en cualquier otro formato. Esta será la forma en la que estudiantes y maestro constaten lo aprendido a través de la obra literaria y la fotografía y para todo ello contarán con un formato de evaluación (ver *Anexo 16*) en el que tendrán que responder a unas preguntas que lo único que pretende es constatar en qué medida las

comprensiones, interpretaciones y creaciones lograron el objetivo propuesto con la obra literaria la *Divina comedia*.

El maestro debe propiciar la libertad de elección en cuanto al momento de exponer, dado que es más importante que las estudiantes lo hagan cuando se sientan seguras; sin embargo, y dado que dentro de las dinámicas de clase hay tiempos establecidos para todo, el maestro también puede forzar la elección, esto se espera no influya de manera negativa en las estudiantes, de igual manera se entiende que quien decide salir sin necesidad de verse forzada es porque tiene los conocimientos más firmes, de no ser así el primer grupo será quien ayude a reorganizar los siguientes es sus conceptos, dado que es un aprendizaje nuevo, el maestro tendrá que estar abierto a la escucha, a la interpretación, a la confrontación de aprendizajes y a la aclaración, en caso de que fuera necesario. Algunas muestras de lo que se hizo quedan condensadas en palabras en el autorregistro de agosto 24 de 2016, y en los siguientes *anexos: 17, 18, 19 y 20*.

Dentro de las temáticas que propone la obra literaria la *Divina comedia* está el infierno. No se trata solo de la lectura que se hace del texto, ni de la comprensión, esto va más allá a instancias de la interpretación y apuntando hacia una nueva creación, esto se evidencia en el autorregistro de agosto 24 de 2016 “*Travesía infernal* (ver *Anexo 17*) explican el título y además hacen un comparativo entre el libro y las fotos que tomaron las estudiantes, ellas se ven atraídas por esta parte del libro... EL INFIERNO”.

Por esto, es tan importante que la significación halle su arraigo en los símbolos que entran a hacer parte de esa representación; además, el trabajo de interpretación es bastante significativo, ya que leer obliga a imaginar, es decir, a crear tus propias imágenes sobre un

suceso, un paisaje, un episodio o un personaje que hemos leído, la mezcla de elementos de la naturaleza, el utilizar el cuerpo; expresar significativamente a través de la piel, el cuerpo, el espacio, la naturaleza es muy valioso y muy creativo.

Las estudiantes van estableciendo un diálogo continuo con su trabajo de interpretación creación; la conciencia de que se trata de posibilitar la relación entre la obra y las fotos está siempre presente; sin embargo, puede suceder que se dé una sobreinterpretación, esto se evidencia aquí: “Una de las fotos tiene una mano que está tocando un santo, una estudiante dice: “es Dante llegando al paraíso”, pero el título de la foto es Averno-bóveda que significa puerta al infierno” (Autorregistro, agosto 24 de 2016). De manera que establecer un vínculo de semejanza entre una escultura elegida y, una mano de un ser humano para interpretar la puerta del infierno evidentemente es una sobreinterpretación o una interpretación mal asociada, Eco (1995) lo resume así: “los seres humanos piensan (también) en términos de identidad y semejanza; pero (...) en la vida cotidiana, sabemos cómo distinguir entre las semejanzas relevantes y significativas, por un lado, y las semejanzas ilusorias y fortuitas, por otro” (p. 56). Naturalmente pensar la imagen a partir de unas comprensiones del texto exige una elaboración muy cuidadosa entre lo que es el objeto a representar, lo representado y lo interpretado, razón por la cual se pueden dar algunas inconsistencias.

Como maestra en formación que está trabajando con otros sistemas simbólicos, en este caso, la fotografía, debo estar preparada para que desde lo que enseño también aprenda, y es que no podría ser de otro modo cuando logro ver en las estudiantes que al interpretar desde las posibilidades visuales que el mundo ofrece conceptos sobre su propio

ser mujer, sobre su posicionamiento en el mundo. Esto se aprecia en el autorregistro de agosto 24 de 2016:

El fin de usar para las fotos ropa interior en todas las imágenes no es con el fin de causar morbo en el espectador sino en mostrar la belleza del cuerpo después de la muerte y el descubrimiento del mismo hacia el paraíso.

Esto crea pensamiento crítico y evidencia lo que implica para una sociedad como en la que están imbuidas, el “mostrar piel” en una foto, he ahí que las estudiantes se preguntan por la manera en cómo socialmente han sido vistas por el sólo hecho de ser mujeres, afortunadamente sucede que:

(...) con los desplazamientos que ha tenido la concepción de lectura en el marco de la teoría positivista de las ciencias exactas y el humanismo de las ciencias sociales, nace la concepción de lector crítico, el cual es algo más que un decodificador de signos. Este concepto alude a encontrar en el lector no solo la capacidad de dar cuenta del significado de un texto, sino también de la capacidad de reflexionar en torno a su práctica comprensiva y al conocimiento que se desprende de ella. (Rondón, 2015, p. 65)

El reconocimiento que se le debe a los trabajos que las estudiantes de esta investigación hicieron se manifiesta cuando la maestra en formación muestra en estos hallazgos una serie de fotos en las que se notan los logros alcanzados por las estudiantes; la relación que establecieron con el sistema simbólico la fotografía fue de gran valor y un aporte significativo que denota las grandes comprensiones a las que las estudiantes llegaron. (Ver *Anexo 20*).

Ahora bien, frente al proceso de evaluación la maestra en formación ha decidido que también sea a través de un formato (ver *Anexo 21*), pero la evaluación tendrá varias partes: 1. Las fotografías tomadas tendrán este primer criterio; 2. La exposición que debe contener un archivo en Power Point con la o las fotos, 3. un título que no sea la *Divina comedia*, y 4. el formato que las estudiantes tendrán que llenar de acuerdo al análisis que establezcan por los parámetros propuestos en dicho formato. He aquí un claro ejemplo de las respuestas que ha suscitado el análisis de la fotografía, además vale decir que es necesario que las estudiantes puedan contar con los recursos TIC para elaborar estos análisis, es decir poder grabar la exposición y las intervenciones del grupo evidentemente revela un mejor análisis y respuesta a las preguntas formuladas en tal formato.

Finalmente, es la fotografía la que permite evidenciar más tácitamente la transformación que las estudiantes han tenido alrededor de la lectura de la obra literaria y el trabajo de las temáticas más importantes a través de este sistema simbólico; poder evidenciar a través de los trabajos presentados que, efectivamente, ellas son lectoras creadoras, que además tiene una mirada crítica frente al mundo y que además esto las hace sentir comprometidas con sus aprendizajes es una de los mejores descubrimientos que esta investigación proporcionó, de ahí que la presencia de estudiantes que manifiestan a través de sus gustos, de sus enfoques del mundo una identificación con lo que leen no sólo es una ganancia, sino que es la formación a la que esta investigación apuntó.

4.3.3. Con el cuerpo la expresión corporal

Decidí que para evaluar mejor el proceso de transformación hay que posibilitar que las estudiantes tengan la oportunidad de que su cuerpo exprese, no solo mediante el reflejo de

unas fotografía, sino a través de lo que el movimiento puede, eventualmente, sugerirle a la mente de manera que las estudiantes, poseedoras de un cuerpo físico, de un cuerpo mental y de un cuerpo espiritual puedan tener a través de la expresión corporal la oportunidad de aprender a detectar y prestar atención a los elementos significantes que a través de la música, a través de las sensaciones, de las instrucciones que se les darán y, sobre todo, del simbolismo que en cada una represente la música escuchada aunada a las lecturas de la novela *Donde termina el arco iris* de Cecelia Ahern¹², les proporcionen ese goce estético que hay entre movimiento, música y literatura.

Frente al asunto de la expresión corporal, el maestro debe preguntarse cuáles son los elementos que hacen que el trabajo con este sistema simbólico sea integral para que realmente entre a significar más allá de lo que es mover el cuerpo, pues él debe ser consciente de que el cuerpo naturalmente se mueve; por lo tanto, lograr establecer esos vínculos que potencien que la expresión corporal sea usada para desentrañar esas significaciones que tiene la obra literaria tiene que llevarlo a permitir conjugar varios elementos: lo lúdico, lo sonoro, lo literario.

Teniendo en cuenta que el maestro no es experto en estas temáticas, el trabajo con este sistema simbólico se basa en una propuesta de *Escuela Abierta* realizada en México en el año 2010 a partir de la cual se implementaran algunos de los talleres y actividades que en

¹² Novelista irlandesa. Ha publicado varias novelas y una serie de historias cortas. Estudió periodismo y cantó en un grupo pop antes de dedicar su tiempo a la literatura. “Posdata: Te Quiero” (2004) fue su primera novela y su primer éxito literario. Más tarde esta prolífica autora publicó nuevas novelas: “Donde termina el arco iris” (2004), “If you could see me now” (2005), “A place called here” (2006), “Thanks for the memories” (2008) y “The gift” (2008). Al margen de las novelas, ha escrito también diversos libros de relatos, como “Irish girls are back in town” y “Ladie’s night”, y la novela corta “Mrs. Whippy”. Además de ocuparse en la literatura, Ahern también ha tenido tiempo para producir y escribir guiones para la serie de televisión “Samantha, ¿qué?”.

torno a la expresión corporal se desarrollan, pero además el maestro implementa tres ejes sobre los que se moverá el aprendizaje de este sistema simbólico, estos ejes son: El esquema corporal y los sentidos, la música y el silencio, la obra: *Donde termina el arco iris*.

Buscando fortalecer cómo puede funcionar literatura y cuerpo el maestro puede apoyarse en las estudiantes que de una u otra forma le han hecho entender que sus potencialidades están orientadas hacia la búsqueda de significación con el cuerpo, en el autorregistro de septiembre 13 de 2016 se evidencia así: “Al llegar tienen armada una coreografía en la que cada una de ellas cumple un papel dentro de la expresión Ya con anterioridad me había dado cuenta de que dos estudiantes son bailarinas”.

El maestro que se sorprende positivamente frente a los nuevos encuentros con posibilidades de expresión visualiza desde su sorpresa potencialidades y las evalúa para el beneficio de los nuevos aprendizajes, y dado que siendo el arte una de las manifestaciones más elevadas de la actividad humana, que atiende a su evolución y a través del cual se puede expresar una visión personal de lo que se interpreta de mundo entre lo real y lo imaginado, la danza no podría estar por fuera de esta pretensión, de manera que al el maestro evidenciar esto en estudiantes que muestran unas habilidades talentosas reconoce, incluso, que ellas mismas pueden ser impulsadoras de los nuevos acercamientos educativos, aprovechando sus fortalezas.

Además, tiene que saber que de lo que se trata es de desacomodar a las estudiantes de su habitual postura (sentadas en las sillas observando lo que el profesor dice), de invitarlas mediante la estimulación y reconocimiento de sus cuerpos a que se permitan explorar; esto en principio es esencial para que el esquema corporal y los sentidos se

fundan y permitan precisamente ir dejando salir la capacidad expresiva que todo ser humano tiene (Ver *anexo 22*); además, permitir que la música y el silencio “hablen” es al mismo tiempo permitir que mentalmente las estudiantes empiecen a despojarse de sí mismas para empezar a proyectar desde sí mismas todas las capacidades que tienen:

Para empezar a estas chicas no les agrada mucho expresar mediante gestos y acciones agrandadas pues cada ejercicio exige precisamente que ellas muestren elementos de su cuerpo y gestualidad a la que no están acostumbradas,(...) la mayoría siente pena o apatía por las propuestas, incluso poniéndome como ejemplo e invitándolas a que despeguen y no sientan vergüenza por expresar. (Autorregistro, septiembre 13 de 2016)

Como afirma Saint-onge (2000), “Todo aprendizaje se hace con la ayuda de la capacidad ya disponible. Ningún aprendizaje es posible sin contar con las habilidades adquiridas. Y todo nuevo aprendizaje facilita la adquisición de los futuros conocimientos” (p. 92). Convenientemente, las estudiantes tienen unas capacidades de las cuales la maestra en formación ya ha podido dar cuenta a través del trabajo con los otros dos sistemas simbólicos referenciados antes, ella no debe dudar sobre su trabajo y, al contrario de lo que las estudiantes podrían esperar, de cierta manera hay que forzar, pero a través del ejemplo, si el maestro no se implica en lo que está proponiendo las estudiantes no se implicarán tampoco.

Asimismo, como la literatura es el recurso sin el cual no sería posible realizar esta investigación sobre la transformación de la didáctica de la literatura hacia otros sistemas simbólicos, estar indagando por los acercamientos a la obra literaria es, no solo importante, sino además necesario. Pero no se trata de indagar, se trata de trabajar sobre ella y para ello,

en el caso de la expresión corporal, se necesita que efectivamente la obra esté siendo leída; promover la lectura compartida entre las estudiantes por grupos es posibilitar también que se establezcan otros modos de lectura para que ante la comprensión e interpretación todas puedan elaborar sus propias creaciones teniendo en cuenta que la obra literaria fortalece la contextualización. “Mi primer pedido es que se pongan a compartir la lectura del libro formando grupos (...) así también se podrá mirar como desde esta mirada compartida de lo literario, las imágenes van mostrándose para expresar a través de lo corporal” (Autorregistro, septiembre 21 de 2016).

Proporcionar otro tipo de lecturas es en parte la filosofía que orienta la puesta en marcha de una propuesta que permita que otros sistemas simbólicos trabajen con la didáctica para generar esas otras apuestas comprensivas, interpretativas y creativas, entonces impulsar la lectura en voz alta y por grupos es ayudar a que esas otras lecturas de la obra literaria no abandonen el aula. Kucan & Beck (2003), citados por Gambrell, (2004) sugieren que las conversaciones en pequeños grupos ayudan a que los alumnos se comprometan, intelectualmente, con el texto. Su conclusión afirma que para que los alumnos mejoren su nivel de reflexión acerca del texto, necesitan participar en debates y conversaciones con los demás.

Ahora bien, para las estudiantes desacomodar el cuerpo implica una labor que antes no concebían como parte del aprendizaje, eso, por supuesto, puede generar un poco de apatía, pero como las situaciones de aprendizaje requieren de un esfuerzo en el que los pasos que se vayan dando conduzca precisamente al logro del objetivo pensado, las estudiantes deben asumir su papel protagónico en este cambio de modalidad de aprendizaje. Así lo afirma Saint-onge (2000), “Si nos volvemos a colocar en la situación del aprendizaje

reconoceremos que, para que un individuo asuma su responsabilidad, debe confiar en que puede hacer algo, (...) que controla algo, por poco que sea, para sus posibilidades de éxito” (p. 99). Así que

De esta manera continuó intentando establecer ese vínculo y mostrando cómo hay que hacer el ejercicio varias veces y además exagerando los gestos y mirándolas fijamente, entonces las que son más avezadas y que además siento que elegir estos otros modos de lectura las enriquece son las que en primera instancia se meten en sus papeles. (Autorregistro, septiembre 21 de 2016)

Motivar a los estudiantes a que lleguen a estos términos de expresión es una tarea ardua, especialmente si son alumnos tímidos porque el movimiento corporal ampliado evidenciará notablemente una corporeidad propia del estudiante, sin embargo, tal como lo propone *Taller: expresión corporal* del SEP¹³ de México:

Para fomentar el proceso creativo del aprendizaje, primero que nada, debemos creer en la creatividad. Como maestros, tenemos que estar convencidos de que es importante y abordar las dificultades y riesgos que implica. (...) Así pues, implica una actitud creativa o una manera abierta de disponernos como maestros para estar con los alumnos y también es fundamental disfrutar de nuestro rol como docentes creativos. Además, para estimular la creatividad e inventiva en el grupo escolar, desde el inicio de las actividades, los vínculos humanos se basarán en la confianza y la apertura hacia el otro, también debe prevalecer la cooperación por sobre la competencia y otro elemento importante es la apertura para poder ensayar, probar y experimentar. En un enfoque creativo de la educación, se necesita un profundo trabajo y especialmente se requiere un cambio de actitud del maestro. Por

¹³ Secretaría de Educación pública de México

ejemplo, es importante tener una actitud creativa y flexible ante la clase y esto será más importante que presentar temas nuevos con los viejos cánones educativos (p. 53)

La parte evaluativa de este sistema simbólico se ha ido elaborando a partir de los ejercicios propuestos, cada interpretación de las estudiantes, donde valerse de sus propios recursos gestuales va determinando en qué medida la lectura de la obra literaria ha sido acogida con profundidad, pero la parte central está pensada para que las estudiantes desde la obra literaria propongan un ejercicio de expresión corporal, a este ejercicio le pueden integrar otros sistemas simbólicos de los ya trabajados en clase, el único que no estará incluido es la expresión oral mediante la palabra, dado que esta en algún momento puede interferir en la expresión, pues de lo que se trata precisamente es de potenciar en las estudiantes esos gestos, esas miradas, esas expresiones acentuadas para desentrañar las significaciones de la obra literaria.

Además, a las estudiantes se les irá anunciando en que convergirá todo el logro obtenido con los sistemas simbólicos, pues ellas estarán en la capacidad de con todos ellos elaborar un guion que posibilite una representación teatral, entonces es pertinente ir adelantando este trabajo.

Queda también abierta la posibilidad de que en la próxima clase y con indicaciones que yo les daré, cada grupo haga una presentación de tres minutos en formato expresión corporal de la obra literaria *Donde Termina El Arco Iris*; (ver Anexo 23), además, se les indica que a través del Facebook se les darán algunas pautas para estos trabajos” (Autorregistro, septiembre 21 de 2016)

Así pues, que desde esa posibilidad de las TIC, hagan parte siempre de las elaboraciones que entre estudiantes y maestro se van ejecutando, el planteamiento del trabajo con expresión corporal y se va pensando en cómo elaborar el trabajo con el guión teatral. Todo ello se recuerda a través del Facebook.

Esta manera de comunicación que el maestro utiliza resulta ser muy efectiva, las estudiantes, en la mayoría de ocasiones han respondido positivamente a ellas; además, es interesante la manera como el maestro va abriendo espacio para la última de las elaboraciones con los sistemas simbólicos, la idea es que las estudiantes nunca se descontextualicen de lo que están haciendo y mantengan una actitud de búsqueda de la expresión con los sistemas simbólicos.

Finalmente, el trabajo con expresión corporal se desarrolla en el aula donde maestro y estudiantes son guiados por partes de la obra literaria, convirtiéndose en un trabajo lúdico, imaginativo, creativo. A través de este se evidencia que el diálogo continuo entre maestro y estudiantes se fortalece cuando las estudiantes logran superar el acomodo de la clase magistral para mostrar otras experiencias interpretativas, comunicativas, imaginativas, pero, sobre todo, creativas.

4.3.4. Guión teatral

Todo el proceso de elaboración didáctica de las evidencias y del trabajo en el aula el maestro debe orientarlo a la consecución de un producto que pueda dar cuenta de las diferentes prácticas y aprendizajes obtenidos, tanto por las estudiantes como por el maestro. Sin embargo, la escuela no está libre de que entre el desarrollo del currículo de materia y los compromisos escolares haya un desfase. Así pues, como maestra en formación soy

quien propone hasta qué punto puede llegar la secuencia didáctica para desarrollar la labor propuesta. El Facebook y el correo como recursos TIC son valiosos y necesarios cuando se trata de informar alternativamente lo dicho en clase¹⁴.

Un guion teatral es un texto significativo para el propósito de esta investigación en la medida de que a través de él se demuestre que el trabajo con otros sistemas simbólicos está convergiendo allí; por otro lado, contar con el tiempo necesario para que paso a paso se pueda desarrollar este trabajo es el ideal del maestro que quiere, más allá de lo que implica la nota evaluativa, comprobar que en realidad lo que propuso si se puede implementar.

Ya con la experiencia de expresión corporal se puede ir dando cuenta de los alcances del propósito; de igual manera si las circunstancias son favorables, las estudiantes ponen ellas mismas de su parte para que se pueda llegar a este fin, el tiempo no establece realmente el límite cuando las estudiantes están interesadas en sus aprendizajes. Ellas mismas sienten gusto por hacer lo que está involucrando sus saberes con lo aprendido, de ahí que ante el pedido de un maestro que les ha proporcionado otros elementos para leer literatura, ellas se apresten a responder favoreciendo así las conclusiones a las que puede llegar la maestra en formación. “se evidencia aquí un interés por mostrar lo aprendido, las estudiantes, a través del correo han hecho entrega del guion teatral (ver *Anexo 24*)” (Autorregistro, octubre 17 de 2016).

Determinar que a través de la didáctica de otros sistemas simbólicos se logró efectivamente cambiar la apatía, el desgano, la pereza que generaba para las estudiantes el

¹⁴ Este link fue el que se creó para tal fin con toda la información pertinente para la elaboración: <https://www.facebook.com/groups/640610676060724/permalink/999689583486163/> de manera que a través de esta manera de informar se esté trabajando dentro y fuera del aula.

trabajo que ya se venía haciendo podría ser un exabrupto en cuanto a que cualquier proceso de transformación es lento y requiere de muchas voluntades que estén dispuestas a trabajar en ello; sin embargo lo que sí se puede decir de esta investigación es que poder evidenciar que surge un lector crítico y creador es una realidad que queda plasmada en las evidencias materiales, es decir en los trabajos realizados por las estudiantes, queda también plasmado en los autoregistros y a la vez en la disposición de las estudiantes a dejarse llevar por una secuencia didáctica que lo que hizo fue posibilitar que ellas se dejaran tocar por las obras literarias desde los otros sistemas simbólicos.

The logo of the Universidad de Antioquia is a circular emblem. It features a central shield with a scale of justice and a sword. The shield is surrounded by a decorative border with floral and scrollwork elements. The text 'UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA' is written around the inner edge of the circle.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

5. Colofón: Las preguntas que quedan balbuciendo

Frente al tema de investigación que me propuse indagar, se pueden decir muchas cosas que ayudan a ampliar el horizonte de expectativas, pues no necesariamente por el hecho de que se haya terminado una experiencia de aprendizaje se deja de aprender. Así que frente a la pretensión de transformar la enseñanza de la literatura a través de otros sistemas simbólicos fue para mí esa reconfiguración no solo de la enseñanza, sino también de aprendizaje.

Se desprende entonces que frente a la pretensión de transformar la enseñanza de la literatura a través de otros sistemas simbólicos, esa reconfiguración no es solo de la enseñanza, sino también del aprendizaje, de la internalización que pueden llegar a hacer las estudiantes de las nuevas prácticas académicas, de las nuevas formas de relacionarse con el arte, de las diversas maneras de analizar el mundo a través de la obra literaria.

De manera que frente a la posibilidad de apertura de una *Didáctica de otros sistemas simbólicos*, que es el resultado de toda la indagación, lo que se propone es que la implementación de esta nueva forma de leer literatura cubra las necesidades que frente a este conocimiento requieren los escolares. Para ello, será necesario comenzar por reconocer que, sin la obra literaria, implementar el trabajo con otros sistemas simbólicos no pasará de ser un trabajo de arte, lo cual no está mal, pero si no hay una propuesta que permanentemente esté elaborando sus comprensiones a partir de ella, la literatura y lo que con ella se aprende pierde toda validez; por esto, para posibilitar implementar la didáctica de otros sistemas simbólicos se hace necesario que:

- Los estudiantes estén siempre leyendo obras literarias, no es necesario pensar en qué obra puede generar más significación, pues, de hecho, con todas es posible trabajar con este método.
- Que el maestro reconozca la necesidad de adaptar esta didáctica de los sistemas simbólicos a la lectura de la obra literaria, proponiendo siempre nuevas maneras de interrelación entre ellos de manera que esta adaptación vaya abriendo los caminos del entender para luego poder leer en clave del sistema propuesto.
- Que los estudiantes mantengan un contacto permanente con la obra y que, dentro de ella, encuentren a partir de la lectura esos espacios de reconocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás.
- Potenciar el trabajo en equipo para que las elaboraciones se puedan ver matizadas por las comprensiones e interpretaciones de todas.
- Que en el aula no haya restricción sobre el uso de los recursos TIC, pues su uso está transversalizando constantemente el trabajo con los otros sistemas simbólicos.
- Que el maestro tenga claro, a la hora de evaluar, las diferencias entre los talentos que potencian los sistemas simbólicos al crear a partir de la obra literaria.
- La evaluación procesual es la indicada para poder ir dando cuenta de los avances de los estudiantes en cuanto a comprensión de la obra y las elaboraciones que de ella se desprendan.

Después de propuesta esta didáctica de otros sistemas simbólicos es necesario terminar de decir lo que en la investigación se logró desde las dos miradas que fundamentan una investigación en educación, una de ellas será desde las estudiantes y la otra desde la maestra en formación.

5.1. Desde las estudiantes

Las estudiantes de esta investigación se convirtieron en las protagonistas de una nueva manera de leer literatura, ellas con su indisposición, con su apasionamiento, con su posicionamiento en el grupo, con sus propuestas de aprendizaje, con sus preguntas, lograron ir desentrañando desde sus talentos y circunstancias particulares unas maneras de entender y hacerse entender, de imaginar, de interpretar y de crear nuevos lenguajes a partir de la lectura de la obra literaria.

Al principio, cohesionadas por unas maneras de enseñanza hegemónica del lenguaje, sintieron que podían revelar sus gustos de otras maneras y van manifestando que no son un cerebro que solo acumula información y ellas mismas, ante la perspectiva de un maestro que les está planteando otras posibilidades de lectura, van mostrando sus gustos. “Camila una de las estudiantes me pide que la aconseje sobre cuál tema trabajar: el hundimiento del Titanic o las armas químicas, pero que sobre esto no hay mucha información” (Autorregistro marzo 1 de 2016). El solo hecho de pensar que se puede hallar otras lecturas del mundo a través de otras historias, historias no contadas, o a través de otras expresiones, es también abrirle una puerta al maestro que investiga. Así que, aprovechando esta puerta abierta, se puede decir lo siguiente:

La didáctica de otros sistemas simbólicos proporciona para las estudiantes la posibilidad de leer el contexto desde sí mismas, es decir, desde lo que las habita y de esta forma ponerlo en interacción con el contexto de la obra literaria:

Importante dentro del trabajo con fotografía presentada hasta aquí que para las estudiantes la representación de los tres espacios fundamentales están simbolizados desde una concepción religiosa; en todas ellas se evidencia que es importante la transformación del hombre entre infierno y paraíso”. (Autorregistro, agosto 31 de 2016)

Esto les permite que la lectura de la obra literaria se haga más en función de comprender que la enseñanza de la literatura debe sobrepasar el asunto teórico e ir más allá para que lo que se proponga implique el goce de lo literario.

Que el trabajo con la didáctica de los sistemas simbólicos les pueda permitir confrontar aprendizajes y saberse ellas mismas con otras posibilidades de lectura ayuda a que desde ellas mismas estén proponiendo otros aprendizajes; así como también el aprendizaje colaborativo donde todas y cada una de ellas pueden hacer aportes para que las demás puedan ampliar los conceptos sobre cualquier tema:

Una estudiante (...) forma un vínculo entre la mujer y la sociedad que la juzga, señala y condiciona, pero en realidad la relación que establece parte de la idea de mostrar a una mujer que como arquetipo de la seducción llora por sus pecados cometidos (Autorregistro, septiembre 7 de 2016).

Esta nueva forma de aprender hace que las dinámicas de clase varíen y que no sean tan restrictivas, pues al tener la oportunidad de movilizarse en otros espacios y dentro del aula de varias maneras para buscar significaciones que engrandezcan lo que quieren expresar, las estudiantes prestarán más atención a los aprendizajes reales y la autonomía en los aprendizajes se verá beneficiada, pues ellas a través de las preguntas van dando cuenta de sus entendimientos: “Pregunto: ¿Desde qué punto fueron tomadas esas fotos? La

estudiante responde: No nos pregunte nada que todo está incluido; otra estudiante dice: ¿usted cree, profe, que porque le hacíamos tantas preguntas ayer?” (Autorregistro, agosto 24 de 2016).

Darle sentido a la vida y ser responsable de las acciones haciéndola significativa desde sus posturas frente a los aprendizajes es también construcción de identidad, de saberes, de valores; mostrar frente a las creaciones propias respeto y valor al defender una idea y ponerla en consonancia con el enfoque particular que a través de una propuesta de obra literaria se dio, es ser autónomos y libre pensantes.

Que la mirada sobre los recursos TIC se convierta en un aliado de sus aprendizajes, pues el uso del celular, de la cámara fotográfica, del Facebook, del correo, del video proyector y de todo lo que tenga relación con las nuevas tecnologías hace parte de su andamiaje escolar.

La nueva forma de aprender literatura, con los sistemas simbólicos, permite a las estudiantes confirmar que mediante la imaginación, comprensión, interpretación y creación se forma un lector que se pregunta por sus aprendizajes. En la encuesta que se le aplicó a 24 de las estudiantes, ante la pregunta: Los otros sistemas simbólicos como el sonido, la fotografía, la expresión corporal, etc. benefician la búsqueda de significado de la obra literaria ¿De qué manera ayudan? 11 respondieron que ayudan desde la comprensión, 6 respondieron que ayudan desde la interpretación, 5 que ayudan desde los métodos y 2 que ayudan desde la imaginación. Esto efectivamente evidencia la importancia de que se les permita utilizar los sistemas simbólicos para la transformación de la lectura de la obra literaria (ver *Anexo 25*).

Cuando se hace un trabajo de literatura diferente, un trabajo que permite a las estudiantes formar nexos particulares con una obra literaria y mediante ello profundizar y hallar más sentidos significativos que las conduzcan a su comprensión, esto permite que el estudiante se dé cuenta también que la enseñanza despierta mucho más interés que la misma materia.

En síntesis, las estudiantes descubrieron que cuando se aplica a la enseñanza de la literatura nuevas concepciones de posibilidad de análisis, cuando descubren que no hay una sola manera de enseñar y de aprender literatura, de que la escuela es un espacio abierto a la indagación y a la pregunta, su imaginario se transforma y hay un reconocimiento de los aprendizajes que va más allá del texto escrito de la obra literaria, por lo que su aprendizaje y el reconocimiento propio que hagan de él las transforma en partícipes activas y constantes de su aprender:

yo pienso que todo lo que hemos hecho con usted tiene un gran valor en el estudio porque como ya muchas han dicho, el colegio y los profesores siempre usan la misma metodología todos los años; entonces al igual que como dijo “holy” (una estudiante) todo lo que hemos hecho con usted es arte y leer de una manera diferente también es una forma de expresarnos todo esto ha impactado grandemente yo me imagino, que la vida de todas porque desde que usted llegó ha utilizado métodos que ningún profesor ha usado y también nos ha enseñado que no nos podemos limitar y todo lo que usted nos pone a hacer es para ver las capacidades que cada una tiene en las diferentes cosas. (Autorregistro, septiembre 30 de 2016)

Sin embargo, no se puede desconocer que para las estudiantes de todos modos todos los cambios no fueron satisfactorios, el maestro tiene que tener en cuenta que los

desencuentros en el aula frente a los aprendizajes y frente a las dinámicas de clase les puede crear una confrontación para la que necesariamente pueden no estar preparadas; además, frente a los aprendizajes con otros sistemas simbólicos hay que considerar que se puede dar una sobreinterpretación, esto puede suceder porque las estudiantes no han hecho una lectura juiciosa de la obra literaria; ellas no pueden olvidar que ese será siempre el punto de partida, la cosa sería poner en consonancia de estas otras posibilidades de lectura los otros puntos de la ficha de lectura, lo cual requeriría en un momento dado de que la maestra cooperadora tuviera que renunciar a ella de la manera en como la trabaja y entrar a elaborar un plan en el que fuera posible integrar todos los puntos para que, al llegar al trabajo con los otros sistemas simbólicos, ellas tengan los asuntos que frente a la comprensión lectora se necesita que estén bien claros para trabajar esas otras posibilidades.

5.2. Desde la maestra investigadora

Tener una idea fija frente a una molestia que se evidencia en las diversas entradas a diferentes aulas de clase hace que el maestro de lenguaje se pregunte por su labor de enseñanza de la literatura y la pregunta también está orientada hacia lo que probablemente le haga falta aprender. Por eso, la enseñanza y el aprendizaje requieren de un maestro que todo el tiempo se esté preguntando por su práctica, la cuestione y ponga en tensión, en relación con lo que se supone posee como saber; la reflexión constante que establezco con el autorregistro es la base fundamental que orienta la búsqueda de solución a una problemática o que inspira la pregunta abierta alrededor de lo que acontece en el aula, pero más que en el aula en las dinámicas escolares, porque son estas las que, finalmente, condicionan de cierta manera el actuar del maestro.

Esa impresión inmediata que se siente cuando al entrar a una institución con una intención, no se tiene bien claro cuáles serán los puntos de partida, dado que no está solo tendrá que recurrir a su propósito firme para fortalecer una relación que desde ese mismo instante se instaure:

Llego cuando el colegio está en pleno descanso, el griterío, las niñas brincando de un lado hacia otro, basura de los desechos de comida, algunos balones en el área de la cancha y uno que otro empujón buscando encontrar a la maestra cooperadora me hacen sentir cierta aprehensión pues la verdad hace ya bastantes días que no estaba en contacto con la escuela, con los estudiantes, con sus dinámicas. (Autorregistro, marzo 1 de 2016).

La ganancia que el maestro investigador adquiere parte precisamente de la relación que establece con los otros, con lo que enseña, con lo que aprende, con lo que transforma y con lo que es transformado. Lo que en últimas querrá decir que sus logros se instalan en el campo de lo posible.

Así pues, que poder propiciar un reconocimiento a las estudiantes como seres de derechos, pensantes, que participan, que son agentes constitutivos de la sociedad es fundamental para establecer un buen vínculo, vínculo que será necesario durante todo el camino y los acercamientos que de esta relación se deriven. ¿Cómo no cuestionar los juegos de verdad que se tejen en la escuela y verme, de alguna manera, dentro y fuera de este panorama?:

Me comentan sobre lo que sienten respecto a su maestra, es rígida, estricta y cansona; pero señalan que es todo el colegio el que actúa así, ellas han luchado mucho porque se cambie

la rigidez en el colegio y que sus derechos no se vean vulnerados. (Autorregistro marzo 8 de 2016)

En tal caso, el lugar del maestro de lenguaje es interpelado desde el lenguaje mismo; somos puestos a prueba constantemente, cuestionados, amados y odiados; pero es la palabra la que finalmente devolverá la esperanza a las chicas y al maestro mismo, en esa relación democrática que desde ambas orillas deseamos fundar.

Ganarse un lugar como maestra frente a las estudiantes de grado once es posibilitar otros encuentros, es generarles una inquietud que va más allá del aula de clases, que se traslade al resto de las esferas de su vida, donde la subjetividad se devela desde las profundidades mostrando a través de las acciones un sentido de vida, un deseo de ir más allá, una manera de identificarse de ahí que el acto educativo no está libre de esto y que dejar verlo es también mostrarse como humano que pregunta y se pregunta.

El maestro investigador siempre está sediento de saber, el maestro que investiga también pretende entender otros procesos de formación; por eso cuando las estudiantes y sus aprendizajes son los motivos que lo mueven para proporcionar herramientas que hagan más factible la transformación, el maestro al mismo tiempo está dando cuenta de su quehacer docente. Así pues, que frente a unas concepciones diferentes de enseñanza puedo tener contradicciones, no dejo de ser humana y contemplar en mi vida diversos imaginarios. Lo importante es comprender que las contradicciones no implican una desventaja al enseñar cuando se pueden superar los puntos críticos. Así, se les proporciona a las estudiantes visiones del mundo más complejas, maneras de analizar que implican mayor esfuerzo

racional y se aprende en conjunto con ellas a llegar a acuerdos que sirvan de apoyo significativo al grupo.

La literatura y las estrategias de enseñanza que surgen tiene que estar ancladas a unas premisas de responsabilidad que hay que establecer con claridad y de no ser así hay que reflexionar sobre esto y preguntarse hasta qué punto las estudiantes están respondiendo a las cuestiones que se les propone y cómo están utilizando cada uno de los recursos que se les posibilita usar. Por eso, al elaborar asuntos significativos a partir de los sistemas simbólicos de cualquier obra de literatura se está retando a que las prácticas de aprendizaje literario para las estudiantes se conviertan en una especie de laboratorio, donde toda prueba no es error, sino más bien la manera de llegar a entender el funcionamiento que desde el análisis semiótico pueden tener esos otros sistemas simbólicos. El laboratorio permite la construcción de significados en conjunto y esto potencia y reconfigura la enseñanza, porque ya no es un acto solamente individual y estructural, existe una estructura que dice que una didáctica de otros sistemas simbólicos es la manera como se puede dar curso a esos otros modos de leer.

Por último, el maestro que se sorprende positivamente frente a los nuevos encuentros con posibilidades de expresión visualiza desde su sorpresa potencialidades y las evalúa para el beneficio de los nuevos aprendizajes y, pues, dado que siendo el arte una de las manifestaciones más elevadas de la actividad humana, que atiende a su evolución y a través del cual se puede expresar una visión personal de lo que se interpreta de mundo entre lo real y lo imaginado, los sistemas simbólicos son precisamente la expresión manifiesta de esto y no deberían estar por fuera de los aprendizajes escolares, de manera que al maestro evidenciar esto en sus estudiantes por sus preguntas, por sus posturas, por su mirada

crítica, incluso por su no querer trabajar determinados asuntos está al mismo tiempo reconociendo que los encuentros significativos en el aula son posibles y que la literatura siempre será la mejor excusa para que esto suceda, pues al leer literatura no solo se aprende desde otros, sino que al aplicar las comprensiones se está aprendiendo para sí mismo y para otros.

La literatura siempre será la mejor excusa para enseñar a ser personas a los estudiantes, para que se aprendan a reconocer como potenciadoras de aprendizajes desde sus propios talentos y fortalezas.

Respecto a las preguntas que quedan después de ejecutada esta investigación, estas revelan que no todo está dicho, que hay mucho por hacer, que los maestros, los estudiantes, las entidades gubernamentales y educativas están llamadas a sentarse a reflexionar seriamente sobre esto que tiene que ver con instaurar otros modos de lectura para que no se pierda este potencial tan grande que ella trae en solo llenar fichas o documentos que no permiten una exploración más sentida. Estas son:

¿Cómo generar desde el ámbito del sistema educativo y los requisitos a sus instituciones una transformación profunda a la educación básica que posibilite mejor calidad de encuentros en el aula de clases y sus alrededores para que el mundo del conocimiento literario sea de verdadero goce estético y personal?

¿Cómo puede la enseñanza de las diversas formas del arte transformar los métodos educativos de manera que soporten una relación asociativa entre maestro y estudiante y que, además, posibiliten aprendizajes en ambas vías?

¿Cómo puede la didáctica de otros sistemas simbólicos contribuir a mejorar el aprendizaje no sólo literario, sino también en todas las disciplinas del conocimiento? ¿Es esto posible?



6. Bibliografía

- Aguaded, J. I., & Martínez-Salanova, E. (1998). *Medios, recursos y tecnología didáctica para la formación profesional ocupacional*. España: Huelva : FACEP. Recuperado el 27 de 06 de 2016, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0065imagenfija.htm>
- Agudelo, P. A. (2012). Arte indexical. La configuración y desaparición de la imagen en Óscar Muñoz. (U. d. Navarra, Ed.) *V Jornadas "Peirce en Argentina"*, 12. Recuperado el 4 de 10 de 2016, de www.unav.es/gep/VPeirceArgentinaAgudelo.pdf
- Álvarez Rodríguez, M. I. (Enero-Febrero de 2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. (U. P. Experimental, Ed.) *Educere - Foro universitario*, 13(44), 83-87. Recuperado el 02 de 05 de 2016, de <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art10.pdf>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. (U. Flick, Ed.) Madrid, España: Ediciones Morata. Recuperado el 05 de 09 de 2016, de <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=N51yAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=la+investigacion+cualitativa+etnografica&ots=BnOIHc8Fve&sig=DnBfOPP8upg-PxGHYTxviEZhIJI#v=onepage&q=la%20investigacion%20cualitativa%20etnografica&f=false>
- Aparici, R. y. (2006). *La imagen: análisis y representación de la realidad*. Barcelona, Avenida del Tibidabo, España: Gedisa. Recuperado el 01 de 08 de 2016, de <https://jenydreher.files.wordpress.com/2013/06/la-imagen.pdf>
- Bisquerra, R. (2008). Métodos de investigación educativa. En S. d. Chihuahua, & CID (Ed.), *Maestría en educación. Antología. Métodos cuantitativos aplicados 2* (págs. 34-58). Chihuahua, México. Recuperado el 10 de 09 de 2016, de <http://www.icshu.net/downloads/oU/METODOLOGIA%20CHIHUAHUA.pdf>
- Blanco Vega, M. d. (2009). Enfoques teóricos sobre la expresión corporal como medio de formación y comunicación. (I. U. Iberoamericana, Ed.) *Horizonte pedagógico*, 11(1), 15-28. Recuperado el 10 de 09 de 2016, de <http://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/332>
- Blanco, D., & Bueno, R. (1980). *Metodología del análisis semiótico*. Lima, Perú. Recuperado el 10 de 03 de 2016, de <http://ebiblioteca.org/?/ver/105336>

- Bombini, G., & Labeur, P. (02 de 2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19-29. Recuperado el 02 de 03 de 2016, de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/issue/view/498/showToc>
- Cárdenas Páez, A. (Junio de 2000). Elementos para una pedagogía de la literatura. (P. U. Javeriana, Ed.) *Cuadernos de Literatura*, 6(11), 5-18. Recuperado el 10 de 04 de 2016, de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/7550>
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. (I. R. Association, Ed.) *Lectura y vida*, XXV(2), 6-23. Recuperado el 24 de 08 de 2016, de <http://repositori.upf.edu/handle/10230/21237>
- Chalkho, R. J. (2008). Semiótica del sonido. (R. Castro., Ed.) *Reflexión académica en diseño y comunicación. Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, IX(9), 105-107. Recuperado el 20 de 04 de 2016, de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/123_libro.pdf
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. (U. d. Bio, Ed.) *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado el 10 de 10 de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. (P. M. Rodríguez, Ed.) *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22(1), 1-19. Recuperado el 5 de 10 de 2016, de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/sumario>
- Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Madrid, Plaza de Manuel Gómez Moreno, n.º 2, España: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 10 de 04 de 2016, de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html#I_0_
- Coteron, J., & Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. (U. d. Salamanca, Ed.) *Aula*(16), 113-134. Recuperado el 10 de 09 de 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3325947>
- De Aguiar e Silva, V. M. (2001). *Teoría literaria I*. Madrid: Gredos.
- Díaz Barriga, Á. (09 de 2013). Secuencias de aprendizaje ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? (I. d. educación, Ed.) *Profesorado. Revista curriculum y formación del profesorado.*, 17(3), 11-33.

Recuperado el 10 de 04 de 2016, de Comunidad de conocimiento UNAM:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>

Domínguez Hidalgo, A. (2004). *Nueva iniciación a las estructuras literarias y su apreciación textual*. (Y. Tapia Felipe, Ed.) México, Santa María la Ribera, México: Editorial Progreso S. A. Recuperado el 05 de 04 de 2016, de https://books.google.com.co/books?id=jMxwznBo2TYC&pg=PT65&lpg=PT65&dq=lo+plurisignificativo&source=bl&ots=iOP51k5Pbs&sig=Pt5B_85cNQeyEnDLGL-q9n3KI&hl=es-419&sa=X#v=onepage&q=lo%20plurisignificativo&f=false

Eco, U. (1995). *La interpretación y la sobreinterpretación*. (T. p. Cambridge, Ed.) Madrid, España: Prima Gráficas. Recuperado el 6 de 10 de 2016, de https://kontencioso.files.wordpress.com/2016/02/eco_umberto-interpretacion_y_sobreinterpretacion.pdf

Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona, España: Editorial Lumen S.A. Recuperado el 06 de 04 de 2016, de <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsh/libros/6928335-Eco-Umberto-Tratado-de-Semiotica-General-01.pdf>

Esquisabel, O. M., & Legris, J. (2003). Conocimiento simbólico y representación. *Representación en ciencia y Arte*, 233-243. Recuperado el 20 de 10 de 2016, de <http://philpapers.org/archive/SCHDIP-3.pdf>

Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. México: Siglo XXI. Recuperado el 06 de 04 de 2016, de <http://www.elperroylarana.gob.ve/images/libros-pdfs/La-importancia-del-acto-de-leer.pdf>

Gambrell, L. B. (2004). El papel de la conversación en el aula. (A. I. Lectura., Ed.) *Lectura y vida*, 25(4), 7.

García Chacón, B. E., González Zabala, S. P., Quiroz Trujillo, A., & Velásquez Velásquez, Á. M. (2002). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. (F. U. Amigó, Ed.) Medellín, Antioquia, Colombia. Recuperado el 03 de 03 de 2016, de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf

García Linares, J. M. (Junio de 2013). Enseñar literatura en entornos digitales. (G. d. 944, Ed.) *Alabe*(7), 1-17. doi:<http://dx.doi.org/10.15645/Alabe.2013.7.6>

Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. México, México: Paidós. Recuperado el 01 de 03 de 2016, de <ftp://ftp.uady.mx/pub/bibliotecas/PHIP/El%20buen%20lector.pdf>

- Gomez Alonso, R. (2001). *Análisis de la imagen. Estética audiovisual*. (Vol. 5). Madrid, Fuentelabrada, España: Ediciones del laberinto. Recuperado el 01 de 08 de 2016, de <http://martinezsilva.com/uam/ANALISIS%20DE%20LA%20IMAGEN.pdf>
- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación. En S. Hall, & S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices* (E. S. Casas, Trad., págs. 13-74). Londres, Inglaterra: Sage publicaciones. Recuperado el 20 de 05 de 2016, de http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf
- Henao, O. (Abril-mayo de 2004). Las Tic en el aula. *Al Tablero. Debate*. (A. L. educativa, Entrevistador, & www.colombiaaprende.edu.co, Editor) Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Recuperado el 10 de 10 de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31330_tablero_pdf.pdf
- Hernández, S. M. (Julio - diciembre de 2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec*. Recuperado el 15 de 05 de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28122683002>
- Jaramillo, R. (2013). *La comprensión e interpretación desde la pintura como imagen artística en la enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la literatura*. Universidad de Antioquia, Antioquia. Medellín: Ayura. Recuperado el 15 de 09 de 2016, de ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/108/1/PA0726.pdf
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89-105. Recuperado el 15 de 05 de 2016, de <http://rieoei.org/rie46a05.htm>
- Jurado, F. (2009). De la lectura de imágenes hacia la lecto-escritura de textos. *Ruta Maestra*(14), 27-32. Recuperado el 05 de 02 de 2016, de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-14/de-la-lectura-de-imagenes>
- Klinkenberg, J. M. (1944). *Manual de semiótica general* (2006 ed.). (A. Y. Rojas, Ed., & G. B. Heredia, Trad.) Bogotá, Colombia: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Icaza Lozano. Recuperado el 06 de 04 de 2016, de <https://es.scribd.com/doc/211169705/Manual-de-Semiotica-General-KLINKENBERG#download>
- Lacau, M. H. (2013). *Didáctica de la lectura creadora*. (E. Mangrullo, Ed.) Buenos Aires, Argentina: Edición especial . Recuperado el 16 de 05 de 2016, de https://issuu.com/fellini2012/docs/didactica_de_la_lectura_creadora

- Larrosa, J. (jul-dez de 2007). Las imágenes de la vida y la vida de las imágenes. *Educacao y realidade*, 32(2), 7-22. Recuperado el 01 de 10 de 2016, de seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/6647/3964
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado el 05 de 09 de 2016, de <https://www.uai.edu.ar/facultades/desarrollo-e-investigacion-educativos/especializacion-docencia-universitaria/y60905/El%20oficio%20de%20ense%C3%B1ar.pdf>
- Margariños de Morentin, J. (2008). *La semiótica de los bordes. Apuntes de metodología semiótica*. Córdoba, Argentina: Editorial comunicarte. Recuperado el 01 de 08 de 2016, de <http://www.magarinos.com.ar/Impresion.html#SURIGOR>
- Martínez Preciado, Z., & Murillo Pineda, A. R. (Enero - Junio de 2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. (R. Rodríguez, Ed.) *Grafía*, 10(1), 175-194. Recuperado el 01 de 08 de 2015, de http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf
- Marzal Felici, J. (2001-2004). *Propuesta de modelo de análisis de la imagen*. (BANCAJA-UJI, Ed.) Valencia, Castellon, España: Universidad de Jaime. Recuperado el 01 de 08 de 2016, de <http://www.analisisfotografia.uji.es/root2/METODOLOGIA%20ANALISIS%20FOTO%2023-11-2007.pdf>
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares - Lengua castellana*. Santa Fé de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- MEN. (junio-julio de 2005). Tres miradas a la formación docente. (Mineducación, Ed.) *AL TABLERO*(35). Recuperado el 8 de 10 de 2016, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89943.html>
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de competencias del lenguaje*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 30 de 09 de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria : bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 05 de 02 de 2016, de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>
- Montserrat, R., Conxita, M., & Neus, S. (2012). Las preguntas de los alumnos, una propuesta de análisis. *Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y*

experiencias didácticas, 31(1), 95-114. Recuperado el 5 de 10 de 2016, de <http://ensciencias.uab.es/article/view/603>

Morales Lozano, J., Barroso Osuna, J., Díaz Noguera, M. D., Martos, S. D., López Martínez, A., & Ridao García, I. (2007). *Organización escolar en el centro de educación infantil y primaria*. (U. d. Sevilla, Ed.) Sevilla, España: Open Course Ware. Recuperado el 15 de 05 de 2016, de http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/organizacion-del-centro-escolar/temas/7/pagina_09.htm

Murcia Díaz, L. M. (2012). *Hacia la formación de lectores críticos: un estudio de caso en clases de historia y literatura*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 10 de 05 de 2016, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9002/1/Linamireyamurciadiaz.2012.pdf>

Peña Hernández, L. C. (2013). *La experiencia del arte literario y cinematográfico: una sinfonía de lenguajes simbólicos como interpretación del mundo*. Tesis de grado para optar el título de Lic. en educación con énfasis en humanidades y lengua castellana, Universidad de Antioquia, Antioquia, Medellín. Recuperado el 20 de 07 de 2016, de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/706>

Pérez Gómez, Á. I. (1993). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno Sacristán, & A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (Vol. 2, págs. 115-134). Madrid, España: Morata. Recuperado el 13 de 08 de 2016, de http://www.aulavirtual-exactas.dyndns.org/claroline/backends/download.php?url=L0EuX0wuX1BlcmV6X0dvbWV6Xy1fSi5fR2ltZW5vX1NhY3Jpc3Rhbl8tX0NhcO10dWxvX1YucGRm&cidReset=true&cidReq=MINVE_PF_PM

Prenz, J. O. (2000). Entre la palabra y el cuerpo. En O. Pellettieri (Ed.), *Itinerarios del teatro latinoamericano* (págs. 45-52). Buenos Aires: Galerna. Recuperado el 25 de 10 de 2016, de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=UjbYXxoFcmwC&oi=fnd&pg=PA45&dq=el+guion+teatral+como+construccion+artistica&ots=RxTJJsvMAK&sig=6kpGJ9lhWJJRi4bGuy4rvciGdFo#v=onepage&q&f=false>

Ramírez Leyva, E. M. (2011). *Seminario: La lectura en el mundo de los jóvenes ¿una actividad en riesgo?* Centro universitario de investigaciones bibliotecológicas, Bibliotecología. México: Sistema bibliotecario de información y sociedad. Recuperado el 10 de 02 de 2016, de http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/lectura_mundo_jovenes.pdf

Rigo Vanrell, C. (2007). Creación artística en la adolescencia: vinculaciones terapéuticas. *Arteterapia*, 2, 247 - 260. Recuperado el 16 de 08 de 2016, de <http://revistas.ucm.es/edu/18866190/articulos/ARTE0707110247A.PDF>

- Rincón Gómez, W. A. (Diciembre de 2014). Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su. (U. S. Tomás, Ed.) *Comunicaciones en estadística*, 7(2), 139-156. doi:<http://dx.doi.org/10.15332/s2027-3355.2014.0002.02>
- Romeau, V. (Mayo - Julio de 2010). Semiótica y arte. El papel de la primeridad en los procesos de comunicación estética. (E. línea, Ed.) *Razon y Palabra*, 15(72). Recuperado el 03 de 04 de 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514906011>
- Rondón Herrera, G. M. (2015). La enseñanza de la lectura crítica en la perspectiva de unapedagogía del sujeto. En R. maestra, *Competencias y ciudadanái* (Vol. 10, págs. 62-70). Bogotá, Colombia: Santillana. Recuperado el 10 de 10 de 2016, de <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas, Venezuela: Panapos. Recuperado el 10 de 09 de 2016, de http://paginas.ufm.edu/sabino/word/proceso_investigacion.pdf
- Saint-onge, M. (2000). *yo explico, pero...¿ellos aprenden?* (E. Hurtado, Trad.) Mexico, México: Mensajero. Recuperado el 06 de 10 de 2016, de http://tutoresnuevoingresogeneracion3.bligoo.cl/media/users/57/2898338/files/1115790/yo.explico.pero_.ellos_.aprenden_2_.pdf
- Salanova Sánchez, E. M. (Enero -junio de 2002). Propuestas críticas y creativas para vivir en la nueva sociedad mediática. *Ágora digital*(3). Recuperado el 5 de 10 de 2016, de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3463/b15760212.pdf?sequence=1>
- Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). (J. M. Chacón, Ed.) México D.F., Delegación Alvaro Obregón, México: Mc Graw Hill educación.
- Sanjuán Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y en la adolescencia. (U. d. Mancha, Ed.) *Ocnos*, 85-100. Recuperado el 05 de 02 de 2016, de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2011.07.07
- Sausseare, F. (1916). *Curso de lingüística general* (Vigesima cuarta ed.). (L. I. libros, Ed., & A. A. 1945, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada. Recuperado el 01 de 02 de 2016, de http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59

- Vargas Daza, M. d. (2010). Pedagogía de otros sistemas simbólicos. Una aproximación al marco teórico. (D. d. humanidades, Ed.) *Revista temas*(4), 133-144. doi:<http://dx.doi.org/10.15332/rt.v0i4.651>
- Videla, J. (03 de 2010). La Evaluación. *Pedagogía básica. Didáctica y evaluación de las ciencias integradas*, 7. (U. A. Prat, Ed.) Santiago de Chile, Chacon 2120, Chile: Universidad Arturo Prat. Recuperado el 5 de 10 de 2016, de https://juanvidela.files.wordpress.com/2010/03/pedagogia-basica-evaluacion-unap_ciencias-integradas.pdf
- Villalobos Fuentes, X. (15 de 04 de 2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-7. Recuperado el 01 de 10 de 2016, de http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin55_3&titulo=Boletin%2055/3%2015-04-11
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. (U. d. Murcia, Ed.) *Educatio siglo XXI*, 57-76. Recuperado el 5 de 10 de 2016, de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/153/136>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

7. Anexos

Anexo 1. Lista de libros de lectura para el año lectivo 2016

<u>PERÍODOS</u>	<u>UNDÉCIMO</u>
PRIMER PERÍODO	La Ilíada (Homero)
PRIMER PERÍODO	La lluvia sabe porque (María Fernanda Heredia)
SEGUNDO PERÍODO	La divina comedia (Dante Alighieri) / Donde Termina el Arco Iris (Cecilia Ahern)
SEGUNDO PERÍODO	El Cuaderno de Maya (Isabel Allende)

Anexo 2. Ficha de lectura para realizar análisis de las obras literarias leídas

FICHA DE LECTURA
<p>1. Biografía que contenga: Datos personales Obras principales y temáticas Género y estilo predominante Escuela literaria a la que pertenece</p> <p>2. Secuencia de la historia por medio de 20 acciones principales que ilustren el contenido de la obra, y que estas tengan el No. De la página</p> <p>3. Profundizar en 3 de las acciones anteriores, analizando: temática central, valores y antivalores, impacto positivo y/o negativo</p> <p>4. Identificar en la obra 5 temáticas esenciales y explíquelas.</p> <p>5. Analizar el comportamiento del personaje protagónico, antagonico y algunos secundarios; ¿con cuál de ellos te identificas o, por el contrario, no te reconoces y por qué?</p> <p>6. Seleccione mínimo 25 palabras desconocidas, de las cuales consultar su respectivo significado, el sinónimo y el antónimo.</p> <p>7. Qué tipo de narrador se presenta en la obra y por qué</p> <p>8. Dar una opinión personal del libro en 15 o 20 renglones, enfatizando si lo recomienda o no y por qué.</p> <p>9. Elabore la carátula ideal de la obra literaria teniendo en cuenta la temática que más te haya impactado.</p> <p>10. Bibliografía según las normas APA.</p>

Anexo 3. Encuesta

ENCUESTA SOBRE LITERATURA Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS PARA GRADO ONCE	
Aplicada por: Claudia Patricia Zuluaga Toro Maestra en formación Universidad de Antioquia	
1. ¿Qué es para ti un sistema simbólico?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
2. Enumera en orden de importancia los sistemas simbólicos que más te llaman la atención.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
3. Los otros sistemas simbólicos como el sonido, la fotografía, la expresión corporal, etc. benefician la búsqueda de significado de la obra literaria. ¿De qué manera ayudan?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
4. La obra literaria posibilita el encuentro con otros sistemas simbólicos dentro de ella, así mismo posibilita que se puedan establecer interpretaciones que den origen a creaciones nuevas. ¿Cómo crees que sucede esto?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
5. Crees que trabajar la literatura desde otros sistemas simbólicos te da la posibilidad de desarrollar talentos particulares y de reconocerte como transformadora de la realidad? SI ___ NO ___ ¿Por qué?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Anexo 4. Creación de un cuento

CUENTO MACABRO – Alejandra Bedoya

En aquellos tiempos era una joven de rarísima belleza, llena de alegría, toda luz y sonrisas, me encantaba ser de mente positiva y me gustaba mucho el estudio, por esto la mayor parte del tiempo la pasaba más en el colegio que en mi casa. Mi nombre es Danny soy una chica con demasiados sueños y siempre me planteé un futuro maravilloso siendo profesional y rodeada de una familia feliz.

Recuerdo aquel lunes en la tarde cuando salía de clases siempre me iba con mi mejor amiga, Lucy, era de pelo castaño largo, ojos grandes y oscuros siempre recibí un apoyo en ella. Lucy iba de camino a casa y yo a esperar el bus como siempre lo hacía, en aquel momento en que Lucy se fue para su casa tuve un presentimiento, sabía que algo no andaba bien, que algo malo sucedería, llevaba esperando más de 10 minutos y aún no pasaba el carro, espere un poco más y tan solo habían pasado minutos cuando una camioneta paró frente a mí de ella bajaron tres hombres encapuchados el pánico creció en mí, mis piernas me temblaban, intenté salir corriendo pero no lograba reaccionar, entre en estado de shock. Aquellos hombres me agarraron por la cintura manos y pies, me pusieron un trapo en la nariz y boca. Sentí tanto miedo que no salía ni tan solo un grito, solo caían lágrimas por mis mejillas pensando que en ese momento debería gritar y ahí caí inconsciente.

Al despertar no lograba ver nada, tenía dolor de cabeza y estaba un poco mareada pero estaba consciente de que me encontraba en una habitación oscura, o eso fue lo que pasó por mi mente. Sentí como si respirara una atmósfera de pesadumbre, la melancolía se cernía en la habitación.

Con solo pensar en la preocupación de mis padres me daba un poco de fuerza pero al mismo tiempo perdía un poco de esperanza. Me levanté del piso a explorar la habitación y sentí que pisaba cabello, al mirar bien era una niña que estaba inconsciente, en ese momento me di cuenta que ambas estábamos pasando por la misma situación, traté de despertarla y la ayude a sentarse, le comencé a hablar y a preguntarle sobre ella, durante un momento permaneció trémula y vacilante y en estado de shock. Le seguí hablando y le conté lo que me había ocurrido, en el momento que me respondió me dijo que su nombre era Sara, en ese momento me dio un poco de esperanza que lograríamos salir con la ayuda de alguien. Me contó lo poco que recordaba de cómo había llegado a este lugar. Habían pasado más de dos horas y sentimos que alguien se acercaba, al escuchar como abrían la puerta mi corazón se aceleró cada vez más, dos hombres aparecieron en la puerta tenían sus rostros cubiertos y batas ensangradas no sabía lo que sentía en ese momento, fue como si mi alma se hubiera ido al precipicio. Los hombres se acercaron, uno me agarró con los brazos alejándome de Sara y el otro la cogió y se la llevó por la puerta, sus gritos eran ensordecedores y yo tratando de luchar contra el hombre que me tenía mientras bregaba con sus brazos la salí en segundo me dominó, por más patadas y puños que le lanzaba él me tiró contra el piso, sin darse cuenta que sus llaves habían quedado en la habitación me encerro y escuchaba como los gritos de Sara se alejaban, espere que pasaran 5 minutos o más y abrí la puerta, era un poco pesada, camine lo más silencioso que pude, atravesé la habitación y solo veía cuerpos de personas chorreando sangre, en ese momento solo imagine que sería la siguiente y la niña Sara no lograría salir de aquel lugar.

Los hombres eran unos psicopatas y ya habían acabado con un cuerpo, de inmediato cambie de pensamiento y me propuse a encontrar la salida, con miedo de que me escucharan encontré la puerta, corriendo entre los árboles que se zarandeaban durante un largo camino llegué a la carretera, seguí mi marcha sin saber donde estaba o hacia donde iba. Vi que iba un auto y pararon en el camino, era una pequeña familia y ahí fue cuando me di cuenta que ellos serían los que salvarían y me llevarían de regreso a mi casa, una paz interior entró en mí.

Anexo 5. Trabajo de improvisación

Mujeres más que un cuerpo es un alma llena de sentimientos y pasiones hermosas, luchadoras todas unas ganadoras, somos hermosas con mucho amor para dar, somos capaces de luchar por lo que queremos y lograrlo; que nos sepan respetar y valorar ya que sin nosotras los hombres no son nada.

Somos elegida, y lo único que queremos es demostrar y dar lo mejor de nosotras, para dar ejemplo y que en cada una de nosotras, ^{haya} luz y amor en abundancia. y así poder brindar lo mejor a las personas dejando una huella intachable a las personas que nos rodean porque tenemos sentimientos maravillosos para brindar.

Anexo 6. Archivo en power point con las fotos para técnica interactiva FOTOLENGUAJE



Anexo 7. Ejemplo de trabajo con técnica interactiva Taller



Anexo 8. Coevaluación

2 recomendaciones para la coe.

1. Hablar o escribir sin perjuicio.

- los roles que cada una desempeño correspondio a las fortalezas que cada una tiene?
- ustedes piensan que hubo realmente trabajo en equipo?
- los recursos empleados fueron suficientes y bien empleados?
- hubo liderazgo en el grupo y porque?
- que piensan de los aprendizajes y desarrollo de la clase con la maestra en formación claudia.

Solución

- las capacidades desempeñadas por mi grupo fue bueno se tomo una idea de cada una para realizar el escrito, la fortaleza de todos fue tomar un aporte personal para narrar todo esto, en base a esto hubo una compañera a la que no se le tomo la idea, pues no quiso pasar el aporte, pero esto no fue impedimento para que nos quedara una muy buena narración.
- A mi si me parece todas dieron ideas a excepción de una pero de resto todas conegian a veces palabras mal dichas o que no cuadraban con la idea, entonces todos estos aportes hicieron el trabajo mas sencillo para realizarlo.

• si, los recursos fueron empleados de muy buena manera, la idea principal desato millones de pensamientos en cada una, puntos de vista y opiniones. el papel fue suficiente, el tiempo y la socialización fue exacta para que la actividad fuera exitosa.

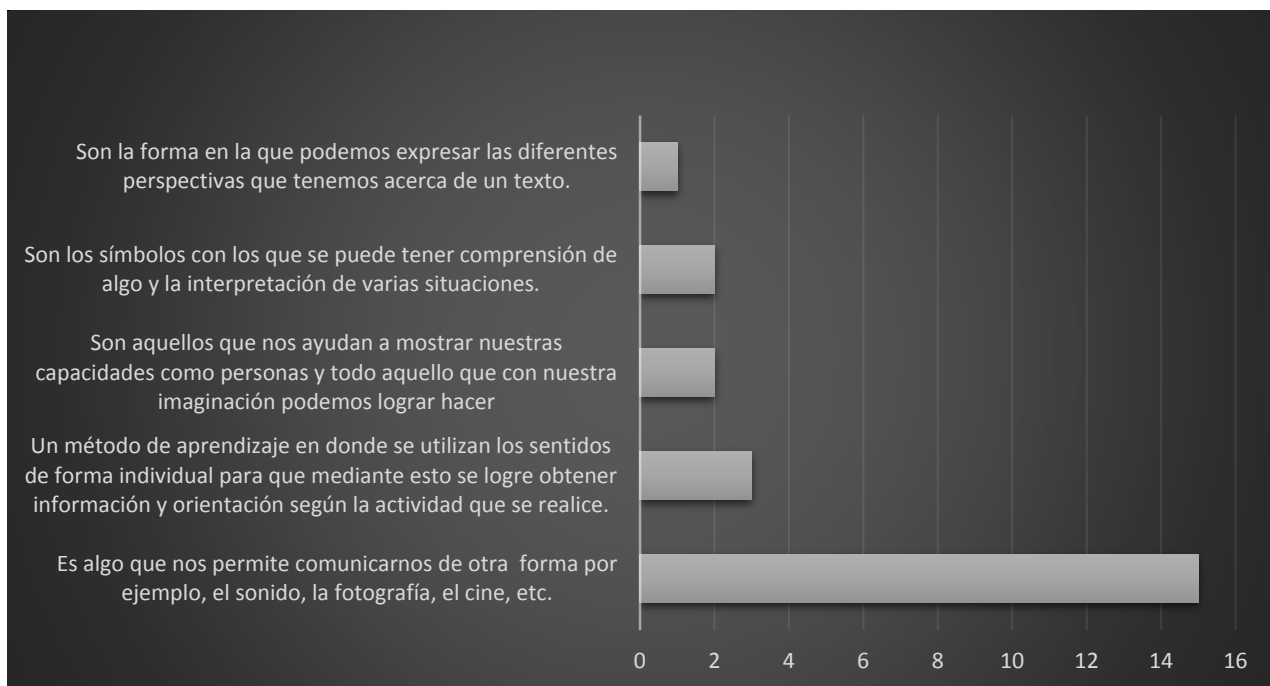
• liderazgo en si no, pero evelyn empezo con la idea, Manuela la continuo, yo escribia y daba apotes y tomaba nota de lo que decia Ana y Valentina, entonc esto hizo un poco mas sencillo todo.

Al final escuchar como nos habia quedado hacia que algo no cuadraba pero como todo se arregla se hizo una mejora y logramos terminar.

• la maestra en formacion ha demostrado liderazgo, sentido de pertenencia y ganas para estar con nosotras, la manera de trabajar y de llevar el grupo hace que la clase sea interesante. Mاما la atencion como tu logras manejarlos con tanta facilidad, posiblemente sea la forma en que nos escuchas y entiendes, tambien te felicito por lo bien que haces o ejerces tu profesion, claudia espero que el dia en el que te marches a ser la lider en el lugar que te guste nos lleves con un buen recuerdo y nunca nos olvides, muchas exitos.

- Muy dinamica
- Lúdica
- Apoyo

Anexo 9. ¿Qué es para ti un sistema simbólico?



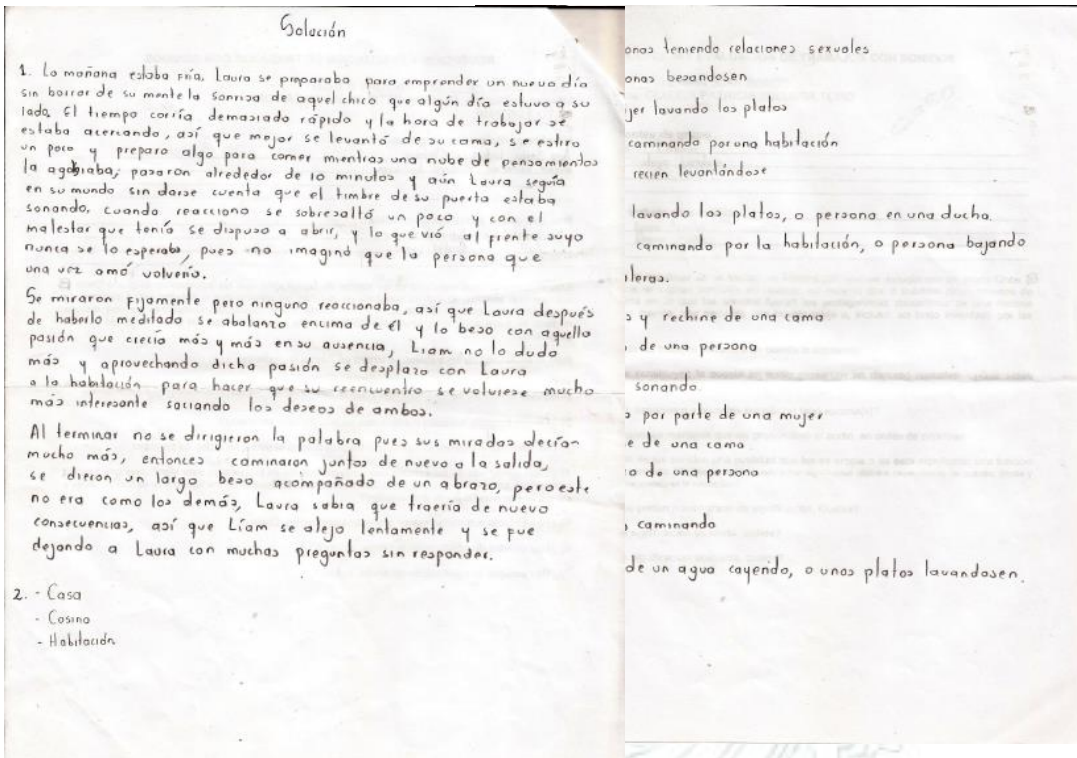
Anexo 10. Formato para evaluación de trabajo con sonidos

RECEPCIÓN Y EVALUACIÓN DE TRABAJOS CON SONIDOS	
GRADO ONCE _____ I.E. SAN JUAN BOSCO	
Maestra practicante: CLAUDIA PATRICIA ZULUAGA TORO	
MAYO 3 DE 2016	
Nombre participantes de grupo	

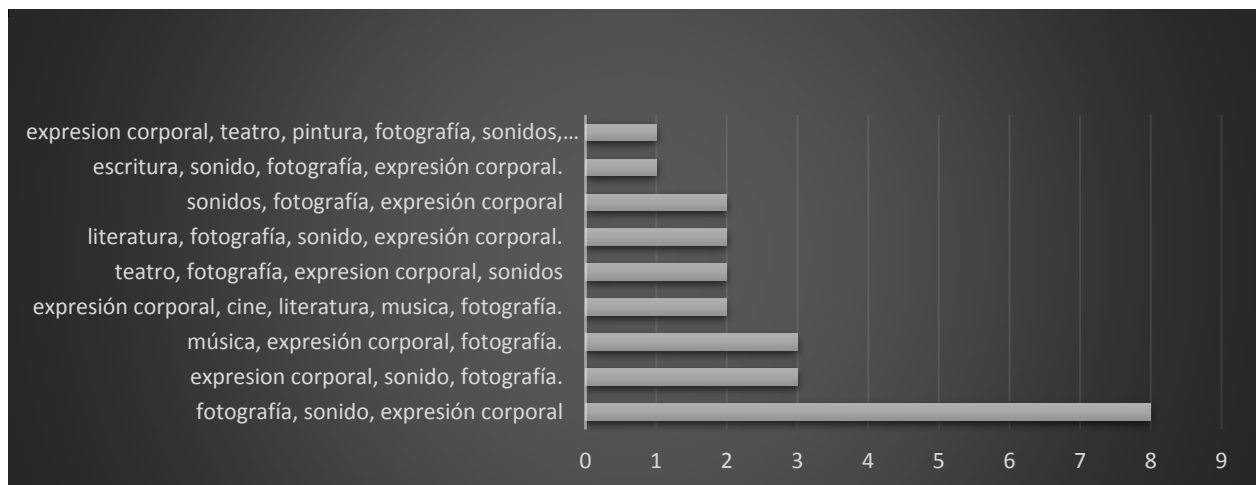
Nombre grupo y trabajo que evalúan	

<p>Este documento es el resultado de un trabajo de elaboración que las estudiantes de grado Once hicieron con sonidos; el trabajo consistía en realizar, en mínimo dos o máximo cinco minutos de audio, una propuesta en la que los sonidos fueran los protagonistas contadores de una historia narrada ya fuera un cuento, una parte de una novela leída o, incluso, un texto inventado por las estudiantes.</p> <p>Para la evaluación de los trabajos se tendrá en cuenta lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Los sonidos que constituyen la puesta en audio enmarcan un discurso narrativo. ¿Qué están contando? 2) ¿En qué espacio, espacios o ambientes sucede (n) la(s) escena(s)? 3) Describan las imágenes mentales que les proporcionó el audio, en orden de prioridad. 4) ¿Es el significado de los sonidos una cualidad que les es propia o es este significado una función relacionada con el contexto (Un mismo sonido puede tener significados distintos dependiendo de cuándo, dónde y con qué intencionalidad es puesto en la narración)? 5) ¿Hay sonidos que portan mayor grado de significación, Cuáles? 6) ¿Hay sonidos de significación concreta, cuáles? 7) ¿Hay sonidos de significación abstracta, cuáles? 	

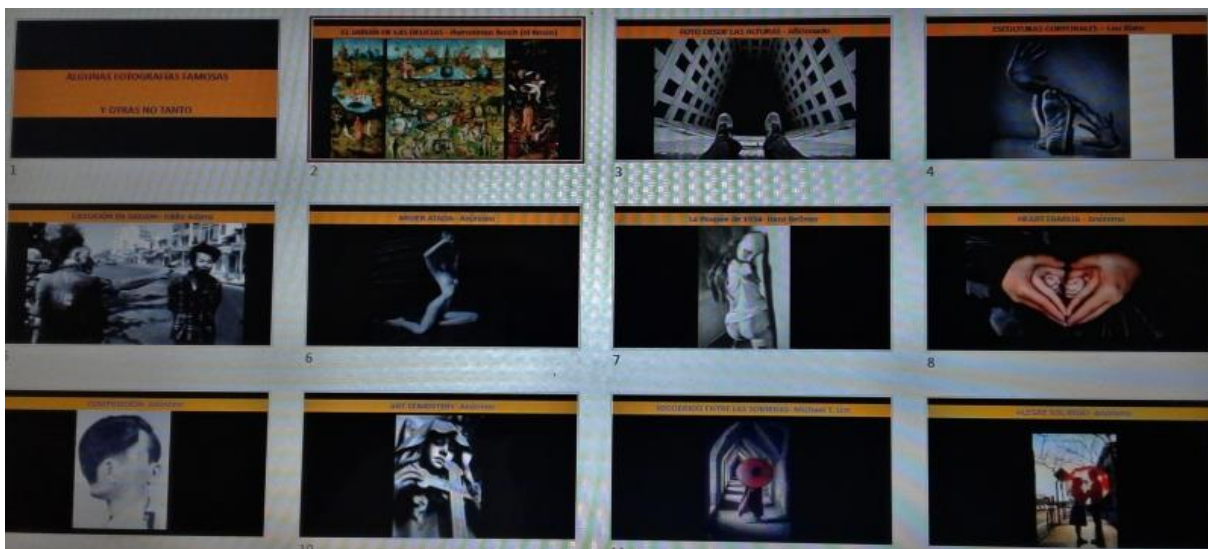
Anexo 11. Evaluación trabajo con sonidos



Anexo 12. Respuesta a pregunta 2. Enumera en orden de importancia los sistemas simbólicos que más te llaman la atención



Anexo 13. Archivo de power point con muestra de fotografías sacadas de internet



Anexo 14. Fotografías que evidencian el trabajo en el aula y en varios sitios de la institución



Anexo 15. Transformar el patio de descanso en otra cosa

1, 2, 3... ¿Quién es el próximo en caer?



Anexo 16. Formato para evaluación de trabajo de fotografía

EVALUACIÓN TRABAJO DE CREACIÓN E INTERPRETACIÓN CON FOTOGRAFÍA BASADO EN LA NOVELA “LA DIVINA COMEDIA” DE Dante Alighieri Septiembre de 2016	
Integrantes del grupo que evalúa _____ _____ _____ _____	Integrantes del grupo evaluado: _____ _____ _____ _____ _____
<p>Para evaluar el trabajo fotográfico que este grupo presenta se tendrá en cuenta lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selección: ¿Qué tan adecuada es la foto o fotos utilizadas para la presentación en relación con la obra “La Divina Comedia”? 2. Significación: ¿Qué tanta significación tienen los símbolos utilizados en la fotografía para que los conceptos temáticos de la obra literaria leída sean comprendidos e interpretados? 3. Estudio: ¿Cuál es el contexto, la situación o el fenómeno que la fotografía pretende mostrar a través de lo representado? 4. Presentación: ¿Qué tanta inquietud o preguntas genera la presentación fotográfica en sus demás compañeras de grupo? 5. Exposición: ¿La exposición es clara, pertinente, ordenada y limpia? ¿Por qué? 6. Participación: ¿Qué reflexión, a nivel grupal, les genera la puesta en común del trabajo fotográfico de sus compañeras? 	

Anexo 17. Fotografías del trabajo Travesía infernal



Anexo 18. Fotografía Averno – Bóveda- Sobreinterpretación



Anexo 19. Fotografías del trabajo Averno - Vergel



Anexo 20. Algunas fotografías más de este trabajo

Beatrice la nordi di Dante



El recorrido destinado por tus actos



El recorrido destinado por tus actos



L albero di oz



Camino al purgatorio



Anexo 21. Resultados evaluación trabajo de fotografía

- 1) Consideramos que todas las fotos usadas fueron adecuadas, por la comunicación (no verbal) que se pueden tener con ellas a través de la obra; muestran una realidad descriptiva de lo que se describe en el libro, usan elementos concretos para que el receptor entienda lo que se desea mostrar en cada foto.
- 2) En las cinco fotos hay una gran significación en los símbolos usados, el uso de los diferentes filtros, luces, ángulos y elementos dentro de las fotos permiten una transición a la obra. Por que muestran el camino de Dante hasta llegar al cielo. La adaptación y visión de los momentos más importantes dentro de la obra se visualizan en este trabajo gracias a lo que conotan en todas las imágenes.
- 3) Las primeras dos fotografías pretenden mostrar el infierno que Dante describe, con un enfoque en el dolor del pecador y es esto lo que se vive en los círculos d donde cada pecador debe pagar por todo lo malo que hizo en tierra. La tercera y cuarta fotografía describen el purgatorio, con símbolos muy dicentes del arrepentimiento que allí viven todos los pecadores para alcanzar la gracia de Dios. Por último esta la luz que proviene del paraíso y que es la misma que Dante desea ver después de observar lo que cada Pecedor debe vivir en el infierno y purgatorio.
- 4) La exposición fue totalmente limpia, hubo una buena preparación por todos los miembros del equipo, había una preparación adecuada del tema, tenían dominio y fueron muy organizados con todas las aclaraciones pertinentes para cada foto.
- 5) Todas las imágenes son polémicas y muy complejas por ello pueden tener muchas interpretaciones mientras las compañeras exponían hubieron varias preguntas sobre algunos elementos usados en cada foto y lo que simbolizaban teniendo en cuenta cada lugar reconocido por Dante. En general se observo una buena interpretación por parte de las compañeras.
- 6) Hubo una excelente interpretación de la obra leída. Todos los elementos que usaron fueron concretos y concretos a la hora de mostrar y darle sentido al texto representado a través de fotografías donde hay que resaltar que usaron su propio cuerpo para hacerlo. Se notaba buena preparación y un contenido didáctico bien organizado. En cada foto para quienes ya leímos la obra hay una muestra clara de los diferentes lugares que describe Dante en su libro.



Anexo 22. Fotos trabajo de expresión corporal en el patio salón



Anexo 23. Fragmento de la obra *Donde Termina el Arco Iris* para trabajo de expresión corporal.

CECELIA AHERN



Donde termina el Arco Iris



hubieses invitado a tu boda, al menos habría dicho algo!

ROSIE: Perdona, pero ¿por qué no me preguntaste por qué no fui? Si te hubiese invitado a mi boda y no te hubieras presentado, creo que al menos habría dicho algo.

ALEX: Estaba enfadado.

ROSIE: Yo también.

ALEX: Aún estoy enfadado por las cosas que dijiste.

ROSIE: Contéstame una pregunta, Alex. ¿Me dijiste o no me dijiste pocos meses antes de casarte que Bethany no era «la mujer» para ti y que no la amabas?

ALEX: Sí, pero...

ROSIE: ¿Y habías decidido o no habías decidido romper con ella justo antes de que te dijera que estaba embarazada?

ALEX: Sí, pero...

ROSIE: ¿Y estabas o no estabas preocupado por tu trabajo cuando te negaste a casarte con Bethany?

ALEX: Sí, pero...

ROSIE: ¿Y estabas o no estabas...

ALEX: Para, Rosie. Puede que todo esto sea verdad, pero había que sumarle que yo quería formar parte de la vida de Bethany y Theo.

ROSIE: Pues si en efecto me invitaste a tu boda y llevaba parte de razón en lo que dije, ¿por qué nos hemos pasado un año entero sin hablar?

ALEX: Ahora mismo lo que quiero saber es adónde demonios fue a parar tu invitación. La organizadora de la boda lo tenía todo controlado. A no ser que fuera...

ROSIE: ¿Quién?

ALEX: No quién, sino qué...

ROSIE: Pues, ¿qué?

ALEX: El Jack Russell llamado *Jack Russell*. La próxima vez que lo vea voy a retorcerle el pescuezo.

ROSIE: No podrás.

ALEX: Puedo hacer lo que quiera con ese chucho robacartas...

ROSIE: Está muerto. El cartero le arreó patadas en el vientre varias mañanas seguidas sin querer (soy testigo) y una mañana lo consiguió: *Jack* dejó de moverse.

ALEX: No me da ninguna pena.

ROSIE: A mí sí, Alex.

ALEX: A mí también. ¿Amigos de nuevo?

ROSIE: Nunca he dejado de ser tu amiga.

ALEX: Yo tampoco. Bueno, por desgracia tengo que dejarte porque mi bebé se está tirando el desayuno por la cabeza y haciéndose friegas en el cuero cabelludo con una cara de pura concentración. Me temo que es hora de cambiar pañales otra vez.

Anexo 24. Parte de guión teatral enviado al correo del maestro.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA “SAN JUAN BOSCO”

Grado: **11-B**

PROPUESTA DE GUIÓN TEATRAL BASADO EN:

LA DIVINA COMEDIA DE Dante Alighieri

Maestra: **Claudia Patricia Zuluaga Toro**

Fecha de entrega: octubre 17 de 2016

Integrantes:

Laura Johana Arango Vasco

Estefanía Barrios Macías

Evelin Valentina Bedoya Londoño

Danna Valentina Meneses Román

Mariana Marín

Evelyn Morales Álvarez

Ana María Rodríguez Cardona

**DOS CONTRASTES
EL INFIERNO**

Esta música va a lo largo del infierno, se caracteriza por su tenebrosidad:

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

Narrador (Evelyn). Al salir de la selva oscura y después de muchas horas de Angustia, Dante ve a lo lejos una primera luz por lo cual se dirige hacia ella, pero tres bestias feroces le obstruyen su camino, estas son los vicios que le impiden al hombre salir del pecado. Sin embargo una sombra muy peculiar y algo conocida se le acerca.

Dante (Estefanía). (caminan algo desorientado, mira a su alrededor intentando comprender) ¿Eres tu aquel Virgilio?

Virgilio (Mariana). (Rostro indiferente, sin expresión alguna) Te conviene tomar otra ruta, pues las bestias aquí matan al que tanto se atreve.

Dante (Estefanía): (Llora)

Virgilio (Mariana). Ahora por tu bien, pienso que debes seguirme, te llevare a un lugar eterno, donde nada del dolor que vemos, pena y malicia se verá ahí. No te acompañare siempre ya que mi alma rebelde no puede entrar en la ciudad del rey.

Dante (Estefanía). (Se pone de pie y mira con orgullo y respeto a Virgilio) Poeta, gran maestro, te suplico por ese Dios a quien no has conocido que me hagas huir de este mal y de otro peor.

Narrador (Evelyn). entonces pues, ambos empezaron su marcha

Dante (Estefanía): (en su pensamiento). oh Beatriz... cuando te volveré a ver.

Narrador (Evelyn). La misión de Virgilio era clara. Dante vacilaba. Virgilio lo animaba. El recuerdo de las damas benditas y el mensaje de Beatriz.

Virgilio (Mariana): (Entusiasmado intentando animar a Dante) Ande pues. Ya llegamos. Este será el principio y nada más que el principio. "ABANDONAD TODA ESPERANZA"

Dante (Estefanía): (Desanimado y sarcástico) Alentador. (Trata de hacer caso omiso a los lamentos que retumban en sus oídos)

Virgilio (Mariana). Te lo digo brevemente, aquí yacen los faltos de fe, carácter y gloria. Una vida lamentable y aun no hemos visto nada.

Narrador (Evelyn). Abren las puertas. Se abren paso hacia el río Aqueronte. Los horrores siguen apareciendo. Los que no conocieron la verdadera fe, se lamentan ante ellos. Finalmente aparece el Carón.

Carón (Danna): ¡Jamás lograrán cruzar el río!, pues el paso a los vivos no está permitido

Virgilio (Mariana): Carón, permítenos el cruce en nuestra barca a menos que desees recibir el castigo por tu desobediencia.

Carón (Danna): disculpen mi insolencia, suban a mí barca yo los llevaré al otro lado del río.

Narrador (Evelyn): Dante y Virgilio suben a la balsa y avanzan por el río donde las almas se apegan a la orilla y a la balsa como si quisieran escapar de un fuego infernal. El Carón les golpeaba con el remo para que regresaran al río.

Narrador (Evelyn): Llegan al primer círculo, el limbo

Virgilio (Mariana): (mientras baja de la balsa y ayuda a Dante a bajar) De aquí en más, nueve círculos nos esperan. Demos prisa al paso.

Narrador (Evelyn): Una vez en el primer círculo. Atraviesan por almas que no conocen la verdadera fe. Patriarcas liberados por Cristo. Grandes hombres de la antigüedad y sus castillos luminosos.

Dante (Estefanía): (Temeroso y curioso mientras avanza con Virgilio) El espacio de este círculo es inmenso, y hay tantos aquí... hombres sabios, de mi tiempo y antes de él. Tantos que no puedo ni mencionarlos a todos.

Virgilio (Mariana): (Da una palmada en la espalda a Dante y sigue). Los hombres son correspondientes a los círculos, sus tormentos equivalentes a sus pasiones, instintos y acciones, yo pertenezco aquí.

Anexo 25. Los otros sistemas simbólicos como el sonido, la fotografía, la expresión corporal, etc. benefician la búsqueda de significado de la obra literaria ¿De qué manera ayudan?

