



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

# **Docentes y literatura: La experiencia de lectura como punto de reflexión**

**Myriam Liz Loren Aponte Moreno**

**Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Posgrados  
Maestría en Educación  
Bogotá, Colombia  
2014**



# **Docentes y literatura: La experiencia de lectura como punto de reflexión**

**Myriam Liz Loren Aponte Moreno**

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar por el título de:  
Magister en Educación, Lenguajes y Literaturas**

**Director:  
Doctor William Díaz Villarreal**

**Línea de Investigación:  
Educación, Lenguajes y Literatura**

**Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Posgrados, Maestría en Educación  
Bogotá, Colombia  
2014**



# Agradecimientos

*¿Qué valor tiene toda la cultura cuando la experiencia no nos conecta con ella?*

*Walter Benjamín*

*Agradezco a todos los seres humanos maravillosos que encontré en este recorrido y que sin duda han hecho parte de este proceso. Maestros, estudiantes, colegas, amigos y hermanos.*

*A mi familia por todas las herramientas que me dieron para crecer y crear, por su apoyo, incondicionalidad y amor.*

*Al profesor William Díaz por ser el puente entre el la intención y la realización. Ha sido una fortuna encontrarme con su sabiduría y su guía.*

*Finalmente a la literatura que se convirtió en música para disfrutar y amar cada vez más.*

*Hablan mucho de la belleza de la certidumbre como si ignorasen la belleza sutil de la duda. Creer es muy monótono; la duda es apasionante.*

*Oscar Wilde*



## Resumen

Este trabajo presenta la puesta en marcha de una propuesta que busca promover y desarrollar, en un grupo de docentes, espacios de reflexión en torno a la práctica de lectura de la literatura en el proceso de formación docente. En esta iniciativa se considera que es necesario darle un sentido más amplio a la lectura de la literatura en la escuela, reflexionar sobre la manera como se propone y desarrolla la lectura en el aula y revisar la influencia que tiene la experiencia de lectura del docente en las formas de trabajar un texto literario con sus estudiantes.

**Palabras clave:** docentes, formación, lectura, literatura, experiencia.

## Abstract

This paper presents the implementation of a proposal that seeks to promote and develop opportunities for reflection in a group of teachers on the reading practice of literature in the teacher education process. This initiative is considered necessary to give a broader sense to the reading of literature in school, reflect on how it proposes and develops classroom reading and review the influence of the teacher's reading experience in ways of working on a literary text with the students.

**Keywords:** teaching, education, reading, literature, experience.

# Contenido

	Pág.
<b>Resumen .....</b>	<b>VII</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>1. El punto de partida de quien enseña a leer.....</b>	<b>5</b>
1.1 La claridad de los maestros frente a los procesos de lectura y escritura .....	5
1.2 La experiencia de los docentes con la lectura y la escritura, y su influencia en el aula .....	8
<b>2. El camino recorrido por otros maestros .....</b>	<b>11</b>
2.1 Contextualización de la investigación.....	14
<b>3. Aproximaciones a los conceptos de lectura y escritura de texto literario.....</b>	<b>19</b>
3.1 Lectura y escritura.....	19
3.2 La lectura del texto literario.....	22
<b>4. Etapas desarrolladas desde la mirada de la experiencia .....</b>	<b>29</b>
4.1 La investigación cualitativa .....	29
4.2 La investigación – acción.....	30
4.3 <i>Momentos e instrumentos de recolección</i> .....	32
4.4 Los participantes y sus preconcepciones.....	35
4.4.1. Función de la literatura en el aula, según los maestros.....	40
4.4.2. Concepciones de los docentes en torno a la lectura y la literatura.....	47
4.5 Planificación, acción y observación.....	48
4.5.1 Sesiones I y II: Identificación de la situación problemática y resignificación de la práctica personal de lectura .....	50
4.5.2 Sesiones III y IV: lectura personal y reflexión sobre la experiencia .....	54
4.5.3. Sesiones V y VI: diseño de una propuesta de lectura y análisis de ella.....	58
4.6 Análisis e interpretación de resultados.....	66
<b>5. Conclusiones .....</b>	<b>71</b>
<b>Anexos: .....</b>	<b>75</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>99</b>



# Introducción

*"Todo lo que las ciencias humanas están descubriendo hoy en día, en cualquier orden de cosas, ya sea en el orden sociológico, psicológico, psiquiátrico, lingüístico, etc., la literatura lo ha sabido desde siempre; la única diferencia es que no lo ha dicho, sino que lo ha escrito."*

*Roland Barthes*

Una de las principales motivaciones para iniciar este ejercicio de investigación tiene que ver con mi propio ejercicio de lectura y las preguntas que han ido surgiendo a partir de la observación de mis prácticas en el aula con el texto literario. Muchos interrogantes surgen cuando comienzo a planear las clases de cada año y me doy cuenta de que hacen falta elementos para saber qué ruta voy a tomar. En algunas sesiones no he podido responder las dudas de los estudiantes. Algunas se resuelven con consultas o lecturas relativamente rápidas que aclaran ciertas cuestiones disciplinares, pero hay otras que me hacen reflexionar como docente sobre las bases de carácter disciplinar recibidas durante la formación profesional.

Durante algún tiempo pensé que, en mi caso, esta situación podía ser un asunto de poca habilidad, de dificultades para comprender y de falta de recursos académicos. Así comencé a explorar varios caminos que me permitieron conocer más, reflexionar sobre la lectura, la literatura y la educación. Pero fue sorpresivo encontrarme en diferentes discusiones con colegas que manifestaban los mismos temores y necesidades. De esta manera surgió esta idea de trabajar para buscar opciones frente a la necesidad de saber, que ya estaba creada, y que resulta mucho más común entre los maestros de lo que pensamos. Todo lo anterior se convirtió en una inquietud que quise comenzar a trabajar a partir de un ejercicio sencillo de investigación.

A partir de la revisión y de la reflexión sobre los procesos de lectura propios del docente, con el grupo de maestros que desarrollaron la Especialización en procesos lectoescriturales en el año 2012 de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, dimos inicio al desarrollo de una propuesta que busca generar una experiencia de lectura personal de un texto literario, en un espacio de discusión académico que permita al docente acercarse un poco más a la reflexión sobre las formas en que sus hábitos de lectura, específicamente de creaciones literarias, afectan directamente su ejercicio en el aula. Logramos conformar un grupo inicial de doce maestros, que al final fueron cinco debido a diversas circunstancias que más adelante se conocerán.

Luego de contar con este grupo, les planteé el ejercicio que tenía pensado para abordar esos interrogantes con los que nos encontrábamos todos los días y generar transformaciones sobre las prácticas de lectura de los textos literarios en el aula, validar la reflexión frente al ejercicio intelectual que tenemos como docentes y asumir la importancia de este proceso en la construcción de propuestas que aborden la lectura de literatura en el aula. Durante el desarrollo de este ejercicio investigativo, buscamos lugares significativos que compartíamos en cuanto a nuestra preparación académica, el ejercicio permanente de formación y la exploración de textos para posibilitar un ejercicio de análisis sobre el docente como lector que asume su experiencia, la reflexiona y la lleva a sus prácticas cotidianas como promotor y mediador de la literatura en el aula.

Las iniciativas de lectura propuestas por los docentes que participamos en este ejercicio resultan valiosas, pues constituyen opciones para ofrecer un contexto donde la comprensión y el placer alrededor de un texto sean reales. Sin embargo, la construcción de estas propuestas no es suficiente. Hay elementos pendientes que generan preguntas sobre las prácticas o experiencias de lectura en torno a la literatura en la escuela. Una situación se refiere a la necesidad de capacitación sobre herramientas teóricas y pedagógicas que resulten útiles para iniciar procesos de acercamiento al texto literario. Este asunto en muchas ocasiones impide el desarrollo de posibilidades para hacerlo posible. Además, es necesario hacer evidente otra necesidad no siempre explícita: la necesidad de asumir la lectura, desde el docente como “experiencia personal”. Una de las limitaciones que se encuentran al abordar procesos en el aula para el desarrollo de competencias en el área de lenguaje está relacionada con el ejercicio de lectura que el docente podría asumir como elemento fundamental en el desarrollo de su rol como ser humano, profesional, intelectual y pedagogo en la escuela.

La cercanía de los estudiantes con el lenguaje y la literatura como áreas de conocimiento en la vida escolar está directamente relacionada con el desempeño del docente y las posibilidades pedagógicas que éste ofrezca en sus prácticas de aula. Los procesos de aprendizaje en estos espacios académicos pueden tener en cuenta diferentes aspectos que hacen parte de la vida, con el fin de contribuir a la construcción de autonomía e identidad y al desarrollo de competencias que puedan permitir al estudiante interactuar y ser parte activa de todos aquellos procesos que se den en su contexto.

En este documento se encontrará un registro y análisis básico de la experiencia de lectura de textos literarios que asumimos un grupo de maestros al encontrarnos con muchos interrogantes frente al papel de la literatura en la vida de la escuela, y nuestra labor como docentes cuando la llevamos al aula. Para hacer más clara la exposición, cada docente será identificado con una letra (D) y un número. Los registros y propuestas de los docentes participantes fueron incluidos en su mayoría. Sin embargo, aquellos que se ofrecen en este documento que expone el desarrollo de la experiencia pasaron por un proceso de selección en el que se tuvieron en cuenta los siguientes criterios relacionados con el método de investigación que se asumió:

- Construcción original de las propuestas, por parte de los docentes.
- Materiales que ofrecen elementos válidos y útiles en relación con el objetivo de la propuesta.
- Materiales que hicieron parte de la continuidad del proceso hasta la fase de reflexión parcial. Los registros incluidos de los docentes que no culminaron el proceso hacen parte de las evidencias que permiten reconocer los alcances y las debilidades que se tuvieron en el desarrollo de la propuesta.
- Materiales con elementos claramente observables para ser analizados,
- Materiales manejables, es decir, que se ajusten a los criterios formales y de aplicación definidos por el grupo durante el ejercicio. Los materiales que no fueron incluidos en el documento no proporcionaban información confiable y objetiva de acuerdo con los objetivos y criterios establecidos por los integrantes del ejercicio de

investigación. Aunque no se invalidan, resultan insuficientes en los aportes al análisis y desarrollo de la propuesta.

Esta experiencia no permitió encontrar soluciones definitivas a los problemas que fuimos encontrando en el camino, pero abrió muchos interrogantes que son finalmente los que hacen posible el ejercicio intelectual constante del maestro y a partir de este proceso, la transformación de nuestras prácticas en la escuela.

# **1.El punto de partida de quien enseña a leer**

## **1.1 La claridad de los maestros frente a los procesos de lectura y escritura**

Es indiscutible la necesidad de contar con docentes que desde su formación como intelectuales de la educación, y en este caso del lenguaje, puedan promover los procesos de lectura y escritura en sus alumnos. Sin embargo, los limitados espacios de reflexión en torno a estas prácticas hacen parte de la realidad educativa. En el caso específico de este proyecto, se ha observado que existe una serie de condiciones académicas, culturales y sociales que afectan las prácticas de lectura de textos literarios; estas condiciones se relacionan con motivaciones, gustos y experiencias personales. El resultado de este ejercicio es producto de la aplicación y análisis de una encuesta semiestructurada y sesiones de reflexión inicial que realicé con un grupo de 12 maestros del área de lenguaje que son estudiantes en la especialización en procesos de lectura y escritura de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

La mayoría de docentes admiten que su experiencia con la lectura de textos literarios es limitada, sienten debilidades en dicho proceso y en el análisis de textos literarios, en algunos casos, no cuentan con motivación suficiente al encontrarse con este tipo de textos. Aunque dedican tiempo a la lectura y la escritura, en repetidas ocasiones lo hacen por motivos de orden laboral, es decir, para contar con material que permita generar actividades en el aula y cumplir con la planeación de clase. Muestra de esto es la poca producción de textos reflexivos o propuestas de lectura en el quehacer del grupo de maestros y la baja cantidad de libros leídos en el último año, de acuerdo con la información suministrada en los dos primeros encuentros.

Igualmente, el acceso a la información es limitado, en la medida en que la compra de libros no es una prioridad de los docentes y no es habitual consultar otras fuentes de

información que aborden elementos conceptuales sobre la literatura. Es interesante observar que, aunque pocos confiesan no tener dinero para comprar libros o revistas, a todos los docentes participantes del proyecto les gustaría leer algo diferente, textos académicos, literarios u otros, que los lleven al disfrute, que los atrapen. Esto es algo parecido a lo que ellos persiguen con los niños y jóvenes, pero no se toman el tiempo ni el espacio para hacerlo consigo mismos. Ellos podrían, en realidad, estar en búsqueda de una experiencia diferente de lectura.

Algunos docentes del área de lenguaje no están familiarizados con los textos literarios, ni tienen la curiosidad necesaria para iniciar su lectura. Esto debido a factores como la falta de hábito, el desconocimiento de aspectos conceptuales importantes para analizar una obra literaria y la ausencia de experiencias lectoras y escritoras recientes desde una perspectiva disciplinar. Pero, curiosamente, estos docentes diagnostican fallas semejantes en sus estudiantes, sin meditar sobre su propio caso. Los docentes afirman que los problemas de sus estudiantes a la hora de leer literatura están vinculados con el hábito, el gusto, la motivación, el conocimiento lingüístico, la comprensión y la interpretación textual y no explican este fenómeno a partir de conceptos claros o perspectivas pedagógicas, sino de lugares comunes con un tinte derrotista, entre los que está la idea de que, al no haber formado hábitos de lectura en sus hogares, los estudiantes no pueden tenerlos en el aula, y por esta razón difícilmente se puede hacer algo en la escuela. Otro lugar común se refiere a la resistencia de los chicos a leer, hecho con el que el maestro choca y encuentra dificultad para responder de manera acertada a la resistencia. En muchas ocasiones se evidencia en su discurso procesos limitados y poco profundos, pues carecen de herramientas conceptuales, pedagógicas y didácticas con las que se puedan enfrentar estas dificultades.

Por último, se resalta el desconocimiento general por parte de los docentes de las políticas gubernamentales y culturales relacionadas con la lectura de textos literarios. Algunos docentes no sienten apoyo institucional y perciben presión sociocultural que desmotiva el trabajo personal para mejorar sus prácticas de lectura. En este punto, luego de varios encuentros y seguimiento a los procesos propuestos por los maestros en didáctica de la lectura y la literatura, surgen preguntas sobre la forma en que se puede trabajar un texto literario en el aula y cómo la experiencia de lectura placentera del docente podría favorecer la construcción de propuestas en este sentido. En distintos

espacios y oportunidades los docentes manifestamos la necesidad de tener herramientas para el manejo de textos literarios en el aula, cómo analizarlos, cómo acercar a nuestros estudiantes a esa fuente refrescante del arte literario, cómo generar procesos de lectura placenteros, críticos y profundos en esta área y cómo evitar el uso de estas obras como material lingüístico.

Esta situación permite hacer un diagnóstico general: hay limitaciones de carácter disciplinar y cultural, en el grupo de docentes, en la forma de tratar y reflexionar sobre la lectura de textos literarios en el aula y, en particular, en la capacidad de asumir la lectura literaria como experiencia de vida. Los aspectos en los que se detectan debilidades resultan fundamentales para generar experiencias significativas en relación con las prácticas de lectura en la escuela. Nos encontramos, pues, con un grupo de docentes que no leen literatura regularmente. Además, no promueven conscientemente los procesos de lectura en esta área. Esto conduce a un problema cultural mayor, si tenemos en cuenta que la lectura de textos literarios en la escuela fortalece los procesos de lectura y escritura en los estudiantes, sin importar el grado en el que se encuentren.

Para buscar opciones de solución a la situación de este grupo de maestros frente a la necesidad de contar con herramientas para trabajar con un texto literario en el aula, se propone un proceso de reflexión en el grupo que luego permite configurar una propuesta de trabajo investigativo, en la cual se indaga por la causa de la confusión y debilidades frente a la articulación de saberes, prácticas y experiencia en el aula, al vincularse con el tratamiento de la literatura. La observación y el análisis de los comentarios, dudas y reflexiones de los maestros en las sesiones correspondientes a una asignatura de la Especialización en Procesos de Lectura y Escritura, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, permitieron plantear dos preguntas que configuran el problema central de este trabajo: ¿de qué manera la experiencia del docente como lector de literatura afecta la forma de generar acercamiento al texto literario en el aula? Y así, ¿qué herramientas reales tiene el maestro cuando lleva un texto literario a clase?

Frente a estos interrogantes y otros que fueron surgiendo con las discusiones grupales se configuró una pregunta que integra múltiples dudas y que guía el proceso investigativo que aquí se presenta ¿Cómo generar un espacio que contribuya a la reflexión y la transformación de las prácticas de lectura de textos literarios en el quehacer docente de

un grupo de maestros de la Especialización en Procesos de Lectura y Escritura, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios?

Es importante atender a este interrogante, puesto que la lectura de textos literarios en el aula resulta significativa en los procesos de aprendizaje al favorecer el desarrollo cognitivo, comunicativo y social del ser humano. En este sentido, es necesario pensar sobre su papel en el contexto educativo y la forma como se trabaja durante la formación disciplinar del docente. Se deben construir espacios que permitan compartir experiencias de lectura de literatura y reflexionar de manera rigurosa sobre las estrategias que pueden ser construidas y desarrolladas en este proceso. Sólo así se podrá comprender de manera conjunta y activa la situación problemática. Es importante que los docentes sean agentes de transformación al asumir actitudes críticas y reflexivas en torno a las formas en que orientan la lectura de textos literarios en el aula. Así, el trabajo que se hizo con el grupo de docentes buscaba que tanto ellos como yo reflexionáramos sobre proceso interpretativo de un texto literario en el aula de clase. La consecución de este objetivo partía de objetivo partió de un ejercicio de lectura personal y la construcción de una propuesta didáctica basada en un texto literario. Durante este proceso se buscó que todos fuéramos conscientes de las estrategias que los docentes utilizan en el aula, y de cómo estas se transforman cuando hay una reflexión sobre la importancia de la formación docente en el área de literatura.

## **1.2 La experiencia de los docentes con la lectura y la escritura, y su influencia en el aula**

Para promover experiencias de lectura literaria significativa en los estudiantes, el docente debe estar debidamente formado en este campo disciplinar. Sin embargo, hay dificultades en el acercamiento que los maestros han tenido respecto al estudio de la literatura durante su formación. Estas dificultades limitan el desarrollo de un trabajo consciente en el aula alrededor de la literatura. Es por esto que se busca propiciar un espacio de reflexión en donde los docentes replanteen su concepción de la literatura y transformen la manera como promueven su lectura y el análisis en el aula. En otras palabras, el docente debe darle sentido a la lectura de textos literarios y darle lugar a lo que implica en los procesos educativos. Él mismo precisa identificar los elementos que afectan su práctica lectora y escritora; sólo así podrá planificar acciones de mejoramiento



en su labor docente. Y si bien la práctica es individual, reflexionar conjuntamente sobre la problemática es fundamental en la medida en que cada experiencia docente aporta ingredientes que enriquecen el proceso investigativo.

Es pertinente adelantar procesos de innovación, no sólo en las prácticas de aula sino en los medios y las formas en que los maestros se apropian de estos conocimientos: cómo leen nuevos tipos de discursos en relación con la literatura, cuál es su proceso de aprendizaje al trabajarlos, cuál es su visión sobre las necesidades reales de su institución, entre otros. Al implementar innovaciones en una institución específica, se hace necesario reconocer quiénes harán de esto una tarea creativa o rutinaria, pues “para implementar innovaciones trascendentes, [debe darse] un proceso de adaptación mutua” (Randi & Corno, 2000: 184). Igualmente, es importante desarrollar nuevos ambientes de aprendizaje que respondan a los intereses y necesidades de la escuela en la sociedad del conocimiento.



## 2.El camino recorrido por otros maestros

*La lectura y la escritura en los procesos educativos* no es una preocupación nueva dentro de los estudiosos del lenguaje. Aunque la mayor parte de las publicaciones evidencia un interés sobre estas prácticas en estudiantes, investigaciones recientes proponen al docente como actor determinante en este proceso. Estos últimos estudios giran alrededor de las siguientes premisas:

- *El docente debe crecer como sujeto lector; el docente debe darle sentido a los conceptos de lectura y escritura.*
- *El docente debe reflexionar sobre el papel de la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza – aprendizaje y plantear cómo proponer estas prácticas en el aula.*
- *El docente debe promover la Lectura y escritura en sus estudiantes.*

Tovar (2009) plantea que los docentes deben ser lectores y escritores para poder promover estos procesos en los estudiantes que tienen a cargo. Por esta razón, trabajó con un grupo de docentes de educación básica consiguiendo que evolucionaran en su experiencia lectora y escritora y desarrollaran una didáctica personal. Es importante tener en cuenta que los objetivos o retos de la investigación se plantearon sólo cuando se determinaron las necesidades o problemas de los docentes, dentro de los cuales se destacan: estrategias pedagógicas tradicionales, poco acercamiento a la lectura, dificultades lingüísticas, carencia de formación en el área de la literatura y ausencia de espacios de reflexión.

Los docentes son los principales agentes en la formación de sujetos lectores mediante la proposición de experiencias que contribuyan significativamente en esta causa. No obstante, ellos mismos tienen un reto aún más importante: *constituirse a sí mismos en sujetos lectores*. De acuerdo con Ferreyro y Stramiello (2008), esta tarea implica, primero, reconocer sus limitaciones conceptuales y prácticas, sus posibilidades y sus

responsabilidades en dicha construcción. En las condiciones actuales, las experiencias de los docentes en relación con la lectura son limitadas a causa de la falta de tiempo, motivaciones y espacios. Por todo esto, la débil tendencia hacia la lectura se constituye en un síntoma de las limitaciones culturales y educativas que hacen parte de las dificultades metodológicas que enfrenta un docente.

Frente a esta problemática, Ferreyro y Stramiello (2010), proponen una solución conjunta en donde intervengan los docentes y las instituciones educativas y sociales dentro de un marco de políticas públicas de lectura. Se anota que los docentes deben ampliar los objetivos que buscan alcanzar con la lectura, es decir, ir más allá del ejercicio de comprensión literal o inferencial, y también los espacios destinados para ello. Es necesario disponer de programas que busquen fomentar la cultura de la lectura en los maestros. Algunos aspectos en la promoción de docentes lectores serían:

- Incluir la lectura en diversas actividades académicas o culturales.
- Ampliar los tiempos y espacios destinados a leer.
- Promover la divulgación y discusión de diferentes tipo de textos.
- Evaluar las prácticas a revertir
- Despertar el deseo de leer.

Estas tareas se relacionan con la labor de entidades estatales y privadas que buscan promover espacios efectivos de lectura, espacios en los que expertos guíen la lectura y la enriquezcan junto a los docentes. Tal enriquecimiento no sólo se logra al proponer nuevas posibilidades didácticas para ser utilizadas en el aula, sino también mediante el desarrollo de ejercicios de debate y escritura en los que las ideas o planteamientos sean susceptibles de evaluación y enriquecimiento, y en los que el maestro sea el principal protagonista de un proceso de reflexión y aprendizaje.

Aunque sean numerosas las limitaciones y dificultades de los docentes en torno a la lectura, debemos pensar en alternativas que contribuyan con la transformación de estas prácticas en el plano personal, social, educativo y cultural. Las propuestas de cambio deben contemplar las características y necesidades de los mismos docentes, como también las de las instituciones educativas que, a su vez, son reflejo de un sistema social y cultural determinado.

En la revisión de antecedentes se logra reconocer que, durante los últimos veinte años, en nuestro país ha habido importantes reflexiones acerca de los procesos de acercamiento a la lectura de textos literarios, sus objetivos, los diferentes recursos con los que se puede contar y los enfoques que podría tener. Uno de los trabajos que evidencian estas consideraciones surge alrededor de la construcción de los Lineamientos Curriculares en lenguaje en 1998, momento en el que se reúnen las perspectivas de diferentes escritores y expertos en el tema. Allí se expone un panorama amplio sobre las posibilidades que ofrece la literatura en la escuela y en qué perspectivas se puede avanzar respecto de las propuestas pedagógicas, teóricas y didácticas que buscan desarrollar procesos de acercamiento al texto literario, teniendo en cuenta la importancia de la función del lenguaje en los procesos de lectura en el aula.

En este mismo sentido, han surgido propuestas en pro del avance de las prácticas lectoras en la escuela, como el Concejo Distrital de Fomento de la Lectura y la Escritura (Acuerdo 106 de 2003, Concejo de Bogotá), relacionadas con la creación literaria. En consonancia con estas preocupaciones por el avance en procesos de lectura y escritura en la escuela, comienzan a surgir propuestas de formación para los maestros en Universidades de diferentes zonas del país. La realización de diversos eventos como simposios, seminarios, congresos, grupos de discusión, conformación de redes, entre otros, que apoyan el desarrollo de la política de lectura y escritura.

Los estímulos a investigaciones sobre comprensión y producción textual también han tenido relevancia. Tal es el caso de las iniciativas de algunas entidades como el Ministerio de Cultura, que cuenta con la Red Nacional de Talleres de Escritura Creativa (RELATA). A través de este proyecto se promueve la lectura y escritura creativa para la formación y la creación literarias. Colciencias apoya diferentes iniciativas sobre didáctica de la literatura que vinculan las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) estimula propuestas investigativas de maestros de la Secretaría de Educación del Distrito con la constitución de programas y políticas que fomentan la lectura y escritura.

Los desarrollos y los progresos en materia de modelos pedagógicos para favorecer la lectura y la escritura se evidencian en la integración de tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al ámbito escolar; también a través de estrategias de promoción

para el desarrollo de hábitos lectores, además de proyectos de innovación e investigación desarrollados por grupos de investigadores universitarios, apoyados por instituciones gubernamentales. En encuentros como los de la Red para la transformación de la formación docente en lenguaje hay grupos de docentes de diferentes regiones del país que trabajan sobre la literatura. Del mismo modo, en el Congreso Nacional de Lingüística y Literatura siempre hay un espacio para la relación literatura y educación.

La existencia de estudios y propuestas académicas para la mejorar el trabajo docente en el área de lenguaje y literatura no garantiza, por sí misma, el conocimiento y el manejo de herramientas para mejorar el ejercicio de la lectura de literatura. Por eso se hace necesario fortalecer formación disciplinar (Estudios literarios y pedagogía de la lectura) del maestro del área de lenguaje, y abrir posibilidades de exploración artística, construcción de sentido y contacto con otros lenguajes, que sin duda hacen parte del mundo contemporáneo. Las debilidades en la formación profesional de los docentes licenciados del grupo con el que se ha desarrollado esta propuesta se relacionan con el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, así como interpretativas, críticas y estéticas. Frente a este panorama se tiene la oportunidad de fortalecer la experiencia lectora del docente, su formación disciplinar y el cumplimiento de objetivos institucionales para generar proyectos donde se construyan opciones en las que el ejercicio del docente como intelectual permanezca vigente.

## **2.1 Contextualización de la investigación**

El Programa de Especialización en Procesos Lecto-Escriturales de UNIMINUTO<sup>1</sup>, es un programa de posgrado que brinda una formación pedagógica y didáctica a maestros en ejercicio y a profesionales que trabajan con procesos lectores y de producción textual en el área del lenguaje y la literatura. El perfil de formación planteado en el Modelo Educativo de UNIMINUTO procura la formación de Especialistas en Procesos Lecto-escriturales, combinando el desarrollo humano, el desarrollo profesional y la responsabilidad social.

---

<sup>1</sup> Este apartado es un resumen adaptado del Plan Curricular del Programa Especialización en Procesos Lecto Escriturales y hace parte de la documentación institucional de la Fundación Universitaria Minuto de Dios.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios cuenta con un Reglamento Estudiantil para Postgrados, según acuerdo 117 de marzo 2 de 2001, que establece la normatividad del proceso de admisiones para estudiantes a las Especializaciones propone *una educación para todos* con el fin de fortalecer el derecho a la educación, y promueve un sistema educativo alterno de amplia cobertura y fácil acceso y permanencia. No se estipula un perfil específico del aspirante, sino que se busca que el sujeto que aspira a ingresar a la Especialización tenga una preocupación por el desarrollo de los procesos relacionados con la lectura y la escritura, y que su formación se articule con disciplinas afines al lenguaje y a la pedagogía. En este sentido, a la Especialización pueden acceder:

- Maestros en ejercicio de los diferentes niveles y campos disciplinares
- Profesionales que acompañan procesos de lectura y escritura en espacios de educación no formal e informal.
- Bibliotecólogos y profesionales encargados de la promoción y animación de la lectura en contextos diferentes al aula escolar.
- Profesionales interesados en la reflexión por el lenguaje, la lectura y la escritura con miras a la generación de proyectos con carácter investigativo.

El horizonte que orienta la fundamentación teórica y metodológica del programa se basa en una propuesta que permite a los estudiantes acercarse a experiencias de lectura y escritura, como también a una reflexión sólida que les posibilite plantear acciones pedagógicas y didácticas con carácter investigativo, enfocadas al análisis y transformación de sus prácticas docentes. La Especialización en Procesos Lecto-escriturales pretende brindar alternativas frente a demandas y necesidades sociales que se enmarcan en la consolidación de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que inciden en el desarrollo de la calidad educativa.

El Modelo Educativo de UNIMINUTO se despliega en todos los currículos mediante tres campos de formación: desarrollo humano, práctica social y profesional y área de competencias profesionales. Dentro del conjunto de modelos educativos existentes, y dada la caracterización de los estudiantes, de las comunidades y las organizaciones con

las que trabaja esta institución, UNIMINUTO ha optado por un **modelo educativo praxeológico**<sup>2</sup> centrado en la formación integral. Esta última se entiende como la educación que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona. Este modelo apunta entonces, a la conformación de una persona que integra el saber (teoría) con el actuar (praxis) y es diestra para articular e integrar con la sociedad el proyecto de vida y de trabajo que, en sí misma, ha realizado. Se desarrolla en todos los currículos mediante tres campos de formación que se exponen a continuación:

1. **El desarrollo humano**, entendido tanto en su dimensión de formación humana como en la de generar una cultura y unas acciones extraescolares, es inherente a la filosofía institucional y busca el equilibrio entre formación académica y proyecto personal de vida, mediante un proceso cognitivo y de realización personal que pretende el desarrollo de todas las potencialidades de la persona, permitiéndole adquirir las competencias adecuadas a su opción personal y profesional y la sensibilidad para el trabajo con y para los demás.
2. **La responsabilidad social**, expresada en una sensibilidad consciente y crítica frente a la problemática de las comunidades y del país y en unas competencias para el trabajo de promoción del desarrollo humano y social, se construye a través de un proceso praxeológico, investigativo y de realización personal que se realiza desde las prácticas sociales y profesionales, e integra los conocimientos adquiridos en la academia con las experiencias de interacción y compromiso social suscitadas en la práctica y el contacto con las comunidades.
3. **Las competencias profesionales** se obtienen a lo largo de un proceso cognitivo e investigativo que vincula la teoría y la práctica y pretende la transformación de las personas, sus conocimientos, habilidades y destrezas, generando, ante todo, la actitud permanente de aprender a aprender y el hábito reflexivo, crítico e investigativo, en un contexto de interdisciplinariedad y de aplicación del conocimiento para interpretar y transformar la sociedad.

---

<sup>2</sup> La UNIMINUTO concibe la praxeología en tanto que se centra en la comprensión del actuar humano reflexivo (*praxis*), entendido este como el conjunto de ideas, valores, actos y palabras orientados al desarrollo del otro (educación) y al cambio de su contexto con miras a un mejoramiento del bienestar personal y social.



El programa busca generar una mirada hacia las necesidades en el acompañamiento escolar que se da a los procesos de lectura y escritura; de ahí que se considere fundamental, desde un primer momento, que los estudiantes resignifiquen sus concepciones y sus prácticas con el lenguaje, la lectura y la escritura, y que las fundamenten paulatinamente a medida que transcurre la experiencia de formación. La Especialización en Procesos Lecto-escriturales pretende brindar alternativas frente a demandas y necesidades sociales que se enmarcan en la consolidación de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que inciden en el desarrollo de la calidad educativa.



## **3. Aproximaciones a los conceptos de lectura y escritura de texto literario**

### **3.1 Lectura y escritura**

Cuando se habla de lectura y escritura se da por sentado que ellas son prácticas indispensables en la vida de todo ser humano (Olson, 1998)<sup>3</sup>. Una sociedad con un grado alto de analfabetismo mantiene elevados índices de pobreza y subdesarrollo. Además, los procesos cognitivos se valoran teniendo en cuenta, sobretodo en el caso de los niños, la comprensión y producción de textos. Pero ¿sabemos en realidad qué es leer y escribir?, ¿conocemos sus particularidades y consecuencias comunicativas, cognitivas y culturales? Y más importante aún, ¿sabemos cómo tratarlas en el aula?

Empecemos por decir que la lectura y la escritura son prácticas de carácter comunicativo, cognitivo y cultural. Y aunque esto se pueda simplificar como “práctica semiótica”, para efectos de la presente investigación, se tomarán como procesos interdependientes asociados a la interpretación, la comprensión y la construcción de nuevos sentidos. De acuerdo con Daniel Cassany (2006) la lectura implica varias actividades que se relacionan para construir sentido, allí intervienen acciones de tipo lingüístico, psicolingüístico y sociocultural. En las acciones del primer tipo, el lector accede a los procesos sintácticos y semánticos, pero esto no es suficiente para generar procesos comprensivos de la lectura. Es necesario acudir a procesos de tipo cognitivo que le permiten al lector acercarse al texto de acuerdo con la función que éste tenga en circunstancias particulares. En este punto es necesario recurrir a los conocimientos

---

<sup>3</sup> Esto a partir del punto de vista occidental. Dentro de una cultura escrita, la lectura y la escritura son prácticas indispensables en las diferentes esferas sociales. En cambio, no se considera así en el interior de las culturas orales o ágrafas.

previos para proponer inferencias y verificar las posibles hipótesis que surgen en la interacción entre el lector y el texto.

En este mismo enfoque encontramos a Mendoza (2008), quien propone que la decodificación es un primer acercamiento al texto a través de códigos convencionales. El fin de este nivel es aproximarse “objetivamente” al código escrito, recuperando los significados denotados. Sin embargo, leer va más allá del proceso de descifrar signos de un sistema lingüístico. La construcción de significado en la lectura vincula procesos de pensamiento y construcción de conocimiento que están mediados por el manejo de habilidades lingüísticas, pragmáticas y saberes enciclopédicos.

La comprensión abarca la identificación del sentido en el texto. Todo texto es un medio de expresión: los textos buscan algo y son esas intenciones las que se deben desentrañar mediante la comprensión. Para rastrear el sentido del texto, debemos acudir a nuestros esquemas cognitivos, nuestras experiencias y a un contexto socio-histórico particular. Con respecto a este mismo proceso de comprensión, Cassany anota:

En definitiva, según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar y reformular, etc. El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería (2006, p.6).

Así la lectura se asume como el proceso en el que todo el recorrido social y cultural del lector recae en la construcción de significado del texto. En primer lugar el acercamiento al texto se da en los dos primeros niveles de lectura, donde se interpreta a partir de la enciclopedia y saberes con que cuenta el lector; luego, éste moldea el texto en sus manos al buscar comprenderlo, establece un diálogo con él, una relación mediada por sus presupuestos, su subjetividad y formas de ver el mundo. Pero en un tercer momento el texto está dispuesto a abrir horizontes que solo el lector puede visualizar si cuenta con las herramientas suficientes. Aquí se produce la construcción de nuevos sentidos.

De acuerdo con Mendoza (2008), “interpretar es atribuir una valoración personal a lo expuesto [...] en el texto”, es tomar una posición frente al mismo. Para lograr esto, es necesario considerar que leer hace parte de una práctica cultural inmersa en un conjunto

de comportamientos, actitudes, hábitos y dinámicas comunicativas propias de una comunidad. En este sentido, la interpretación nos debe llevar a una lectura crítica de la realidad, o en palabras de Cassany, a una literacidad crítica<sup>4</sup>.

Cada nivel de lectura plantea sus propios retos: el primero, requiere un bagaje conceptual y práctico en relación con los códigos; el segundo, una competencia pragmática dada por las experiencias discursivas; y el tercero, comprende la configuración de un sujeto crítico. En este sentido, leer implica una interacción entre el autor, el texto, el lector y el contexto.

Aprender a leer es, desde el inicio, aprender a buscar significado a textos completos encontrados en situaciones reales de uso y desear, es decir, tener necesidad, de elaborar su sentido (Jolibert, 1997, p. 205).

Reconocemos que nuestro mundo está lleno de códigos que nos invitan permanentemente a leer de manera comprensiva para convertirnos en agentes activos en la sociedad. Para leer de forma significativa, el individuo debe contar con una serie de condiciones que lo faciliten, como contar con un medio estimulante que posibilite el intercambio de experiencias enriquecedoras y sentir la necesidad de comunicar sus ideas cuando ha reconocido otras voces en el texto. Para esto es necesario establecer apoyos metodológicos adecuados y tener contacto con textos originales, de uso cotidiano, que tengan sentido para recrear la vida de manera significativa.

Desde esta perspectiva “leer es construir activamente la comprensión de un texto, en función de su proyecto y necesidades del momento” (Jolibert, 1997, p. 207), el propósito de la lectura es comprender los textos para luego utilizar su información con fines específicos, encontrar sentido a lo que descubre, hacer posible su interacción con los contenidos de otros textos, comprender que el acto de leer no es mecánico sino un proceso de construcción de significados que posibilita conocer nuestro mundo y su funcionamiento; aprender a leer necesita lectores que sean capaces de interrogar el contenido de un texto. En palabras de Jolibert, “leer es leer... es un proceso dinámico de

---

<sup>4</sup> Término usado por Cassany y otros autores para referirse al proceso de comprensión que permite el posicionamiento del lector frente al texto, también denominada alfabetización crítica.

construcción cognitiva, ligado a la necesidad de actuar, en el cual además intervienen la afectividad y las relaciones sociales” (1997, p. 201).

### **3.2 La lectura del texto literario**

El marco conceptual que permite el desarrollo de esta propuesta cuenta con nociones básicas que permitirán mantener un proceso coherente para asumir el trabajo de lectura del texto literario en el aula a partir de una perspectiva estética e intertextual. Los principales postulados que apoyan esta iniciativa nacen en la noción de dimensión estética y hermenéutica como elementos para el tratamiento de la literatura, desarrolladas por Gadamer, Adorno y Jaus; el enfoque de la lectura, la escritura y la interpretación como posibilidad para la construcción de sentidos, en las propuestas de Barthes, Van Dijk y Ricoeur; y la dimensión investigativa en literatura. Contar con estos aportes teóricos ofrece una base sólida de referencia para el desarrollo de la propuesta, es decir, permitirá al grupo docente participante fundamentar metódicamente su área y tener claridad al recurrir a cada uno de estos criterios.

La cercanía que los estudiantes establezcan con el lenguaje y la literatura como áreas de conocimiento en la vida escolar está directamente relacionada con el desempeño del docente y las posibilidades pedagógicas que éste ofrezca en sus prácticas de aula. Los procesos de aprendizaje en estos espacios académicos pueden y deben tener en cuenta diferentes aspectos que hacen parte de la vida, con el fin de contribuir a la construcción de autonomía e identidad y al desarrollo de competencias que puedan permitir al estudiante interactuar y ser parte activa de todos aquellos procesos que se den en su contexto. En este proyecto se propone observar y explorar el área del lenguaje y la literatura a partir de la visión holística, es decir, considerando los avances que se han dado en disciplinas como la estética de la recepción, la hermenéutica, la semiótica, el análisis del discurso y otras que hacen parte de las denominadas ciencias del lenguaje.

El texto literario ha sido visto por mucho tiempo en nuestras escuelas como mero material lingüístico, cuyo análisis se restringe a la estructura sintáctica y la identificación de categorías gramaticales, y en otras ocasiones es tomado como texto producido a partir de situaciones históricas específicas que desarrollan propiedades estilísticas únicas. Tal es el caso de los ejercicios que se dedican simplemente a reconocer rasgos

particulares de una época en la obra literaria, cuestión que si bien resulta útil para el reconocimiento de la historia universal, limita las posibilidades de lectura y reconocimiento de procesos creativos o artísticos. Si se considera el texto exclusivamente desde esta perspectiva, las posibilidades de interpretación son limitadas y unilaterales. Este modo de estudiarlo no logra crear el diálogo entre el texto y el lector, pues el reconocimiento de las dimensiones semiótica y estética que componen una obra literaria dinamizan el rol del lector, quien podrá participar activamente de diversos actos de comunicación que vinculan referencias socioculturales en las que está inmerso el texto.

Es necesario el acceso a la obra literaria como enunciado que provoca el surgimiento de controversia y exploración de múltiples sentidos, pues su naturaleza es ambigua e inagotable. Con respecto a la lectura de un texto poético, Gadamer afirma:

No es un proceso enigmático que admita descripciones, por ejemplo, mediante una teoría del genio, sino que corresponde directamente a nuestra temporalidad. Como toda lectura, también la escritura es una figura temporal discontinua. Su configuración última es que «ella» está ahí, separada del proceso de su producción y que sólo está propiamente «ahí» como la obra que es. Así, a fin de cuentas, una obra de arte literaria sólo está terminada cuando al artista ya no le fue posible reanudar el trabajo en ella (Gadamer, 1986: 101)

Es decir, el autor, el texto mismo y el lector constituyen un diálogo que genera una dinámica activa de construcción de sentido y articula el diálogo en torno a la comprensión con otros discursos en los que el lector y todo lo que lo compone, desempeñan una función co-creadora que no se agota. En este sentido, la hermenéutica va más allá de ser una forma de conocimiento, es la habilidad de la comprensión innata al hombre, por lo que permite la apropiación de saberes. Es un momento en el que es posible entenderse con el otro en un punto específico; ese “otro” es visto como un texto que puede manifestarse en diferentes formas, tal como un ensayo, un discurso, y en el caso de este proyecto, un texto literario.

Harold Bloom afirma que la lectura asume particularidades cuando el lector establece y experimenta una interacción con el texto desde la “otredad”, esto es, desde el

reconocimiento del otro en el texto y todo aquello que los rodea a ambos. En el caso de la lectura del texto literario, Bloom anota:

La mejor forma de ejercer la buena lectura es tomarla como una disciplina implícita; en última instancia no hay más método que el propio, cuando uno mismo se ha moldeado a fondo. Como yo he llegado a entenderla, la crítica literaria debería ser experiencial y pragmática antes que teórica. (2000, p.13)

La lectura como ejercicio autónomo contribuye en la construcción de un sujeto capaz de contagiar a otros, bien sea como crítico o, para el caso que me ocupa, como profesor y formador de lectores. No obstante, esta capacidad de contagio no se basa en el afán de “desbordarse” intelectualmente sobre los demás y de imponer en ellos ideas propias; para Bloom, la capacidad de contagio se fundamenta de la definición auténtica de los gustos propios, gustos que surgen de la experiencia individual de la lectura, y que no admiten la ignorancia, la simulación del conocimiento, o la imposición de principios políticos, morales o religiosos sobre los textos artísticos. Así, la lectura se convierte en un proceso que solo puede ser útil cuando el sujeto se acerca, dialoga, discute y se posiciona frente al texto.

Hay un Sublime del lector que me parece la única trascendencia secular a nuestro alcance, si exceptuamos esa trascendencia aún más precaria que llamamos "enamoramiento". Los exhorto a descubrir aquello que les es realmente cercano y puede utilizarse para sopesar y reflexionar. A leer profundamente, no para creer, no para contradecir, sino para aprender a participar de esa naturaleza única que escribe y lee. (2000, p. 27)

Por otra parte, los procesos interpretativos no pueden observarse a partir de perspectivas cuantitativas o positivistas. Además del anhelo de buscar lo “realmente cercano” que “puede utilizarse para sopesar y reflexionar, como dice Bloom, Es necesario preguntarse por los motivos y sentidos de la comprensión humana; más aún cuando nos encontramos en un momento en el que la escuela busca integrar el conocimiento a la realidad de la globalización, para el desarrollo humano y el mejoramiento de la calidad educativa. El lenguaje, abordado desde la concepción hermenéutica de Gadamer, es el medio que hace posible la existencia del mundo para el hombre y permite llevar a cabo las tareas de comprensión e interpretación de diferentes facetas de la experiencia humana. Entre ellas



están los aspectos ideológicos, históricos, culturales, sociales y académicos. Estos procesos cualitativos develan la necesidad de leer críticamente para que el texto evidencie su significado en el contexto en el que surge y en el que es leído.

El trabajo de aula en lenguaje y literatura debe generar acciones comunicativas a través de las cuales los sujetos participantes o interlocutores buscan consensos y acuerdos sobre el objeto de estudio. Es decir, en el aula se pueden desarrollar procesos profundos de comprensión e interpretación del texto literario. Hans Robert Jauss establece una relación cercana entre la hermenéutica y la experiencia estética. Propone la posibilidad del disfrute de la obra sin el adoctrinamiento histórico y biobibliográfico previo, que no da cuenta de una conexión real entre el lector y el texto. Al promover esta perspectiva en la lectura del texto literario se da paso a un momento de alteridad con el lector. De este modo, a medida que se lee, la obra despierta interés por profundizar y reconstruir un sentido del texto, y deja de contar con un significado único e inmodificable. Al respecto, dice el autor:

Toda obra de arte pone a nuestra disposición una irremplazable posibilidad de experiencia. [...] Que el arte sea un lugar de experiencia significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse o gozar, que del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia, también cognoscitiva (Jauss, 2002: 14)

De la misma manera, la propuesta de Jauss asume que la literatura adquiere formas, presupuestos y parámetros de valoración diferentes, de acuerdo con la época en que se desarrolla y el contexto del lector. Se inicia, entonces, un juego que va más allá del tiempo de la obra y se mezcla con la experiencia vital y actual del lector para encontrar múltiples sentidos. La interacción entre el autor, la obra y el lector hacen de la literatura un proceso dinámico y complejo. En la propuesta de la estética de la recepción, la concepción de lector como elemento pasivo al enfrentar el texto literario y su autor unilateralmente, desaparece. El receptor se asume como sujeto activo en la construcción de la obra, y las relaciones que establece con ella toman otro matiz:

Desde el punto de vista comunicativo la experiencia estética posibilita tanto la peculiar distancia del espectador como la identificación lúdica: aleja lo que nos

sería difícil soportar o permite disfrutar de lo que en la vida es inalcanzable; ofrece modelos ejemplares que pueden ser adoptados en servil imitación o en un seguimiento libre (Jauss, 2002: 18)

Cuando se habla de leer literatura es necesario considerar las transformaciones de pensamiento que experimenta el lector al tener acceso a diferentes percepciones de mundo, construidas en el contacto con discursos estéticos que dan paso a la experiencia propia y vivida. Mediante una relación hermenéutica se provoca una cercanía máxima entre el texto y el lector e incluso en el lector con su propio yo a través de la lectura de sí mismo en relación con el mundo.

En el aula, el texto literario debe ser visto como un discurso en el que confluyen autor, escritura y lector para formar un vínculo complementario que construye sentidos múltiples. En este proceso, la lectura es el inicio de la interpretación, por tanto se debe buscar un punto de relación entre explicación e interpretación que facilite la producción de juicios y conocimiento. En el aula, la apropiación del sentido de un enunciado estético debe propiciar una relación dialógica que deje de lado las formas estereotipadas de encontrarse con obras y escritos literarios. Se trata ahora de emprender exploraciones — en el texto — con base en nuevos referentes y sentidos.

De acuerdo con la perspectiva semiótico-social, en las esferas de la actividad humana apropiamos modos de pensar, de valorar. En estas esferas de acción que no son otra cosa que prácticas sociales, el lenguaje es esencial porque permite que los sujetos insertos en dichas prácticas armen cosas con palabras, nombren nuevas realidades, constituyan nuevas formas de relación entre los sujetos. Para el desarrollo de estas prácticas, los sujetos hacen uso de diversos tipos de enunciados, que al compartir rasgos de orden lingüístico, discursivo e intencional van produciendo formas textuales que cumplen funciones sociales y culturales específicas. Esta diversidad de formas textuales es lo que Bajtín denomina géneros discursivos<sup>5</sup>. Por tanto, un género discursivo particular se enmarca en una práctica social concreta.

---

<sup>5</sup> Concepto tomado del trabajo que desarrolla Mijaíl Bajtín en su libro *Estética de la creación Verbal*.

En cuanto a la literatura, se plantea una perspectiva que más que insistir en la transmisión de un discurso ajeno para ser repetido por otro (el estudiante), aboga por la creación de condiciones que aporten elementos a los lectores en el aula, para lograr una comprensión y un disfrute de la obra estética. Así, la literatura se asumirá como un acontecimiento del diálogo estético y de saberes, que se escenifica en el aula de clase, espacio donde convergen múltiples actores, que convocan a su vez, múltiples voces: la del profesor y los estudiantes. A la vez incluye sus saberes previos y sus valoraciones y las de los textos. Estos están dotados de un lenguaje vivo impregnado de resonancias vocales y de las voces de la cultura que trascienden el aula. En esta perspectiva se propone una relación sujeto – obra, entre la tensión y la incertidumbre. Este es un proceso de recepción en el que el lector se encuentra con la necesidad de explorar sentidos inacabados, a partir de los cuales reconoce que la obra de arte es crítica y en este sentido logra convertirse en objeto de conocimiento.

A partir de estos presupuestos, se propone un trabajo centrado en las posibilidades de interpretación que brinda la diversidad de textos, entre ellos los literarios. Se busca alcanzar un nivel de lectura en el que tanto maestros como estudiantes puedan buscarse a sí mismos a través del reconocimiento del otro, y que identifiquen el papel esencial que desempeña el lenguaje en el desarrollo de los procesos cognitivos de los sujetos como seres sociales insertos en contextos socioculturales determinados. Esta propuesta exige la reflexión sobre estrategias metodológicas y la exploración de nuevos mecanismos en los procesos de lectura de la literatura que permitan superar los niveles básicos de desarrollo en las áreas de lenguaje y literatura.

La hermenéutica, la propuesta de Bloom y la estética de la recepción ofrecen herramientas útiles para generar procesos de lectura de textos literarios que consideran la complejidad, se vincula claramente a la propuesta de otros autores que configuran las bases para acercarse a los estudios literarios y acrecentar el disfrute de los textos literarios. Todos los elementos que esta perspectiva ofrece en el tratamiento de un texto literario se relacionan con la práctica en el aula cuando el conocimiento del docente de lenguaje se relaciona directamente con su experiencia personal. Como o expone Werner Jaeger en *Paideia*, la capacidad de disciplinarse a sí mismo de manera consciente es un ideal de la educación que aún conservamos de los griegos. Pero para llegar a este punto es necesario establecer la formación del sujeto que parte del diálogo y la acción tanto en

la escuela como en la vida (2010, p.19). Esta experiencia no puede ser enseñada como e enseñan, por ejemplo, los contenidos de una disciplina científica, pero si puede y debe ser compartida con otros. Esto conforma la experiencia interna y subjetiva del individuo que posibilita la construcción de lo humano mediante ciertas cualidades que necesarias para la vida de los hombres en la tierra y que tiene que ver con un capital inmaterial que fortalece el espíritu.

## **4.Etapas desarrolladas desde la mirada de la experiencia**

El presente estudio se desarrolla bajo el método cualitativo. Se intenta conocer una realidad y transformarla mediante la investigación – acción. En este caso, se busca propiciar experiencias significativas de lectura de textos literarios en un grupo de docentes en el área de lenguaje con el fin de transformar las prácticas de lectura literaria en su quehacer docente. Para llevar a cabo este proyecto, se plantea una serie de momentos y propuestas, que se detallan en este apartado. Pero antes, es necesario revisar los planteamientos más importantes acerca del enfoque investigación – acción, caracterizando los participantes, el contexto y los tiempos del proyecto.

### **4.1 La investigación cualitativa**

El presente proyecto se inscribe dentro del método cualitativo en cuanto busca comprender comportamientos, situaciones, acciones humanas de manera *natural*. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1992), la investigación cualitativa no inicia con hipótesis comprobables, sino que espera desarrollar conceptos partiendo de una mirada holística de los escenarios y las personas que no se reduce a números o estadísticas. En este sentido, el investigador cualitativo es observador y participante, pues trata de experimentar la realidad y analizarla sin modificar o alterar ningún aspecto del contexto en el que se encuentra.

Del mismo modo, el método cualitativo nos permite estar próximos al mundo empírico facilitando un análisis profundo y detallado de las situaciones problemáticas: “la metodología cualitativa se refiere en su mas amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta” (Taylor y Bogdan, 1992: 7).

## 4.2 La investigación – acción

La investigación – acción (I – A en adelante) busca transformar una realidad mediante su comprensión y la participación activa de los sujetos - coinvestigadores y el investigador, quienes constituyen la población, objeto de investigación. En el marco educativo, la I – A se centra en las complicaciones experimentadas por los docentes en su quehacer, buscando así mejorar las prácticas educativas a partir del análisis de los elementos que configuran una situación problemática o susceptible de cambio. La I – A propicia la comprensión de las dinámicas sociales a través de la creación de comunidades autocríticas y participativas. La I-A es una forma de comprender la enseñanza mediante procesos reflexivos que nunca son definitivos. Además de contribuir a la resolución de problemas, la I-A crea espacios de reflexión individual y grupal con el fin de planificar e introducir mejoras continuas.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), las características de la I-A son las siguientes:

- Delimita una problemática: se propone iniciar con problemas prácticos, puntuales y con fines concretos. Nace en y para la práctica. Posteriormente, se puede ampliar el objeto de investigación, las situaciones problemáticas y el número de participantes.

Es participativa y colaborativa: se favorece el trabajo en equipo y el aporte que cada participante puede hacer a la investigación. En ningún momento deben existir sujetos pasivos u “otros” examinados, puesto que la investigación recae sobre las experiencias propias de las personas implicadas (docentes). En consecuencia, los docentes pasan de ser “el objeto” de la investigación a los agentes promotores del cambio.

- Privilegia el mejoramiento de una práctica educativa: la I-A privilegia el mejoramiento de una práctica educativa sobre la producción de conocimiento; aunque se debe reconocer que la primera siempre lleva a la segunda. En este sentido, antes que corroborar una hipótesis, se busca transformar acciones, ideas, contextos y personas (Elliot, 1990). El proceso investigativo no trata cuestiones teóricas, ni problemas

exclusivos de académicos o expertos, ya que el objeto necesariamente debe ser un problema vivido por los docentes.

- Es crítica y reflexiva: además de transformar una práctica educativa, se pretende comprenderla para asumir una posición y un rol activo en un marco social. Se debe reflexionar sobre el proceso y aprender a partir de los efectos de los cambios, permitiendo “dar una justificación razonada de nuestra labor educativa (...) una argumentación desarrollada, comprobada y examinada críticamente a favor de lo que hacemos” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 34).
- Es ética: la I-A procura cuidar el tratamiento de las relaciones interpersonales y de la información a la que se tiene acceso. Es importante ser prudentes con la interpretación de los datos y la divulgación pública de los mismos.
- Es cíclica: la I-A plantea un proceso investigativo *espiral en ciclos* sucesivos. Este modelo incluye cinco fases: *diagnóstico (reflexión inicial), planificación, acción, observación y reflexión (parcial) -evaluación*. Cabe anotar que los nombres y el número de las fases puede cambiar de acuerdo con los intereses del grupo investigador o por la complejidad del objeto. No obstante, la conformación del grupo y la identificación de necesidades, problemas u objetos de interés son requisitos fundamentales para el inicio de la I-A.

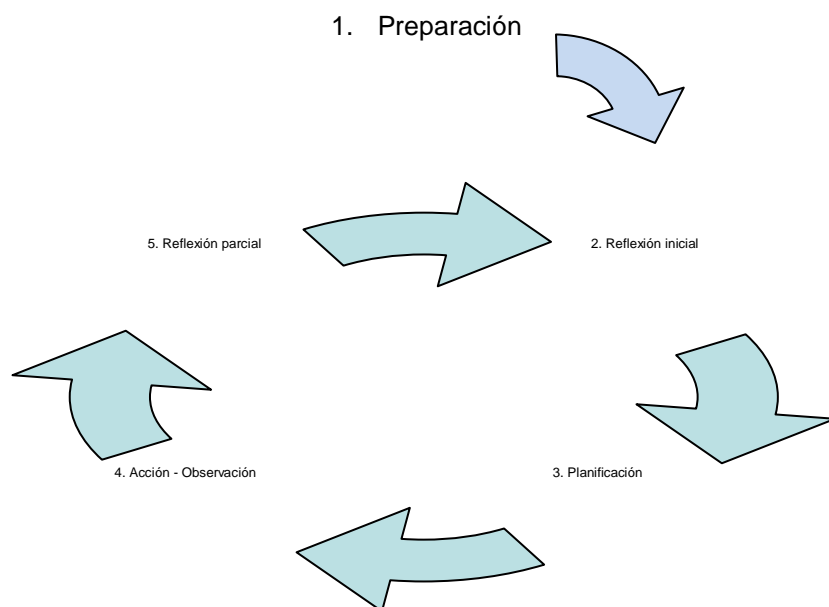
La presente propuesta se inscribe dentro de la I-A, puesto que busca transformar una realidad – las prácticas de lectura y escritura en los docentes - mediante su comprensión y la colaboración activa de las personas a quienes afecta la situación, los docentes. Es importante, plantear al maestro como agente de cambio que constantemente reflexiona sobre su quehacer y está buscando mejorar la práctica educativa.

Abarcados hasta aquí los planteamientos generales y las características de la I-A, es momento de presentar los momentos de la investigación, los instrumentos empleados en la recolección y análisis de la información y el grupo de participantes (co-investigadores).

### 4.3 Momentos e instrumentos de recolección

Como se mencionó en párrafos anteriores, la I-A se desarrolla bajo el modelo de *espiral en ciclos*. A las fases referenciadas (*reflexión inicial, planificación, acción - observación y reflexión parcial*), se le agregará una más, que denominaremos *preparación*. Ésta se propone como fase inicial dentro de la cual se establecen las condiciones necesarias para garantizar la I-A. El siguiente gráfico resume las fases del proceso:

Gráfico 1. Espiral en ciclos. Fases de la Investigación – Acción



Como se muestra en el gráfico 1, la I-A es un proceso secuencial y cíclico, es decir, nunca acaba (o al menos esto se espera). El objetivo de esta propuesta es resaltar que se debe estar en constante reflexión y siempre habrá situaciones susceptibles de mejoramiento o transformación. Así pues, este proceso investigativo inicia por la *preparación* y “culmina” en la *reflexión parcial*. A continuación, se describe cada una de las fases relacionando los instrumentos empleados, las evidencias y los tiempos destinados.



Cuadro 1. Propuesta metodológica.

Fase	Objetivos	Instrumentos – medios – evidencias
1. Preparación	Definir la preocupación temática presente en la práctica educativa. - Resaltar la importancia de la temática en el quehacer docente. - Identificar y constituir el grupo investigativo.	- Inicio de asignatura en didáctica de la literatura. - Diagnóstico: reflexión inicial sobre la experiencia de lectura de textos literarios.
2. Reflexión inicial	- Formular el problema e Identificar sus elementos constitutivos. - Recoger, analizar e interpretar los datos. - Discutir los resultados	- Sesiones de discusión grupal. - Lectura - Diario de lectura.
3. Planificación	- Definir los objetivos o los logros esperados. - Establecer los focos de atención sobre los cuales se reflexionará. - Precisar la manera como se llevará a cabo el proceso investigativo	- Sesiones de discusión grupal - Bitácora
4.	- Aplicar el plan de acción. - Rediseñar las acciones correctivas	Sesiones de discusión grupal - Diario de lectura - Lectura - Reflexiones
5. Reflexión parcial	- Evaluar el proceso investigativo. - Analizar la situación problemática. - Proponer nuevas situaciones susceptibles de mejoramiento.	Sesiones de discusión grupal - Diario de lectura - Informe

Los instrumentos de recolección de la información se pueden clasificar en dos grupos: la encuesta semiestructurada (diagnóstico), que es un grupo de preguntas que guían la entrevista, pero su orden y redacción son flexibles; los registros escritos y la construcción de una propuesta de lectura de una obra literaria. La encuesta semiestructurada se propuso con el fin de identificar los factores que afectaban las prácticas de lectura en los docentes mediante preguntas abiertas.

Los registros escritos hacen referencia a los documentos realizados por cada uno de los participantes de manera individual (reflexiones). Del mismo modo, las bitácoras que el

investigador (orientador) llevó a lo largo del proceso investigativo hacen parte de los registros escritos.

Cuadro 2. Registros y criterios de análisis

REGISTRO DE INFORMACIÓN	DESCRIPCIÓN	MOMENTOS		
		CRITERIOS DE ANÁLISIS		
		REFLEXIÓN INICIAL	ACCIÓN-OBSERVACIÓN	REFLEXIÓN PARCIAL
ENCUESTA Anexo 1	Este instrumento se diseñó con el fin de identificar los factores que afectan la lectura de textos literarios en los docentes participantes mediante una serie de preguntas semiestructuradas.	Cuantitativamente, se establecen las problemáticas más constantes (formación, intereses, experiencia, etc.) y recurrentes en relación con las prácticas de lectura en los participantes. Cualitativamente, se exploran las causas y situaciones que generan las limitantes con respecto a los procesos de lectura de textos literarios en los docentes.		
PRIMER ESCRITO: REFLEXIÓN INICIAL Anexo 2 Y BITÁCORA REGISTROS ESCRITOS DE LOS MAESTROS Anexo 3	En este registro, cada participante evidencia su concepción de lectura a partir de la experiencia que ha tenido y que comienza a tener en el proceso de investigación. Del mismo modo, comenta cómo trabaja la lectura de literatura en su quehacer docente y como esta experiencia afecta sus prácticas.	En las bitácoras, se plasman los comportamientos, actitudes, acontecimientos en transcurso del proceso.		Se busca determinar los enfoques (lingüístico, estético cognitivo, comunicativo, etc.) que cada docente tiene con respecto a la lectura de textos literarios. Se describe la manera cómo se dan estas prácticas cotidianamente en el aula.
PROPUESTA DIDÁCTICA Anexo 4	Terminando el proceso investigativo, cada docente o grupo diseña una propuesta de lectura de un texto	Se leen las propuestas entre todos los integrantes del grupo y se genera una retroalimentación	Durante las reflexiones grupales y personales, el grupo de docentes comienza	Se describe la manera cómo se desarrollan las prácticas de lectura de textos literarios.

	literario de acuerdo con el ciclo escolar seleccionado por cada docente. Luego de leer y retroalimentar grupalmente lo que se encuentra en las propuestas, se realizan ajustes a la propuesta inicial o se plantea una nueva sobre un texto literario diferente.	que genera una reflexión en torno a las propuestas y las concepciones de lectura de literatura que evidencian.	establecer posibles elementos por fortalecer en nuestra formación.	Se realiza un paralelo del antes y el después.
SEGUNDO ESCRITO REFLEXIÓN PARCIAL Anexo 5	Al finalizar el proceso, cada docente realiza un escrito en donde reflexione a cerca de la posible transformación conceptual y práctica en relación con la lectura de la literatura.			Se busca determinar los enfoques (lingüístico, cognitivo, comunicativo, etc.) que cada docente tiene con respecto a la lectura de la literatura.

#### 4.4 Los participantes y sus preconcepciones

El grupo de participantes está conformado por 5 docentes de distintas áreas del conocimiento. Hay docentes que llevan más de 10 años ejerciendo la profesión, como también, profesores con dos años en la labor. Cabe mencionar que todos estaban interesados en el trabajo propuesto sobre lectura de textos literarios y su tratamiento en el aula, así como en los espacios propuestos en torno a este tema.

En la fase de preparación se conformaron los parámetros investigativos sobre los que trabajaríamos y se enfatizó en la necesidad de abordar el tema de la lectura de la literatura dentro de la práctica educativa. Mediante seis encuentros presenciales, se identificó la cantidad de docentes interesados en el tema y la disponibilidad para llevar a cabo el proceso investigativo. Cabe anotar que, inicialmente, la cantidad de docentes era

de 12; no obstante, durante las dos primeras sesiones el interés de llevar a cabo un proceso investigativo fue sólo de 5 docentes.

Los encuentros se limitaban a seis sesiones de cuatro horas porque era el número de sesiones que inicialmente se había destinado en el programa de especialización para el desarrollo del módulo al que se había inscrito el grupo de docentes. Este era el tiempo con el que contábamos para disponer de toda nuestra atención, recursos y tiempo. Los objetivos, contenidos y actividades de cada una de las sesiones se encuentran en el subcapítulo 3.7, que se dedica a los procesos de planificación, acción y observación.

Al identificar el problema a tratar hubo un común acuerdo en seleccionar las prácticas de lectura de la literatura como situación que genera cuestionamientos en el quehacer docente del área de lenguaje y la experiencia de lectura del maestro que acompaña estas indagaciones. La elección fue promovida y orientada por el investigador responsable del proceso. De esta forma, se acordó el trabajo que correspondería a cada coinvestigador participante en el desarrollo de la asignatura “Didáctica de la literatura” de la Especialización en Proceso Lecto- escriturales, para el avance en el problema encontrado.

Aunque todo el grupo de docentes seguiríamos el mismo proceso, los cinco docentes mantuvieron, junto conmigo, el interés en la reflexión constante sobre el tratamiento de la literatura en el aula y sobre nuestra experiencia como lectores de textos literarios. Con este grupo trabajamos la parte final del análisis y los resultados. Sin embargo, en el presente documento también se presentan las dinámicas que acompañaron a otros docentes que finalmente son incluidos como participantes ocasionales del proyecto. El proceso inició el 11 de agosto de 2012 y terminó el 15 de septiembre del mismo año.

La fase de reflexión inicial es asumida como el momento en que se identificaron los factores que han afectado la lectura de textos literarios por parte de los docentes participantes del proceso investigativo. Mediante una encuesta semiestructurada y una discusión grupal (evidenciada en las bitácoras) se abordan, cuantitativa y cualitativamente, las concepciones que tienen los docentes en relación con la naturaleza del texto literario y su lectura, como también las variables y situaciones presentes en su quehacer docente en torno a estas prácticas.

Las preguntas que hacen parte de la encuesta semiestructurada y permiten identificar los factores que intervienen en nuestra realidad docente son: ¿Qué es leer? ¿Qué es literatura? ¿Para qué leer literatura? ¿Por qué la presencia de la literatura en el aula? ¿Cómo se trabaja la literatura en el aula? Aunque las respuestas a estos interrogantes dependan de numerosas variables, se presentan los resultados obtenidos a partir de las respuestas obtenidas de 12 docentes, información recolectada en la sesión del 11 de agosto del 2012.<sup>6</sup>

En relación con la primera pregunta ¿qué es leer?, resulta interesante que la mayoría de respuestas que dieron los profesores no se relacionan con el concepto de leer, sino que cada uno expuso razones de por qué no lee. Al encontrar el interés del grupo por llevar hacia este horizonte sus respuestas, se reformuló la pregunta por: ¿qué factores afectan nuestra práctica lectora?

De los 12 maestros, la mayoría relacionan sus dificultades de lectura con la limitación de tiempo; en segundo lugar, con el bajo nivel de placer que les provoca. En este punto se hace énfasis en que las dificultades de comprensión no permiten dialogar con el texto; y en tercer lugar, la complejidad de los textos. Esta condición en los procesos de lectura de este grupo genera sentimientos de frustración y posterior deserción en la continuidad con la lectura de un mismo texto.

Sin embargo, en el diálogo que sigue a la respuesta de las preguntas, se encuentran observaciones frecuentes relacionadas con el nivel económico necesario para acceder a “buenos libros”, lo que también se conecta con la baja prioridad que tiene la compra de textos literarios de estos maestros. Otros maestros de este grupo señalan que no hay una única razón al hablar de los límites que se encuentran para tener procesos lectores de calidad y continuos. Aquí se llega a una conclusión que resulta hipotética, puede ser que llegue un momento en que el maestro deja el ejercicio habitual de leer y no vuelve a

---

<sup>6</sup> Los registros de las respuestas obtenidas a las preguntas formuladas en la encuesta fueron orales y escritos. En el proceso de análisis de resultados de la investigación se decidió vincular dichos registros como insumo para los apartados que dan cuenta de los hallazgos en la primera indagación, la identificación de la situación inicial, el desarrollo de las sesiones, el análisis y la interpretación.

pensar en esto, por tanto deja de tener curiosidad por explorar textos nuevos de diferente naturaleza. Al realizar un análisis de contenido de las respuestas dadas por los integrantes del grupo, se encuentra que los factores o criterios que más relevancia tienen para hablar de lectura en son, en orden de importancia:

1. La disponibilidad de tiempo: 9 de los 12 profesores que respondieron a la encuesta considera que es importante contar con un tiempo libre para dedicar a la lectura, pues ésta es una actividad solitaria que requiere concentración. Uno de los profesores afirmó: “yo tengo dos trabajos que ocupan casi todo mi día, el fin de semana trato de acabar lo que tengo pendiente y en ocasiones ni siquiera hay tiempo para la familia. Así como se puede leer de verdad” D4
2. El gusto por la lectura y la motivación: 8 de los 12 maestros afirman que resulta muy difícil generar procesos de comprensión e interpretación cuando no se establece relación intelectual y emocional con el texto. Una maestra afirma: “a veces los prejuicios dificultan el acercamiento, la letra con sangre no entra y si uno no sabe para qué lee, nunca va a encontrar ese click para engancharse con el libro” D7
3. La capacidad de concentración para comprender los textos: La totalidad de los maestros evidenciaron muchas dudas sobre este tema, pues se confunde el concepto de concentración con el de memoria y al avanzar en el diálogo se identificó una fuerte inclinación a establecer sinonimia entre la capacidad de concentración y el proceso de comprensión de un texto . “Cuando yo leo pongo los cinco sentidos y luego trato de recordar que leí, si me concentré recuerdo casi todo (...) después busco relación entre el texto y mi trabajo para que me sirva de algo en el aula” D8
4. El dinero para comprar libros: de acuerdo con 7 de los 12 participantes, la disponibilidad para la compra de libros en el presupuesto es limitada debido a dos razones: la primera, la remuneración deficiente que tienen los maestros y la segunda, los costos del mercado editorial son poco accesibles. Al respecto, un maestro dice: “Si algunos tenemos que tener dos trabajos para medio vivir dignamente, la única que tenemos es sacar de la biblioteca y fotocopiar los buenos textos, cuando tenemos tiempo”

5. La curiosidad por la literatura: 10 de los 12 maestros afirman que la literatura puede ser un medio de placer y aprendizaje, pero la frustración experimentada en diferentes situaciones de lectura de textos literarios han disminuido la capacidad de hacerse preguntas constantes sobre este tipo de textos. La maestra D1 dice “una vez un profesor me hizo una cantidad de preguntas que se suponía yo debía saber sobre una novela y la verdad, me sentí totalmente ignorante y muy mal, entonces pensé que yo no servía para hacer esos análisis tan profundos”

Aunque todos los profesores reconocen la importancia de leer y escribir, aseguran que lo hacen cada vez más por responsabilidades laborales que por iniciativa o gusto. Esto hace que los textos que lean con más frecuencia sean de tipo enciclopédico, instructivo y explicativo. La lectura de estos textos tiene una funcionalidad precisa, que es la escritura de textos enfocados al quehacer docente (guías, correos electrónicos, evaluaciones y actividades).

Al contrastar el panorama de lectura del grupo de docentes con las respuestas que se obtienen en relación con el concepto de literatura que han construido durante su experiencia como lectores y docentes, se encuentra que son pocos los que leen textos literarios. Los maestros expresan todo el tiempo su admiración por diferentes obras que conocieron en la época del colegio y la universidad, pero también vinculan el conocimiento de textos literarios con la motivación que provoca la interacción con personas que cuentan con un panorama lector amplio y por la publicidad de algunos títulos en diferentes medios. No obstante, estas apreciaciones se hacen con frecuencia en tiempo pasado, pues aunque ahora trabajamos textos literarios, estos son leídos y trabajados cuando se hacen útiles en la práctica pedagógica diaria, pero no es un interés constante en las prácticas lectoras personales de este grupo de maestros.

Durante los primeros encuentros con el grupo se observa que el tiempo es una gran limitante para el ejercicio de la lectura, puesto que resulta insuficiente y se privilegian otras actividades de tipo familiar o recreativo. Argumentan que el seguimiento de procesos a un grupo que oscila entre 160 a 320 estudiantes no permite generar espacios para la lectura personal. Por esto son el libro de texto, la enciclopedia, o textos que explican de manera sencilla ciertos temas relacionados con el desarrollo de competencias en leguaje; un “salvavidas”, pues los docentes no tienen tiempo para

realizar un proceso de lectura riguroso que enriquezca la experiencia y saber del docente.

Uno sabe que los libros de texto son sólo un recurso básico y que debería estar acompañado de todo un proceso de elaboración y planeación del maestro, esto existe pero que no siempre se lleva a cabo. Entonces cuando uno tiene que dar cuenta del proceso de 160 estudiantes durante 2 meses, ¿qué hace? (D3)

Es importante observar que los maestros relacionan la motivación y el gusto por la lectura de textos literarios con la formación secundaria y profesional que se tuvo. Algunos participantes expresan que no siempre tuvieron en sus procesos educativos experiencias significativas que promovieran un hábito y un gusto por la literatura. Esto último también es causa de vacíos en relación con el dominio de la lengua escrita, aspectos gramaticales y de comprensión. A pesar del panorama encontrado, todos los docentes consideran que podrían mejorar sus procesos de lectura de textos literarios mediante la práctica y la participación activa en programas institucionales o culturales que les permita dinamizar sus prácticas de lectura y explorar diferentes aspectos del texto literario que hasta hoy desconocen.

#### **4.4.1. Función de la literatura en el aula, según los maestros**

Durante las tres primeras sesiones con los maestros se expusieron algunas inquietudes alrededor de la presencia de la literatura en el aula, tres preguntas guiaron el diálogo ¿Qué es literatura? ¿Para qué leer literatura? ¿La literatura se enseña? Algunas expresiones que sintetizan las respuestas de los docentes a estas preguntas fueron:

Es la ciencia que ayuda a comprender la lectura de una manera un poco más profunda y en especial los grandes escritos (D3)

Es acercarse a la realidad, interpretándola de diferentes maneras (D4)

Creación de mundos posibles que recrea diferentes situaciones (D2)

Al analizar estas respuestas, podemos identificar elementos importantes para indagar por la experiencia lectora y el dominio de un área de saber como el lenguaje y la literatura. En la primera afirmación se utiliza la palabra “ciencia”, que denota un grupo de conocimientos que han sido validados a partir de la observación y el razonamiento, que



se estructura de manera sistemática y permite formular principios y leyes generales. De la misma manera esta ciencia tiene el cometido (expresado de manera vaga) de “comprender la lectura”. Sin duda, la literatura se ha estudiado de manera estructurada, pero desde diferentes perspectivas y transformaciones, y podría resultar bastante contradictorio analizar textos literarios desde principios únicos e inamovibles. También surge inquietud frente al concepto de lectura que tiene el maestro y cuál ha sido su experiencia lectora cuando habla de “grandes escritos”. Este ejercicio no pretende generar una valoración sobre el nivel de acierto que tuvo el maestro al exponer su concepto de literatura sino vislumbrar que estas mismas aseveraciones y los conceptos que les subyacen se hacen presentes en las aulas de nuestro país frente a cientos de estudiantes que dan total crédito a las palabras del maestro y en ocasiones, estos mismos estudiantes no tienen más que este recurso para construir un acervo cultural y científico.

Sin embargo, en la segunda y tercera respuestas observamos el uso de palabras que se relacionan con la interpretación y la creación de mundos posibles, expresiones que se acercan más a una experiencia positiva de lectura de textos literarios; No obstante, cuando uno de los docentes afirma que la literatura “es acercarse a la realidad”, deja sin aclarar los criterios para interpretarla que la literatura proveer. Podemos encontrar que como maestros tenemos gran habilidad para generar discursos en diferentes contextos, pero es necesario preguntarnos qué sustento disciplinar acompaña nuestro discurso en el aula diariamente, y si realmente lo tenemos claro.

Al preguntar ¿para qué leer literatura?, encontramos respuestas como las siguientes:

Hay obras que son más avanzadas, de mayor nivel, lo cual hace que nuestros procesos cognitivos sean un poco más elaborados. (D3)

Para salir de la cotidianidad, transportarme en el tiempo y en situaciones alternativas, conocer autores, épocas. (D2)

Al revisar estas y otras respuestas del grupo de docentes, encontramos que para este caso hay serias dificultades con las concepciones que se tienen frente a la lectura y al papel de la literatura en el aula. Teniendo en cuenta el papel que puede tener la literatura en el desarrollo de procesos semióticos, estéticos y culturales dentro de la escuela, es

necesario revisar cuáles son las herramientas disciplinares que tienen los docentes para realizar una clasificación de obras con “mayor nivel”, y cuáles son los criterios que le permiten vincular estos textos a “procesos cognitivos más elaborados”. Los maestros que compartieron estas afirmaciones no recordaban haber leído ningún texto que relacionara procesos cognitivos con la lectura de textos literarios, y el acercamiento al análisis de un texto literario se limitaba a una o dos experiencias en la universidad.

Al indagar si la literatura se enseña, los maestros responden de manera sintética lo siguiente:

Sí, porque es muy versátil. Permite la construcción de significados para el lector. (D1)

No se enseña, solo se ejerce un papel de mediador entre el alumno y el autor (D5)

Luego de varias preguntas que surgieron por algunas experiencias de lectura de los maestros, comenzamos a darnos cuenta de lo compleja que es esta pregunta compleja cuando hablamos de enseñar como maestros en la escuela y no de compartir experiencias de lectura en el aula. La ausencia de criterios claros sobre este tema nos dejó varios interrogantes que resultaron vitales para el desarrollo de las discusiones y la consulta de varias fuentes que infortunadamente no pudieron explorarse de manera plena debido al reducido tiempo con el que contábamos. Sin embargo, varios seguimos la pista de algunos textos que nos dejaron inquietos, y que hacen parte de la tarea no reconocida, pero imprescindible, del maestro: la lectura, el análisis y el constante ejercicio intelectual de discusión.

De acuerdo con los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*, el docente es “un par cualificado cuya función es ser mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes” (1998). De acuerdo con esto el maestro debe ser un profesional con un nivel de formación intelectual que le permita tomar decisiones, y promover entre sus estudiantes la reflexión, la comprensión y la interpretación. Así, con este grupo de maestros y sus afirmaciones sobre la función de la literatura en la escuela, se hace necesario que generemos reflexiones sobre cuál ha sido el tipo de mediaciones que no solo acompañan a los estudiantes en la escuela, sino que también hacen parte de la formación docente en Colombia.

Las respuestas a estas preguntas fueron cambiando a medida que se avanzó en la discusión sobre las ideas formuladas por el grupo de maestros y en particular después de leer algunos textos básicos e introductorios al tema de la literatura. Las dos primeras sesiones identificaron algunas prácticas comunes entre los maestros, como la selección rápida de textos literarios y la carencia de procesos rigurosos de análisis de las obras antes del momento de trabajar un texto literario en el aula; así mismo se evidenció la influencia que la experiencia lectora del maestro tiene en las concepciones construidas sobre cómo trabajar un texto literario en el aula.

Los textos que acompañaron nuestras sesiones fueron seleccionados a partir de tres criterios: el primero, textos que contarán con elementos básicos para acercarse al estudio de la literatura como disciplina; el segundo, que dieran paso a la discusión y a la reflexión, que nos provocaran dudas, comentarios y debate; y el tercero, que abordara aspectos de carácter reflexivo y teórico, que problematizara nuestras preguntas y que no nos diera fórmulas mágicas para nuestros estudiantes.

Después de varias consultas con maestros del pregrado y de la relectura de textos que me despertaron interés durante la experiencia que he tenido como asistente en varios procesos de investigación, propuse la lectura de la *Introducción a la literatura*, de Terry Eagleton; *Buenos lectores y buenos escritores*, de Vladimir Nabokov; y, *Cómo leer y por qué*, de Harold Bloom. Estos textos, y otros que fueron surgiendo por referencia o sugerencia de los maestros, nos acompañaron en el proceso continuo de discusión y reflexión. De los 12 maestros, 9 manifestaron no conocer con anterioridad los textos leídos y hablaron de la dificultad que tuvieron para comprender algunos conceptos planteados en ellos. Los 3 maestros restantes conocían el texto de Terry Eagleton, pero no recordaban ningún trabajo significativo que les permitiera hablar con seguridad de él. Algunas afirmaciones de los maestros en las discusiones fueron:

Yo quedé sorprendido porque muchos de los datos<sup>7</sup> que leímos en el texto de Terry Eagleton yo no los recordaba pero cuando uno vuelve a revisar esas

---

<sup>7</sup> Se refiere a información histórica y cultural que contiene el texto de Terry Eagleton.

lecturas se da cuenta que mucho de eso se nos olvida en la práctica cotidiana del aula, vale la pena recuperar como esa forma de activarse. (D6)

Cuando leí el texto de Harold Bloom me sentí como en la universidad, pero también sentí culpa porque mucho de lo que se dice es cierto y en muchas ocasiones la escuela olvida enseñarle eso a los estudiantes, disfrutar, sentir placer con la lectura, discutir, en fin...nosotros tenemos gran culpa en eso. (D4)

Yo pensaba [...] cuando terminé las lecturas, que antes no me había sentido tan bien leyendo este tipo de textos. como que uno tiene más madurez para poder disfrutarlos, además ya hay un camino elegido. Me pregunté ¿qué pasaría si yo leyera todo de este modo, como con esta disposición? Creo que habría aprendido más y pues como que uno se renueva y empieza a pensar en las prácticas que uno tiene en el aula (D6)

Los comentarios anteriores nos permiten reconocer que el ejercicio intelectual de discusión sobre referentes textuales claros es una práctica que disminuye a través del tiempo con este grupo de maestros. Sus expresiones hacen pensar que la universidad les dio vida intelectual, pero los hábitos de lectura se perdieron cuando comenzaron su trabajo en el aula como profesores. Sin duda, los espacios de discusión son importantes cuando se trata de fortalecer la formación disciplinar del maestro, pero hay alguna fractura en esta transición de la universidad (el ciclo de formación) a la escuela como (el espacio donde se ponen en evidencia los saberes). Habría que preguntarse no sólo por los espacios reales de discusión que se dan en la escuela, sino también por la manera en que los maestros respondemos a las demandas de conocimiento que tenemos en el sistema actual. Aunque la investigación en educación es una posibilidad en la escuela, no es una herramienta que los maestros utilicen con frecuencia. Otra conclusión que podríamos sacar de estas afirmaciones de los maestros es que no hay un proceso consciente de valoración sobre lo que hacemos en nuestro desempeño profesional. Las respuestas apenas muestran el tono de nostalgia y el reconocimiento de falencias, pero no hay un verdadero interés por revertir la situación actual.

En la primera parte de las sesiones en las que discutimos los textos, los maestros hicieron comentarios a partir de su experiencia personal de lectura. A pesar de mi intento por encausar la discusión hacia los elementos disciplinares que en los textos se proponían, ésta volvió de nuevo a la experiencia emotiva personal. Un segundo momento

de la discusión se volcó sobre la reflexión de las prácticas en el aula con los textos literarios y el objetivo que, como maestros, hemos buscado cuando abordamos este tipo de textos. Hubo reflexiones en torno a tres aspectos centrales: el tipo de texto literario que seleccionamos para trabajar, las actividades que proponemos a los estudiantes en relación con el texto y los objetivos que buscamos cuando llevamos literatura a la clase.

En relación con los textos, surgió el tema sobre los criterios para seleccionar un texto literario de acuerdo con un objetivo claro. El grupo en su mayoría reconoció su limitado conocimiento de textos literarios que permitan proponer actividades con estudiantes de diferentes ciclos, y de aspectos importantes al momento de tomar decisiones sobre los textos que llevan al aula. En algunos casos, la asesoría de los vendedores de editoriales escolares que llegan a los colegios aclara el panorama, y en otros se revisan planeaciones anuales en la internet que han funcionado en años pasados, o se consultan otros maestros. En este punto, se formularon muchos interrogantes sobre el tipo de criterios se deben tener en cuenta cuando se selecciona un texto literario, pues desde la experiencia de lectura personal, ello resulta difícil, debido principalmente a dos razones: el poco tiempo que tiene este grupo de maestros para explorar posibilidades de obras literarias, y la inseguridad que se tiene debido al desconocimiento disciplinar del área de literatura.

Al abordar el tema sobre qué actividades se proponen en el aula para trabajar textos literarios, se llegó a la conclusión de que la mayoría del grupo tiende a repetir modelos de enseñanza con los que “aprendió” literatura en su etapa secundaria escolar. Normalmente se observa la obra desde una mirada histórico-social o biográfica (líneas de tiempo, análisis estructurales y relaciones con contextos sociales específicos de un periodo histórico o del autor). El tratamiento en la etapa primaria de la escuela reduce un poco más las posibilidades de trabajo con los textos literarios, y se concentra en generar actividades de entretenimiento, manejo de categorías gramaticales y formación de valores.

Sin embargo, también se encuentran experiencias que mantienen otra perspectiva de trabajo en el aula: la de la posibilidad de generar experiencias gratificantes de lectura de literatura a través de talleres de creatividad y acercamiento a la lectura. Este tipo de ejercicios son, en la mayoría de los casos, exigidos en colegios de carácter privado y

promovidos en el sector público por los maestros que por convicción y con procesos de formación y hábito, mantienen contacto permanente con textos literarios.

Cuando se expone la pregunta sobre los objetivos perseguidos cuando llevamos un texto literario al aula, encontramos de nuevo limitantes relacionadas con la formación disciplinar en el área de literatura y el nivel o volumen de lectura literaria de los maestros que conforman el grupo. La totalidad del grupo afirmó leer diferentes tipos de textos entre los que se encuentran obras literarias como *Don Quijote de Miguel de Cervantes Saavedra*, *María de Jorge Isaacs*, algunas obras de Octavio Paz y Pablo Neruda, entre otros; Sin embargo, los docentes dijeron que hacen estas lecturas para cumplir con los requisitos académico-laborales de las instituciones donde trabajan, más que por iniciativa propia o por gusto. Los objetivos de la lectura de textos en el aula se relacionan más con componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje. En otras palabras, para ellos la literatura es una herramienta que le permite al estudiante reconocer las funciones del lenguaje, identificar sus estructuras y alcanzar niveles de lectura inferenciales y críticos. Es por esto que, en orden de jerarquía, los textos que se trabajan en el aula son de tipo expositivo, argumentativo, explicativo y por último el literario. En este sentido, la escritura es como uno de los objetivos perseguidos al leer diferentes textos en el aula que se organizan de la misma manera en que se propone la lectura de textos literarios.

Un punto importante que surgió en la reflexión sobre los objetivos de escritura que se buscan con los textos literarios en el aula tiene que ver con las prácticas que tienen los docentes. En varios casos se encuentra que los ejercicios de escritura dirigidos a los estudiantes a partir de la lectura de obras literarias se distancian de la realidad escritural de los docentes. Los maestros escriben en muchas ocasiones documentos relacionados con el quehacer docente (guías, correos electrónicos, evaluaciones y actividades), y son pocos los que han tenido la experiencia de escribir textos de carácter académico alrededor de un tema relacionado con el estudio de la literatura. Cuando el maestro va al aula sin tener conocimiento amplio sobre el proceso de construcción textual, encuentra dificultades para reconocer y evaluar la complejidad del proceso escritor o de producción discursiva de sus estudiantes.

El panorama observado en las discusiones alrededor de la función de la literatura en el aula dejó en los docentes la sensación de la urgencia por desarrollar y contar con conocimientos disciplinares y con herramientas pedagógicas para generar experiencias

gratificantes y significativas con la lectura de la literatura en la escuela. Todos los docentes del grupo consideraron que podrían mejorar sus procesos de lectura literaria mediante la práctica y la participación activa en programas académicos y culturales. Pero aún queda un interrogante entre los maestros: ¿cómo generar en el grupo experiencias personales de lectura de textos literarios que nos permita transformar nuestras prácticas con este tipo de texto en el aula?

#### 4.4.2. Concepciones de los docentes en torno a la lectura y la literatura

Para determinar el concepto que tienen los maestros de este grupo con respecto a la lectura se desarrolló una sesión de conversación, y se pusieron en discusión algunas impresiones que surgen de las bitácoras de lectura de los maestros. El concepto de leer para este grupo se relaciona con siete palabras clave: aprender, entender, interpretar, percibir, comprender, representar y comunicar. Si bien son numerosas las acciones asociadas con la lectura podemos identificar tres enfoques: uno lingüístico, uno cognitivo y uno comunicativo. En el siguiente cuadro se presentan algunas de las definiciones dadas por los maestros en torno a la lectura:

Cuadro. Concepciones iniciales entorno a la lectura.

Enfoque	Ejemplo
Lingüístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para leer hay que tener en cuenta “los signos de puntuación, la temática”.</li> <li>- Al leer hay que tener en cuenta “signos de puntuación, acentuación, tipos de textos”</li> <li>- “Al escribir se debe tener presente la gramática, la ortografía, sintaxis, cohesión y semántica.”</li> <li>- Escribir es “plasmear ideas en un código llamado alfabeto”.</li> </ul>
Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer es “adquirir conocimiento”.</li> <li>- Leer es “actualizar algún tipo de conocimiento”.</li> <li>- Leer es “identificar, reconocer e interpretar símbolos e imágenes para ampliar el conocimiento”.</li> </ul>
Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer es “percibir y entender lo que otra persona expresa”.</li> <li>- Leer es “tener claridad en las ideas que se quieren comunicar en un texto”.</li> </ul>

Como vemos, la concepción lingüística predomina sobre las demás. Si bien se reconoce que la lectura es un medio esencial en el aprendizaje y la comunicación, el carácter formal de la lengua tiene mucha fuerza. Los docentes comentaron que su proceso de aprendizaje se caracterizó por la asimilación de la gramática mediante categorías como oración, verbo, adverbio, etc., teniendo como base una cartilla, libros de texto o ejemplos (fotocopias, material impreso) que el maestro llevaba al aula. Asimismo, sus experiencias formativas se enmarcaron en lo que conocemos como “educación tradicional”.

Sin duda, el sistema educativo actual no es el mismo de hace 20 o 30 años. El paradigma –al menos en teoría– ha cambiado totalmente. Pero ¿se ha transformado la manera como se abordan la lectura de texto literario en el aula? En nuestro caso, los docentes participantes reconocen que emplean constantemente la lectura en sus procesos formativos, pero desconocen la complejidad de los procesos que permiten llegar a una lectura gratificante, en este caso de textos literarios. Igualmente, manifiestan limitaciones en el desarrollo de medios o estrategias para hacerlo. En otras palabras, ellos esperan que sus estudiantes lean artículos, noticias, obras literarias y en ocasiones que produzcan ensayos, trabajos, resúmenes, pero no se sienten seguros de contar con las herramientas necesarias para hacerlo. Y si a esto le sumamos las variables, que según los docentes, afectan la práctica de lectura en los estudiantes (hábito, interés, gusto, comprensión, redacción y motivación) encontramos una situación muy poco favorable.

## **4.5 Planificación, acción y observación**

El objetivo de esta propuesta es resaltar la necesidad de constante reflexión y transformación en la formación docente a partir de la experiencia propia del maestro. Así pues, este proceso investigativo inicia por un primer momento de diagnóstico y “culmina” en la reflexión parcial, pues se considera que no es posible emitir una última palabra sobre este tema. En el cuadro siguiente se describe cada una de las sesiones que se planificaron para llevar a cabo ésta propuesta, se relacionan los instrumentos empleados, los objetivos, los contenidos y las actividades que permitieron el desarrollo del proyecto. Los espacios planteados se dividieron en seis sesiones definidas de la siguiente forma:



Cuadro 5. Diseño del curso

Sesión	Objetivos	Contenido temático	Actividades
I	Identificación de la situación problemática	Factores que inciden en la práctica de lectura de textos literarios en el aula	- Lectura y discusión sobre experiencia de lectura y literatura del grupo de maestros. - Presentación de propuesta, fijación de fechas, actividades y producciones.
II	Resignificación de las prácticas personales de lectura de textos literarios.	- ¿Qué es leer? ¿Por qué leer? ¿Qué es literatura? - ¿Para qué leer literatura? ¿Cómo leer literatura en el aula?	Reflexión grupal mediante una mirada interdisciplinaria guiada por los textos propuestos. Análisis de postulados de autores que trabajan elementos teóricos sobre el tema.
III	Procesos de lectura personal de obra literaria y reflexión sobre la experiencia.	- ¿Cómo leo literatura? - ¿Quién soy como lector de literatura? - ¿Cuál es mi proceso de lectura de una obra literaria? - Instrumentos de lectura	- Exposiciones a cargo del orientador. - Ejercicios de reflexión. - Inicio de construcción de una propuesta de lectura basada en la obra literaria. - Retroalimentación y reflexión
IV		- ¿una propuesta de lectura de una obra literaria? - ¿Qué busco con esta propuesta? - ¿Cómo se transforma mi visión sobre el tratamiento de una obra literaria en el aula?	
V	Diseño de propuesta de lectura y análisis de las transformaciones en torno al tratamiento del texto literario en el aula.	- ¿Cómo guiar la lectura de textos literarios en el aula? - Construcción de una propuesta de lectura de un texto literario. - Coevaluación de propuestas.	- Presentación de las propuestas preliminares. - Retroalimentación y reflexión para el rediseño de la propuesta.
VI		- Presentación de las actividades propuestas - Reflexiones y conclusiones del trabajo realizado.	- Presentaciones de la propuesta final. - Reflexión parcial - Conclusiones y recomendaciones.

### **4.5.1 Sesiones I y II: Identificación de la situación problemática y resignificación de la práctica personal de lectura**

En las primeras sesiones se buscó, grupalmente, identificar el problema central en relación con la lectura de textos literarios en los procesos que siguen los docentes en el aula. Aunque se partió de las dificultades presentes en los estudiantes, se logró reorientar el foco de la problemática hacia el papel del maestro en los procesos educativos y la importancia de su experiencia con textos literarios. Mediante la reflexión y análisis de los textos *El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector*<sup>8</sup>, un fragmento del libro *Cómo leer y por qué*<sup>9</sup> y discusiones grupales en la segunda sesión, a partir de la presentación de los resultados del diagnóstico (esbozados en el apartado anterior), se determinó que existen dos factores centrales que afectan negativamente las prácticas de lectura de textos literarios.

El primer factor es el desconocimiento de lo más destacado del campo de los estudios literarios como disciplina cuyo objeto de estudio es el texto literario. Aunque se reconocieron experiencias de análisis y estudio de textos literarios en el sistema educativo que, para este grupo de maestros, ofrecieron posibilidades reales en el desarrollo de niveles significativos de lectura e interpretación, dichos espacios eran identificados como experiencias aisladas. Solo en ciertos casos se contaba con la presencia de maestros o mediadores especialistas en el tema, con rigurosos hábitos de lectura y habilidades discursivas que permitían entablar un diálogo en torno a un texto literario y su análisis. Estos casos, sin duda, captaban la atención de los maestros cuando eran estudiantes.

Luego, en la universidad, las experiencias se acercan a un nivel de exigencia mayor donde el lector debía afrontar niveles de complejidad y argumentación más altos y un conocimiento mejor de las teorías y los textos literarios. Sin embargo, los espacios curriculares del ciclo de educación superior donde estos procesos se generaban

---

<sup>8</sup> Ferreyro y Stramiello. 2008. El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. En Revista Iberoamericana de Educación, no. 45/4.

<sup>9</sup> BLOOM, Harold. 2000. *Cómo leer y por qué*, traducción de Marcelo Cohen, Anagrama, Barcelona, 2000, 307pp.

resultaron, de acuerdo con las reflexiones de los maestros, insuficientes y poco profundos. Para superar esta insuficiencia, algunos de ellos complementaban su formación con grupos de lectura y de discusión convocados por estudiantes, a veces con la participación de profesores con un interés genuino por profundizar en el estudio de la literatura. De esta manera se puede presumir que aunque la literatura se ubica en los planes de estudio de algunos programas de licenciatura, las posibilidades de adquirir un lugar protagónico o importante en la formación de maestros eran limitados, y en muchos casos, eran reemplazados por una mayor carga de modelos y propuestas didácticas que, si bien son importantes en el recorrido de un maestro, no pueden darse sin el conocimiento riguroso del objeto de análisis, que en este caso es la literatura. El anclaje del componente pedagógico y didáctico no puede estar aislado del saber específico de un área.

Otro elemento importante para identificar la situación problemática es la ausencia de trabajo investigativo de los maestros durante su etapa de formación. Si bien este componente podría ser uno de los ejercicios más productivos en la formación docente para generar procesos de lectura, análisis, interpretación y escritura, en este grupo se limitó a la experiencia de realizar un ejercicio investigativo como trabajo de grado. La investigación no es un horizonte permanente en el proceso académico de la universidad y cuando los integrantes del grupo se refirieron a este tipo de experiencia, sólo citaban el ejercicio para culminar su ciclo de formación superior.

Al analizar este panorama se puede concluir que el camino de la universidad y la etapa escolar no representan, para este grupo de docentes, un proceso significativo de aprendizaje o desarrollo de conceptos claros sobre la naturaleza del texto literario. El tratamiento del tema en la escuela se puede sintetizar en la lectura de obras específicas que hacen parte del canon y que se consideran obligatorias en esta etapa; luego la identificación de elementos estructurales o clasificaciones específicas que dejan una imagen limitada de la complejidad y riqueza de un texto literario. En palabras de uno de los participantes:

Seguramente con el pasar de los años, hubo momentos de “tortura”, por decirlo de esa manera, y me atrevo a decir que fueron en los últimos años del bachillerato y en la universidad, cuando las lecturas empezaron a ser más

complejas y los análisis más profundos. Libros que no entendía, palabras desconocidas, textos que no quería leer, -como me ocurre con algunos hoy-, pero que tocaba porque lo solicitaban mis maestros. (D7)

El segundo factor de influencia negativa que se identifica en el tratamiento de un texto literario en el aula se relaciona con la limitación, cada vez mayor, de los espacios que tienen los maestros en la actualidad para la exploración intelectual de textos literarios y la discusión en torno a estos. Son cada vez mayores los requerimientos administrativos, tanto de instituciones públicas como privadas. En este sentido, el grupo de docentes refería algunos hechos que indirectamente limitan no sólo el trabajo con un texto literario a un ejercicio superficial de comprensión, sino la labor del área de lenguaje en la escuela. Una de las acciones más importantes consideradas por los maestros es el número de tareas propias de las dinámicas institucionales actuales, donde la redacción de informes, el seguimiento de conductos regulares muy largos y el diligenciamiento de formatos ocupan una buena parte del tiempo de trabajo en la institución y ponen en desventaja las posibilidades de análisis, reflexión, construcción de propuestas y evaluación del tratamiento que se puede dar a un texto literario con prácticas específicas en el aula.

Aunque esta es una problemática que aqueja a varias áreas de conocimiento en las instituciones escolares, es evidente que en el área de lengua castellana resulta muy difícil fortalecer el trabajo con el texto literario cuando no se cuenta con las condiciones académicas, temporales y físicas para producir el diálogo entre los saberes de los maestros, las necesidades de los estudiantes y la transformación de prácticas pedagógicas en torno a la literatura. Uno de los participantes expresaba esta cuestión en los siguientes términos:

Hubo un espacio de mi vida, un espacio no académico, que leía lo que me llamaba la atención o lo que me sugerían como una buena lectura. Entonces, medía que era buena en literatura por el número de libros que había leído en el año; a veces sin tener con quien conversar de los mismos.

Retomando la profesión y la parte académica, los últimos ocho años me he enfocado más hacia la lectura de obras literarias de corte infantil y juvenil porque hacen parte de lo que debo hacer en el colegio, dejando de lado otros textos que

podrían servirme para mi formación, pero que debido a todas las tareas por cumplir, no me alcanza el tiempo para leerlos. (D7)

Al tener en cuenta los factores anteriores, el grupo asumió que si se quería promover la lectura de la literatura desde una perspectiva más rigurosa e interesante, primero, debíamos ser parte (como maestros) de una cultura letrada; en otras palabras, convertimos en lectores activos, críticos y autónomos:

Considero que el mejor método es el ejemplo, donde nosotros demostremos que tenemos unas buenas bases en relación a la lectura y escritura [...] (D5)

Para lograrlo, es indispensable que los docentes resignifiquen la lectura de textos literarios y su función en el aula, desde su propia experiencia. Esto permitiría ampliar su mirada frente a las propuestas y prácticas que acostumbran trabajar de manera personal y en el aula. Es necesario pues, pasar de una concepción meramente gramatical y superficial, a una más compleja que abarque los aspectos culturales y estéticos presentes en el texto literario. De esta manera, nos acercamos a los planteamientos de autores como Terry Eagleton y Mendoza (desarrollados en el capítulo III). Se enfatizó en que leer un texto literario es más que conocer un tipo específico de texto; es comprender e interpretar una realidad creada que se construye a partir de mundos posibles para generar experiencias de carácter estético. Frente a esto hubo reacciones como las siguientes:

Entendí que leer literatura no es solamente una forma de acercarse al manejo de la lengua formalmente, sino que a la vez hay un componente metodológico complejo que en algunos casos se hace de forma inconsciente y en otras se deja de aprovechar por desconocimiento. (D6)

[El ejercicio que hemos hecho] me ha permitido tener una concepción de la literatura más consciente que la que tenía antes de iniciar este trabajo. [...] Antes mis conceptos eran más cuadriculados. [...] Es evidente que mi concepto sobre la literatura en la escuela cambió al nivel de concientización personal y para con los grupos alrededor. (D3)

Cabe anotar que, además de la revisión de los planteamientos teóricos, se hicieron lecturas de textos que vinculan la didáctica de la literatura a la experiencia del maestro y la concepción de lectura de literatura<sup>10</sup> con el fin de provocar mayor acercamiento de los maestros a la transformación de prácticas en el aula frente a los textos literarios. En este momento, se pudo constatar que era necesario generar una experiencia personal de lectura de un texto literario en la que nos posicionáramos como estudiantes, para comprender aspectos importantes al momento de proponer un texto literario en el aula. Debido a los diferentes ciclos escolares en que nos encontramos ubicados, buscamos un texto que permitiera ser trabajado desde diferentes niveles de formación. Por esta razón elegimos la obra *La Rebelión en la granja*, de George Orwell.

Se establecieron dos semanas para la lectura total de la obra, pero dicha lectura debía ser acompañada por un diario de lectura (bitácora de lectura) donde se consignarían las sensaciones, sentimientos, preguntas, dudas, comentarios sobre la experiencia de lectura que nosotros mismos habíamos seleccionado e ideas sobre la forma en que se podía disfrutar más la obra.

#### **4.5.2 Sesiones III y IV: lectura personal y reflexión sobre la experiencia**

Durante el desarrollo de estas sesiones se analizaron las bitácoras de los integrantes del grupo, y se pusieron en discusión diferentes perspectivas sobre los efectos de la lectura de la obra en la percepción que cada uno tenía sobre la experiencia de acercarse a un texto literario como ejercicio personal. En el primer encuentro, el grupo había leído la mitad de la obra y al dar a conocer las inquietudes que se tenían, se evidenció que persistían dos elementos en todas las intervenciones. En primer lugar estaba el disfrute personal de acercarse a un texto donde todo resultaba cercano. Por tanto, el proceso de comprensión – interpretación creaba mayor satisfacción. En segundo lugar, el cambio de paradigma, que comenzó a generar este primer acercamiento a la obra de George Orwell, alrededor de la “complejidad abrumadora” del texto literario. En este punto, varios maestros mostraron gran inseguridad al hablar de su experiencia en la lectura, pues temían hacer comentarios demasiado básicos que pusiera en evidencia su

---

<sup>10</sup> Véase CRUZ CALVO (2005)

desconocimiento en torno al análisis de un texto literario y las propuestas teóricas que pudieran sustentar sus impresiones o comentarios. Fue necesario motivar con una reflexión sobre el maestro como sujeto en constante formación y la necesidad de una reflexión compartida de sus prácticas con sus colegas.

Las reflexiones que surgieron en los maestros a partir del ejercicio de lectura, el registro de sensaciones o impresiones en su bitácora y las conversaciones que se desarrollaron luego estaban enfocadas en tres aspectos: las dificultades a la hora de establecer vínculos entre las lecturas teóricas y la obra de Orwell, la falta de hábitos de lectura, y los sentimientos de frustración a la hora de proponer un ejercicio en el aula, como la lectura de la novela de Orwell. Es pertinente, en este punto, detenerse en cada uno de ellos.

El primer aspecto fueron las dificultades para establecer relaciones directas entre el contenido de las lecturas académicas sobre literatura, las reflexiones surgidas de la discusión de dichos textos y la obra literaria *La Rebelión en la granja*. La mayoría de los maestros repensaron los momentos de formación que han tenido y el rigor con que asumieron esos procesos. Tres de los maestros participantes habían pertenecido a grupos de estudio en sus universidades. Allí intentaban profundizar en la lectura de textos literarios y textos sobre teoría de la crítica literaria. Sin embargo, las herramientas disciplinares para guiar este proceso de manera acertada eran limitadas. En el caso del primer docente, el grupo al que pertenecía solo contaba con un maestro de planta de la universidad que guiaba estos encuentros de vez en cuando. En los otros dos casos, los maestros eran “catedráticos” y no podían dedicar tiempo a estos intereses extracurriculares de los estudiantes, pues tenían trabajos en otras universidades. Esto hace pensar que uno de los principales problemas está en el tipo de formación universitaria del docente, pues los horizontes para abordar su formación tienden a estar dispersos, interrumpidos y poco conectados por diferentes razones durante el recorrido en la educación superior. No hay un norte claro en cuanto a los desafíos académicos y disciplinares que debe asumir para darle bases sólidas a su trabajo práctico en el aula.

Los maestros también recordaban etapas específicas de su carrera en las que tenían materias específicas de literatura hispanoamericana, inglesa y francesa. Si bien la totalidad del grupo reconoció la importancia que tenían dichas materias, así como los elementos conceptuales que aportaron para ampliar sus posibilidades de acercarse a la literatura de manera rigurosa y la pasión que en su momento despertó, también resaltaron la dificultad que tuvieron para acceder al estudio disciplinar de la literatura.

Esta dificultad tenía como explicación la falta de dominio en aspectos como el análisis y la crítica de una obra literaria, pues tales ejercicios se habían hecho de manera superficial en el colegio y en la etapa universitaria tuvieron que retomarse desde vacíos conceptuales y prácticos.

Las deficiencias en los procesos de formación donde el estudio de la literatura se hizo más presente fue en la reflexión de los docentes cuando tocaban el tema de la escritura de trabajos, en la universidad, con cierto nivel argumentativo. La escritura de textos que dieran cuenta de procesos analíticos y críticos a partir de una obra o un teórico específico se convertía en muchos casos en el ejercicio más complejo y tormentoso de los primeros semestres de la universidad. En palabras de dos de los docentes:

Quando había avanzado en la lectura de *La Rebelión en la granja*, recordé que en la universidad había tenido una clase donde se hablaba de George Orwell, pero la verdad era muy borroso el recuerdo. En ese momento pensé que si hubiera seguido leyendo con la dedicación de ese tiempo sobre literatura u obras, no tendría problema para construir una propuesta, pero también pensé que casi todos en la licenciatura teníamos el imaginario de que era más importante manejar herramientas de tipo pedagógico. (D4)

Quando comencé a escribir en el diario de lectura [es decir, en la bitácora], me di cuenta que era poco lo que podía decir desde lo conceptual. Eso me generó mucha inseguridad al momento de pensar en qué temas discutiríamos en la clase. Recordé cuando comencé a ver literatura en la universidad y era como tener que, de manera autodidacta, retomar todas las materias de español y literatura del colegio, que pensándolo bien fueron regulares, más lo que nos pedía el profe, todo en uno o dos semestre... ¡Era tenaz! (D5)

Hay una contradicción entre el manejo de saberes específicos sobre literatura y el manejo pedagógico de una situación de aprendizaje, pues los maestros al no tener claros conceptualmente los temas que pueden trabajar desde la literatura, presentan grandes dificultades para anclarlos a aspectos como la construcción de propuestas de lectura que apunten a la experiencia estética que puede provocar un texto literario en el aula. Uno de los participantes, por ejemplo, los expresaba en los siguientes términos:



Mi experiencia como lectora de literatura es pobre, puesto que desde que estaba en el colegio la literatura siempre fue una imposición para mí, al igual que en la universidad. Pero sé que la literatura es muy importante no solo para mí sino también para todas las personas ya que es una puerta al mundo, a la cultura, al conocimiento de la historia. Cuando una se acerca a la literatura por algún motivo especial o movido por una motivación la experiencia con la literatura se hace significativa para las personas. (D4)

El segundo aspecto que se destacó en las conversaciones con los docentes tenía que ver con el hecho de retomar hábitos de lectura cotidianos. De hecho, curiosamente, leer sin tener la sensación de que va a haber una evaluación resultaba extraño. A tal punto se habían acostumbrado a la lectura sin estos requerimientos, y la lectura funcional para tareas específicas en el trabajo, que en otros contextos daba la impresión de ser una pérdida de tiempo. Un profesor, por ejemplo, afirmaba:

Yo hace rato no leía sin pensar en una tarea, sentarme a leer para ver que sentía me parecía extraño. Cuando estaba leyendo paraba y hacía un recorderis sobre las cosas urgentes que tenía por hacer. Eso me distraía un momento pero pensaba que lo que estaba haciendo no era ocio sino para observarme como lector. (D3)

En algunos momentos pensar que hay muchas cosas por hacer y la sensación de perder el tiempo leyendo, entra el afán, la tensión por hacer otras cosas pendientes. (D3)

El ejercicio de llevar una bitácora de lectura le permitió al grupo hacerse más consciente de sus procesos de lectura. Al principio resultó difícil debido a la necesidad de reconocer que había momentos de la obra que debían retomar para comprender algunos fragmentos y consultar para resolver dudas relacionadas con el autor y su contexto histórico. Varios maestros del grupo resaltaron la dificultad de tiempo que tenían para dedicarse a la lectura de la obra, pues algunos tienen dos trabajos para poder mantenerse en procesos de formación continua. Este factor limita la tranquilidad de tomar un texto y leerlo sin perder rigurosidad y frecuencia. En estos casos los maestros contaban con un tiempo real de dos horas semanales para leer.

El último asunto que ocupó las conversaciones fueron los sentimientos de frustración y temor que surgieron en las sesiones donde se comenzaron a exponer las propuestas de lectura de la obra *La Rebelión en la Granja*, de acuerdo a los grados donde se encontraban los maestros. El desconocimiento de los elementos que pueden trabajarse en un texto literario en el aula de preescolar, primaria o secundaria sin limitarlo a un ejercicio de comprensión literal o de inferencias en relación con el contenido del texto fue una de las situaciones más recurrentes. Se presentaron muchas situaciones de frustración con respecto a las herramientas que realmente el maestro le ofrece al estudiante en el aula cuando trata un texto literario. Los maestros se mostraban muy inseguros frente a las posibles propuestas de análisis que se pueden establecer a partir de la lectura de la obra, pues pensaban en el nivel de exigencia que podían tener los diálogos cuando se encontraran en el aula.

Aunque se construyeron propuestas muy interesantes en la exploración de la naturaleza estética del texto literario, el trabajo fue arduo para los maestros, pues se enfrentaron a la ruptura de ciertos paradigmas sobre el docente, paradigmas relacionados con la obligación, por ejemplo, de “saberlo todo”, de acallar la crítica para no “exponerse” ante los estudiantes y de centrarse en discusiones sobre los conceptos que trabajan en clase. Una dificultad muy marcada surgió del hecho de que los maestros no tenían claro a qué texto recurrir cuando no se entiende algún aspecto en la construcción de una propuesta de lectura de literatura, se quiere explorar algún detalle, tema o confirmar alguna hipótesis que surge al leer la obra. Los maestros expresaron alto nivel de frustración cuando se trató de resolver preguntas específicas en torno al tratamiento de la obra literaria en el aula y bajo qué presupuestos teóricos asumirlos.

En el segundo encuentro de esta fase, la obra ya había sido leída completamente y se dio inicio a la reflexión a partir de las posibilidades de trabajo que este texto podía ofrecer en diferentes ciclos escolares.

#### **4.5.3. Sesiones V y VI: diseño de una propuesta de lectura y análisis de ella**

La primera propuesta de lectura, construida por uno de los maestros, partía del contexto histórico de la novela –el totalitarismo de la Unión Soviética a fines de la segunda guerra

mundial-. Esta propuesta surgió del hecho evidente de que este asunto se plantea en la introducción de la obra. Así las primeras ideas para las propuestas de lectura de *Rebelión en la granja* en el aula estuvieron enfocadas a un análisis sociocrítico de la obra para los grados de ciclo IV y V de educación básica y media. Otros docentes formularon una serie de ejercicios tradicionales de análisis literario, relacionados con figuras literarias, espacio, tiempo, personajes y argumento de la obra, dirigidos a estudiantes de ciclo III. Un tercer grupo de docentes que se enfocaban al ciclo II, construyó propuestas alrededor de la identificación de la enseñanza o moraleja de la obra.

Este hecho permite reflexionar sobre las limitaciones que se tiene en el grupo de docentes sobre estudios literarios, pues la existencia de elementos históricos fueron en primera instancia los únicos referentes para anclar una propuesta. Al proponer que no sólo se tuvieran en cuenta dichos elementos para la construcción de la propuesta, sino que se buscaran otros recursos desde la perspectiva de la estética de la recepción y las reflexiones de Bloom, los docentes se enfrentaron a muchas dificultades. En general, ellos se habían habituado a valorar la obra a partir del mito del sentido único del texto, y por eso les costaba trabajo ampliar la universalidad de la obra, asumiendo al lector como co-creador de la historia.

A continuación se reseñan algunas propuestas de los profesores:

#### **A. CICLO IV Y V**

En el ciclo IV y V surgieron propuestas encaminadas a la realización de preguntas de tipo literal e inferencial, con la intención de identificar relaciones extratextuales entre elementos propios de dinámicas histórico-sociales y la propuesta de esta obra como estrategia para generar reflexiones sobre conceptos como libertad, democracia, poder, respeto y trabajo en equipo, entre otros. Revisemos el siguiente ejemplo:

#### **REBELIÓN EN LA GRANJA**

- 1. Diagnósticos: partiendo de una lectura sobre el aborto se indagará por el asunto del poder.**

**PROCURADOR TENDRÁ QUE RECTIFICAR DECLARACIONES CONTRA EL ABORTO**

En un fallo de tutela la Corte Constitucional le ordenó al procurador general, Alejandro Ordóñez, hacer una rectificación pública de las declaraciones que ha hecho en contra del aborto. Esto luego de que un grupo de más de 1.200 mujeres, entre ellas Mónica Roa, entabló una acción de tutela.

"Tras haber verificado las amenazas y vulneraciones de los derechos de las peticionarias y de las demás mujeres colombianas con las actuaciones descritas, la sala ordenó la rectificación y la modificación de las declaraciones y los actos que los configuraron, de manera ajustada a la jurisprudencia constitucional en la materia", se lee en el texto del fallo.

Según el alto tribunal, el jefe del Ministerio Público tergiversó las decisiones de la Corte al declarar que el medicamento oral de emergencia era abortivo. Para la Corte esto contradijo lo expuesto por la Organización mundial de la Salud y el Consejo de Estado quienes han dicho que es un anticonceptivo.

Así mismo, la Corte ordenó modificar cuatro circulares emitidas por el Ministerio Público en las que se obstaculizó la aplicación de la sentencia sobre el aborto en los hospitales y en las EPS.

Mónica Roa aseguró que la tutela se presentó en septiembre del 2011 y fue negada en dos ocasiones. Esto tras declaraciones y circulares hechas por Ordóñez desde el 2009 hasta el 2011.

"Es importante que se entienda que no estamos volviendo obligatorios los derechos sexuales y reproductivos, lo que hacemos es abrir la posibilidad para que cualquier mujer pueda tomar la decisión de si quiere o no interrumpir un embarazo, el Estado debe cubrir su salud", señaló.

Dijo Roa que el fallo pone a prueba los principios consagrados en la Constitución de 1991 y destacó que es muy importante la decisión para las mujeres en edad reproductiva. "Para nosotras el objetivo es que todos los derechos no se queden en el papel sino que lleguen a la realidad", manifestó.

**LUEGO DE LEER RESPONDA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:**

- ¿Qué es el poder?
- ¿Cuáles son los alcances del poder?
- ¿Quién tiene el poder sobre la vida?
- ¿Quién tiene el poder en la situación de la anterior lectura?

2. Contextualización histórica de la obra: se usará un video que muestre la situación política de la unión soviética, sus dictadores y la obra Rebelión en la granja de George Orwell como reacción artística a la situación de dictaduras. <http://www.youtube.com/watch?v=4elezjrgcs0>

El ejercicio propuesto por el maestro D4 se enfoca claramente en el desarrollo de pensamiento crítico, a partir de la relación entre la obra y otro tipo de textos informativos que circulan cotidianamente acerca de situaciones que hacen parte del contexto del estudiante. Esta propuesta busca generar una relación extratextual que se ubique en escenarios políticos y demande del lector conocimientos al respecto. El docente trataba de mostrar cómo la creación literaria recrea facetas del ser humano en el mundo y utiliza

hechos específicos como punto de partida para la identificación de elementos que se recrean en la obra de George Orwell. Se podría pensar que el ejercicio acerca a una visión de la literatura como creación artística que facilita la representación del ser humano en circunstancias de tiempo, contexto e ideologías particulares.

### B. CICLO III

#### C.

Las propuestas para ciclo III giraron alrededor de la construcción de guías para la comprensión de lectura y la identificación de géneros literarios. Las propuestas de este ciclo insistían en facilitar la lectura de la obra a través de la selección de los apartados más importantes de la obra. Para facilitar aún más la “lectura”, esta propuesta sugería ver la adaptación cinematográfica de la novela de Orwell. La siguiente es la propuesta en cuestión:

<p>PROPUESTA DE LECTURA DE REBELION EN LA GRANJA PARA GENERAR PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA</p>
---

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lectura colectiva de algunos apartes de la historia “La rebelión en la granja”. Presentación en Power Point.</li> <li>✓ Ejercicios de comprensión lectora utilizando las TICS.</li> <li>✓ Proyección de la película “La rebelión en la granja” en versión infantil.</li> <li>✓ Trabajo artístico para la elección de uno de los personajes de la lectura con el cual se identifican y justificar el ¿por qué de esa elección?</li> <li>✓ Presentación de la estructura de una fábula.</li> <li>✓ Aplicación de guía orientadora para analizar este texto. <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuál es el problema principal de esta historia?</li> <li>- ¿Por qué esta historia es narrada de ésta forma?</li> <li>- ¿Por qué crees que fueron escogidos estos animalitos y no otros para narrar esta historia?</li> <li>- ¿Por qué Napoleón se transformó en un personaje frívolo a lo largo de la historia?</li> <li>- ¿Qué opinas de la actitud de las ovejas?</li> <li>- ¿Por qué los animalitos no se daban cuenta de los cambios en el decálogo de la granja?</li> <li>- ¿Qué buscaban los cerdos al cambiar el decálogo en diferentes ocasiones?</li> <li>- ¿Qué opinas acerca del conformismo de todos los animales de la granja frente a las injusticias que allí se vivieron?</li> <li>- ¿Crees que existió una verdadera rebelión en la granja? ¿Por qué?</li> <li>- ¿Podríamos decir que este escrito es una fábula? ¿Por qué?</li> <li>- Elaboración de un mentefacto sencillo que permita diferenciar la fábula de cualquier otro estilo de escritura.</li> <li>-</li> </ul> </li> </ul> |
|---|

El anterior ejercicio despierta muchas inquietudes frente a la perspectiva de lectura que maneja la maestra D8, y su visión sobre la función de un texto literario en este ciclo. La lectura fragmentada de la obra es el primer indicio que hace pensar sobre la distancia entre una lectura que dialoga con el texto y una lectura funcional que se ocupa de encontrar rastros literales en el texto para construir abstracciones de lo que podrían ser respuestas adecuadas para las preguntas que se formulan en el ejercicio. En este sentido (al igual que en la propuesta para el ciclo IV y V), la obra se convierte en un mero pretexto para otra cosa. El ejercicio podría hacerse incluso con cualquier otro texto literario que no fuese una novela. No hay un hilo conductor que le permita al estudiante saber cuál es la función de este ejercicio y resulta poco motivante para generar gusto por la lectura de textos literarios.

Por otro lado, es importante resaltar que la utilización de las TIC en el aula puede ser una herramienta útil en los procesos de lectura, pero de nada puede servir cuando se carece de una propuesta sólida a nivel disciplinar, cuando no hay objetivos controlables. En este punto podemos reflexionar sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación en procesos escolares, pues si se busca el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, la dotación y el uso de dispositivos tecnológicos en las instituciones, sin propuestas sólidas que sostengan la interacción con dispositivos tecnológicos no garantizan que las necesidades en torno a los conceptos y prácticas comunicativas o discursivas sean resueltas de manera adecuada. Sin embargo, este ejercicio es valioso en la medida en que evidencia la necesidad de trabajo reflexivo y disciplinar que tenemos los docentes de este grupo, en torno a la estructuración del pensamiento y el conocimiento sobre las posibilidades que abre un texto literario en el aula.

#### **D. CICLOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Para los ciclos de educación primaria, los maestros propusieron la identificación de figuras y recursos literarios, como puede verse a continuación:

## PROPUESTA DE LECTURA REBELIÓN EN LA GRANJA

OBJETIVO: Deducir el concepto de rima y verso

## ACTIVIDAD 1:

Escuchar la canción "Ronda de los animalitos"

Hacer las siguientes preguntas:

¿De qué trata la canción?

¿Qué animales nombra?

¿Qué nos dice de cada animalito?

Se colocará en el tablero una lámina de cada animalito de la canción.

Luego se les pedirá recordar la frase alusiva a cada animal y escribirla debajo de cada lámina.

Se leerá cada frase y se les pedirá la observen detenidamente. Luego les haré las siguientes preguntas:

¿Es una frase común y corriente? ¿Qué tiene de especial la frase?

Si los niños se les dificulta hallar las palabras que riman se subrayaran y se les preguntará:

¿Qué tienen de especial estas dos palabras?

¿Cómo se llamará esa característica?

## ACTIVIDAD 2

Se distribuirán fragmentos claves de la Rebelión en la Granja que den una visión general de la historia. El primer grupo leerá hasta la mitad de la historia. El segundo grupo de la mitad hasta el final.

Luego los niños contarán al otro grupo lo que leyeron, la docente intervendrá en caso de que hay dificultades en la interpretación. Luego entre todos se hará un resumen de la historia.

Se les pedirá elaborar una lista de los personajes y situaciones que les haya llamado la atención.

Como tarea escogerán tres personajes o situaciones y escribirán palabras relacionadas con las mismas.

En esta propuesta se conserva la tendencia de generar una experiencia de escritura básica que podría darse sin necesidad de utilizar la obra literaria. Volvemos a evidenciar una clara tendencia a utilizar el texto literario como material lingüístico, que en este caso es subvalorado. También observamos la limitación en cuanto a la exploración de la obra como objeto de interpretación que provoca diálogo y permite mirarlo desde diferentes

ángulos, los cuales podrían ser explorados en los primeros ciclos de educación básica y generar el desarrollo de la subjetividad y la co-creación en los lectores.

La obra *Rebelión en la granja* es un recurso que pasa a un segundo plano en esta propuesta. Esto permite reflexionar sobre el tipo de experiencias, que de manera urgente deben ser generadas en el aula. Es difícil generalizar, pero surge la inquietud sobre el tipo de acercamiento que se tiene en la formación docente con los textos literarios cuando se proponen estas dinámicas de lectura, y sobre cuántas veces en las aulas de básica primaria, en nuestro país, se dan situaciones similares.

Las propuestas de los docentes de diferentes ciclos durante estas sesiones fueron discutidas y estimularon una nueva mirada a algunas reflexiones teóricas sobre la lectura de los textos literarios como la recepción estética. El en grupo se hicieron críticas a las actividades propuestas por cada uno de los docentes. En este intercambio de ideas y argumentos, se encontró que aunque la experiencia de lectura resultaba gratificante a nivel personal, aún había muchos problemas con la integración de nuevas perspectivas teóricas. Tales perspectivas –las que se mencionan en el marco teórico del presente documento– eran desconocidas para muchos profesores, y por eso les era muy difícil apropiárselas de manera tan rápida en la construcción de propuestas de lectura de un texto literario. Sin embargo, también surgieron diferentes comentarios y observaciones que pueden sintetizarse en afirmaciones como la siguiente:

De nuevo estamos cayendo en las mismas estrategias de siempre, utilizar la obra para enseñar contenidos del currículo y limitamos las posibilidades de disfrutar la obra o comentarla como nosotros lo hicimos. (D3)

El grupo persistió en la idea de mejorar las propuestas a partir de la discusión en estas dos sesiones. De esta manera podíamos ganar tiempo para revisar cómo estábamos articulando los elementos particulares de un texto literario a nuestras propuestas, pues ese fue el tema discutido en sesiones anteriores para tener en cuenta al momento de trabajar una obra. Desde la experiencia personal, concluimos que era necesario tener en cuenta algunas condiciones, como estar dispuestos a considerar las impresiones que causó la obra en nosotros, la generación de sentimientos e imágenes creadas - imaginadas junto con las posibilidades de interpretación que el maestro como estudioso



de la obra puede provocar. Estuvimos de acuerdo en que estos procesos personales, sin duda, afectan la forma de trabajar el texto literario con nuestros estudiantes.

En este momento el grupo se dividió en dos. El primero recuperó el entusiasmo y acordó reelaborar las propuestas de lectura a partir de la obra de Orwell, teniendo en cuenta las observaciones, sugerencias y relecturas hechas. Pero el segundo grupo decidió no realizar las modificaciones a sus propuestas argumentando razones de tiempo, y asumió que ya se contaba con un nivel importante de reflexión y exploración de posibilidades para la lectura de obras literarias. Es decir, partió de que se había terminado el número de sesiones que ellos tenían destinadas para este ejercicio y no querían centrar su trabajo en el aula en textos literarios. Fue imposible tener una última reunión con los maestros que decidieron cerrar en ese momento el proceso. Por esta razón seguimos con el grupo que quería realizar un último proceso de reelaboración y reflexión.

Al principio, este hecho provocó en mí algo de frustración que luego vi en los maestros que decidieron seguir en el proceso, pero les propuse que asumiéramos este momento como insumo importante para la reflexión frente a la responsabilidad que tenemos con el ejercicio intelectual de la escuela. Escogimos el texto<sup>11</sup> sobre investigación y escritura de docentes que uno de los integrantes llevó para leer; en algunos momentos se citó a Giroux (1992) y su texto *Los profesores como intelectuales*. Este proceso produjo un nuevo ánimo en el grupo y seguimos las actividades que habíamos acordado.

Sin embargo, este momento del ejercicio me hizo pensar en el nivel de compromiso que se tiene con la profesión docente y los presupuestos o criterios bajo los cuales un ciudadano decide ser maestro. Me pregunto si hay suficiente conciencia sobre la responsabilidad que se tiene cuando entramos a un aula, si el paso por la universidad que nos prepara para ser licenciados nos hace pensar en las necesidades que debemos atender y en las herramientas con las que debemos contar para hacerlo. Es cierto que son múltiples los factores que intervienen cuando escogemos una profesión, pero ¿bajo qué criterios decidimos terminar un proceso de formación y reflexión cuando es evidente que tenemos serias debilidades académicas y pedagógicas?

---

<sup>11</sup> Jurado Valencia, Fabio (1988) *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Experiencias de maestros*. Universidad Nacional de Colombia; Plaza y Janés, Bogotá.

## 4.6 Análisis e interpretación de resultados

*Actuar sin voluntad o sin reflexión no produce un acto intelectual. El efecto que resulta no puede clasificarse entre las producciones de la inteligencia ni ser comparado con ellas. En la inacción no podemos ver ni más ni menos acción; no hay nada.*

*Descartes*

El desarrollo de cada una de las fases propuestas arrojó resultados significativos que deben ser analizados en función de la pregunta de investigación y su objetivo principal. Aunque no es posible afirmar que la estrategia logró alcanzar la totalidad de los objetivos, sí permitió generar un espacio de reflexión importante sobre la necesidad de un ejercicio de lectura personal como espacio constante de reflexión sobre el ser y el ser en el mundo, en este caso del maestro como individuo que con su labor intelectual desarrolla un papel vital en la sociedad.

El espacio que se promovió con este pequeño grupo de maestros, sin duda, ha permitido realizar conjeturas e hipótesis sobre sus procesos de lectura, sobre el camino recorrido con los textos literarios y sobre la importancia de la formación de docentes para llevar a las aulas saberes que permitan desarrollar el pensamiento de los estudiantes en diferentes niveles de complejidad. Los ejercicios y propuestas de lectura construidas durante el proceso dan cuenta de las innumerables posibilidades de crear que tenemos los maestros, la disposición que existe para transformar prácticas en el aula, y la recursividad con la que enfrentamos múltiples situaciones, no solo de carácter académico. Todo lo que encontramos cotidianamente en las escuelas hace parte de este ejercicio y esto genera momentos de desesperanza o de gran entusiasmo, sensaciones inevitables frente a un sistema social que cada vez busca mayor “calidad y cobertura” con poco tiempo para la participación, el reconocimiento, la rigurosidad, la reflexión, el diálogo y el debate.

Uno de los resultados encontrados es la necesidad que tiene el maestro de hacerse consciente de que el proceso de lectura que guía, acompaña y evalúa resulta de vital importancia, y más aún cuando se asumen textos de naturaleza particular como los

literarios. El desconocimiento disciplinar del objeto de estudio de quien trabaja con sus estudiantes en el aula de clase puede tener serias consecuencias en los procesos de cientos de estudiantes que parten de las herramientas que el docente procura durante años.

Se puede constatar, mediante el análisis de las reacciones y las reflexiones individuales y grupales, que hubo avances significativos. Se destaca que la mayoría de los maestros atendieron de manera interesada y voluntaria a la propuesta de las sesiones, aun cuando se requería de trabajo extra a nivel personal que no hacía parte del plan curricular del programa. El ejercicio permitió, por ejemplo, que el grupo identificara los factores que afectan las prácticas de lectura personal y que se hicieran reflexiones sobre cómo esto se refleja en las prácticas cotidianas del aula, en las propuestas que trabajan con sus estudiantes y las posibilidades de desarrollo intelectual, humano y social que puede ofrecerse a los estudiantes cuando se aborda un texto literario.

Se identificaron los factores que afectan las prácticas de lectura de literatura de este grupo de maestros, pero fue más importante el autorreconocimiento o autodiagnóstico que cada docente hizo en relación con su proceso lector. Cabe resaltar la búsqueda de las causas de una de las situaciones problemáticas iniciales como ¿por qué los docentes no leen y escriben regularmente? Además, se estableció la necesidad de trabajar para ser un sujeto lector que desarrolle el don de la curiosidad, de la exploración y de la discusión argumentada, para tener herramientas al momento de promover prácticas auténticas, interesantes e inquietantes entre los estudiantes cuando de literatura se trata.

Del mismo modo, se consiguió transformar la concepción que tenían los participantes con respecto a la lectura de la literatura. Se pasó de un enfoque netamente lingüístico a la posibilidad de explorar uno interdisciplinario, revisando aspectos culturales, estéticos y cognitivos presentes en este tipo de textos. Se logró cumplir con uno de los objetivos más importantes para los docentes - participantes, a saber, fortalecer su competencia lectora, pero más que eso su capacidad de concientizar este proceso. Si bien no se puede hablar de una inmersión total en la *cultura de la lectura literaria* – pues ello es imposible en un taller de seis sesiones - si se generó conciencia con respecto a lo que implica leer y escribir a partir de la revisión de contenidos conceptuales y prácticos.

Por último, luego de haber analizado la complejidad de las prácticas de lectura de textos literarios, se replanteó la manera como se emplean estos en los procesos formativos. Hubo un cambio evidente en la forma como se piensan estas prácticas en el quehacer docente. Ahora, los maestros reconocen con mayor sensibilidad la importancia de leer y escribir en el marco educativo, el uso de medios e instrumentos que facilitan las actividades de lectura de la literatura en función de las necesidades formativas de sus estudiantes (Ver anexo 2). El siguiente cuadro resume los resultados obtenidos:

Cuadro 6. Análisis e interpretación de resultados.

<b>Objetivos</b>	<b>Resultado esperado</b>	<b>Resultado obtenido</b>	<b>Indicador verificable del resultado</b>	<b>Observaciones</b>
Identificar los factores que afectan las prácticas de lectura de textos literarios en un grupo de docentes de Lengua Castellana.	Se establecen puntualmente las variables que inciden en la práctica de lectura de textos literarios de los docentes. Además se determinan sus causas.	Autorreconocimiento por parte de los docentes, en relación con las dificultades individuales y grupales a la hora de leer y escribir. Se logró sensibilizar a los maestros sobre la importancia de su construcción como lector; requisito esencial para promover la lectura y la escritura en sus estudiantes.	- Bitácora - Encuesta - Reflexión inicial - Reflexiones parciales y discusiones	Aunque inicialmente se pretendía sólo identificar las dificultades relacionadas con las prácticas de lectura de textos literarios, se generó una actitud autocrítica por parte de los docentes.
Propiciar una experiencia de lectura de un texto literario significativa en maestros de Lengua Castellana.	Los maestros se identifican con los espacios propuestos desarrollando procesos de lectura los acercan a la literatura y les permiten reflexionar sobre su quehacer docente.	Los espacios propuestos permitieron que los docentes resignificaran los conceptos de lectura de textos literarios. Además, se consiguió fortalecer su competencia lectora y escritora.	- Diarios de lectura - Reflexiones parciales y discusiones grupales.	<i>Los mismos docentes reconocieron su transformación conceptual.</i>

Analizar el lugar de la lectura de la literatura en los procesos formativos.	Los participantes reconocen la importancia de la lectura de literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Cada maestro replanteó la función de la lectura de la literatura en sus procesos pedagógicos. Se reconoció que la lectura de la literatura es una herramienta que privilegia y facilita procesos cognitivos, estéticos comunicativos y culturales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diarios de lectura</li> <li>- Reflexión parcial</li> <li>- Construcción y discusión de propuestas de lectura.</li> </ul>	Se logró argumentar el porqué de la importancia de la lectura de literatura en la escuela.
Incentivar la generación de una propuesta de lectura de un texto literario por parte de cada docente de acuerdo con su el ciclo en que se encuentre.	Los maestros diseñan una propuesta de lectura que les permite analizar cómo se generan procesos de pensamiento cuando trabajan textos literarios en el aula.	Las transformaciones conceptuales de los docentes entorno a la lectura de textos literarios llevaron a cambios de tipo pedagógico, en cuanto surgieron propuestas personales para abordar la literatura como eje disciplinar y no auxiliar en los procesos de lectura y escritura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diarios de lectura</li> <li>- Actividades de retroalimentación y discusión sobre las propuestas. Reescritura de las propuestas de lectura. Reflexiones finales.</li> </ul>	Los mismos docentes reconocieron su transformación práctica a la hora de abordar la lectura de la literatura en su quehacer

Las posturas de los docentes se relacionan con la apropiación de la lectura y la escritura de textos literarios como ejercicios que fortalecen los procesos cognitivos de los estudiantes. Desde allí la búsqueda tiene que ver con la posibilidad de comunicarse de manera dialógica con el entorno, con la sociedad, con la historia. Se configuran estructuras de pensamiento que propician experiencias discursivas y desarrollan niveles altos de interpretación y producción de textos escritos u orales. De la misma manera, la revisión de un texto literario en el aula logra el dominio de múltiples saberes que permitirán el progreso de los mismos, es decir, la construcción de conocimiento como consecuencia de diálogos interdisciplinarios, la indagación y exploración de posibilidades que el tratamiento acertado de un texto literario tiene en la escuela ofrecen aportes significativos.

No obstante, es necesario repensar la importancia de la formación docente en nuestro país, en la rigurosidad con la que se abordan ciertos procesos académicos y la trascendencia que tienen en el desempeño del maestro en el sistema educativo. Valdría la pena preguntarse por la especificidad de los saberes que debe manejar un maestro cuando es ubicado en áreas específicas de conocimiento, pero carece de elementos teóricos y conceptuales, lo que inevitablemente limita las posibilidades de estudio que pueden ofrecer a sus estudiantes al abordar el objeto de conocimiento respectivo.

El maestro se encuentra con un amplio conocimiento sobre teorías y conceptos pedagógicos que hacen parte fundamental de su formación docente pero que necesariamente debe anclarse de manera fuerte a un saber específico. En este caso los docentes necesitan contar con herramientas académicas para generar desarrollo de habilidades para leer literatura en el aula y relacionarla con la diversidad sociocultural del mundo actual, manejar aspectos epistemológicos y reconocer las dinámicas propias del análisis y crítica de la literatura para comprender procesos humanos que se dan alrededor de la complejidad del sujeto y su relación con el entorno. La lectura y la escritura literarias van más allá de la apropiación instrumental y ella no es posible cuando los mediadores entre el niño o el joven y la literatura desconocen las particularidades del objeto que se pretende explorar.

## 5. Conclusiones

El presente ejercicio de investigación deja conclusiones susceptibles de múltiples análisis desde el ámbito personal e institucional. Las reflexiones pueden ser tomadas como punto de referencia por otros investigadores que pretendan seguir las mismas líneas conceptual y metodológica, o por el contrario, debatirlas y objetarlas. Cualquiera sea el caso, se hacen algunas recomendaciones que procuran por el mejoramiento de la práctica investigativa en función de los procesos educativos.

Son varias las debilidades que de no haberse presentado, habrían permitido un mayor impacto en el grupo de docentes. Al descubrir mis propias limitaciones, tuve que comenzar a superarlas asistiendo a diferentes espacios académicos con estudiantes de pregrado en literatura. Allí sentí que había mucho por conocer e identifiqué elementos que faltaron en los tiempos de la licenciatura. Por eso es importante revisar la formación disciplinar en literatura que se recibe en las licenciaturas. En ese sentido, este proyecto tendría más tela para cortar y mayores aportes al grupo de maestros con el que trabajé. Otro aspecto que pude observar cuando terminó el ejercicio se relaciona con el tiempo y la experiencia de lectura. Por razones de disponibilidad no fue posible tener más tiempo con los docentes. Sería muy interesante conocer qué impacto ha tenido este ejercicio en sus prácticas posteriores, qué tipo de reflexiones llegan ahora frente a la lectura, el lenguaje y la literatura. Por eso, el ejercicio de investigación-acción propuesto debería ser un ejercicio continuo y a largo plazo.

Es evidente que la lectura de la literatura es una práctica que interesa en general a profesionales del lenguaje, pero también a estudiosos de diversas disciplinas relacionadas. Por esto es importante generar espacios investigativos que incluyan apreciaciones interdisciplinarias que, sin duda, enriquecen las pesquisas en el campo. Es necesario que en la promoción de la lectura de la literatura, el docente se torne

protagonista, e indispensablemente, procure pertenecer a esa “cultura letrada” que tanto exige en sus estudiantes. En otras palabras, los docentes deben construirse como lectores y escritores activos, autónomos y críticos.

De acuerdo con los referentes teóricos vinculados a esta propuesta que asumen la configuración de nuevos roles del lector al acercarse al texto de carácter literario, el reconocimiento de la multiplicidad de voces presentes en la obra y la posibilidad de profundizar en ella. El maestro debe posicionarse como lector y sentirse invitado al reencuentro con la literatura, desde una experiencia personal de lectura.

Por otro lado, al asumir este enfoque se fortalecen los procesos de recepción estética en los que el maestro juega un papel fundamental, pues mediante la apropiación conceptual y experiencial de la literatura, surgen propuestas interesantes que resultan atractivas para la población estudiantil. No obstante, en ocasiones no se cuenta con las herramientas disciplinares y metodológicas para plasmar estas ideas en propuestas organizadas que se puedan desarrollar de manera sistemática. En esta dirección, procesos como la lectura, la interpretación, la escritura, la recreación, entre otros, deben ser parte inherente al mismo proceso de sensibilización artística e intelectual que estas estrategias generan en maestros y estudiantes.

Las estrategias desarrolladas en diferentes formas y niveles de lectura desde una perspectiva crítica y estética pueden promover el contacto de los estudiantes con el lenguaje y la literatura como áreas de conocimiento que trascienden la vida escolar. En este proceso el desempeño del docente cumple una tarea fundamental, pues las posibilidades pedagógicas que ofrezca en sus prácticas de aula, construidas a partir de su formación literaria, darán paso a procesos de exploración sobre los múltiples sentidos que puede generar el texto literario, dentro de un proceso de recepción estética. Esta labor se hará exitosa en la medida en que el docente asuma un rol dinámico y creador en sus clases, y en que se dé espacio para evaluar sus saberes, sus concepciones pedagógicas, sus prácticas de lectura y escritura, sus formas de compartir conocimiento con sus estudiantes y sus percepciones respecto de la literatura.

Aunque no se pueden hacer generalizaciones frente a las deficiencias de los docentes en el ejercicio de la lectura y la escritura, es necesario reconocer que la experiencia en estos



---

procesos por parte del maestro representa las relaciones que, como sujeto y maestro, puede generar al compartir saberes en el aula con sus estudiantes. La construcción de un ejercicio de lectura rigurosa y reflexiva aún resulta deficiente en los profesionales de la pedagogía, y además motivan o limitan procesos donde la experiencia de lectura resulta esencial.

Del mismo modo, los docentes de todas las áreas deben resignificar los conceptos de lectura y escritura, analizándolos en función de su papel en el desarrollo cognitivo, comunicativo y cultural de sus estudiantes como de él mismo. La lengua escrita es más que formalismos lingüísticos; es un medio privilegiado a través del cual pensamos el mundo, lo re-significamos y, por ende, construimos conocimiento. Así pues, surge un reto para el docente: repensar la forma en que aborda las prácticas de lectura de la literatura en su quehacer. Pero esta tarea no depende exclusivamente de él. La familia, las instituciones educativas y el Estado deben trabajar conjuntamente en la construcción propuestas de formación que asuman la literatura como insumo en el desarrollo de individuos libres y críticos.



# Anexos:

## Anexo 1. ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA

PROYECTO: DOCENTES Y LITERATURA: LA EXPERIENCIA DE LECTURA COMO  
PUNTO DE REFLEXIÓN  
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA LOS MAESTROS PARTICIPANTES -2012

FECHA:

NÚMERO DE INTEGRANTES:

Esta entrevista se compone de algunas preguntas principales abiertas que permitirán conocer un poco más sobre la experiencia de lectura de los maestros participantes y la construcción de conceptos alrededor de la lectura de texto literarios.

1. ¿Cuál es la experiencia con la literatura que más recuerdo y por qué?
2. ¿Por qué decidí prepararme en el campo del lenguaje y la literatura?
3. ¿Para qué sirve la literatura en la vida? (pueden tener cualquier posición, no serán juzgados)
4. ¿Cómo soy como lector de literatura?
5. ¿Para qué la literatura en el aula? ¿Puede ser útil para los estudiantes? ¿En qué sentido?
6. ¿Qué debe saber un estudiante sobre literatura?
7. ¿Qué formas de enseñar literatura conozco?
8. Reflexión con el grupo.

## Anexo 2. PRIMER ESCRITO DE REFLEXIÓN

### **D4**

Mi interés en la literatura nace al finalizar el bachillerato cuando nos presentaban las grandes obras clásicas mediante talleres de literatura promovidos por una docente con deseos de acercar a sus estudiantes de una manera lúdica a estos textos y no por imposición.

He dedicado tiempo a la lectura de clásicos, pero estos necesitan de meditación y de dedicación puesto que disfruto de la literatura cuando me encuentro a solas con ella, porque puedo interactuar con el texto; pero debo confesar que últimamente no he dedicado mucho tiempo a esta práctica por falta de organizar mi espacio en el tiempo.

Las últimas lecturas las realicé estando hospitalizada porque la soledad es la mejor compañía que uno puede tener para acercarse a la lectura haciendo que el tiempo pase sin que se note mucho. Actualmente son muchas las responsabilidades que no me han permitido gozar de este entretenimiento.

### **D2**

Realmente mi experiencia no es que haya sido muy buena, poco me gusta la literatura quizás porque en el colegio no me logré enamorar de este arte. Siempre nos fueron impuestos los análisis literarios, y las exposiciones fieles de los textos que se leían, leí el Mio Cid, parte de la Odisea entre otras, pero con estas obras considero que dejé mi interés por la lectura, desde pequeña se me estimulo sobre la importancia de la lectura y gozaba con esta, los cuentos, fabulas e historietas eran mis amigas, me lograron atrapar y las recuerdo con entusiasmo.

Anexo 3. MUESTRA DE BITÁCORA DONDE LOS MAESTROS REGISTRAN SU EXPERIENCIA DE LECTURA

D5

<p>Fecha: 25 de septiembre de 2012  Lugar: Comedor      Hora: 9.00 a.m.  Tema: ¿Qué es la literatura?</p>	<p>1</p>
DESCRIPCIÓN	Reflexiones
<p><b>Estoy explorando el texto de Terry Eagleton. Observo que a lo largo del texto propone algunas teorías sobre lo que es la literatura. No es un texto fácil de leer, pero algo iré entendiendo. Eagleton maneja varias teorías para explicar qué es la literatura desde distintos puntos de vista y periodos históricos. Aquí vamos:</b></p> <p><b>Literatura como ficción: Es difícil marcar con una etiqueta cada obra que se lee: no podemos calificar como “real” o “imaginaria” una obra, ya que todo lo que se escribe está basado en un mundo real, pero puede tener matices imaginarios. Por ejemplo, en una autobiografía, no todo lo que aparecerá allí puede ser fiel copia de la realidad: tendrá algo de ficción. De igual manera, si me refiero a un relato imaginario, por ejemplo “Batman”, la ciudad es ficticia al igual que los personajes, pero tiene elementos claros de la realidad, como la corrupción, el crimen, la policía, la justicia, la venganza.</b></p> <p><b>Formalismo ruso: Según esta teoría, es más importante la forma que el contenido. Se distingue el lenguaje “ordinario” del “especial”. La literatura está condenada a hablar siempre en lenguaje figurado. Los recursos literarios son exclusivos de la literatura, por lo tanto, es inadecuado emplearlos en situaciones reales; también es mal visto que se use el lenguaje coloquial en la literatura. Sin embargo, lo que algunos consideran “ordinario” en “especial” para otros. Ningún lenguaje se puede considerar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Para qué estudiar literatura? No podemos quedarnos en el vacío de decir que para tener más cultura general. La literatura se estudia para alimentar la ortografía, la creatividad, la comprensión del mundo. La literatura proporciona la herramienta de la palabra, cosa que no hacen las otras disciplinas.</li> <li>• Estoy de acuerdo con Eagleton: no podemos encasillar la literatura por ser real o imaginaria: todo, hasta la vida misma tiene su toque de fantasía; de no ser así, no diríamos mentiras. Tampoco podemos rebajar algunos géneros como el cómic. Si no son literatura, ¿entonces qué son?</li> <li>• Un ejemplo claro de la falta de “normalidad” del lenguaje, son las jergas.</li> </ul>

**“normal” porque para unos tendrá un sentido diferente al que tiene para otros.**

**Lo no pragmático del lenguaje: No hay una definición objetiva de lo que es literatura. La literatura es lo que uno decide leer, sea lo que sea, desde que cause placer y sea agradable para el lector. En esencia, lo que hace que la literatura lo sea, es el hecho de leer por gusto. La literatura es subjetiva y su lenguaje no necesariamente está contextualizado, no hace parte del lenguaje del común, es decir, no corresponde a la pragmática.**

**Los juicios de valor: Cada lector tiene sus propios juicios de valor sobre lo que es y no es literatura. Cada uno tiene su concepto de cómo es un texto bien escrito. Las opiniones frente a un texto pueden ser muy variadas en cuanto a estilo, uso del lenguaje, escritura adecuada, y además son arbitrarias y personales. El estudio de la literatura no es algo absoluto, ya que los tiempos cambian y así mismo, la valoración que se hace de la literatura.**

**Conclusión: Entonces, ¿Qué es literatura? De todo este análisis se deduce que todo puede y no puede ser literatura, ya que el concepto mismo está sujeto a la evolución de lo que se considera como literatura. Para mí pueden ser importantes lo clásicos, pero para un muchacho de 16 años, es mejor leer “Sin tetas no hay paraíso”, que resulta más atractivo que el título “La odisea”. Lo que el muchacho no sabe, es que en La odisea también hay traiciones, negocios, sexo, conflictos... Tal vez no es la literatura en sí la del problema; quizás sea que el lenguaje, el título y el tema, así por encima, son poco seductores.**

**Volvemos al cuento: no es de lo que se habla, sino cómo se habla de un tema. Son diversos y difíciles de definir los factores que influyen en el individuo a la hora de decidir qué es literatura.**

Sin embargo, hay un lenguaje que todos identificamos como propio para comunicarnos en situaciones “normales”: los adolescentes no se dirigen a los adultos de la misma manera en que hablan entre ellos mismos, y los adultos evitan ciertas expresiones si se dirigen a un niño.

- A veces matamos la buena literatura porque no despertamos el entusiasmo por la lectura. Otras veces, es imposible que a los demás les guste lo que a mí me gusta en cuanto a literatura.
- Todos, como lectores, tenemos prejuicios que nos hacen juzgar una obra literaria de maneras que nadie más lo haría.
- Si estamos en el auge de lo religioso, las editoriales dispararán por la venta de este tipo de textos. Algunos lo considerarán literatura y otros no.

## REFLEXIÓN SOBRE LECTURA DE LA OBRA *LA REBELIÓN EN LA GRANJA*

### D4

#### ¿CONTRADICCIÓN O METÁFORA EN LA GRANJA?

Síntesis y valoración hecha luego de la lectura del libro *La rebelión en la granja* de Orwell G.

#### Por: D4

Especialización en procesos lecto escriturales

En la granja manos de mister jones la vida transcurría con tranquilidad, o al menos, esos se percibían. Sin embargo, existían algunas dudas e inquietudes que atacaban la tranquilidad de los animales. Mayor, el cerdo más importante de la granja tomo la decisión de convocar a una reunión con el fin de empezar a transmitir al resto de animales una serie “ideologías” que resaltaban el valor de los animales, la necesidad de exigir derecho y la urgencia de en un mediana o largo plazo lograr ejercer con propiedad su libertad. La muerte de mayor no apagó las ideas sino que por el contrario permanecieron y se arraigaron al interior de los animales hasta que un hecho intempestivo provocó el asalto al poder y expulsaron de la granja a Jones y a su mujer renombrando el lugar como “granja animal”.

Posesionados los animales de lugar, implantan una serie de medidas tendientes a borrar todas las marcas humanas y a lograr una organización autónoma y productiva para su supervivencia; los cerdos al proclamarse como los animales más inteligentes comandaban el cambio que fue drástico pero en el que todos los animales ponían su mejor esfuerzo para mantenerlo y así sentirse orgullosos de sus logros y mantener la libertad. La vida transcurría con normalidad y con la mirada sigilosa de las granjas vecinas, Jones en su afán por recuperar su terreno pero sobre todo por hacer respetar su honor emprende un asalto, el cual no tuvo ningún tipo de éxito, debido a la minuciosa organización de los animales en el establo para contener la arremetida humana y una vez más expulsarlos.

Todos los animales mantenían firmes sus convicciones y salvo algunos desacuerdos seguían adelante persuadidos por los cerdos que poco a poco tomaba una actitud no ventajosa pero si acomodada de las situaciones. La creación de estímulos como medallas, los castigos y algunos desacuerdos entre la dirigencia de los cerdos daba

pistas de que las ideologías proyectadas por el cerdo Mayor corrían algún peligro. Aun así, Clover, Bóxer y Benjamín seguían adelante buscando satisfacer sus necesidades desde sus productos. El tiempo pasó, las duras condiciones del tiempo no daban abasto y aun bajo diferencias se empezaron a intercambiar productos con algunos humanos. El momento más crítico llegó cuando los dos cerdos líderes Snowall y Napoleón tuvieron una serie discusión sobre la construcción de un molino de viento para que surtiera de agua la granja la discusión terminó con la sindicación hacia Snowall de estar aliado con Jones y los humanos para recuperar la granja, además de ser señalado fue perseguido para su captura o ejecución por unos perros amaestrados por Napoleón quien de ese modo asumía el control total y quien de forma maquiavélica decidió que lo mejor era construir el molino contradiciendo su anterior postura y que había servido para desterrar a Snowall.

En esas circunstancias empezó una era marcada por una autoridad que más que ganada fue impuesta por Napoleón en el cual cualquier tipo de desacuerdo era cruelmente castigado. Se inició la construcción del molino, se aumentó la confianza y el intercambio de productos con los humanos y los cerdos asumían en dominio territorial de la casa que en algún momento fuera de Jones. De todo esto el momento más crítico se dio con el ajustamiento de algunos animales acusados de una conspiración en contra de la granja y aliados con Snowall y los humanos. El molino que tanto trabajo había costado y especialmente a los caballos se vino al piso, Snowall fue acusado del hecho, la venta de la madera y el pago con dinero falso agravó la situación que terminó con una ozonada de los humanos para la cual los animales no estaban preparados y en donde a pesar de todo se consiguió una seudovictoria que fue alabada. A esto se le agrega el cambio en los mandamientos establecidos el día de la rebelión, el consumo de alcohol por parte de los cerdos, la posesión de la casa para vivir de forma continua y las estrechas relaciones y reuniones con los humanos, poco a poco los animales vivían bajo la zozobra y miedo ya que aquello que expresaban sus criterios iban siendo eliminados, a pesar del miedo los animales estaba alertas viendo los cambios de su líder, su poca presencia y la inasistencia de sus representantes en las reuniones semanales. Las exigencias eran mayores, el poco trabajo de los cerdos era evidente haciendo que con el tiempo los animales olvidaran su historia y no hallaran rasgos diferenciadores entre cerdos y humanos.



Leer con detenimiento el prólogo del libro es quizá la invitación más certera a llevar dos lecturas simultáneas del libro: la literal; apenas necesarias para la comprensión del código y la evolución de la historia y la simbólica; que retrata no solo a los soviéticos, sino que expende un olor a Cuba, Venezuela o Colombia entre muchos otros donde al poder acceden cerdos que se abrazan con el pueblo y que ya en el poder padecen la amnesia que aniquila los ideales que representaban y por los cuales accedieron al poder. No puede uno perder de vista a las ovejas esos parroquianos que para tristeza de muchos y alegría de poco están acostumbrados a recitar en coro cuanta bobada existe, sin analizar y a la espera de pasto en la mejor pradera para cambiar el coro y seguir como si nada, faltantes de compromisos y llevados por la corriente de los epítetos. Y qué decir del burro posiblemente consciente de los problemas pero sin el menor compromiso de hablar porque para él nada le importa mientras que no lo afecten.

Así pues, la lectura simbólica, la analogía o la metáfora son un efecto recurrente en esta historia cuya intención no es la de denunciar o desenmascarar los problemas de una nación en un tiempo determinado; esa no es su intención (o al menos como lector no lo percibí) el libro de forma puntual es una fábula con una serie de problemáticas desde su convivencia en donde la moraleja aún está en construcción no solo por los rusos sino por el resto del mundo porque aunque no todas las naciones poseen un dictador, en la mayoría de ellas ocurre algo peor y es que la dictadura se toma el poder en las urnas y en un perdido corto tiempo desangran más a las naciones, en donde millones de ovejas votan por quien más grite y poco por el que algo piensa, en donde los burros se quedan callados esperando que los demás hablen y donde los cerdos abundan con gritos repetidos. Pero quizá todo esto es mera invención mía producto de tanta televisión con serie baratas, en contenido, de escuchar la música más allá del sonido, quizá todo esto sea producto de la locura diaria a la que el mundo nos lanza, posiblemente esta sea la consecuencia lógica de lo que produce la literatura.

## Anexo 4 . MUESTRA DE LAS PROPUESTAS DE LECTURA EN TORNO A TEXTOS LITERARIOS



### PROPUESTA DE LECTURA PARA TEXTOS LITERARIOS

**TÍTULO:**

---

**TEMA:**

---

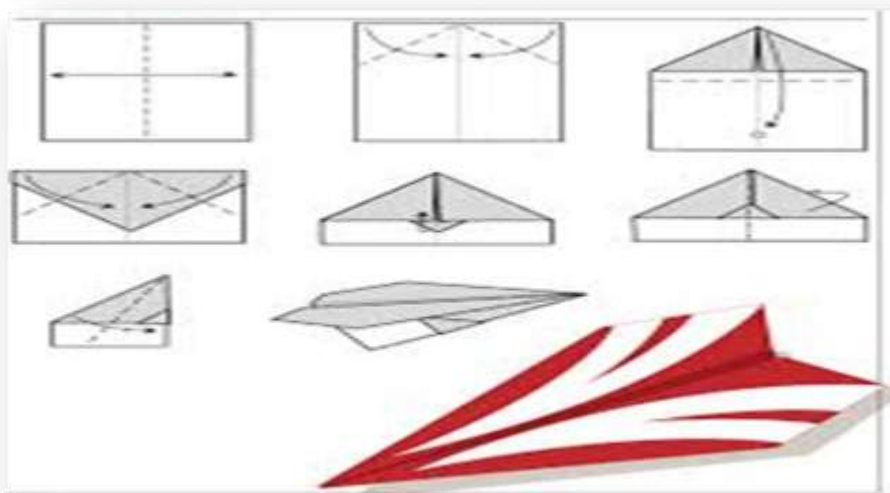
**FECHA:**

---

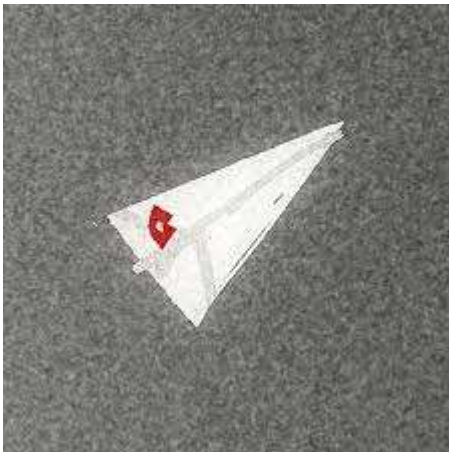
**OBJETIVO:**

### MOTIVACIÓN

1. Elabora un avión de papel, puedes seguir las siguientes instrucciones:



## DESCRIPCIÓN:



A cada estudiante se le entregará una hoja donde deben hacer un avión y luego se aplicarán labial y dejarán su huella de la boca en el avión. Luego observarán una imagen y a partir de esto se trabajará una rutina de pensamiento, con algunas preguntas - ¿Qué sabes? - ¿Qué piensas? Y ¿qué te gustaría saber?, responderán dos personas por cada pregunta. Luego observarán el corto metraje. Después de haber observado el corto metraje de nuevo se

trabajarán las preguntas de la rutina de pensamiento. Se incluirá el horizonte de expectativas, en las preguntas.

1. Observa la siguiente imagen e imagina que podrá sucederle a estas personas:



---

---

---

## PRESENTACIÓN

1. Observa el video del cortometraje “Paperman” y responde:



**¿Qué sucede en esta historia?**

---



---




---



---

## COMPRESIÓN LITERAL

1. Rutina de pensamiento.

VEO	
PIENSO	
ME PREGUNTO	

Lee los siguientes enunciados y determina si lo que se dice es falso o verdadero:

2. Lee los siguientes enunciados y determina si lo que se dice es falso o verdadero:

PAPERMAN PAPERMAN PAPERMAN



La pareja se reúne finalmente en la estación.

Ambos se conocían desde hace mucho tiempo.

El avión tiene la huella de los labios de la mujer.

Ambos trabajaban en el mismo lugar.

Los aviones alcanzan al hombre y se pegan a su cuerpo.

La mujer sale de la oficina para que el hombre no le siga haciendo señas.

Cuando el hombre intenta hablar con ella, la mujer ya se ha subido a un tren y se aleja de la estación.

Ambos se ríen al notar que la hoja ha quedado manchada de barra de labios

El avión con lápiz labial comienza a moverse por sí solo y los demás aviones lo siguen.

1. Enumera las siguientes imágenes según el orden de los sucesos en la historia presentada, luego escribe en cada cuadro un nombre adecuado para cada escena.







4. Encuentra en la sopa de letras 5 elementos observados en el video.

Q	S	S	D	D	E
Q	T	B	E	S	O
M	H	D	D	U	D
J	A	V	I	O	N
K	M	X	F	P	G
T	O	U	I	I	U
H	R	S	C	D	S
C	V	N	I	M	G
S	R	H	O	J	A
Y	T	R	E	W	Q

COMPRESIÓN INFERENCIAL

Lee las descripciones de cada escena y explica con tus propias palabras lo que no se ha dicho.

ESCENA	DESCRIPCIÓN	PUEDO INFERIR QUE
	<p>Al soplar una ráfaga de viento uno de los documentos del hombre se escapa y cae en la cara de la mujer. Ambos se ríen al notar que la hoja ha quedado manchada de barra de labios.</p>	
	<p>El avión con lápiz labial, por su parte, llega hacia donde está la mujer y la guía hasta la estación de trenes, entrando en otro vagón.</p>	
	<p>El avión de papel que tiene la huella de sus labios aterriza en un callejón cercano, en el que habían aterrizado también los otros aviones que el hombre había lanzado.</p>	
	<p>Entonces toma los contratos que están sobre su escritorio y hace unos aviones de papel que lanza por su ventana, tratando de que lleguen a la oficina donde está la mujer. Sin embargo, ninguno de sus intentos tiene éxito.</p>	



## COMPRESIÓN CRÍTICO INTERTEXTUAL:

### 1. Responde las siguientes preguntas:

✓ ¿Consideras que es posible enamorarse a primera vista?

---

✓ ¿Son estos encuentros fruto de la casualidad o del destino?

---

✓ ¿Qué haríais para intentar conocer a una persona que te llama la atención?

---

## RELACIONES INTERTEXTUALES

### 1. Lee el siguiente cuento:

#### Avioncitos de papel de Jairo Aníbal Niño.

Cuando yo era pequeño, conocí a una niña con unos grandes ojos negros. Íbamos juntos a clase y ella siempre me miraba, pero yo nunca le decía nada porque era muy tímido.

Un día, cuando volví del recreo, ella había dejado un avioncito de papel encima de mi pupitre. Yo la miré, ella ya me miraba y sonrió, pero no le dije nada porque era muy tímido.

Pero el segundo día había dejado dos avioncitos de papel. La volví a mirar, me volvió a sonreír, pero nada, seguí sin poder decirle nada.

¿Al tercer día? Al tercer día el pupitre estaba lleno de aviones de papel.

¿La clase? La clase estaba llena de aviones de papel.

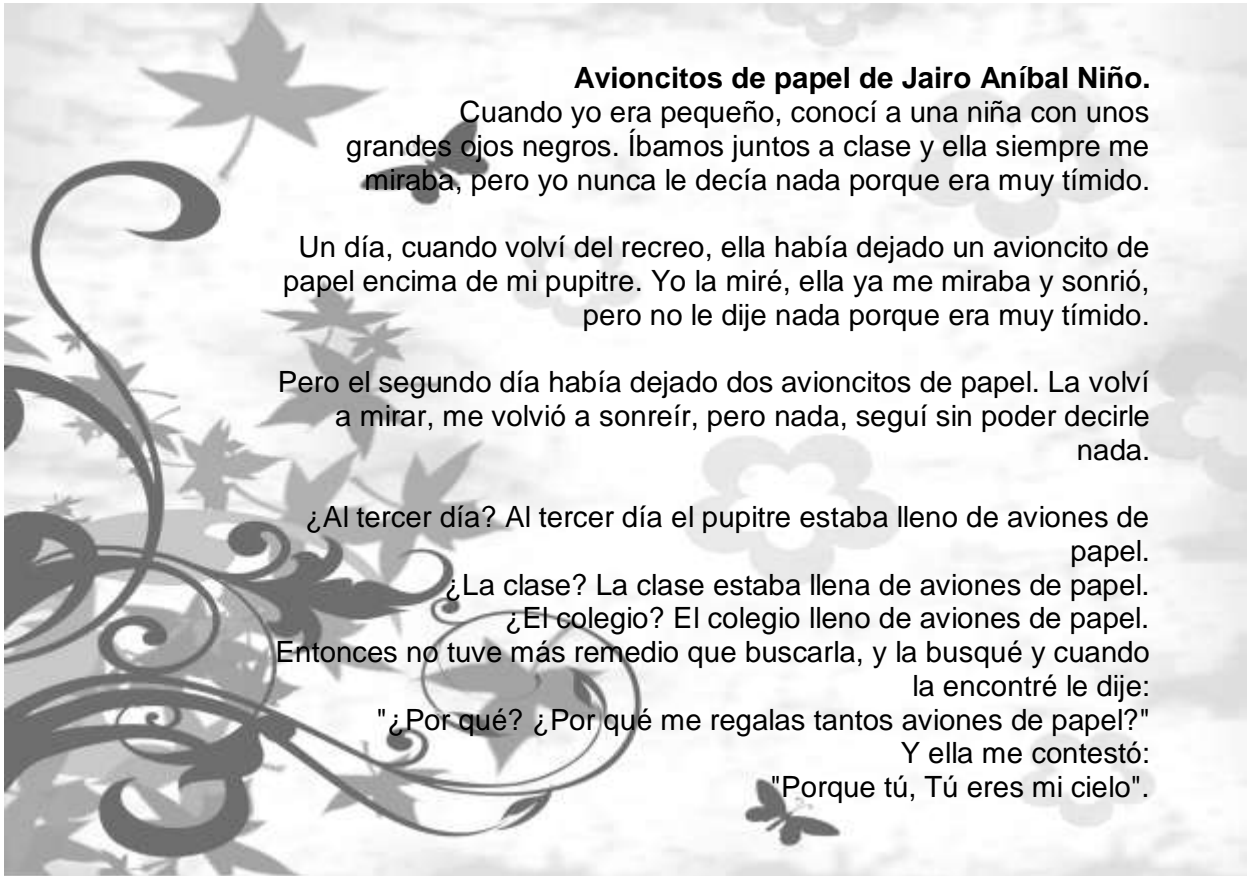
¿El colegio? El colegio lleno de aviones de papel.

Entonces no tuve más remedio que buscarla, y la busqué y cuando la encontré le dije:

"¿Por qué? ¿Por qué me regalas tantos aviones de papel?"

Y ella me contestó:

"Porque tú, Tú eres mi cielo".



2. Completa el siguiente cuadro comparativo estableciendo las relaciones existentes entre el cortometraje visto "Paperman" y el cuento de Jairo Aníbal Niño "Avioncitos de papel"

<b>ASPECTOS</b>	<b>CORTOMETRAJE "PAPERMAN"</b>	<b>AVIONCITOS DE PAPEL</b>
<b>CONFLICTO PLANTEADO</b>		
<b>OBJETOS Y ELEMENTOS UTILIZADOS</b>		
<b>TIPO DE PERSONAJES</b>		
<b>UBICACIÓN ESPACIOTEMPORAL</b>		
<b>INTENCIONALIDAD DEL ESCRITOR</b>		

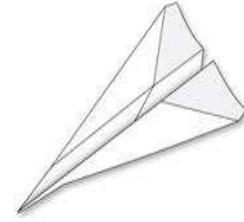
**3. Responde las siguientes preguntas:**

- ✓ ¿Cuál historia te pareció mejor y por qué?

---



---



- ✓ ¿Cuál es el rol del avión de papel en las dos historias?

---



---

¿Consideras que ambas historias presentan finales similares?

---



---

- ✓ ¿Recuerdas otra historia o película o situación de la vida cotidiana que presente algunas de las características mencionadas?

---



---

## HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

CATEGORÍAS	SI	NO	EN PROCESO
Responden a preguntas que su respuesta está dentro de un texto leído.			
Responden a preguntas donde puede inferir la respuesta.			
Responden a preguntas donde puede inferir y realizar una crítica argumentando su respuesta.			
Muestra motivación a la hora de participar En las diferentes actividades.			
Toma una posición activa, crítica y de compromiso frente a los ejercicios expuestos.			

## RÚBRICA

SUPERIOR	ALTO	BÁSICO	BAJO
El estudiante siempre es capaz de relacionar su contexto (horizonte de expectativas) con el contenido que le brinda el video y el cuento, realizando la lectura con una posición crítica como lector implícito siendo capaz de encontrar los espacios vacíos que deja el autor.	Con frecuencia el estudiante es capaz de relacionar su contexto (horizonte de expectativas) con el contenido que le brinda el video y el cuento, realizando la lectura con una posición crítica que hace un lector implícito siendo capaz de encontrar los espacios vacíos que deja el autor.	El estudiante con ayuda del docente puede relacionar su contexto (horizonte de expectativas) con el contenido que le brinda el video y el cuento. Se le dificulta encontrar los espacios vacíos que deja el autor mostrando poca comprensión crítica de lo observado.	El estudiante cuenta con una comprensión literal del video y el cuento, impidiéndole encontrar una posición crítica de lo observado que le permita hallar los espacios vacíos que deja el autor para su lector implícito.

## Anexo 5

**MUESTRA DE LAS REFLEXIONES FINALES DE LOS MAESTROS****D5****Como me siento como lectora...**

Reflexionar sobre la propia experiencia lectora y el bagaje literario que se tiene no es nada fácil, pues confronta!

Tal como lo hemos venido hablando en las últimas sesiones de trabajo, es necesario y vital que los docentes dejemos de lado el pedir y pedir a los estudiantes cantidad y calidad de lectura y nos enfoquemos en trabajar con ellos aquello que realmente sabemos y dominamos, pues de lo contrario estamos trabajando sin una verdadera autoridad y así como podemos tener 'suerte' y figurar como grandes docentes, podemos ser cuestionados en nuestro saber al no 'dominar' algo que estamos intentando enseñar a otros...

Aunque mi experiencia profesional no es mucha, poco a poco, tanto por orientaciones de colegas, profesores y exploración propia he ido enriqueciendo mi enciclopedia literaria infantil, lo cual ha sido muy valioso, ya que de esta manera las lecturas y libros que comparto con mis pequeños estudiantes de preescolar ha sido de mayor pertinencia y significación, al planear con mayor dominio y autoridad y aprovechando cada vez mejor la riqueza cultural, icónica, lingüística, narrativa y lectora de la literatura infantil.

Referente a los textos pedagógicos, debo admitir que no son mi mayor deleite, pues siempre los he buscado por requerimiento formativo, ya sea a nivel universitario o de mi lugar de trabajo.

Sin embargo, al respecto la línea de infancia, familia-escuela y modelos de aprendizaje de la lectura y la escritura son de mayor facilidad para mí, pues desde lo pedagógico son mis áreas de interés.

La literatura como tal, nunca ha sido atractiva para mi..., realmente no he logrado encontrar la raíz que causa esto, pero sí recuerdo que jamás en mis años de escolaridad me atrajo; leí lo que cada docente 'mandaba' pero realmente no puedo hablar de disfrute o agrado por dichos libros,..., incluso podría decir que ni siquiera los comprendía sino que

solo lograba leerlos literalmente sin hacer ningún tipo de comprensión profunda o lectura interpretativa al respecto, por lo que poco participe en las clases que se referían puntualmente a literatura.

Es por esto que ahora, ya con un poco mas de conocimiento y madurez, requiero de esfuerzo para lograr encontrar atractiva una obra literaria y poder realizar procesos de tipo interpretativo y critico frente a ellos.

(...) aunque soy poco constante y requiero de gran esfuerzo para culminar un libro, poco a poco he ido caminando hacia la meta y sé que con la ayuda de mi Padre lo lograré, no es fácil para mi, pero veo avances al mirar mi biblioteca y ver ya algunos libros que he logrado conquistar y disfrutar.

Como conclusión, logro ver que me falta mucho para ser una buena lectora, y más si me llamo Especialista en Procesos Lectores y Escritores (esta es una gran presión para mejorar la enciclopedia y los procesos meta-literarios), pero reconozco mis avances y ellos me motivan y proyectan hacia el mejoramiento; por tanto, aun sabiendo que falta mucho camino por recorrer, paso a paso avanzo hacia el objetivo: mejorar y fortalecer mis saberes y cultura literaria. ☺

## D1

“La literatura es una fuerza en el mundo y no me imagino la vida sin literatura. La vida sin arte es inimaginable, pero como todos saben, cada vez hay menos lectores. Cada vez la literatura tiene que competir con otras formas de ocio. Esto nunca me ha preocupado, porque los libros tienen algo que no tiene la música u otras formas de arte: los libros se leen individualmente. Aunque haya un lector o haya un millón, siempre hay un lector y un libro. Es una relación uno a uno, autor y lector colaborando juntos. Y en cierto sentido, es el único lugar del mundo donde dos extraños pueden conocerse y reunirse en términos de igualdad.”.

Paul Auster

Quise empezar con esta frase del escritor estadounidense Paul Auster porque sintetiza lo que hoy representa para mí la literatura, los libros, la lectura, y más aún, después de estas cortas, pero gratas sesiones de Didáctica de la Literatura.

A lo largo de estas clases tuve la oportunidad de reflexionar acerca de mi proceso lector, de mi quehacer como docente, de mi proyección. Por lo dicho anteriormente e intentado resolver los interrogantes planteados por la maestra, los aprendizajes que quedan de esta experiencia en cuanto a formación intelectual y personal son enormes. Siento que hubo un crecimiento significativo por una sencilla razón, y es que ya no puedo ser irresponsable al sugerir un texto literario o pretenderlo llevar a mi aula de clase sin una mirada más profunda, sin una intencionalidad clara, sin una planeación, pues debo respetar a mis estudiantes y a la obra misma; no es algo para salir del paso, es todo un arte que merece tiempo y dedicación, de lo contrario, se convertirá en lo que en una época fue para mí: una tortura.

Indudablemente la labor es titánica y más en estos tiempos de tecnología avanzada, donde el texto icónico y la virtualidad están presentes en todo lugar. Por esta razón, siento la necesidad de seguir actualizándome para cambiar mi proceder dentro del aula, y no ver este nuevo mundo virtual como un impedimento, sino como un apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Como dice Pablo Arrieta: "Impreso o digital, lo que importa es leer". Pero, ¿qué leer? Yo misma me cuestiono y es ahí donde el fundamento teórico debe ser de gran solidez, pues si conozco el objeto de estudio a profundidad, podré garantizar el desarrollo del pensamiento de mis alumnos y el mío propio. Si los médicos, abogados, ingenieros, arquitectos, psicólogos, se actualizan constantemente, ¿por qué no lo he de hacer yo como docente que participo en la formación de los futuros profesionales? Es un reto que debo seguir alimentando porque hago parte del mundo de la educación, y si parto de los intereses de mis estudiantes, creo que los procesos dentro y fuera del aula se verán recompensados.

Por otro lado, me parece importante destacar el uso del Diario Lector, herramienta antes desconocida para mí. Éste me permitió y me seguirá permitiendo hacer de la lectura una práctica más activa, personal y reflexiva; puedo llevar un ejercicio constante de autoobservación en donde realmente me voy a apreciar como lector, -y ojalá algún día llegar a ser el lector modelo que propone Umberto Eco-; reconociendo, no sólo los elementos constitutivos del texto, puesto que podré indagarlo cada vez que desee, realizando procesos de metacognición, percibiendo lo que subyace en él, expresando mi sentir, siendo consciente que no todo se comprende con una única leída, y que es necesario ser constante en los procesos lectores, sensatos de la importancia de la

lectura para nuestras vidas, y más aún, como docentes que orientamos dicha práctica. Considero que esta herramienta va a ser de gran utilidad en mi salón de clase; claro está que de manera paulatina, pues la obra literaria será un pretexto para que mis estudiantes se acerquen a la riqueza del discurso, y por ende a la comprensión del lenguaje.

Desde este sentido, somos directamente responsables de proporcionar elementos clave que faciliten el gusto por la literatura. De ahí, la manera en que la llevo al aula y logre hacer con ella un ejercicio interdisciplinar, consiguiendo la transformación y acercamiento a ésta por parte de cada estudiante. Así ellos podrán sentirla más cercana al mundo que los circunda, a su humanidad, a su individualidad, a su cultura, a ser crítico del otro y de sí mismo, como dice Jorge Larrosa: "Hay que comprender la enseñanza de la lectura literaria como la pura apertura del sujeto al lenguaje y a sus posibilidades de formación y transformación".

De lo anterior, creo conveniente y necesario analizar el proceso de formación superior que se nos imparte a los docentes en cuanto a cuestiones intelectuales se refiere. La anterior afirmación la hago por los enormes vacíos que debemos enfrentar a la hora de desarrollar nuestra práctica pedagógica, a nivel estructural, formación de pensamiento crítico, abordaje de una obra, elaboración de propuestas comprensibles, el cómo, el cuándo y el para qué enseñar literatura como construcción del saber, y la didáctica misma como disciplina que posibilita el aprendizaje. Indiscutiblemente, no puedo quedarme en este pensamiento. Considero que las oportunidades de mejoramiento están en nuestras manos y la autoformación debe ser constante. Sin embargo, es importante que los docentes universitarios sean los primeros artistas del cambio para que la enseñanza de la literatura no sea una práctica aburrida, y los maestros en formación vayan a la vanguardia para así trascender y permitir que las futuras generaciones solidifiquen su dimensión humana y se adapten a los cambios que de manera vertiginosa se vienen presentando.

Para concluir, y como lo mencioné antes, a nivel personal es inmensa la tarea que debo realizar para lograr asumir la obra literaria como aquel elemento que me permite tener un discurso sólido que abre puertas a la imaginación, al conocimiento del mundo, a la interpretación, provocando en mis estudiantes sensaciones y pensamientos diferentes que sólo se pueden generar a través de ella, y que yo como docente, a partir de mi



ejemplo, puedo mostrarles la cara amable de la autoformación, de la lectura por placer, de la escritura y reescritura de la misma; como dice la maestra Liz Aponte: “De lo que no sé, no puedo hablar”, “de lo que no tengo, no puedo dar”.



# Bibliografía

ADORNO, Theodor. (2004). *Recepción estética*. Madrid. Ediciones Akal.

BAJTIN, Mijail (1998). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.

BAUSELA, Esperanza (NR). *La docencia a través de la investigación – acción*. España. Universidad de León.

BLOOM, Harold (2000). *Cómo leer y por qué*, traducción de Marcelo Cohen. Barcelona. Anagrama.

BOURDIEU, Pierre. (1996). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.

BRUNER, Jerome. (1986). *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

CANDAU, Vera. (1987). *La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza*. Rio de Janeiro: Ediciones Narcea.

CASSANY, Daniel (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.

CRUZ, Mery (2005). "Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva". En: Colombia Poligramas ISSN: 0120-4130 ed: Editorial Facultad De Humanidades Universidad Del Valle v.24 fasc.N/A p.147 - 165 ,2005

ELLIOT, John (1990). *La investigación - acción en educación*. Madrid: Morata.

FERREYRO, Juana y STRAMIELLO, Clara (2008). *El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector*. En *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 45/4.

\_\_\_\_\_. *La profesión docente. Un camino para el crecimiento como lector*. En Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires 13,14 y 15 de septiembre de 2010.

GADAMER, Hans G. (1977). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme. Trad. de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito.

\_\_\_\_\_. (1993). *Arte y verdad de la palabra*. España: Paidós. Trad. de José Francisco Zuñiga y Faustino Oncina.

GIROUX, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.

JAEGER, Werner. (2010) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.

JAUSS, Hans Robert. (2000). *La Historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*. España: Ediciones Península.

JAUSS, Hans R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Universitat Autònoma de Barcelona.

JOLIBERT, Josette. (1997). *Formar niños lectores de texto*. Santiago de Chile: Dolmen.

JURADO, Fabio (1988) *Investigación, escritura y educación: el lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. Experiencias de maestros*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Plaza y Janés.

KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona. Laertes.

MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá. Editorial Magisterio.

\_\_\_\_\_ (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá.

MENDOZA, Antonio (2008) .*Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: En [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com)

OLSON, David. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona. Gedisa.

RANDI, Judi - Lyn CORNO. (1997). “Los profesores como innovadores”, en BIDDLE, Bruce J. – T. L. GOOD – I. F. GOODSON, ed. *La enseñanza y los profesores. III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona: Paidós. pp. 169 – 237.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1992) Introducción a la observación participante (cap 2), Paidós, Barcelona.

TOVAR, Rosa (2009). *La formación como lector y escritor: un reto para el docente*. En Educere, vol. 44, 109 – 116, Venezuela. Universidad de Carabobo.