

**LECTURA EN LA ESCUELA,
UNA EXPERIENCIA SENSIBLE Y TRANSFORMADORA**

**PRESENTADO POR:
LIDA BEATRIZ TIBADUIZA VARGAS**

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de:
Magíster en Educación

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2018**

LECTURA EN LA ESCUELA
UNA EXPERIENCIA SENSIBLE Y TRANSFORMADORA

PRESENTADO POR:

LIDA BEATRIZ TIBADUIZA VARGAS


DIRECTOR DE TESIS

GABRIEL LARA GUZMÁN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2018

Agradecimientos

Llegar a este momento tan importante y significativo en mi vida, me permite agradecer y recordar a quienes han estado presentes en esta experiencia, en la que se puede ratificar cómo los sueños se hacen realidad. A Dios, por darme la oportunidad de vivir y disfrutar de este tiempo; a mi familia, por su apoyo, compañía y por ser mi mayor motivación en los momentos de dificultad; a mi tutor, Gabriel Lara, por creer en este proyecto, por fortalecerlo con su gran experiencia investigativa, y por permitirme conocer al gran ser humano que es; a mi gran amiga, Jezika Oviedo, por su apoyo incondicional, por sus aportes académicos y pedagógicos, que alimentaron y fortalecieron este proyecto; a mis estudiantes y colegas, por su colaboración para lograr los objetivos propuestos.

| | | |
|--|---|--|
|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación en Pedagogía</i> | FORMATO | |
| | RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE | |
| Código: FOR020GIB | Versión: 01 | |
| Fecha de Aprobación: 10-10-2012 | Página 1 de 9 | |

| 1. Información General | |
|-------------------------------|---|
| Tipo de documento | Tesis de grado |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | Lectura en la escuela, una experiencia sensible y transformadora. |
| Autor(es) | Tibaduiza Vargas, Lida Beatriz. |
| Director | Lara Guzmán, Gabriel Antonio |
| Publicación | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 77p. |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional. |
| Palabras Claves | EXPERIENCIA; LITERATURA; LECTURA; ESCUELA. |

| 2. Descripción |
|---|
| <p>Tesis de grado que propone analizar la lectura en la escuela, desde una mirada diferente, la experiencia literaria de los sujetos, toda vez que se observa poca motivación, por parte de los estudiantes a la hora de trabajar la lectura literaria, pues la consideran difícil, aburrida y ajena a los gustos propios de su edad. Se olvida que la literatura permite viajar a mundos desconocidos dentro y fuera de nosotros, que es un espacio en el que tienen lugar sentimientos de alegría, tristeza y emoción. La lectura de textos literarios es una experiencia irrepetible, extraordinaria, un suceso único e individual que se percibe en la mente y las emociones del lector.</p> <p>El presente trabajo investigativo se presenta como una propuesta para fortalecer los procesos de lectura en la escuela a través de la experiencia literaria de los sujetos, pensando la escuela como un</p> |

lugar que genera encuentros, espacios dinámicos y reconocer en el otro sus habilidades, capacidades, gustos y limitaciones. Partiendo de esta realidad, se propone abordar la lectura de literatura desde la dimensión de la experiencia, es decir, posibilitar en el niño el placer por el texto, al recibirlo, al interpretarlo y crearlo nuevamente desde su experiencia. Todo esto a través de un proceso intertextual, que implica la interpretación del texto y la producción de significado; los significados facilitan al niño establecer relaciones de un texto leído con otros textos, y crear otros múltiples significados.

3. Fuentes

Alonso Galeano, A. (2008). Enseñar literatura: Entre el asombro, la experiencia y la formación en lenguaje, *Literatura y Escuela. Una aproximación desde la investigación (Fragmento)*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Alonso Galeano, A. (17 de Noviembre de 2011). *Udistrital*. Obtenido de La literatura en la licenciatura en pedagogía infantil: una experiencia en construcción: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/literatura_en_licenciatura_en_pedagogia_infantil_una_experiencia_en_construccion.pdf

Amaya E, E. &. (2015). *La Escritura Autobiográfica: Una Apuesta Pedagógica para la Formación de Lectores y Escritores (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Colombia) . Bogotá: Colombia.*

Báez Pinal, G. E. (2007). *La Enseñanza del Español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México / Coordinación de Humanidades.

Baquero Masmela, P. (1961). *El rey de la salsa*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Baquero Másmela, P. (2015). Didáctica de la literatura: interdisciplina y la sospecha en enseñanza de la literatura. *Didáctica de la literatura: interdisciplina y la sospecha en enseñanza de la literatura*, 32, 36. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bárcena, F., Larrosa, J., & Melich, J.-C. (2006). La educación y el regreso a la experiencia. *Revista*

Portuguesa de Pedagogía, 233-254.

Bauman, S. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia, Bogotá: Nomos S.A.

Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2004). *Por qué son importantes las actitudes*. Obtenido de UAM: <https://www.uam.es/otros/persuasion/papers/Actitudes.pdf>

Cañón, M. &. (2012). *La Literatura en la Escuela. Más Allá de las Tareas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

como se citó en Alonso, N. (2009). *La lectura y la escritura desde la literatura: la producción textual de los niños y niñas*. Cuba: Congreso Internacional de Lectura.

como se citó en Nieto, F. (2012). La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión. *X*(10), 101-127. Obtenido de Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura: <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/bombini-gustavo-la-literatura-en-la-escuela.pdf>

Cuervo Mondragon, C. I. (27 de Julio de 2015). *Magisterio*. Obtenido de <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-circulo-de-lectura-literaria-una-experiencia-critica-y-de-afectacion-con-la-comunidad>

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1989). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Froebel, F. (2003). *La Educación del Hombre*. Obtenido de Biblioteca.org: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>

García del Dujo, Á. (2007). *Teoría de la Educación*. Coimbra: Universidad de Coimbra.

González, N. P. (2015). *Literatura y Teatro: Sistematización de una Práctica de Enseñanza de la Literatura desde la Experiencia Estética* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Jurado Valencia, F. (7 de Junio de 1998). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Lardone, L., & Andruetto, M. T. (2003). *La construcción del taller de escritura*. Argentina: HomoSapiens.
- Larrosa, J. (2003). *Literatura, Experiencia y Formación en la Experiencia de la Lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003). *Sobre la experiencia en la experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). *Una invitación a la escritura*.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (2003). *Quadernsdigitals*. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6670/6670.html
- Luján, J. (4 de Enero de 2014). *SCRIBD*. Obtenido de Cultura y Espectáculos: <https://es.scribd.com/document/348932877/Pag12-Entrevista-Jorge-Lujan>
- Montes, G. (20 de abril de 2007). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Montoya Vargas, C. A. (09 de Diciembre de 2015). *Experiencias de Formación en la Escritura Narrativa. Acercamiento a un Maestro Narrador (tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oviedo, M. (2001). *Derechos de la niñez y la adolescencia*. Costa Rica: Unicef.
- Pennac, D. (1992). *Como una Novela*. Bogotá: Norma.
- Peña Borrero, L. B. (2003). *Dejar leer. Artículo de la conferencia pronunciada en el I encuentro de Promotores de la Lectura, celebrando en el marco de la XVII Feria Internacional del Libro*. México.
- Pérez Guzmán, J. (2014). *La Enseñanza de la Lectura y su repercusión en el Desarrollo del*

Comportamiento del Lector (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Bogotá: Colombia.

Pescetti, L. M. (10 de Abril de 2010). *Material Textual*. Obtenido de El poder de escribir: <http://materialtextual.blogspot.com.co/2017/10/pescetti-juego-y-escritura.html>

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2003). *Yumpu*. Obtenido de <http://www.yumpu.com/es/document/view/14087824/la-lectura-intima-y-compartida-michele-petit-antes-que-catedu>

Reyes, Y. (2013). *La Sustancia Oculta en los Cuentos: en Leer para Comprender, Escribir para Transformar*. Bogotá: Serie Río de letras.

Reynolds, P. (11 de Diciembre de 2015). *El punto*. Obtenido de Compañía de María : <https://cmarias.com/el-punto-peter-h-reynolds/>

Reynolds, P. (2016). *Biografía*. Obtenido de RBA LIBROS: http://www.edicioneserres.com/peter-h.-reynolds_autor-1576-es.html

Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A.

Vásquez Rodríguez, F. (Agosto de 2004). Obtenido de El Quijote Pasa al Tablero: https://kupdf.com/download/el-quijote-pasa-al-tablero-fernando-v-squez_5992568adc0d604362300d1b_pdf

4. Contenidos

El presente trabajo investigativo responde a la pregunta, ¿A partir de la experiencia literaria en los sujetos, se permite un desarrollo de lectores en el ciclo tres del Colegio Tibabuyes Universal I. E. D?, el objetivo general busca reconocer el papel de la experiencia literaria en los sujetos como una

manera de fortalecer los procesos lectores, a través de la caracterización de la experiencia literaria, la promoción en el aula como un ambiente que propicie el reconocimiento de sí mismo y del otro desde la literatura como experiencia y la resignificación, a partir de sus propias experiencias, la importancia de la literatura como una manera de contribuir a la formación de lectores.

Para cumplir estos objetivos y dar respuesta a la pregunta de investigación se inicia con un acercamiento hacia los sujetos participantes con una entrevista semiestructurada, con el fin de conocer las impresiones que tienen los estudiantes frente a los procesos de lectura en la escuela, sus experiencias vividas y la manera como han vivido la literatura en la escuela y en su contexto familiar y social. Después de realizar este proceso se aplican cuatro talleres literarios, cuyo objetivo es fortalecer la lectura en los sujetos a través de la experiencia literaria, acudiendo a diferentes recursos como las emociones, los sentimientos, el goce y el acercamiento al texto escrito desde el gusto, se le da relevancia a aspectos como la educación y ambientación del lugar donde se desarrollan los talleres, al finalizar cada taller se permite que los participantes en esta investigación socialicen de manera libre y espontánea sus impresiones frente a las actividades realizadas. En el marco teórico se abordan tres temáticas principales: La experiencia literaria desde la perspectiva del filósofo Jorge Larrosa, la lectura en la escuela y la literatura como transformación.

5. Metodología

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma de la investigación cualitativa; ya que, de acuerdo con las características que la definen, es un proceso de indagación interpretativo basado en las experiencias de las personas, es posible lograr comprensiones de la realidad social que interesa a las investigadoras.

Asumir el presente proyecto desde la investigación cualitativa no sólo cuestiona la forma de cómo se concibe la realidad, sino también cómo esa realidad puede ser cognoscible. Esta *reflexión epistemológica* reconoce el sujeto como sujeto y no como objeto.

Esto significa en quien investiga mantener una conciencia ética al momento de involucrarse y al considerar los puntos de vista, saberes, e ideas expresadas por la comunidad educativa involucrada en el proceso de investigación—profesor, estudiantes, padres y simultáneamente, mantener una

distancia crítica para comprender a los individuos desde sus propias perspectivas.

El enfoque desde el cual se ubica esta investigación es la Experiencia Educativa desde la perspectiva del sociólogo Dubbet, entendiendo que la investigación en educación es un proceso sistemático e intencional que consiste en la recogida de información fiable y válida y el análisis e interpretación de la misma, con el fin de ampliar el conocimiento sobre los fenómenos educativos, buscar una explicación y comprensión de los mismos; así como, solucionar los problemas planteados en el ámbito de la educación.

En el campo educativo, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad precisa y elemental. Por este motivo, se ha originado la investigación educativa, que trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva del conocimiento en el ámbito educativo, la población beneficiada fue una muestra de veinte (20) niños de grado quinto (502) de la I.ED. Colegio Tibabuyes Universal. J.T.

6. Conclusiones

- La escuela debe ser aquél espacio ampliamente facultado para que la experiencia conduzca a que algo trascienda en el sujeto, concibiendo la lectura como un acontecimiento literario que forma lectores y escritores en el aula y que incita la generación de prácticas individuales y grupales, que empodera a los niños y jóvenes en su proceso de lectura y escritura, involucrando sus saberes y sentimientos en un espacio confortable para la creación de nuevos significados
- La estrategia de la lectura literaria en la escuela materializa la idea de que un contexto escolar que invita a encontrar en la lectura literaria y la escritura , un poder transformador y productor de nuevos sentidos posibilita la experiencia, en este caso, a partir de la relación del sujeto con el taller de expresión y con los objetos propiciadores de lectura y escritura (el libro, audiovisuales y otros materiales), a través de estrategias creativas que fortalecen la experiencia de niños y jóvenes como lectores y escritores.
- El juego y el trabajo colectivo fueron fundamentales al abordar el taller literario pues se convirtieron en una alternativa de vida en una comunidad con diferencias sociales y culturales, permitiendo preparar al estudiante en su propia aceptación, dentro y fuera de la escuela, el libro

fue de gran importancia a lo largo del desarrollo de los talleres, toda vez que los estudiantes se sintieron identificados con los personajes y sus narraciones, el evocar su propia historia y crear nuevas narraciones.

- Al evidenciar las ventajas que el taller literario ofrece a los niños y jóvenes en los ambientes escolares, se abordó esta alternativa didáctica para presentar una propuesta innovadora, utilizando herramientas que ponen en juego las habilidades imaginativas de los estudiantes, y con ello, favorecer de manera ingeniosa sus procesos de lectura y escritura; es decir, suscitar en el aula situaciones que propicien el deseo de los niños y jóvenes para formarse como lectores y escritores competentes, a través de estrategias creativas desde la literatura, empleando el taller de expresión desde su corpus y su técnica, a partir de la construcción de una secuencia organizada que conjugara motivación, tiempo del que el coordinador dispone para crear un clima que provoque el deseo de expresarse.
- Se observa que frente a las cosas, objetos, géneros literarios, situaciones, entre otros, que despiertan un mayor gusto en los estudiantes, se hace referencia a varios aspectos; tales como la extensión de los textos, donde los niños proponen iniciar con textos no tan largos e ir extendiéndolos gradualmente, proponen también, que el lugar de lectura sea ameno, silencioso y tenga cercanía a los libros que ellos quisieran escoger. Cuando hacen referencia a los textos específicamente, muestran preferencias por los libros álbum y aquellos que contienen imágenes que les ayuden a representar la lectura y hablan con bastante apropiación de la imaginación que se despierta a través de la cercanía al libro.
- El taller de Expresión busca el desarrollo de la capacidad creativa; por ello, es importante fortalecer ciertas zonas donde el lenguaje opera: La memoria en tanto evocación de sentimientos y sensaciones; la transgresión, el juego y el azar que vinculan el trabajo colectivo y la inventiva; la estimulación sensorial o capacidad de percepción desde los sentidos; y la organización del discurso que estimulan la imaginación mediante la ruptura de lo establecido.

| | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| Elaborado por: | Tibaduiza Vargas, Lida Beatriz |
| Fecha de elaboración | 30 de mayo de 2018 |
| Revisado por: | Lara Guzmán, Gabriel Antonio |

Tabla de Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción | 14 |
| 1. Problema de Investigación..... | 16 |
| 2. Objetivos..... | 20 |
| 2.1 General | 20 |
| 2.2 Específicos | 20 |
| 3. Justificación..... | 21 |
| 4. Estado del Arte | 23 |
| 5. Marco Teórico | 26 |
| 5.1 La Literatura como Experiencia..... | 26 |
| 5.2 ¿Por qué Leer desde lo que no se Necesita, no se Sabe, y no se Interroga? | 28 |
| 5.3 La Lectura en la Escuela | 30 |
| 5.4 La Literatura como Transformación | 35 |
| 6. Metodología..... | 49 |
| 6.1 Investigación Cualitativa..... | 49 |
| 6.2 Enfoque Experiencia Educativa | 51 |
| 6.3 Instrumentos | 54 |
| 6.3.1 Entrevista Semi-estructurada..... | 54 |
| 6.3.2 Taller Literario..... | 55 |
| 6.3.3 Estructura del Taller Literario para la Implementación del Proyecto de Investigación..... | 55 |
| 6.3.4 Generalidades | 56 |

| | |
|--|-----|
| 6.3.5 Estructura del Taller | 57 |
| 6.3.6 Población | 59 |
| 7. Análisis de Resultados..... | 61 |
| 7.1 La Primera Categoría se Denominó el Sujeto Frente a la Lectura Literaria en la Escuela . | 63 |
| 7.2 La segunda categoría se denominó: El escenario de la lectura literaria..... | 72 |
| 7.3 La tercera categoría: la estrategia de la lectura literaria en la escuela | 76 |
| 8. Conclusiones..... | 82 |
| Referencias..... | 88 |
| Anexos | 92 |
| Anexo 1. Talleres literarios aplicados. | 92 |
| Anexo 2. Textos aplicados en el taller “se me hace agua la boca” | 102 |
| Anexo 3. Matriz para la Triangulación del Taller Literario..... | 105 |
| Anexo 4. Entrevista a Estamento: Estudiantes..... | 113 |
| Anexo 5. Matriz para Establecer Estado del Arte | 120 |

Introducción

Leer y escribir literatura son experiencias de suprema libertad y creatividad humana. Involucran imaginación, talento, disciplina y formación. Como elaboraciones culturales que construyen los imaginarios y las representaciones individuales y colectivas permanentemente, se convierten en dispositivos sustanciales de transformación subjetiva y social. Por ello, no es de suerte que países con altos niveles de progreso comunitario, sean aquellos donde hay mayor práctica lectora y producción escrita. Indudablemente, la lectura literaria y la escritura de invención proporcionan otras formas de percibir, sentir, entender y nombrar el mundo; además de ofrecer múltiples alternativas para habitarlo, construirlo y deconstruirlo. Su papel en este complejo momento histórico y social, invita a reconsiderar su enseñanza en la escuela puesto que, como está concebida en la actualidad, destruye la sensibilidad del lector y lo aleja de la literatura para siempre.

La literatura permite viajar a mundos desconocidos dentro y fuera de nosotros, la lectura de textos literarios es una experiencia irrepetible, extraordinaria, un suceso único e individual que se percibe en la mente y en las emociones del lector. Cuando el lector experimenta el placer al recrear la obra leída, siente el placer al recibir el texto y en la catarsis vive el placer de las emociones propias provocadas por el texto, y de esta forma expresar su modo de ver y sentir el mundo.

Es así como la experiencia juega un papel importante en este proceso provocando en el lector una forma diferente de vivir y entender la lectura desde otra mirada, reconocer en la voz del otro... que lee, cuenta, narra o inventa, la música que seduce con sus voces y melodías, las imágenes, que a manera de siluetas o figuras llenas, caricaturas o fotografías, con color o sin él,

las pinturas con movimiento que incentivan la búsqueda y el descubrimiento, la representación de los cuentos, historias o novelas que transmiten alegría, susto, tristeza o terror, se constituyen en el ingrediente para la imaginación que echa raíces, se enreda y se arraiga en una pasión por la literatura.

El presente trabajo investigativo se presenta como una propuesta para fortalecer los procesos de lectura en la escuela a través de la experiencia literaria de los sujetos, pensando la escuela como un lugar que genera encuentros, espacios dinámicos y reconocer en el otro sus habilidades, capacidades, gustos y limitaciones. Partiendo de esta realidad, se propone abordar la lectura de literatura desde la dimensión de la experiencia, es decir, posibilitar en el niño el placer por el texto, al recibirlo, al interpretarlo y crearlo nuevamente desde su experiencia. Todo esto a través de un proceso intertextual, que implica la interpretación del texto y la producción de significado; los significados facilitan al niño establecer relaciones de un texto leído con otros textos, y crear otros múltiples significados.

1. Problema de Investigación

Dentro de las discusiones pedagógicas entre pares académicos en los colegios, una preocupación muy común es la lectura de la literatura en el aula, toda vez que se observa poca motivación por parte de los estudiantes a la hora de trabajar estos temas, pues la consideran difícil, aburrida y ajena a los gustos propios de su edad. Se olvidan de que la literatura permite viajar a mundos desconocidos dentro y fuera de nosotros, que es un espacio en el que tienen lugar sentimientos de alegría, tristeza y emoción. La lectura de textos literarios es una experiencia irrepetible, extraordinaria, un suceso único e individual que se percibe en la mente y en las emociones del lector.

En nuestro país la formación de lectores se ha convertido en una preocupación y en la meta de quienes consideran que leer no es un lujo sino un derecho, tanto para acceder al conocimiento como para disfrutar y gozar al estar en contacto con el texto; sin embargo, todavía es común asociar la lectura como una actividad tediosa y poco gratificante en la escuela. Aunque ésta no es la única institución responsable de esta situación, se tiene claro que, de acuerdo con las necesidades actuales, las estadísticas y los resultados en las diferentes pruebas nacionales e internacionales en las cuales es medida y evaluada, afronta el reto de fomentar en sus estudiantes la voluntad de leer y hacer que esta tarea responda más a un deseo que a una obligación.

No obstante, los amantes del tema y aquellos que alguna vez se han dejado seducir por los libros conocen y defienden el valor transformador de la literatura como experiencia subjetiva, consideran posibilitar en el niño el placer por el texto, al recibirlo, al interpretarlo y crearlo nuevamente desde su experiencia. Todo esto a través de un proceso intertextual, que implica la

interpretación del texto y la producción de significado; los significados facilitan al niño establecer relaciones de un texto leído con otros textos, y crear otros múltiples significados. Tal como lo confirma (Petit M. , 1999) en sus investigaciones con jóvenes, la lectura logró un cambio en sus vidas, pues no sólo les permitió la construcción de sí mismos y el reconocimiento del otro, sino que les ha concedido la posibilidad de apropiarse de la lengua y tener acceso al saber.

Retornando al ámbito escolar y consciente de las innovaciones pedagógicas, los docentes invertimos un tiempo significativo planeando estrategias y condiciones para propiciar el contacto con los libros y devolverle así el sentido a la lectura literaria. Sin embargo, la realidad suele ser otra en la práctica. Todas las acciones emprendidas parecieran alejar al estudiante de esta experiencia, convirtiéndola más en una actividad obligatoria y prescriptiva que la objetiviza y resta la posibilidad de ser un acontecimiento como lo expresa Larrosa (como se citó en Baquero, 2015).

Podemos afirmar que en el afán por promover acciones que acerquen a la experiencia literaria, esta se convierte en objeto de conocimiento cuyo dominio y control es de competencia del maestro quien además se anticipa a los resultados y convierte al estudiante en un receptor pasivo. “Esta especie de fundamentalismo metodológico no sólo mata la sensibilidad del lector (...) contra el propósito pedagógico de acercarlo al universo literario, lo ahuyenta y destierra para siempre” (Baquero, 2015, p.32).

Por otro lado, es importante reconocer que la era digital ha generado una gran cantidad de controversias frente a la lectura (Bonilla & Rodríguez, 2005) plantean que el ciberespacio es otro lugar para leer sin olvidar el lugar clásico: el libro se cuestiona ¿será posible la muerte de la literatura por estar ahora en el ciberespacio?, entonces aparece la experiencia de lo virtual,

acceder a un libro de manera digital, lo que sería diferente a estar en contacto permanente y sin una orientación adecuada frente al uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (especialmente la televisión e internet).

Como lo afirma la Coordinadora (Báez Pinal, 2007) retomando a Umberto Eco.

En nuestra sociedad los ciudadanos estarán muy pronto divididos, si no lo están ya, en dos categorías: aquellos que son capaces sólo de ver la televisión, que reciben imágenes y definiciones pre construidas del mundo, sin capacidad crítica de elegir entre las informaciones recibidas, y aquellos que saben entender la televisión y usar el ordenador y, por tanto, tienen la capacidad de seleccionar y elaborar la información. (p.331)

Particularmente, en el ciclo tres en la I.E.D. Colegio Tibabuyes Universal, sede C, se ha observado en los niños y niñas poco interés frente a la literatura a pesar de los intentos de la institución por su promoción. Al parecer, el momento de desarrollo de los estudiantes y las prácticas de literatura no convergen en experiencias significativas para ellos que podrían ser observables en el desarrollo de sus competencias comunicativas y el ejercicio de sus relaciones interpersonales.

En este sentido, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo otorgarle nuevamente sentido a la literatura desde el aula en este ciclo de escolaridad? ¿Cómo propiciar escenarios y estrategias que promuevan la receptividad, sensibilidad, apertura y disposición en el estudiante frente a la lectura de textos literarios?

Así pues, urge la necesidad de una reflexión epistemológica para la transformación pedagógica individual y colectiva que nos permita entender tres aspectos. El primero referido a

la lectura que va más allá de un ejercicio académico limitado espacio – temporal. Pues, como se afirma.

La lectura no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos, la lectura tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos. (Larrosa, 2003, p.26)

El segundo aspecto está relacionado con la literatura como lugar donde hay “posibilidad de observar el lenguaje en toda su dimensión creativa, metafísica e investigativa y al mismo tiempo, transformar la cotidianidad y construir el sentido de la vida” (Alonso Galeano, 2008)Y el tercero, concierne a la resignificación del espacio formal del aula a círculo de lectura literaria que en términos de (Cuervo, 2015) permita la afectación literaria a partir de la implementación de una metodología que tenga como objetivo educativo, apuntar a ser un humano crítico, dialógico y creativo. De acuerdo a esta situación problema surge la siguiente pregunta base de esta investigación:

¿A partir de la experiencia literaria de los sujetos, se permite un desarrollo de lectores en el ciclo tres del Colegio Tibabuyes Universal I. E. D?

2. Objetivos

2.1 General

Analizar el papel de la experiencia literaria en los sujetos como una manera de fortalecer los procesos lectores en el ciclo tres del Colegio Tibabuyes Universal I. E. D.

2.2 Específicos

- Caracterizar la experiencia lectora de los estudiantes en torno a la literatura.
- Promover en el aula un ambiente que propicie el reconocimiento de sí mismo y del otro desde la literatura como experiencia.
- Resignificar, a partir de sus propias experiencias, la importancia de la literatura como una manera de contribuir a la formación de lectores.

3. Justificación

Una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, la fantasía y al inconsciente.

Gianni Rodari.

En una sociedad dominada por el desarrollo tecnológico y el capitalismo globalizado, donde la concepción de espacio-tiempo se transformó y con ella las prácticas sociales; es importante interrogarse por el valor y la importancia de la literatura y a su vez la relación que esta tiene con el proceso pedagógico que se lleva a cabo en las instituciones educativas. Al parecer el “encogimiento del lapso de la vida” y “el síndrome de la impaciencia” (Bauman, 2007) han desplazado la literatura por otras actividades que no requieren de esa dilación y demora enemigas de la prontitud e inmediatez características de la vida actual. Así pues, es importante preguntarse por el lugar que ocupa en este contexto y cómo puede convertirse en una experiencia estética desde la lectura en la escuela; particularmente, el aula, escenario de encuentros y desencuentros. Al respecto (Reyes, 2013) afirma:

En medio de la avalancha de mensajes y de estímulos externos, la experiencia literaria brinda a los lectores unas coordenadas para nombrarse y leerse en esos mundos simbólicos que han construido otros seres humanos (...) y aunque leer literatura no cambie el mundo, sí puede hacerlo más habitable, porque el hecho de vernos en perspectiva y reconocernos en la experiencia de otros contribuye a abrir nuevas puertas para la sensibilidad y el entendimiento de nosotros y los otros. (p.68)

Esta apreciación nos remite, por una parte, a reconocer que existe una tensión entre la escuela y la experiencia literaria desde las prácticas de lectura y escritura. Así mismo, nos obliga a reflexionar sobre la relación entre el estudiante y el libro, cuando leemos para adquirir conocimientos, para aprender, también podemos hacer que esta lectura se convierta en una experiencia que nos cambia, que nos transforma, esto sólo puede suceder si el propio individuo como lector se abre a esta posibilidad de dejarse cambiar, de experimentar, de gozar y evocar, de reflexionar, de conmoverse o de cuestionarse. Si esto sucede, la lectura puede verdaderamente convertirse en un acontecimiento que nos afecte en lo propio, en el que no somos simplemente espectadores, sino en un acontecimiento de aprendizaje, desde el cual reaparecemos transformados.

(Jurado, 1998) enfatiza en la importancia de la competencia literaria del profesor como factor determinante en la resignificación de la literatura en la escuela. No obstante, como resultado de la investigación realizada de las prácticas pedagógicas de los docentes, el autor concluyó que siguen concentradas en lo normativo desde lo lingüístico; enfatizan en la teoría e historia literaria o se concentran en el análisis estructural. Por tanto, llama a la reflexión de la

literatura en el aula, de manera que se le permita al estudiante leer realmente (Peña, 2003) lo precisa:

Dejar leer es crear contextos en los que el lector encuentra sentido a la lectura: poner las condiciones para que ocurra la experiencia lectora; ayudar a que los estudiantes pasen de las lecturas útiles y obligatorias a una lectura que les resulte significativa en sus vidas. (p.7)

4. Estado del Arte

Desde estas aproximaciones teóricas que sirven como punto de partida para problematizar el sentido de la literatura en el proceso de formación escolar, se inicia la construcción del estado del arte que dará cuenta de la perspectiva en la cual se ubica esta investigación.

En este sentido se realizó una búsqueda en diferentes documentos tales como: tesis de doctorado, tesis de maestría, artículos de investigación, donde se logró realizar una mirada global frente a las investigaciones realizadas hasta el momento, en un trayecto de un tiempo no menor a seis años, (2010- 2016) logrando a la vez identificar el estado actual en temas de lectura y escritura en la escuela.

Se revisaron y se analizaron treinta (30) documentos organizados en una rejilla, que permitió las síntesis de los datos arrojados por dichas investigaciones y que aportan elementos importantes para la construcción y fortalecimiento de esta investigación.

Como primera instancia, se buscaron investigaciones relacionadas con la lectura como experiencia; Montoya (2015), González (2015) y Pérez Guzmán (2014) proponen en sus investigaciones el relato autobiográfico como estrategia para la experiencia de un acontecer, de un transcurrir por el tiempo y el espacio de recuerdos que van adquiriendo forma por medio de la narración, además prueban ser el sendero que conduce a encontrarle sentido al oficio de enseñar; en la narración se encuentra el universo de lo que fuimos y somos, de lo que soñamos y somos capaces de transformar para contribuir a la felicidad. Esto se puede relacionar como la investigación que se viene adelantando al explorar desde la experiencia en el campo de la narración y se amplía el horizonte comunicativo tanto del niño como del docente en el aula. A la vez la experiencia de vida narrativa, entendida como aquellas vivencias que estructuran y complejizan un pensamiento narrativo construye subjetividades que se despliegan como actitudes y maneras de actuar de una persona creativa, dispuesta a desarrollar enunciados espontáneos que precipitan la improvisación casual de un diálogo abierto y flexible en despertar el entusiasmo y las ganas de reír al compartirse con el otro, aunque estas investigaciones abordaron el tema de la experiencia no se evidencia que haya una afectación en el sujeto en el tema de la lectura.

Por otra parte, se realizó revisión de documentos que estuvieran relacionados con las diferentes formas de lectura que se han implementado en la escuela para lograr una afectación de la literatura en la cotidianidad del sujeto. Para ello se reconocieron los círculos de lectura como una de estas estrategias, en esto Vasquez (2004), Montoya (2015), entre otros, las consideran, en sus investigaciones, como un puente para reconocer que mediante la estrategia de círculos de

lectura se puede motivar y acercar al alumno ante la lectura y fortalecer sus habilidades de comprensión. Por otro lado, establecen que estos círculos de lectura deben transversalizarse en todas las demás materias, ya que solo mediante el ejercicio cotidiano tanto de la lectura como de la escritura se podrá dar continuidad al fortalecimiento de estas habilidades en los estudiantes. La lectura nos brinda espacios de construcción de sí y del otro.

Dentro de los hallazgos en cada una de las investigaciones reconocen que la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela han hecho parte de los discursos y proyectos de nación en los últimos años, han sido proclamados como saberes esenciales en los proyectos educativos y se han pronunciado como los saberes capaces de civilizar y saber progresar. Se muestra la lectura como el “arte de saber leer” el saber de sublimiza y el leer se convierte en un arte.

De acuerdo con lo expuesto en cada una de los documentos analizados se logra ampliar el panorama frente a las investigaciones que se han realizado en lectura y escritura en la escuela, se evidencia la implementación desde el aula de diferentes iniciativas y formas de lectura, pero a pesar de la gran cantidad de estrategias creadas e implementadas, el gusto por la lectura y generar cultura de lectura en los estudiantes continua siendo un verdadero reto para quienes hacemos parte de este proceso.

5. Marco Teórico

La construcción teórica de este proyecto se centró en varios postulados epistemológicos, los cuales han permitido ir identificando tanto un sujeto como un objeto de investigación. Por esta razón, el eje teórico se dividió en tres miradas diferentes: literatura como experiencia, la literatura en la escuela y la lectura como transformación.

5.1 La Literatura como Experiencia

Como primera medida, se habla de la literatura como experiencia, desde la mirada epistemológica de los siguientes teóricos.

Larrosa (2003) en la entrevista literatura, experiencia y formación, destaca el papel formativo de la lectura; nos invita a ver aquello en lo que usualmente no nos fijamos y es precisamente en la importancia de la relación que como individuos entablamos con el texto y no en lo que siempre hacemos énfasis, en el texto con relación a la lectura. Esto implica que reconocer la relación del ser humano con el texto, es permitir una afectación directa, en donde surge la transformación y nos deja llegar al sentimiento, nos conmueve, nos hace trascender, nos construye a cada uno de forma diferente a partir de la experiencia de ser lo que somos en nuestra individualidad, en nuestra esencia, entre lo que sabemos y entre lo que somos.

Pedagógicamente direccionamos las lecturas hacia los textos, creamos de esta manera fronteras que limitan y controlan nuestra capacidad de formación y de transformación. Cuando no escuchamos lo que el otro piensa, estamos cancelando la oportunidad de ver una manera diferente de percibir el mundo. Pensamos que la actividad de lectura que se realiza con el propósito de aprender, de construir el conocimiento, de acceder al amplio mundo del saber, también puede constituirse y devenir en experiencia verdadera, en experiencia que nos hace

distintos. Pero ¿Cómo es que esto sucede? “Si por experiencia entendemos (...) lo que nos pasa” (Larrosa, 2003, p.28).

Cuando leemos para adquirir conocimientos, para aprender, también podemos hacer que esta lectura se convierta en una experiencia que nos cambia, que nos transforma.

Pero creo que sólo esto puede suceder si el propio individuo como lector se abre a esta posibilidad de dejarse cambiar, de experimentar, de gozar y evocar, de reflexionar, de conmoverse o de cuestionar. Si esto sucede, la lectura puede verdaderamente convertirse en un acontecimiento que nos afecte en lo propio, en el que no somos simplemente espectadores, sino en un acontecimiento de aprendizaje, desde el cual reaparecemos transformados.

Larrosa (2003) da una importancia significativa a la experiencia, la lectura es una actividad de formación en relación con el conocimiento y la subjetividad de la misma, en la medida en que se entable una relación íntima entre estos elementos y el texto podemos nutrir nuestra experiencia.

La experiencia de cada ser humano es algo personal e irrepetible, de ahí que no podemos pretender que al leer un texto todos comprendamos lo mismo o que nos quedemos con los mismo aprendizajes, el autor hace énfasis en este aspecto, al decir que por ética personal no podemos imponer nuestra experiencia a otro ser humano; la vida de cada quien está plena de las vivencias que de manera individual le han hecho ser quien es y de esa pluralidad de individualidades, es que aprendemos los demás en los diferentes encuentros que la vida nos permite.

A su vez, las experiencias propias y de los otros comprometen nuestra capacidad de escucha, de atención y de apropiación. El conocimiento que no es experiencia no transforma; por eso este debe ser de todos y no de unos pocos. Larrosa nos pide que, como maestros brindemos este conocimiento a todos por igual, sin hacer uso de un lenguaje o de una condición elitista que

excluya a cualquier vida humana. La lectura es ese algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos; evitar la pedagogía dominante es no tener que darle forma a la individualidad para perder nuestra autonomía e identidad, ni ser conformes a lo que los otros nos quieran enseñar, es recuperar la idea de aportar algo nuevo y hacer parte de este nacimiento.

5.2 ¿Por qué Leer desde lo que no se Necesita, no se Sabe, y no se Interroga?

En principio no podríamos decir qué se necesita o qué no se necesita; para cada quien es diferente. Larrosa (2003) rescata cada individualidad, además afirma que la riqueza de las experiencias personales son las que llenan de mundo. Si siempre leyéramos solo desde lo que se sabe no habría nada por descubrir, nuestro aprendizaje y nuestra manera de pensar para todos tendría una forma definida. Pero al leer desde lo que no se sabe, se nos permite descubrir y transformar nuestra mirada y nuestra manera de pararnos en el mundo y esto es identidad.

No tener esta oportunidad es carecer de preguntas, de experiencias, de vida. Y en cada una de estas oportunidades como lo dice el autor podemos recuperar el mundo; pero este no puede ser un aprendizaje que solo se limite a ser realidad fuera de las aulas de clase, la experiencia y la vida también deben estar dentro de ellas. Es preciso aprender a enfrentar la incertidumbre, esto es abrir la posibilidad de leer la realidad sin que nadie se lo explique.

No hay una sola realidad, hay una realidad por cada individualidad. Uno no sabe lo que ve, tiene que salir a descubrir de qué se trata y cuando logra hacerlo está haciendo una lectura del mundo y un encuentro con el mismo, lo cual compromete el cuerpo y el alma, quizás esa pueda ser una forma para construir las ganas de vivir. (Bárcena, Larrosa, & Melich, 2006) Invita al lector a que piense, que la memoria original de lo pedagógico remite a un tipo de experiencia que es un viaje en el fondo impensable desde el régimen de la racionalidad tecno-científica: el esclavo pedagogo que conduce al niño hasta la escuela. “En esta experiencia original se dan cita

tres elementos: el viaje, la salida hacia el exterior y la experiencia del comienzo” (García del Dujo, 2007, p.386).

Esta triple experiencia – viaje, salida y comienzo – está contenida en una de las derivas latinas de la palabra educación; educere, es dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño.

La experiencia es un viaje y, por eso, pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse. Se trata de un viaje en el que se hace una experiencia, la de una confrontación con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables, desligarse, en fin, de los lazos que “fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años” (Bárcena, Larrosa, & Melich, 2006, p.3). El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo.

Llevado a su límite, ese hacer experiencia es una praxis cuyo sentido reside en su misma realización. Aquí, actuar es iniciar algo nuevo, tomar una iniciativa que se despliega más allá del tiempo de quien inicia el primer gesto. Quien inicia la acción, o quien pronuncia la primera palabra, no cierra el discurso, sino que lo abre. Ese nuevo comienzo permite que la educación sea una experiencia relacionada, no ya con los significados pedagógicos dados, sino con la creación del sentido.

Podría decirse, entonces, que cualquier intento por pensar la educación no sería más que la elaboración de un discurso – un saber, unas prácticas, el diseño de unas acciones, la explicitación de unas reglas – cuyo objeto es esa experiencia primordial del viaje, de la salida y del comienzo en un espacio y un tiempo dados.

Pero es esa experiencia, en su específica originalidad y singularidad, que su explicitación en un discurso que se pretende racionalizar y en el contexto de un particular discurso pedagógico. Así como no hay filosofía sin escritura (y sin textos que argumenten), tampoco hay teoría de la educación sin escritura pedagógica (y sin argumentos sobre la educación). Bajo este punto de vista, una teoría de la educación, en su pretensión de explicarla aquello que funda la experiencia misma de eso que llamamos educación, no es otra cosa que una práctica distinta de la experiencia de la educación misma, o lo que es lo mismo, se trata de la transformación de una experiencia original en otra práctica que pretende explicarla, describirla, decirla.

5.3 La Lectura en la Escuela

Montes (2007) en la gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura, del Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de Buenos Aires Argentina, expone que:

Leer vale la pena... Convertirse en lector vale la pena... Lectura a lectura, el lector —todo lector, cualquiera sea su edad, su condición, su circunstancia...— se va volviendo más astuto en la búsqueda de indicios, más libre en pensamiento, más ágil en puntos de vista, más ancho en horizontes, dueño de un universo de significaciones más rico, más resistente y de tramas más sutiles. Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo. (p.1)

¿Qué es leer? Es la primera pregunta sobre la que Graciela Montes se detiene a reflexionar al comenzar su escrito. Ser lectores es ser buscadores de sentido, nos dice Montes desde un principio, y se trata de una tarea que las personas realizamos desde la cuna. "Cada persona, desde que nace, 'lee' el mundo, infatigablemente busca sentidos. Analfabetos de significación no hay, somos todos constructores de sentido" (Montes, 2007)

Los "no lectores", los "poco lectores" no existen, leer las palabras es sólo una parte, una continuidad de esa otra lectura más amplia e inevitable: la lectura del mundo; un niño muy pequeño, cualquier individuo es un lector eficiente aun cuando no haya aprendido a descifrar las letras.

La escuela será la que pondrá en contacto a este "lector oral" con lo escrito. De este modo será la encargada de familiarizar a la persona con la cultura escrita, con "ese registro de memoria de la sociedad". Se trata por lo tanto de un nuevo desafío para el lector, el de descifrar las letras, pero "los significados seguirán siendo sus elaboraciones personales, el sentido será siempre una conquista personal y él mismo será protagonista, alguien que, al leer, queda implicado en su lectura" (Montes, 2007)

Leer entonces es buscar, producir sentidos y ésta es una actividad personal, única y comprometida de cada lector ¿Cuáles son las implicancias de esta afirmación aparentemente tan sencilla en el contexto de una práctica de lectura escolar? la del lector es una postura única, inconfundible, que supone un cierto recogimiento y una toma de distancia, un 'ponerse al margen' para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento. Exactamente lo contrario del autómat. "Lo contrario de quien funciona irreflexivamente, obedece consignas o reproduce a pie juntillas los modelos" (Montes, 2007, p.6).

Y es la escuela, nos dice Montes (2007) el ámbito más propicio para dar ocasión a esta actitud lectora. Aceptar que no hay dos lecturas iguales de un mismo texto, abrir el espacio a las múltiples lecturas generadas por cada uno de los lectores, permitir un ámbito de discusión, de intercambio, formar parte de una "comunidad de lectura" (p.18). En el aula implica modificaciones muy profundas en las habituales prácticas escolares. Cambios en las prácticas

que requieren cambios en las representaciones tanto de la lectura como de los lectores, de la literatura y de su lugar en la escuela.

Y la escuela es la gran ocasión ¿quién lo duda? La escuela puede desempeñar el mejor papel en esta puesta en escena de la actitud de lectura, que incluye, entre otras cosas, un tomarse el tiempo para mirar el mundo, una aceptación de 'lo que no se entiende' y, sobre todo, un ánimo constructor, hecho de confianza y arrojo, para buscar indicios y construir sentidos (aun cuando sean sentidos efímeros y provisorios). Si la escuela aceptara expresamente —institucionalmente— ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias. (Montes, 2007, p.7)

Esta concepción de la lectura y del lector entra en conflicto con otras representaciones acerca de la lectura en el ámbito escolar. Aceptar que el texto tiene más de "un único" sentido, dejar de lado cualquier idea de "interpretación correcta/oficial" de un texto a la que los alumnos deberían acercarse, supone un giro en muchas, sino la mayoría, de las prácticas pedagógicas vinculadas a la lectura.

El histórico vínculo de la escuela con la lectura, y en particular con la lectura literaria da a lugar una serie de preguntas que los docentes solemos hacernos en el día a día de nuestro trabajo en el aula. Algunas de estas preguntas son explicitadas por Montes (2007) para dar lugar a la reflexión y por qué no, a nuevas preguntas: "¿Qué puede hacer la escuela con la lectura? ¿Qué papel puede desempeñar en el auspicio de los lectores? Y, si hay algo 'enseñable' en esta experiencia de la lectura, ¿Qué es? ¿Cuál es el papel del maestro, del bibliotecario, del profesor? ¿Cómo intervienen? ¿En qué escenas de lectura se piensa?"

Aceptar que no somos los "dueños del sentido" de un texto y que por lo tanto no se trata de transferir nuestra lectura a los alumnos; que ni siquiera es posible llevar un control "fehaciente y minucioso" como se pretende a menudo de sus lecturas personales, supone rever y poner en crisis muchas de las prácticas de lectura escolar. La escuela, dice Montes, tiene el deber de propiciar un lugar, un tiempo específico para leer. Dar lugar a las más diversas maneras de leer, y recuperar, poner el énfasis en la "comunidad de lectura" que supone la comunidad del aula. En la tarea del docente la selección de los textos no ocupa un lugar menor y esta selección debe apoyarse en la confianza en sus lectores. "El maestro se mantendrá atento y curioso a lo que está sucediendo: "¿cómo están entrando esos lectores al texto que él eligió para esa ocasión?, ¿con qué herramientas?, ¿con qué destrezas?, ¿siguiendo qué tradiciones, qué reglas?" (Montes, 2007, p.19).

Un registro de una escena de lectura, en el cual una docente lee con sus alumnos el cuento "A la deriva" de Horacio Quiroga, permite a Montes dar cuenta del papel fundamental del maestro en este encuentro entre los lectores y los textos. La escena en un séptimo grado, es un ejemplo, dice la autora, del trabajo artesanal con el texto, de "este aguzar las antenas frente a él, este darse cuenta de que las elecciones de quien lo puso por escrito —de quien 'inscribió' sus sentidos— tienen sus consecuencias" (Montes, 2007, p.23). Los alumnos descubren y se preguntan por las consecuencias de sentido de las decisiones, de los procedimientos puestos en juego en el texto. Las diversas opiniones emitidas por los alumnos dan cuenta de que estos procedimientos de escritura generan sentidos, pero que estos resuenan de forma diferente en cada lector. El docente escucha, guía, acompaña, invita y permite que sus alumnos hablen de sus lecturas.

Enseñar a leer entonces no es enseñar la lectura del docente, sino enseñar a buscar y a construir los sentidos personales frente al texto, enseñar a los lectores a construir sus propias lecturas.

A lo largo de muchas lecturas compartidas, eligiendo a veces bien y otras veces no tan bien, escuchando lo que tienen para decir los lectores, dándoles la palabra, permitiendo también que le pongan voz al texto, comentando, relejendo, haciéndose preguntas, acotando remitiéndose a otros textos, cruzando hallazgos, hipótesis, fantasías, el maestro habrá estado contribuyendo a la formación de una sociedad de lectura (Montes G. , 2007).

Esta sociedad de lectura del aula es un punto de partida. La historia del lector, que comienza mucho antes de la escolarización y se confunde con su vida más allá de sus estudios es, señala Montes, "una historia sin fin" (Montes, 2007, p.32).

Cañon (2012) en su libro *La Literatura en la Escuela Primaria*. Más allá de las tareas, hace una búsqueda hacia la construcción de relaciones virtuosas entre la literatura y sus receptores, en este caso, los alumnos de la escuela primaria. El subtítulo del trabajo "Más allá de las Tareas" implica un punto de partida que orientará todo el recorrido. Nos encontraremos entonces, frente a un texto que propone explorar la literatura como un espacio lúdico y abordarla desde sus propias razones existenciales.

La autora hace una reflexión sobre la oportunidad de la lectura de los niños y con los niños, vale decir, en la presencia protagónica en su construcción personal y cognitiva y en el carácter relacional y vincular con los pares, la familia, la escuela, la biblioteca. Para ellas es vital seleccionar una literatura que no minimice, que no soslaye, que no busque llegar a un consumidor, sino a un lector-constructor, una literatura que, además, rompa criterios conductistas y fines moralizantes. Abordan significativamente, entonces, la complejidad de la selección, sus

dimensiones y tensiones. En particular, detienen su atención sobre el mediador, generalmente el maestro o el bibliotecario, cuya única condición insoslayable será ser, precisamente, un lector apasionado. Esa cualidad le permitirá trazar lo que las autoras denominan caminos de lectura, itinerarios o recorridos lectores.

En la investigación se analiza, además, la didáctica de la lectura como un campo en el que aparecen una serie de fuerzas influyentes, vinculadas con cuestiones funcionales, políticas, económicas, de marketing editorial, entre otras; en ese terreno pantanoso el mediador no debe perder de vista su objetivo esencial: promover la lectura en los niños, con tanta fuerza que ese gusto se instituya en ellos para acompañarlos durante toda su vida.

5.4 La Literatura como Transformación

En este aspecto, una de las propuestas expuestas en esta tesis es lograr la transformación del sujeto a partir de la experiencia literaria proporcionada al mismo. Por esta razón es importante iniciar por la revisión del concepto de transformación, visto desde el ámbito filosófico:

El proceso de transformación del hombre (del sujeto o del individuo humano) en persona (en sociedad de personas) se desenvuelve en dos planos diferentes, aunque interferidos. Los individuos humanos evolucionan hacia su condición personal, siempre en tanto que esa evolución individual esté dada a través de la evolución global de la sociedad de la que forman parte. Hay que distinguir entre un *progressus* histórico (podríamos llamarlo, con menos rigor, filogenético, de la especie, o social) del hombre hacia la sociedad de personas y hay un *progressus* (biográfico, individual, psicológico) del sujeto humano hacia su personalidad. Es evidente que éste no podría darse al margen de aquél y tampoco recíprocamente. Sin embargo, ambos procesos no son simultáneos, ni siquiera conmensurables –sus ritmos son diversos–,

porque el proceso histórico se mantiene a una escala diferente y, por sí misma, paradójicamente impersonal, puramente objetiva (Oviedo, 2001).

A partir de dicha postura el punto de partida para la investigación es que la literatura permite reencontrarse como personas y ofrece una forma de reconstruir la propia realidad y a su vez un lugar en el que desee habitar. En el texto “La lectura, íntima y compartida”, de la antropóloga francesa Petit (2003), se genera un postulado visto a partir de ejemplificaciones, citadas por lo que ella denomina mediadores culturales donde dos investigadoras exponen sus casos, a partir de una metáfora, de una imagen traspuesta de su propia realidad, les permitieron crear un símbolo que le permitiera representarse, localizarse y pensarse a sus propios estudiantes, convirtiéndose a su vez en una emancipación de la situación precaria que vivían los mismos. Es por eso, que cuando Petit hace referencia a “Saltar al otro lado”, no es otra cosa que, incluso a los más golpeados, una narración, una metáfora poética, puede ofrecer un símbolo, un eco de su propia situación, bajo una forma traspuesta, esto para encontrar un lugar en la sociedad, ir a otro lado, zafarse de paradigmas y estereotipos a los que muchos han sido atados.

Por otra parte, la autora hace una invitación a crear otro espacio, otro tiempo, ese espacio que permite reconstruirse, rehacerse, hacer una nueva representación de sí mismo, es decir, la lectura hace lo que en el psicoanálisis se llama el área transicional, una zona tranquila, sin conflictos. También se invita a crear otra lengua, porque mientras se lee o se escucha a otra persona leer, se siente que existe otra lengua, esa de la que se valen los escritores para crear sentido, para dar significación y en muchas ocasiones, hacer una trasposición de su propia historia, esa lengua que permite que el cuerpo esté presente en los encuentros lectores y que va más allá del lenguaje (Petit, 2003).

Los postulados de Petit abren un camino en lo que en esta investigación se llamará transformación, transformación del estudiante, transformación del investigador, transformación del padre, transformación del contexto... es ambicioso hablar de tantas transformaciones, pero se aspira a encontrar esa metáfora que menciona Petit, que involucre al estudiante en su propia emancipación.

Seguido a este valioso postulado, se ha creado una atmósfera alrededor de la problemática planteada al inicio de este texto, donde surgen preguntas como ¿en qué momento de la vida se pierde el gusto por la lectura? ¿A quiénes se les atribuye dicha responsabilidad? ¿por qué esta problemática ha sido foco de investigaciones en las últimas décadas?, todos estos interrogantes yacen debido a que se espera encontrar la manera en que la experiencia literaria transforme el sujeto, es allí donde Pennac (1992), nos habla de la no existencia de un solo responsable de la actitud de alejamiento de los jóvenes y niños con el texto, en su libro “como una novela” esta complejidad se le atribuye a tres factores fundamentales, que nombraremos en este apartado por su relevancia en la investigación. Se menciona en la obra a la familia, de una manera casi melancólica, por la naturaleza lectora a la que pertenece el autor, el papel de la familia juega un papel importante en la formación lectora del niño y a posteriori del adulto lector, pero cada vez es más difícil encontrar en las familias situaciones que generen lecturas e incluso encontrar libros en las casas, el papel de la lectura ha sido restringido para la escuela y en los hogares cada vez ha sido utilizado como una forma de soborno, castigo u orden jerárquico. Por otra parte, históricamente a la institución a la que se le ha atribuido la mayor responsabilidad del desapego de los jóvenes y niños a la lectura es la escuela misma, es aquí donde se espera hacer una pausa, por ser el lugar donde se cree la intervención de esta investigación tendrá mayor relevancia, es por eso que se cree, en palabras de Pennac (1992), “que la escuela tampoco debe aceptar el

imperativo de “leer”, porque la transformación del sujeto solo se logra a partir de la formación de una mentalidad más libre y el entendimiento del mundo que lo rodea” (p.11).

Tal vez quien permanece alejado de los libros es porque cree que va a perder algo, mientras que quien se acerca a ellos entiende que tiene algo que ganar. El primero tiene miedo a que se le dé un nombre a la carencia, que él intenta negar con todas sus fuerzas. El segundo sabe que a través de los libros y a través de la literatura, podrá, por el contrario, apaciguar sus miedos. Además, el que tiene miedo a los libros no ve en ellos más que algo repelente, austero, alejado de la vida. Mientras que el lector sabe que pueden ser una fuente infinita de placer. El tercer y último responsable es la sociedad tecnológica y allí se encuentra una dicotomía, por la manera como la comunicación y los elementos de la misma han sido vistos por muchos autores e investigadores, algunos arraigados al pasado y los clásicos, otros que creen que no hay era donde los jóvenes hayan leído más que en la actualidad, los computadores, tabletas, mensajes de textos, redes sociales, chats, han hecho una cultura de lectura y escritura, bien vista por unos y relegada por otros. (Petit M, 1999, p.61)

El autor Lomas (2003), dice lo siguiente al respecto:

Las tecnologías de la información y de la comunicación (especialmente la televisión e internet) están creando en la actualidad actitudes de sumisión y contextos de manipulación que exigen un tipo específico de competencias lectoras en la selección e interpretación de la información y quizá otras maneras de entender la educación. Como escribe Umberto Eco, ‘en nuestra sociedad los ciudadanos estarán muy pronto divididos, si no lo están ya, en dos categorías:

aquellos que son capaces sólo de ver la televisión, que reciben imágenes y definiciones reconstruidas del mundo, sin capacidad crítica de elegir entre las informaciones recibidas, y aquellos que saben entender la televisión y usar el ordenador y, por tanto, tienen la capacidad de seleccionar y elaborar la información. (Lomas, 2003, p.59-60)

En este momento es importante retomar las palabras del poeta y músico Jorge Lujan, en una de sus entrevistas “(...) espero que los niños, pero también los padres y a veces la conjunción de padres y niños juntos leyendo algo, tengan una experiencia transformadora y gratificante” (Luján, 2014, p.6).

Es claro que la experiencia lectora conlleva de alguna forma a la escritura, porque es en ese momento donde la transformación alcanza la cima, cuando la transformación permite plasmar las sensaciones y emociones que un texto produce en el individuo, para lo que se debe recordar la postura de Luis María Pescetti, en uno de sus cortos escritos acerca del poder de escribir:

Yo, Luis, escribo porque me divierte, también porque necesité contar cómo murió mi papá y cómo extrañé a mi mamá. Porque el amor me dio tanta alegría que quise escribir. También porque me sentí tan confundido que necesité escribir para aclararme un poco. Porque siento que puedo ayudar, y porque me da mucho placer cuando se produce silencio ante una historia que leo. También porque me gusta mucho hacer reír. Escribo porque me siento más acompañado o menos triste, más fuerte, más claro, más poderoso. (Pescetti, 2010, p.2)

En el marco del proyecto de investigación es importante hacer un acercamiento a la didáctica de la literatura como experiencia estética con el poder de afectar la subjetividad, pero

que al ser permeada por la escuela pasa a convertirse en objeto de estudio con una finalidad prevista, prescrita y controlada.

Así pues, partiremos de esta realidad educativa que es motivo de sospecha pedagógica para Baquero (2015) y la direcciona hacia “la educación literaria y su correlato, su enseñanza como interdisciplinar; y la tesis de la escritura de invención como acercamiento a la experiencia literaria” (p.29-30).

El autor cuestiona esa tendencia de la escuela al reduccionismo de ciertas problemáticas pedagógicas al punto de concluir que obedecen al método de enseñanza donde prima la periodización histórica de la literatura, el canon y análisis literario, el vocabulario empleado para la designación de los elementos o estructuras propios de la texto-lingüística; afectando así tanto a profesores como estudiantes quienes pierden la emoción que reporta la lectura literaria.

Baquero hace alusión a la tradición pedagógica de emplear la literatura para fines educativos como la enseñanza de la oralidad y la escritura; la historia, los valores y lo referente a aspectos gramaticales de la lengua. Esta situación acarrea un distanciamiento entre el lector y el escritor.

El autor reconoce la función importante de escribir toda vez que permite apropiarnos de técnicas y procedimientos literarios; además de acercarnos al placer del texto, de la lectura desde la otra orilla o mirada (Baquero, *Didáctica de la literatura: interdisciplina y la sospecha en enseñanza de la literatura*, 2015), así mismo, defiende la tesis de que la escritura literaria por ser escritura de invención también acerca a la experiencia literaria; e invita a su re-significación. Al respecto, el autor expresa que el valor de esta manera de entender el acercamiento a la literatura radica en la inversión del orden de su enseñanza que desplaza el objeto literario como factor de culto o simple información para el consumo académico, a su apropiación como posibilidad expresiva y experiencia estética de los propios actores del aula de clase, lo cual nos resulta una

forma de empoderamiento de la escritura, distinta en su esencia, a los usos instrumentales o de simple consumo de la misma (Baquero, *Didáctica de la literatura: interdisciplina y la sospecha en enseñanza de la literatura*, 2015).

(Alonso, 2011) Refuerza estos planteamientos y nos acerca a la literatura como “hecho estético como posibilidad de comprender y transformar la realidad” (p.122), que nos permite dimensionar el poder del lenguaje y el papel importante que posee la escuela para lograr el cometido.

El autor, hace una fuerte crítica a la capacidad creativa del docente de literatura y convoca a la transformación de su enseñanza para convertirse en mediador de cara a la construcción de una conciencia caracterizada por su solidez; al rescate de valores y a la consolidación una identidad propia.

En este apartado, el proyecto considera importante destacar las apreciaciones de (Cuervo, 2015) quien llama la atención frente al trasfondo político que conlleva el acto de leer y escribir, pues no siempre lo que se sabe está ligado a lo que se es. Si bien la lectura y la escritura están presentes en el perfeccionamiento de yo individual y social ¿Por qué las transformaciones que se vienen dando, van en detrimento de lo humano? Es uno de los cuestionamientos que ella realiza. Parece ser que las prácticas de lectura y escritura no causan afectación en nosotros.

En la medida que resignifiquemos lo sensorial y lo sensible del cuerpo (más en este momento donde la experiencia está absorbida por lo tecnológico y virtual) para darle sentido a lo que vivimos tal como lo afirma la autora, pueda pensarse en otra sociedad. Por eso es importante ir al rescate de todo lo que engloba leer y escribir, pues además de ser prácticas sociales, son actos subversivos toda vez que afectan el pensamiento y lo liberan.

Por ello, el compromiso de la escuela como espacio formal para el aprendizaje y el maestro como mediador, es devolverle a la experiencia corporal su relevancia para permitirle a los niños y niñas vivir la lectura y la escritura desde otra mirada: “con los sentidos y las emociones para formarnos y transformar nuestro ser y por ende la vida” tal como lo señala (Cuervo, 2015)

(Lerner, 2001). También hace una invitación a la reflexión alrededor de la didáctica de la lectura y la escritura como prácticas sociales y la estructura tradicional de la escuela. Se refiere a algunas dificultades, como la escolarización de las prácticas que parcelan el conocimiento y trazan lineamientos respecto de lo que deben y no deben aprender los estudiantes. El propósito escolar y extraescolar de la lectura y la escritura donde la autora hace mención de las prácticas poco naturales en relación con las que asumimos en otros momentos y lugares a diario. Otra dificultad es la relación entre el saber duración y preservación del sentido; en este aspecto, (Lerner, 2001), hace una profunda crítica a la organización del tiempo en la escuela que, junto con la parcelación, parece ir en contravía del carácter indisociable de la lectura y la escritura, tal como ella lo expresa.

La autora suma a estas dificultades la tensión entre enseñar y controlar el aprendizaje dado que la escuela requiere medir sus resultados y para ello se vale de instrumentos que más convienen a la institución que al estudiante. La última dificultad es la distribución de los derechos y obligaciones entre el maestro y los alumnos donde pareciera que el primero fuera el dueño de la evaluación, negándole al estudiante la oportunidad de auto controlar su propio aprendizaje.

Habiendo esbozado el panorama escolar de la lectura y la escritura (Lerner, 2001), invita a realizar en la escuela “una versión escolar de la lectura y escritura más próxima a la versión social” (p.26).

Esto quiere decir que, hay posibilidad de incorporar a las aulas prácticas que acerquen a los estudiantes al reconocimiento de situaciones cotidianos donde leer y escribir sea necesario. Así mismo, convoca a la revisión de los currículos para su actualización de cara a las nuevas tendencias que aportan investigadores en el tema; y destaca el trabajo por proyectos como didáctica que permite definir metas y ofrece al estudiante la posibilidad de involucrarse y auto controlar su proceso de aprendizaje.

Por su parte Bombini (como se citó en Nieto, 2012) desde sus planteamientos sobre “La didáctica sociocultural de la literatura” (p.1). Expone acerca de la discusión histórica que ésta ocupa en la escuela y aclara ser una práctica cultural autónoma que al incluirse en el currículo se ve obligado a distintos mandatos morales y psicológicos.

En ese sentido, el autor considera que:

Toda acción pedagógica en sentido amplio –ya sea que nos refiramos a lo que sucede en un aula escolar o en una experiencia cultural de promoción de lectura–, habrá de proponer estrategias que atiendan a este modo de construir un significado ejercido por los lectores; estrategias que no borren bajo la aspiración de una determinada homogeneidad la riqueza de las tácticas (...) que los lectores como sujetos activos desarrollan para la construcción de sus propios significados.

Bombini (como se citó en Nieto, 2012, p.105)

(Jurado, 1998), También invita a la reflexión al cuestionar la enseñanza de la literatura en la escuela. Al respecto plantea:

He aquí el reto de todos los que ejercemos la docencia en el campo de la literatura: enseñar la necesidad de la literatura, no la literatura como un cúmulo de informaciones. Esa necesidad hacia el deseo de leer una novela, un cuento, un

poema, un ensayo, sólo puede enseñarla quien la vive cotidianamente, es decir, quien está constituyéndose como lector y tiene la competencia y la convicción para hablar sobre literatura, porque siente también la necesidad de hablar, en un aula de clase, en una cafetería, en una fiesta, o mientras viaja en el bus, sobre lo que ha leído. (p.4)

Al respecto, también aclara que desde la escuela los jóvenes son lectores en potencia de quienes se espera un despertar del gusto por la literatura y es el maestro quien ha de suscitarlo. Por todo lo anteriormente descrito y teniendo en cuenta el fondo literario de esta investigación fue imposible alejarnos de la misma, entonces queremos concluir este apartado teórico con una de las narraciones más hermosas, pero con un trasfondo transformador, escrito por (Reynolds, El punto, 2015) en donde la transformación es evidente en una historia para niños:

El punto

La clase de arte había terminado, pero Vashti se había quedado pegada a su asiento.

Su hoja estaba en blanco.

La profesora se inclinó sobre su hoja en blanco. "¡Ah! Un oso polar bajo una tormenta de nieve", dijo.

"¡Muy divertido!" contestó Vashti. "No se me ocurre qué dibujar".

Así comienza este maravilloso cuento. Vashti cree que no sabe dibujar, es más, no sabe ni cómo comenzar, pero su maestra la anima a hacer una marca y ver adonde la lleva. Vashti, al principio, sólo pinta un pequeño e insignificante punto. Pero al

verlo enmarcado por su maestra quiere superarlo y dibuja puntos pequeños, grandes, rojos, azules, violetas, un punto sin punto. (p.1-2)

¿No os suena todo esto? Cuántos niños y niñas se ponen delante de un papel y no tienen más que preguntas... ¿Es así? ¿Está bien? ¿Cómo lo hago? ¡No me sale bien!...

Un cuento encantador para darnos cuenta de que la creatividad no está marcada por unos patrones, que la inseguridad no tiene cabida a la hora de ser creativos y que debemos confiar en nuestras propias posibilidades. Claro que Vashti, nuestra protagonista, no hubiera llegado a hacer lo que hizo si hubiera tenido otra maestra, de ahí la importancia de un buen maestro que te guíe, que te motive y confíe en ti para sacar lo mejor de cada uno. ¡Cuántos niños y niñas necesitan un maestro así! Más que un cuento infantil, una lección para todos nosotros.

Sobre la inspiración para este libro (Reynolds, 2016) señala:

Visito clases a menudo y pregunto a quién le gusta dibujar. En parvulario todos alzan la mano. Después, a medida que voy preguntando en los cursos superiores, el número de manos en alto va disminuyendo hasta que, finalmente, ninguno alza la mano o apuntan al “artista de la clase”. Es triste ver como la energía artística y creativa va decreciendo, va desapareciendo. Estoy convencido de que es porque los niños aprenden que hay “reglas” que seguir. Pero cuando se trata de expresarte, puedes inventar tus propias reglas. Las puedes cambiar, estirar; las puedes ignorar y lanzarte a lo desconocido. (p.2)

Ya sabéis... Haz sólo una marca y mira adónde te lleva. Porque donde hay un punto hay un camino.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL COLEGIO Y DE LA POBLACIÓN

El Colegio Tibabuyes Universal I.E.D es una Institución educativa distrital, de carácter público ubicada en la localidad 11 de Suba, cuenta con tres sedes y dos jornadas distribuidas de la siguiente manera:

Sede A: Kra 128 A No. 139-13: sede propia y principal la cual es a su vez la más numerosa. Sede B: Kra 118 No. 136 A – 14; sede propia en proceso de reconstrucción por medio de la compra de bienes aledaños al edificio principal. Sede C; Kra 107 No. 139 – 78: sede tomada en arriendo.

Es una institución educativa que ofrece una educación inclusiva e integral está comprometida con la formación de personas bajo los principios de excelencia en el actuar a través de la investigación, la lúdica y las relaciones interpersonales, fomentando principios ecológicos y turísticos para lograr el desarrollo de competencias laborales y mejorar su calidad de vida y la de su entorno.

La presente investigación se realizó en la sede C, jornada tarde con un grupo de 21 estudiantes, conformado por 12 niños y 9 niñas de grado quinto de educación básica primaria, grupo 502. La población que ingresa al Colegio Tibabuyes Universal I.E.D. Proviene de diferentes barrios aledaños, en su mayoría de estratos uno y dos, son familias que carecen de recursos económicos y un gran número de padres de familia no saben leer y escribir, aspecto que fue fundamental para que la muestra escogida se interesara por participar en este proyecto. Existen otras problemáticas dentro de la comunidad educativa del colegio, como la falta de

acompañamiento familiar a los estudiantes, La falta de interés y la poca motivación de los niños por los procesos académicos. Características observadas de manera general en la práctica docente.

En la siguiente tabla se relacionan los datos de identificación más relevantes del COLEGIO TIBABUYES UNIVESAL (IED):

Tabla 1. Identificación del colegio

| | |
|----------------------------------|---|
| Nombre del colegio: | Colegio Tibabuyes Univesal IED |
| Resolución de aprobación: | 3862 del 29 de noviembre 2.002 |
| Código DANE (11 dígitos): | 11100145229 |
| Código DANE (12 dígitos): | 111001045225 |
| | 111001110094 |
| | 111001110094 |
| NIT: | 830036424-6 |
| Calendario¹: | A |
| Naturaleza²: | Publica |
| Modalidad³: | Presencial - Académica |
| Dirección: | Kra. 128 A No. 139-13 |
| | Kra. 118 No. 136 A – 14 |
| | Kra 107 No. 139 - 78 |
| Barrio: | Tibabuyes Universal |
| Localidad: | Suba (11) |
| Niveles⁴: | Preescolar, Primaria, Secundaria y Media |
| Ciclos⁵: | Uno, Dos, tres, Cuatro y Cinco |
| Jornadas: | Mañana y Tarde |
| Sedes: | A, B y C |
| Teléfonos: | 6890157 – 6624640 - 6937981 |
| Correo electrónico: | cedtibabuyesunive11@educacionbogota.edu.co |
| Página web: | www.colegiotibabuyes.edu.co |
| | https://bibliotecauniversaltibabuyes.blogspot.com.co/ |

Fuente: Institución Educativa

6. Metodología

En este apartado se presenta la metodología desde la cual se desarrollará la presente investigación de corte cualitativo.

6.1 Investigación Cualitativa

Dentro del campo de las ciencias sociales se encuentra la investigación cualitativa como una perspectiva que permite describir y comprender la complejidad de los fenómenos sociales y culturales que se dan en un contexto determinado. De acuerdo con (Bonilla & Rodríguez, 2005) este tipo de investigación se caracteriza principalmente por su intención de interpretar la realidad y las relaciones que se dan entre los individuos que hacen parte de un entorno social. La investigación cualitativa se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada.

El interés por interpretar críticamente los acontecimientos sociales, hace que la investigación cualitativa requiera de cierta flexibilidad durante el proceso de observación y de análisis, no sólo para obtener una visión más amplia y compleja, sino también una comprensión profunda de la realidad social que se estudia.

Con base en lo anterior, la presente investigación se inscribe dentro del paradigma de la investigación cualitativa; ya que, de acuerdo con las características que la definen como un proceso de indagación interpretativo basado en las experiencias de las personas, es posible lograr comprensiones de la realidad social que interesa a las investigadoras.

Asumir el presente proyecto desde la investigación cualitativa, no sólo cuestiona la forma de cómo se concibe la realidad, sino también cómo esa realidad puede ser cognoscible. Esta *reflexión epistemológica* reconoce el sujeto como sujeto y no como objeto.

Esto significa en quien investiga mantener una conciencia ética al momento de involucrarse y al considerar los puntos de vista, saberes, e ideas expresadas por la comunidad educativa involucrada en el proceso de investigación –profesor, estudiantes, padres- y simultáneamente, mantener una distancia crítica para comprender a los individuos desde sus propias perspectivas.

De esta manera:

La compleja identidad de quien investiga, al igual que la de los participantes, es la que se transforma en el proceso de construcción de conocimiento. De allí, el carácter ético de la interacción cognitiva, en la que sujetos iguales construyen cooperativamente el conocimiento. (Vasilachis de Gialdino, 2006, p.36)

De la misma manera, la investigación cualitativa es holística, pues el interés por resolver las problemáticas o las necesidades que se evidencian en el contexto social, quiere considerar no solo uno, sino los diferentes puntos de vista y las distintas situaciones que configuran la realidad.

Según Morse (como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006) esta perspectiva permite una cosmovisión donde las interpretaciones, las nociones, las palabras, de los actores que participan en la investigación influyen y configuran el contexto social que se estudia. Por lo tanto la investigación cualitativa busca comprender cada uno de los componentes y aspectos que emergen de objeto de estudio con el fin de encontrarles un significado dentro de un referente teórico particular y al mismo tiempo hallar los sentidos en que estos inciden en la realidad.

Dentro de la investigación cualitativa, también se requiere de la creatividad y una gran capacidad de interpretación para lograr identificar las particularidades, los componentes nuevos

que emergen del análisis riguroso del fenómeno social. Para ello es importante que el investigador mantenga una constante interacción y retroalimentación que le permita conocer a profundidad el cómo y el por qué se dan los acontecimientos que se dan.

En virtud de lo anterior, el presente estudio, acude a la investigación cualitativa para aproximarse crítica y analíticamente a una práctica de enseñanza, con el fin de comprender e interpretar las particularidades que la configuran. Este estudio riguroso sobre la enseñanza de la lectura literatura y escritura creativa como objeto y experiencia, se desarrolla a través de la observación y la constante interacción entre quien investiga y los actores que hacen parte del contexto que se menciona anteriormente.

6.2 Enfoque Experiencia Educativa

Es así como el presente proyecto se desarrolló desde el enfoque de la Experiencia Educativa entendiendo que la investigación en educación es un proceso sistemático e intencional que consiste en la recogida de información fiable y válida y el análisis e interpretación de la misma, con el fin de ampliar el conocimiento sobre los fenómenos educativos, buscar una explicación y comprensión de los mismos, así como solucionar los problemas planteados en el ámbito de la educación.

En el campo educativo, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad precisa y elemental. Por este motivo, se ha originado la investigación educativa, que trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

Los fenómenos educativos, debido a su complejidad, presentan una dificultad epistemológica mayor, ya que en los mismos interaccionan una diversidad de variables que no permiten un estudio preciso y exacto como el que se realiza en las ciencias naturales. Cuestiones

importantes de los hechos educativos (como son los valores, significados, intenciones, creencias y experiencias) no son directamente observables ni susceptibles de experimentación.

La experiencia educativa como enfoque metodológico, se ubica teóricamente en el campo de la sociología comprensiva, transforma el concepto escolar al de experiencias estudiantiles con el fin de basarse en el sujeto como eje central de los procesos de investigación, esto permite que se reconozca el ámbito social, como contextos heterogéneos en los que se construye la experiencia estudiantil. Es importante reconocer que a través de las experiencias de los sujetos se puede llegar a establecer diferentes comportamientos en la escuela que son observables desde diferentes perspectivas.

La experiencia educativa es un tipo de experiencia social, la cual ha sido desarrollada y fundamentada por autores como (Dubet & Martuccelli, 1989) quienes en su obra *Sociología de la Experiencia* menciona que, si hay ausencia de racionalidad total y de una unidad social, la acción definida en la sociología clásica se transforma en experiencia. Dubet prefiere hablar en términos de experiencia y no de acción. Es así como se puede convertir la lectura literaria en una experiencia significativa para los sujetos, entendiendo que experiencia es lo que queda dentro de nosotros una vez vividos acontecimientos significativos, que han marcado nuestra vida, bien sea en sentido positivo o negativo.

En el caso de la lectura, la experiencia es un acontecimiento que sucede internamente en nuestro pensamiento, nuestros sentimientos, nuestra sensibilidad, que nos moviliza de tal forma, que nos permite reorganizar nuestra experiencia de vida ya existente y, otorgar así sentido a lo que nos pasa para construir nuestra propia identidad, el sentido de quiénes somos, proyectar nuestro destino y comprender las acciones de los demás. Por lo tanto, la experiencia nos hace ser otros, nos transforma.

(Dubet & Martuccelli, 1989) Señalan respecto a la experiencia social:

La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define la situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación. (p.15)

De acuerdo con lo planteado anteriormente se ubica la presente investigación dentro del enfoque de la Experiencia Educativa, pues es, en la vida escolar donde los sujetos logran generar y experimentar sensaciones y realidades desde situaciones como la lectura de textos literarios, Si bien es verdad que no siempre leemos para acceder al conocimiento, esa lectura que realizamos es experiencia, es formación; es bien cierto que debemos intentar que lo sea, que debemos realizar el mayor esfuerzo para que sea experiencia vital, para tratar de conseguir el goce trascendente. Debemos procurar ir hacia esa búsqueda del conocimiento por la experiencia, de ese conocimiento que sea experiencia y que se resuelve en formación o en desenvolvimiento de nuestro ser.

Es entonces, un interés de tipo epistemológico (el de incorporar al sujeto, además del actor), en los análisis sociológicos, el que los lleva a construir una teorización sobre la experiencia y reemplazar por ella la de rol. En este camino, se observa un cambio en relación con aquello que quieren conocer y el tipo de conocimiento que podrán producir, se trata de dejar de mirar en forma exclusiva las funciones del sistema para incluir la mirada de los actores y sujetos. Esta decisión epistemológica, se vuelve posible en términos teóricos en la reformulación del objeto: estudiar qué produce la escuela a partir del estudio de la experiencia escolar.

Para la recolección de información necesaria para esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos, una entrevista semi-estructurada que se aplicó al finalizar cada taller, cuatro talleres literarios con temáticas diferentes pero con la misma estructura como se indica a continuación, los cuales fueron diseñados teniendo en cuenta la problematización, pregunta y objetivos de dicha propuesta.

6.3 Instrumentos

6.3.1 Entrevista Semi-estructurada

Su objeto prioritario es captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva. Los diferentes modos y tipos de entrevista, más o menos estructurados y elaborados pretenden indagar en las diferentes representaciones, en el pensamiento y en las actitudes, superando las verbalizaciones inmediatas y habituales, buscando los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios en las propias creencias y esquemas mentales, así como en las relaciones entre el pensamiento y los modos de sentir y el pensamiento y los modos de actuar.

(Taylor & Bogdan, 1987) Diferencian tres tipos de entrevista: la historia de vida o autobiografía sociológica donde el entrevistado muestra su forma de vida y experiencias; las referidas a aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar en el trabajo de campo sino desde la mirada de los informantes quienes describen lo que ven y sucede; y aquellas que ofrecen un “cuadro amplio de una gama de escenarios y personas” (p.196). Especialmente cuando los tiempos de investigación son reducidos.

Desde la aproximación que ofrece Taylor, se realizó una entrevista semi-estructurada en profundidad y focalizadas de acuerdo con el tema de la investigación aplicada al finalizar la implementación de cada taller.

El propósito de estas entrevistas es buscar un acercamiento más concreto y objetivo a los sujetos que participaron en esta investigación, con el fin de recolectar información respecto a temáticas que tienen que ver con aspectos como: el contacto que han tenido los estudiantes con el texto escrito, las impresiones que se han llevado al leer o al escuchar algún tipo de historia, si en algún momento han disfrutado el hecho de leer o de escuchar un texto literario, sobre sus gustos al escoger una historia para leer y algunos aspectos relacionados con los compañeros de clase al participar en actividades de lectura, algunas preguntas estarán encaminadas a reconocer su contextos social y familiar. (Ver Anexos)

6.3.2 Taller Literario

Un taller desde un punto pedagógico supone una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de «algo», que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo porque la única forma de aprender a hacer arte es haciéndolo. Sólo se puede aprender a escribir, escribiendo; a bailar, bailando; a pintar, pintando; a cantar, cantando; etcétera. (Froebel, 2003). En su libro *La educación del hombre*, decía que aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas.

6.3.3 Estructura del Taller Literario para la Implementación del Proyecto de

Investigación

Los talleres que se trabajaron en las diferentes sesiones tendrán el diseño dado por las autoras (Lardone & Andruetto, 2003) en su texto *La construcción del Taller de Escritura*, con el fin de alcanzar la finalidad del taller, en el que implica una concepción particular de aprendizaje, que le da sustento y comprensión al mismo, entre otras con el fin de trabajar la experiencia literaria y la escritura de invención. Para lograr esto se propone:

6.3.4 Generalidades

Tiempo de trabajo: Que debe ser concertado con el grupo a trabajar, para que por consiguiente sea respetado y esperado. Se espera que en ningún caso supere las dos horas de trabajo.

Espacio o lugar: El espacio a trabajar fue adecuado por quien realiza la investigación y será el salón de clase, pero con una organización del aula diferente, que permita la interacción entre el grupo. Sin embargo, en algunos talleres se podrá experimentar en espacios abiertos, aula múltiple o biblioteca.

Clima: Los espacios se adecuaron para cada taller dando cabida a los desvíos, cuestionamientos y a las diferentes cosas que puedan pasar dentro de lo planeado, se precisara un ambiente emotivo en el que los participantes se sientan libres de actuar, escuchar y opinar.

Coordinación: La organización y coordinación, estuvo a cargo de quien realiza la investigación, dentro de sus funciones estarán: controlar tiempos y acciones sin ejercer autoritarismo, proponer las actividades, participar en la realización de las mismas y ser un “guía flexible”.

Participantes: Los estudiantes a quienes se espera aplicar el taller.

Zonas a explorar: En este aspecto se propondrán una o varios aspectos que se quieren despertar en los participantes, en estas zonas pueden incluirse algunas propuestas según (Lardone & Andruetto, 2003) Como lo son: la expansión del imaginario, organización del discurso, despertar de los sentidos, memoria, estimulación sensorial, el juego y el azar, la transgresión y la memoria afectiva.

Materiales: Varían según la necesidad del taller, pero deben ser organizados, suministrados y adquiridos con anterioridad.

Momentos de trabajo

Motivación: Es un momento expuesto para preparar a los participantes para el momento o tiempo de trabajo. Estas actividades de motivación crearán intriga, deseo y diversos estímulos, encaminados al objetivo del taller.

Consigna: Es la propuesta que se le realizó al grupo participante, estas se harán a partir problemas o situaciones del diario vivir, esperando que los participantes tengan deseo de solucionarlas o verse inmersos en una realidad próxima y asequible.

Producción: Es el espacio mismo del taller cuya finalidad es llevar al sujeto a la escritura. Esta estará alejada de los preceptos pedagógicos y normativos.

Cierre: En todos los talleres existió un tiempo de cierre que permitió leer las producciones de algunos participantes (sin que sea obligatorio), exponer la experiencia individual y hacer autoevaluaciones de lo experimentado en el taller. También se contó con un tiempo de concertación y acuerdos para las próximas sesiones.

6.3.5 Estructura del Taller

| | |
|--|--|
| <i>MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</i> | |
| <i>Proyecto de Investigación</i> | |
| <i>Rejilla de planeación de taller</i> | |
| <i>Objetivo</i> | |
| <i>Tiempo de Trabajo</i> | |
| <i>Espacio</i> | |
| <i>Clima</i> | |

| | |
|-------------------------------|--|
| <i>Participantes</i> | |
| <i>Zona a explorar</i> | |
| <i>Materiales</i> | |
| <i>Motivación</i> | |
| <i>Consigna</i> | |
| <i>Producción</i> | |
| <i>Cierre</i> | |

Figura I. Estructura general utilizada para la elaboración de los talleres.

Se elaboraron cuatro talleres con la estructura anteriormente mencionada, cada taller consta de uno o varios textos que fueron seleccionados teniendo en cuenta los gustos, la edad, el contexto y el grado en el que están los participantes de esta investigación.

Dentro de la planeación y estructuración del taller de expresión literaria, se tuvo en cuenta las propuestas de (Vásquez, 2004) y (Lardone & Andruetto, 2003) con el fin de propiciar la experiencia de la lectura literaria en el aula, así mismo, el libro seleccionado para este trabajo fue *El rey de la salsa*, del escritor, investigador y pedagogo (Baquero, 1961), ya que es un obra hecha a partir de los colores, los olores, las imágenes de infancia y las emociones, siempre asociados a las frutas pero con una intencionalidad que puede ser reconocida como un espacio para identificar miedos, temores, gustos, alegrías y otras emociones que hacen parte de la experiencia de los sujetos. Por ejemplo “Cuidado con el Coco” es quizá una dulce venganza contra el coco de la infancia y actos de justicia con los niños y que aún hoy padecen sus miedos.

Los talleres que se aplicaron a los estudiantes del grado 502 de la I.E.D Colegio Tibabuyes Universal, se realizaron en sesiones de dos horas, donde se desarrollaron cada uno de los momentos que se plantearon en la estructurada y planeación de cada uno de los talleres. Al final de cada sesión los niños tenían la oportunidad de socializar con sus compañeros de manera libre y espontánea la experiencia vivida durante la realización de las actividades. Esta socialización se convirtió en un pretexto para tomar aleatoriamente una muestra de 10 estudiantes al finalizar la implementación de cada taller, con el fin de realizar una entrevista que permitió identificar y conocer la impresión de los sujetos en diferentes aspectos durante el desarrollo de la actividad.

(Ver Anexos)

6.3.6 Población

Para la realización de un diagnóstico inicial de la población con la que se realizó la intervención, se formuló una pequeña entrevista, la cual se aplicó a los estudiantes de grado 5°, de la Institución Educativa Distrital Tibabuyes Universal, sede C, dicha entrevista se entregó en un horario diferente al de la clase de literatura, por una tercera persona, para que el resultado no se viera afectado por comentarios del observador. Se aclara que esta entrevista tenía como único propósito conocer de manera objetiva el contexto académico, social y familiar de cada sujeto.

Como primera medida se recolectaron datos etnográficos de la población, dentro de los cuales se encuentra un grupo de 21 estudiantes, distribuido de la siguiente manera 12 niños y 9 niñas, en edades que oscilan entre los 10 y los 13 años, encontrando un índice mayor en los de 11 años. Los grupos familiares de los niños están compuestos por sus padres, algunos con hermanos y algunas familias monoparentales, es una población con un alto grado de vulnerabilidad a nivel social, económico y familiar, en su gran mayoría pertenecen a estratos uno y dos, algunas

familias vienen de diferentes regiones del país. Los padres en su mayoría tienen un bajo nivel de escolaridad.

Con la finalidad de lograr percibir dentro del grupo su acercamiento a la literatura y la afectación de la misma en su contexto escolar y familiar, se plantearon algunas preguntas donde se refiere a las historias que más recuerdan y la manera cómo surgió dicho acercamiento, para lo que se observa que este se ha logrado en una proporción mayor dentro del colegio por la docente de literatura, en un espacio pequeño de lectura que se ha generado al inicio de la jornada escolar, pues manifiestan que en su entorno familiar el contacto con la cultura escrita es mínimo y en algunos casos no existe. Los niños muestran mayor empatía en los textos narrativos, con versiones cómicas y personajes cercanos a su realidad, lo que hace que recuerden con más facilidad los libros de contenido cómico e imágenes coloridas. Otro grupo menor, expresó que su acercamiento ha sido dentro de su vínculo familiar, por padres y hermanos, pero lo ven como algo antaño y que no se ha repetido dentro de su cotidianidad. Las situaciones que expresan los niños a partir de los cuestionamientos propuestos permiten evidenciar algunas preferencias lectoras que enriquecerían la organización de la propuesta.

Por otra parte, y con el objetivo de adentrarse a la clase de literatura se cuestionaron las mismas, permitiéndoles a los niños expresar su visión frente a dicha clase, para lo que se detectó que aquellas actividades grupales, libres y que permiten producciones creativas, están dentro de sus preferencias. A los niños poco les llama la atención las propuestas de transcripción de textos, corrección de palabras y aquellas actividades repetitivas que rodean la lectura, mientras muestran un interés mayor por incluir en las clases obras de teatro y lugares exclusivos para la lectura, que estén dotados de libros y les permita acercarse a los mismos de una manera poco académica.

Esto lleva a pensar, que la institución educativa a la fecha no cuenta con un lugar de lectura ni está dotada de libros con las características que los niños quisieran encontrar en los mismos.

Finalmente se observó que la mayoría de los niños manejan buenas relaciones interpersonales y se sienten felices con el grupo de compañeros que tienen, creen, sin embargo, que es importante seguir trabajando aspectos como la tolerancia, la diversidad y las diferencias en las ideologías que cada uno tiene, para lo que sugieren actividades en el que se traten aspectos de la sana convivencia.

7. Análisis de Resultados

La presente investigación caracterizó y evidenció la experiencia de la lectura literaria y su contribución en la formación de lectores y escritores en ciclo 3 del Colegio Tibabuyes universal I.E.D. de Bogotá D. C. Para ello, se exploró la experiencia lectora de los estudiantes en torno a la literatura, seleccionando una muestra poblacional representativa de 21 estudiantes del grado 502, niños y niñas, entre los 10 y 13 años de edad.

Así como las voces de diferentes teóricos y las consideraciones del Filósofo Jorge Larrosa en el documento, Sobre la experiencia en tanto “Eso que me pasa” (Larrosa, 2003). Donde propone tres principios posibilitadores de la misma, que sirvieron de eje para proponer tres categorías de análisis. La información obtenida se consolidó y se organizó en tres categorías que emergieron. Estas unidades de análisis tuvieron en cuenta la problematización y los objetivos formulados para el proyecto de investigación.

La primera categoría se denominó el sujeto frente a la lectura literaria en la escuela, esta fue resultado de la reflexión sobre el Principio de Subjetividad, Reflexividad y Transformación, que

plantea la realización de la experiencia en las palabras, ideas, representaciones, sentimientos, saberes, entre otros, del sujeto a través de la afectación y alteración de su ser. Principio que la hace particular, única, singular; aludiendo también al sujeto de formación y no de aprendizaje o de educación, que está abierto a transformarse. Al tiempo y para la formulación de las subcategorías (Briñol & Becerra, 2004), complementaron las categorías con su propuesta de orden cognitivo respecto de la forma cómo el sujeto se aproxima a los objetos de la realidad y hace sus valoraciones, en tanto apreciaciones resultado ser social, sensorial y emocional.

La segunda categoría, llamada el escenario de la lectura literaria, tomó como fundamento conceptual el principio Exterioridad, Alteridad, Alienación en tanto Experiencia como Acontecimiento, que supone algo que no es, ni depende del sujeto, que es otra cosa que no está en él; ni depende de su saber, su poder o su pensar. Eso externo y extraño, diferente y ajeno que no puede ser de su dominio. Las subcategorías para esta unidad de análisis se enunciaron a partir de las consideraciones de (Vásquez, 2004) respecto del diseño y puesta en marcha del taller literario; así como la estructura propuesta por (Lardone & Andruetto, 2003) quienes vinculan además la consigna y las zonas del lenguaje.

Por último, la categoría la estrategia de la lectura literaria en la escuela, partió del principio de pasaje, pasión en tanto experiencia como aventura o recorrido que (Larrosa, 2003) asocia con el verbo pasar, para sugerir que el movimiento propio de la experiencia se padece, deja huella, marca, herida o rastro en el sujeto quien paciente sale de sí hacia otra cosa y se convierte en la superficie de sensibilidad, en el territorio de paso, en el paciente pasional, sensorial y sensible. La enunciación de las subcategorías también se basó en los aportes de (Vásquez, 2004) en diálogo con (Cuervo, 2015) y sus consideraciones sobre la lectura y la escritura como

experiencia corporal o construcción de representaciones sensoriales que suscitan las ganas de seguir leyendo o escribiendo.

En suma, el análisis de resultados es producto tanto del proceso de observación y registro desde el enfoque cualitativo de la investigación en el aula, particularmente; como de una juiciosa aproximación teórica que ha servido de fundamento para la reflexión frente a los hallazgos producto de la intervención realizada. También, es el punto de partida para posteriores acercamientos a la lectura literaria como acontecimiento para la formación de lectores y escritores en la escuela.

A continuación se desglosarán cada una de las categorías, para lograr un acercamiento concienzudo desde las voces de cada uno de los participantes y la articulación teórica de los hallazgos.

7.1 La Primera Categoría se Denominó el Sujeto Frente a la Lectura Literaria en la Escuela

Esta fue resultado de la reflexión sobre el Principio de Subjetividad, Reflexividad y Transformación, que plantea la realización de la experiencia en las palabras, cogniciones, representaciones, sentimientos y emociones del sujeto a través de la afectación y alteración de su ser. Esto tiene que ver con aquello que nos pasa, nos afecta y nos transforma. Cuando leemos para adquirir conocimientos, para aprender, también podemos hacer que esta lectura se convierta en una experiencia que nos cambia, que nos transforma. Pero creo que sólo esto puede suceder si el propio individuo como lector se abre a esta posibilidad de dejarse cambiar, de experimentar, de gozar y evocar, de reflexionar, de conmoverse o de cuestionar.

Si esto sucede, la lectura puede verdaderamente convertirse en un acontecimiento que nos afecte en lo propio, en el que no somos simplemente espectadores, sino en un acontecimiento de

aprendizaje, desde el cual reaparecemos transformados. De igual forma teniendo en cuenta los resultados obtenidos se evidencia que a través de la literatura se puede tocar en los estudiantes sentimientos y emociones, cada uno de ellos tiene subjetividades que muchos no conocemos, con la literatura y la experiencia literaria en el aula se puede llegar a ver diferentes formas de expresión en los sujetos.

En la entrevista realizada a un grupo de estudiantes se evidencia el lugar que tienen los sujetos frente a la lectura literaria. El acercamiento al sujeto de la experiencia, sus percepciones y construcciones frente a lo que representa la lectura literaria fue una oportunidad de diálogo entre la investigadora y los niños que aportaron sus experiencias y conocimientos y de valiosa contribución para el objetivo del proyecto. 21 estudiantes, niños y niñas entre 10 y 13 años de edad del ciclo Tres de educación básica primaria, quienes aleatoriamente se iban tomando por grupos de 10 al finalizar cada taller, fueron los informantes quienes con sus intervenciones alimentaron la propuesta de categorización aportando sus sentires y reflexiones literarias desde la lectura.

Los estudiantes consideran que la lectura de narraciones ofrece la oportunidad de ser parte de una historia y abre la posibilidad de creación de las propias toda vez que promueve la creatividad y les brinda elementos susceptibles de reconstrucción o transformación en la producción escrita. El (S7)¹ expresa que “Cuando uno lee un cuento le da más y más imaginación y uno puede crear más cuentos”. Aspecto en el que están de acuerdo todos los niños y niñas entrevistados.

La lectura como viaje de ida y vuelta. Los niños informantes manifiestan cómo la lectura de ciertos libros les ha ofrecido un pasaporte tanto a la imaginación como a ser parte de la historia.

¹ Los estudiantes entrevistados que aquí se referencian, serán denominados como Sujetos (S1), (S2) y así sucesivamente.

Así lo expresa el (S3) “(...) Yo leí un libro que uno se sentía como que estaba en la historia y uno se sentía como si conociera a los personajes y se sentía como si estuviera en ese cuento”.

Por otra parte, los personajes y su acontecer han posibilitado el préstamo de esas voces silenciadas por la censura social de la que suelen ser objeto los niños y niñas tal como lo corrobora el (S3) “Yo pienso que pues los personajes a veces dicen cosas que yo pienso pero que no soy capaz de decirle a nadie y me ayuda a entender otras maneras de pensar de otras personas”. No obstante, hubo quienes no han tenido la experiencia de sentirse parte de la historia objeto de lectura; algunos lo consideran extraño y otros expresan no tener mucha imaginación, en uno de los talleres aplicados llamado “El rey de tu vida”, en la actividad previa al taller, se les pidió a los estudiantes traer un afiche, recorte o dibujo de alguien que admiraran, ellos muestran afinidad especial por personajes de la farándula, jugadores de fútbol, cantantes y seres imaginarios, sus argumentos están directamente influenciados por las actividades y el físico de cada uno de los nombrados.

“Esta es la foto de Rah Digga, ella la admiro porque me gusta que canta hip hop, es mi cantante favorita, me gusta lo que dicen sus canciones y como se viste” Comenta el (S8).

Me identifico con Messi, porque es un súper jugador de futbol, igual que yo, jajaja, además porque sé muchas cosas de su historia, y yo sé que a él tampoco le iba tan bien en el colegio, también como a mi... él es como mi héroe, y es como yo quisiera ser cuando sea grande, por eso, entreno tanto. Aporta el (S15)

Con la lectura literaria, el sujeto es también lugar de y para la experiencia. Su deleite es particular, eventual; incluso, accidental. El viaje que ofrece es subjetivo y único. De hecho, es emocional.

Sin embargo, una estudiante, presenta la foto del matrimonio de su madre y su padrastro, con las siguientes palabras:

“Traje la foto de mi mamá y mi padrastro, el día de su matrimonio, porque admiro mucho la manera como ellos dos nos han educado, también como se tratan, como se quieren, como se consienten...” (S7).

Cuando se les presentan los videos de algunas de las canciones, los estudiantes muestran afinidad por el de “Pedro Navaja”, hablando al respecto, como si la historia la sintieran muy cercana a sus historias de vida, no porque hayan vivido experiencias similares, sino porque han escuchado en sus casas o barrios historias semejantes. De la siguiente manera lo expresa un estudiante:

La historia de Pedro Navaja se parece a la de mi hermano, a él por estar metido en malas amistades también lo apuñalearon, estuvo en el hospital mucho tiempo en coma, mi mamá estaba muy mal por eso y nosotros también. (S9)

Nuestras actitudes están directamente relacionadas con los pensamientos o creencias que desarrollamos sobre el objeto de actitud vinculado a ellas. Así, basamos nuestros juicios sobre lo que nos gusta, o con lo que estamos de acuerdo, en función de lo que pensemos acerca de las cualidades positivas o negativas que posea el objeto de actitud.

Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena... “principio de subjetividad” es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. Por otro lado,... supone también que no hay

experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien... "principio de transformación" es porque ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación.

O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etcétera. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación, de ahí que la experiencia me forma y me transforma. Esta relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación permite, que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia (Larrosa J. , 2003).

Acercarse de forma diferente a un objeto de la realidad: el limón, en el taller literario "Se me hace agua la boca", genera en el sujeto otra forma de experiencia que parte del extrañamiento a la necesidad de abrirse a otras formas de ver y juzgar desde su entorno y experiencia a partir de la oralidad y la escritura. La lectura literaria se convierte en una estrategia con todo el potencial para propiciar un escenario donde el estudiante sienta agrado, pueda compartir con sus compañeros historias e información, fortaleciendo así el diálogo y la convivencia entre ellos. Estimula la imaginación y motiva además la escritura de creación.

"Me gustó mucho la actividad; más donde tuvimos que probar jugos de limón... y la historia que tuvimos que contar me fascinó" (taller: Se me hace agua la boca; consigna: escribe una historia sobre tu fruta favorita). La lectura es una puerta de salida de emociones que se manifiestan en la actuación del lector. La exposición a la prueba de sabores y al limón como fruta (en el caso del taller: Se me hace agua la boca) fue una experiencia sensorial que determinó la expectativa (caos en momentos por aquel extrañamiento frente a lo nuevo) y la apertura a lecturas y posteriores actividades del taller.

Me gustó porque trabajó todo el salón, son muy juiciosos. Aprendimos cosas nuevas como juegos, trabalenguas, historias y muchas cosas más. Hubo cosas que no me gustaron al momento donde se desordenó el salón cuando empezamos a jugar, pero el resto estuvo muy divertido. (S11)

La lectura en voz alta se convierte también en una estrategia significativa para propiciar un ambiente de escucha expectante; el sujeto está abierto a la historia; desarrolla habilidades de pensamiento como la atención y la concentración.

Los sujetos construyen sus experiencias en torno a sus vivencias, siendo la lectura literaria una actividad que suscita en los estudiantes imaginación, creatividad, y entretenimiento; el lugar que esta tiene para los niños y jóvenes participantes del taller es sin lugar a dudas un acontecimiento significativo; por ende, es fundamental otorgarles un territorio ameno no solo como receptores, sino como protagonistas en su encuentro con ella. Así lo expresa una de las estudiantes que participó en la investigación: “Yo leí un libro que uno se sentía como que estaba en la historia y uno se sentía como si conociera a los personajes y se sentía como si estuviera en ese cuento” (S2). “sentir la historia, para sugerir que el lector es un sujeto sensorial y emocional cuya afectación se pone de manifiesto en sus palabras, ideas, representaciones, proyectos, sentimientos, intenciones” (Larrosa, 2003). Es decir en todo lo que lo constituye.

En consecuencia con lo anterior los sujetos construyen sus experiencias en torno a sus vivencias, siendo la lectura literaria una actividad que suscita en los estudiantes imaginación, creatividad, y entretenimiento; el lugar que esta tiene para los niños y jóvenes participantes del taller es sin lugar a dudas un acontecimiento significativo; por ende, es fundamental otorgarles un territorio ameno no solo como receptores, sino como protagonistas en su encuentro con ella.

Los docentes en la actualidad han buscado maneras de desarrollar y fortalecer la literatura en clase de Lengua Castellana como una oportunidad, que le permite al estudiante salir de su propia realidad y encontrarse en un mundo donde la fantasía es posible, los espacios literarios se generan a partir de diferentes experiencias y talleres elaborados con los niños, las actividades son variadas dependiendo del texto literario que se esté trabajando. “Pues me gustaría que hubiera un lugar con una música relajante para poder leer bien los libros y que parezcan más interesantes y más divertidos” (S6). Indudablemente, la adecuación o preparación de espacios que les permitan encontrarse con los textos literarios y enriquezcan la cotidianidad del aula, es una necesidad que demanda la escuela.

Durante el desarrollo del taller *¿y cuál es tu coco?* se desarrollan varios momentos en donde los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar, reconociendo así las sensaciones impresiones y desde la experiencia que les deja el haber.

Después de haber leído la historia de “cuidado con el coco”, perteneciente al libro *el Rey de la Salsa de Baquero*, (1992) y teniendo en cuenta que leyeron de manera silenciosa (cada uno con su libro), luego vimos el video de la misma historia, la profesora hace una serie de preguntas con el fin de lograr que los niños expresen sus impresiones *¿qué piensan ustedes, de qué manera les pareció más divertida e interesante la historia, a partir del libro o con el video?*, esto con el fin de lograr que exploraran lo siguiente:

“la lectura nos explica más la historia y lo que pasa y podemos imaginar más las cosas” (S4). “la lectura me permitió tener más tiempo para imaginar lo que pasaba en cambio el video fue muy rápido” (S5). “Cuando leía imaginaba lo que estaba pasando (...) me fascinó la historia porque ya había oído que el coco es un asustador, pero nunca nadie me había explicado porque

(...) pero ahora sé que es una fruta que puede ser como yo porque tiene una mamá que lo quiere” (S7).

Esta experiencia única del sujeto frente a la lectura literaria muestra que también es terreno expuesto a la transformación. No obstante, ese sujeto territorio dominado por la psiquis es siempre asequible a la experiencia lectora, pues debe haber una motivación interior o externa que la haga factible. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena... "principio de subjetividad" es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva.

Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera.

Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. Por otro lado, supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie “principio de transformación" es porque ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etcétera. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma Larrosa, (2003). De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia.

La lectura literaria permite que los educandos vean su mundo desde otras perspectivas, abriendo la posibilidad de crear historias propias, suscitando la creatividad e imaginación; provocando innovación en sus escritos y manifestando sentimientos y emociones que traen consigo y que generalmente están escondidos como en la siguiente creación.

Los estudiantes asocian lo emotivo con el gusto que para ellos provoca su acercamiento con la lectura literaria. Una maestra dice “Vamos a hacer una reflexión final acerca de lo que les dejó la experiencia de este taller literario llamado ¿y cuál es tu coco? ¿Quién desea compartir su sentir?

La lectura me interesó porque me hizo abrir mi imaginación para crear más cosas y me gusto que hablara de cómo superar los miedos, además creo que uno no puede decir que no le gusta algo sin probarlo, uno tiene que probar las cosas para poder dar una respuesta si le gusta o no. (S3)

“A mí me gustó mucho leer y me inspiro porque mi imaginación crea un viaje que me llevó a otro lado que no fuera estar en el salón” (S6).

En consecuencia, el tránsito de la lectura literaria supone un sujeto-lugar abierto a la formación y transformación. Sujeto-Territorio trazado y atravesado por pensamientos y creencias; sentimientos y emociones; que se manifiestan en su disposición y comportamientos; y permite establecer analogías y trasposiciones.

Así pues, podría afirmarse que un niño motivado se convierte en un lector autónomo potencial, toda vez que el contexto de lectura literaria promueva el gusto por esta. Por ello, es necesario la reorientación de las prácticas de enseñanza literaria; pues deben aproximarse a lo que denomina (Larrosa J. , 2003) como acontecimiento, en tanto eso extraordinario capaz de transitar por los sentidos, las emociones y el pensamiento, es difícil la búsqueda de un equilibrio entre el gusto personal y las prescripciones de la escuela, pero existe la posibilidad de abrir una ventana a la flexibilización a partir del reconocimiento de los sujetos en el aula y la negociación.

7.2 La segunda categoría se denominó: El escenario de la lectura literaria

De esta forma cuando (Larrosa J. , 2003), nombra el principio, denominado por el mismo como, exterioridad, alteridad, alineación, hace referencia a “eso que me pasa”, la experiencia, da por hecho que hay un acontecimiento, que puede generar experiencia, en definitiva, es algo que me pasa pero que no depende de mí, incluso que es ajeno a mí mismo. Dicho principio, es entendido como todas esas acciones, adecuaciones, textos, lugares y estímulos, que son ajenos al estudiante, que no depende de ellos, pero que permiten que exista experiencia, a partir del taller literario en la escuela. No es relevante que, estos aspectos sean identificados, predichos por el docente, evidenciados, no se espera que todos actúen de la misma manera en ellos, ni que sean perceptibles al estudiante, entre más ajenos, extraños y distantes estén, más individualidad e intransferencia le otorgan al sujeto.

Por todo lo anteriormente dicho, leer y escribir suponen, entre otros, un lugar-espacio (adecuado), que provee condiciones singulares para la experiencia:

No hay experiencia, por tanto, sin aparición de un alguien, o de un algo o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, que esta fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (Larrosa, 2003, p.87)

Cuando se habla del escenario de la lectura literaria, no se pueden establecer un listado de requerimientos, debido a que cada individuo es diferente y cada grupo conformado por los mismos, sintetiza un modo, una metodología y hasta en algunos casos, unos tiempos diferentes. Por ello, es necesario que, en la adecuación del escenario presto para la lectura literaria, el docente conozca y haya interactuado, con el grupo, de esta manera podrá seleccionar ese

escenario y lo adecuará, de una manera que propicie estímulos que más adelante se pueden convertir en experiencia.

Dentro de este escenario de la lectura literaria, existen factores que lo enriquecen y que deben estar presentes en el taller literario, entre ellos, el ritual, el lugar y el texto literario. Es importante anotar que, el escenario global de los talleres realizados es la escuela, y que allí yace la estructura social, (Montes G. , 2007) expone en su texto la gran ocasión, la escuela como sociedad de lectura, que uno de los deberes de los maestros es propiciar un lugar, un tiempo específico para leer. Dar lugar a las más diversas maneras de leer, y recuperar, poner el énfasis en la comunidad de lectura que supone la comunidad del aula.

“En la tarea del docente la selección de los textos no ocupa un lugar menor y esta selección debe apoyarse en la confianza en sus lectores” (Montes, 2007). Algunos estudiantes expresaron su experiencia ante la vinculación de estos nuevos espacios de la siguiente forma:

Me agradó que la profesora escogiera siete niños para que probaran zumo de limón con sal, vinagre, y miel. Después la profesora a todos les dio un pedazo de limón para que lo comiéramos y al siguiente día nos tocó traer una fruta para hacer una historia de esa fruta. (S8)

En el taller literario se me hace agua la boca, “Lo que más me gustó fue cuando la profesora nos trajo cojines y nos puso música eso fue muy divertido, nos podíamos hacer donde quisiéramos” (S4).

La estructuración del taller permite una visión planeada de los procedimientos, momentos y recursos, para hacer de este un espacio para el acontecimiento y un lugar que trascienda la cotidianidad del aula, involucre al estudiante para convertirse en protagonista y participe del mismo. “fue un buen taller ya que se trajo algo diferente en la clase” (S14). “Me llamó la

atención porque la profe buscó una forma de hacer divertida la clase, me gustó que la profe haya mezclado cosas con el limón y que nos haya gustado (dado de probar)” (S7). “fue súper didáctica la clase de la profesora Lida; las actividades fueron interesantes; los muchachos participaron” (S6).

En palabras de los sujetos: “(...) porque yo leyendo un cuento ya veo cómo se escribe una palabra y me puedo corregir de ahí, del cuento, para cuando yo esté escribiendo algo propio, un cuento mío sin tener errores” (S3).

“Sí, pues porque uno lee y se imagina lo que está pasando en el mundo y también uno puede tomar fragmentos de esas historias para escribir otras historias” (S4).

“Sí porque cuando tu lees, despiertas tu imaginación, puedes hacer dibujos, puedes hacer historias sobre lo que acabas de leer; historias alternativas, puedes colorear, puedes profundizarte más en lo que leíste y eso hace que sea mucho más bonito leer” (S1).

Frente a lo expresado por los sujetos es importante resaltar que el escenario de la lectura literaria, a pesar de ser ajeno, diferente, de estar fuera; posibilita en el taller de expresión un acontecer, incluso un ritual dentro del aula, puesto que permite a los estudiantes desarrollar su capacidad creativa, brindando la oportunidad de generar en ellos posibilidades de sorprenderse; y construye también un espacio más habitable, lugar donde se da cabida para aflorar un sin número de emociones y sentimientos posibles que hacen parte de su propia realidad.

El juego y el trabajo colectivo son fundamentales en el taller, pues se convierten en una alternativa de vida en comunidad, con diferencias sociales y culturales, que permiten preparar al estudiante para su propia aceptación en un grupo dentro y fuera de la escuela. Así mismo, le brinda herramientas para la elaboración de su propio discurso, en el que fácilmente se puede mostrar con sus propias creencias e ideologías:

El taller me enseñó a enfrentar el miedo y apartarlo del camino, ser valiente y dejar de preocuparme, me gustó porque realizamos diferentes actividades... no solo una, sino que leímos, vimos un video, nos aprendimos coplas, ummm, la actividad del postre donde todos trabajamos y cuando la profe trajo las colchonetas para hacer la historia, con las adivinanzas... chévere. (S5, Taller expresión literaria “Se me hace agua la boca”)

Dicho hallazgo, permite analizar que la literatura y sus diversas concepciones amplía las posibilidades y las multiplicidades de prácticas en el aula, de manera que esta sea experiencia y el niño-adolescente, protagonista activo pues, como lo expresa Cervera (como se citó en Alonso, 2009) “No se trata ahora, por tanto, de aproximar al niño a la literatura, bien cultural, preexistente y ajeno a él, sino proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo específico sea ayudarle a encontrar respuestas a sus necesidades” (p.8). Dicha aproximación influye en las emociones de los estudiantes, quienes expresan en frases alusivas al taller su agrado, ante situaciones diferentes, que logran sorprenderles: “fue súper didáctica; las actividades fueron interesantes; los muchachos participaron” (S12, taller de expresión 4: confesiones inesperadas).

Incluso es posible pensar en simplicidades, que faciliten la producción textual, que no sesguen la creatividad al buen desarrollo del taller: “Esta hoja para escribir está chévere porque yo siempre me tuerzo y tiene rayitas” (S2). Así mismo, dentro de la planeación del tiempo de escritura creativa, es importante tener en cuenta que algunos tienen fluidez y facilidad escritora, otros tardan más, por lo que se evita generalizar parámetros o establecer muchas normas para la escritura, ya que la finalidad del taller es netamente creativa: “Profe, ¿mi fruta puede hacer lo que quiera en mi cuento? enserio, ¿no importa?” (S12).

Es aquí donde la investigación encuentra en el taller literario una variedad de factores que favorecen al ser desde adentro hacia afuera, permitiéndole encontrarse consigo mismo, con sus emociones, sus sentimientos, sus miedos y gustos propios; para la transformación colectiva donde la singularidad y la diferencia sean posibles.

7.3 La tercera categoría: la estrategia de la lectura literaria en la escuela

Por último, teniendo en cuenta, el principio pasaje-pasión propuesto por (Larrosa J. , 2003) se propone nuevamente la lectura literaria como experiencia, en tanto, “algo que pasa” desde el acontecimiento hacia el sujeto, según el autor:

Si la experiencia es eso que me pasa, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que eso que me pasa, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. (p.47)

De acuerdo con lo anterior al abordar a los estudiantes preguntándoles si pudieran hacerle una propuesta a su maestro o maestra de literatura ¿Cuál sería su sugerencia para hacer más interesante su clase? Es notable que haya respuestas similares ya que consideran que el espacio en que se realice el taller literario debe ser diferente, más atractivo o acondicionado de diferente manera. “Que nos saquen a lugares más extensos como el potrero” (S6).

Que hiciéramos un círculo y estuviéramos tirados o sentados en el piso, y pues que cada uno vaya leyendo su parte, y pues que cada uno se imaginara, como que hiciéramos una obra de teatro del cuento que leamos o que hiciéramos grupos para

que uno se metiera, no ya las cogí, el cuento es así, que así era como me lo estaba imaginando. (S5)

“Pues en el caso de la clase de literatura en donde tú lees, me gustaría ver videos, hacer compartir de comida en la clase, hacer cosas divertidas que lo hagan más emocionante” (S1).

Los estudiantes estiman además que el juego es propicio para fomentar el interés y la creatividad frente a actividades que conciernen a los procesos de lectura y escritura, se deben tener en cuenta herramientas audiovisuales, disposición del lugar con temáticas relacionadas al contenido de la lectura y que es relevante dar un espacio privilegiado al libro álbum, dado que es claro que con la relación de imágenes y palabras se encuentran nuevas formas de promover la lectura literaria; asimismo, consideran que es valioso obtener productos del desarrollo de actividades en clase y hacen énfasis en el interés en socializar a través de la puesta en escena de las narraciones leídas.

En cuanto a los interrogantes ¿Qué elemento especial o mágico debe contener un libro? Si pudieras darle una sugerencia a un escritor para que lean sus libros ¿Cuál sería ésta? Los estudiantes manifiestan que los libros deben estar dotados de imágenes y símbolos que ayuden a representar el significado de la historia. “Que tenga dibujos que ayuden a entender lo que se está leyendo” (S3). “Que los dibujos muestren los personajes divertidos y también de acción o de suspenso, de terror y de risa que sean “bacanos”, que el escritor escribiera eso para uno y ese libro lo quiero comprar para ver cómo es” (S2).

A partir de los talleres realizados se observa en los estudiantes, el desarrollo de la capacidad creativa, el trabajo en grupo y la concertación, Cuando los estudiantes en grupo deben elegir la fruta que les corresponde, le asignan la responsabilidad a uno de los integrantes, aunque a algunos no les agrada la fruta seleccionada, buscan después la manera de arreglarla para

fortalecer una desventaja, que creen tiene el grupo, lo que les genera un mayor esfuerzo a algunos grupos. Es el caso del grupo que por sorteo no pudo escoger y les correspondió el zapote, una fruta que ellos tildaban como “fea”, buscan espacios y otros accesorios para mejorarlo. Esta situación hace que se unan como grupo y entre todos busquen maneras creativas, para resarcir la situación.

Dentro del taller se dan espacios de juego y a la vez, se les asigna una responsabilidad frente a su elaboración. Los estudiantes se sienten tentados a comerse la fruta, también con ello, se busca trabajar la autorregulación y el cuidado de un bien plural. Aunque existen consensos dentro de los grupos para la toma de decisiones:

Yo quería comerme la manzana y con la uña se me rasgo un poquito, que me estaba metiendo a la boca, pero lo peor fue cuando la profe nos pasó una gomita para utilizarlas en la decoración, eso fue muy tentativo, porque a mí me gustan las gomitas, después nos dimos cuenta que las gomitas no se podían pegar en la boca de la manzana, así que nos la comimos entre todos y pusimos una boca de papel.
(S5)

La organización previa al taller y la asignación de tiempos para el mismo, permite que los estudiantes tengan expectativas de situaciones y cosas que no esperan: “Ya quería saber que iba a pasar después, en esta clase pasaron muchas cosas y me gusta eso, que nosotros no nos imaginemos que cosas nuevas pueden pasar” (S13).

El taller se realizó en el mismo salón de clase de siempre, sin embargo, para cada una de las sesiones se realizaron adecuaciones, como la disposición del mobiliario y una escenografía acorde a la temática trabajada, antes de entrar al salón se le pidió a los estudiantes cerrar los ojos, cuando entraron al salón y vieron la adecuación, ante ello, algunas reacciones fueron: “profe

¿hoy va a haber una fiesta?” (S15). “Uyyy el salón se ve muy bacano, vamos a hacer algo del libro que nos gustó” (S5).

Es evidente que la disposición y habilitación del espacio, genera expectativas en los estudiantes y permite que el inicio del taller este direccionado desde el inicio por la curiosidad y el entusiasmo, de una situación nueva, que es cómoda para los seres humanos.

En el momento de la escritura creativa, mostrar un espacio nuevo para escribir, adecuar una hoja diferente al cuaderno, en el que usualmente lo hacen los estudiantes, abre posibilidades y permite agregar elementos, que ellos no tienen disponibles en el momento en su memoria.

“¿Debo escribir primero en otra hoja? Es que esta es muy bonita ¿y si se me daña?” (S11).

Se debe pensar incluso en simplicidades, que faciliten la producción textual y el buen desarrollo del taller: Dentro de la planeación del tiempo de escritura creativa, se tiene en cuenta que algunos tienen fluidez y facilidad escritora, otros tardan más, por lo que se evita generalizar parámetros o establecer muchas normas para la escritura, ya que la finalidad del taller es netamente creativa: “Profe, ¿mi fruta puede hacer lo que quiera en mi cuento? ... enserio, ¿no importa?” (S12).

Se suele decir que un libro es una puerta que se abre, pero muchas veces en una población marginada, “un libro es la única puerta que puede dar la oportunidad para traspasar el umbral y saltar al otro lado” Robledo (como se citó en Petit M. , 1999, p.6).

La selección de los textos dados a los estudiantes, debe ser, no solo una parte fundamental del taller literario, sino que se debe conocer y haber interactuado con el grupo, para que el texto escogido, impacte y vincule emociones personales e intransferibles. El libro se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo del taller, es el corazón del mismo, es la guía y el fundamento. Uno de los cuentos seleccionados para el desarrollo del taller fue el que lleva el

nombre del libro “el rey de la salsa”, este fue seleccionado en el momento de planear el taller, porque el grupo mostraba preferencias musicales únicamente con el reguetón, se buscaba mostrar a partir del texto, otras opciones musicales, sin desvalorar ni menospreciar la tendencia que ellos tienen. También, fue importante en la selección que el lenguaje fuera adecuado para la edad y el nivel lector de los estudiantes, respetando la calidad literaria. El libro para ellos fue significativo, en algunas apreciaciones lo dicen de la siguiente manera: “A mí me gusta mucho este libro porque, aunque los personajes no son reales, se parecen a nosotros y hablan como nosotros, pero a veces más bonito” (S10). “Esta historia es chévere, porque conocimos personajes y cantantes que no había conocido antes, y también un lugar que fue el Madison Square Garden, y pues yo no sabía que uno podía cantar allá” (S1).

A mí me gustó mucho que leyéramos este cuento, porque desde que compramos el libro, tenía curiosidad quien iba a ser “El rey de la salsa” y pues, cada vez que leíamos un cuento decía: ese yo creo que es, y no, no era, como el coco o el limón. Pero fue chévere, que fue el último, porque estábamos con intriga siempre. (S10)

Es evidente que el libro nos intriga, nos representa, nos hace sentir parte de él. Un libro adecuado, debe llenarnos de posibilidades y debe a la vez representarnos en otras realidades.

Se observó, a partir de las voces de los niños, que estos no son tan “apáticos” al aula de clase, pues en su mayoría se observa una disposición asertiva a las dinámicas presentadas dentro de la misma y expresan una actitud bastante positiva hacia el maestro de literatura, los elementos que encuentran dentro del aula y la afinidad con otros compañeros que les gusta la lectura. Otros por su parte, muestran ideales de lugares de lectura, donde debe existir silencio para poder concentrarse. Cuando se habla de los lugares que les gustaría para motivar la lectura, nuevamente se menciona un imaginario de lugar, donde existe naturaleza, ríos, lugares abiertos pero

silenciosos, en otros casos, se habla de la biblioteca, por el acceso a los libros y la tranquilidad de la misma para la disposición lectora. Es de observar, que todos hacen referencia a los lugares que emanen silencio, pues, aunque no se especifica el tipo de lectura, ellos infieren el tiempo de lectura como un encuentro consigo mismo, de lectura personal y silenciosa.

8. Conclusiones

A lo largo de la elaboración y desarrollo de este trabajo investigativo, se evidenciaron hallazgos importantes y significativos frente al interés inicial de esta propuesta investigativa, Reconocer el papel de la experiencia literaria en los sujetos como una manera de fortalecer los procesos lectores en el ciclo tres de la I.E.D Colegio Tibabuyes Universal, toda vez que se observa un creciente desinterés de los estudiantes frente a la lectura literaria en la escuela.

En este sentido, la escuela debe ser aquél espacio ampliamente facultado para que la experiencia conduzca a que algo trascienda en el sujeto, concibiendo la lectura como un acontecimiento literario que forma lectores y escritores en el aula y que incita la generación de prácticas individuales y grupales, que empodera a los niños y jóvenes en su proceso de lectura y escritura, involucrando sus saberes y sentimientos en un espacio confortable para la creación de nuevos significados.

La estrategia de la lectura literaria en la escuela materializa la idea de que un contexto escolar que invita a encontrar en la lectura literaria y la escritura , un poder transformador y productor de nuevos sentidos posibilita la experiencia, en este caso, a partir de la relación del sujeto con el taller de expresión y con los objetos propiciadores de lectura y escritura (el libro, audiovisuales y otros materiales), a través de estrategias creativas que fortalecen la experiencia de niños y jóvenes como lectores y escritores.

El juego y el trabajo colectivo fueron fundamentales al abordar el taller literario pues se convirtieron en una alternativa de vida en una comunidad con diferencias sociales y culturales, permitiendo preparar al estudiante en su propia aceptación, dentro y fuera de la escuela, el libro fue de gran importancia a lo largo del desarrollo de los talleres, toda vez que los estudiantes se

sintieron identificados con los personajes y sus narraciones, el evocar su propia historia y crear nuevas narraciones.

Al evidenciar las ventajas que el taller literario ofrece a los niños y jóvenes en los ambientes escolares, se abordó esta alternativa didáctica para presentar una propuesta innovadora, utilizando herramientas que ponen en juego las habilidades imaginativas de los estudiantes, y con ello, favorecer de manera ingeniosa sus procesos de lectura y escritura; es decir, suscitar en el aula situaciones que propicien el deseo de los niños y jóvenes para formarse como lectores y escritores competentes, a través de estrategias creativas desde la literatura, empleando el taller de expresión desde su corpus y su técnica, a partir de la construcción de una secuencia organizada que conjugara motivación, tiempo del que el coordinador dispone para crear un clima que provoque el deseo de expresarse.

Se observa que frente a las cosas, objetos, géneros literarios, situaciones, entre otros, que despiertan un mayor gusto en los estudiantes, se hace referencia a varios aspectos; tales como la extensión de los textos, donde los niños proponen iniciar con textos no tan largos e ir extendiéndolos gradualmente, proponen también, que el lugar de lectura sea ameno, silencioso y tenga cercanía a los libros que ellos quisieran escoger. Cuando hacen referencia a los textos específicamente, muestran preferencias por los libros álbum y aquellos que contienen imágenes que les ayuden a representar la lectura y hablan con bastante apropiación de la imaginación que se despierta a través de la cercanía al libro.

El taller de expresión busca el desarrollo de la capacidad creativa; por ello, es importante fortalecer ciertas zonas donde el lenguaje opera: la memoria en tanto evocación de sentimientos y sensaciones; la transgresión, el juego y el azar que vinculan el trabajo colectivo y la inventiva;

la estimulación sensorial o capacidad de percepción desde los sentidos; y la organización del discurso que estimulan la imaginación mediante la ruptura de lo establecido.

La lectura que propiciamos los educadores durante la actividad educativa, para que el estudiante acceda al conocimiento y a la información, ha de centrarse en este indeclinable propósito: contribuir a la formación y transformación del individuo, de modo de contar con seres humanos que no sólo sepan mucho, entendido “el saber” como algo exterior a su ser, sino que puedan experimentar nuevas sensaciones, nuevas reflexiones, nuevas ideas, que aprecien la realidad y se conmuevan en lo más íntimo, de forma que sepan atribuir sentido a la realidad experimentada.

Es así como la escuela, específicamente el aula se convierte en esta investigación, en un lugar de juego, de trabajo individual, propio, subjetivo, pero también en un trabajo colectivo, donde sin pensarlo interactuaron personas, personajes y seres, que son inexistentes o que no conocen el fin de este trabajo. El taller dentro de la escuela permite crear un territorio de reconocimiento subjetivo e intersubjetivo; espacio de diálogo y aprendizaje; escenario dispuesto para el acontecimiento desde lo sensorial, sensible y cognitivo. En esta investigación la escuela se moldea, se convierte en amalgama, cambia de forma y trasciende espacios que no suelen ser muy nombrados en ella. El lugar del acontecimiento les permite a los estudiantes repensarse, renombrarse, incluso encontrarse, identificarse con el otro, aceptar al otro y finalmente, cambiar las dinámicas que por años han venido teniendo dentro de la misma. Generar en los estudiantes la posibilidad de vivir el escenario de la literatura como una experiencia propia y única a través del taller literario como herramienta y pretexto para vivir la literatura desde una perspectiva diferente donde las emociones, los sentidos y los sentimientos se convierten en aspectos

importantes para reconocer en el texto escrito infinidad de propósitos, trascendiendo dentro de su contexto social, familiar y personal.

Para concluir, dentro de la investigación se hizo necesario ahondar en las categorías de análisis teniendo en cuenta, que las mismas fueron extraídas de los objetivos propuestos al inicio de la misma, en tanto se constituyeron como soporte para la caracterización y puesta en evidencia de la experiencia literaria, además del reconocimiento de las prácticas de enseñanza para su reflexión y transformación, valorando al estudiante como sujeto en el desarrollo de su proceso lector en la escuela y la literatura como experiencia desde la lectura literaria.

Es así como el primer objetivo específico permitió concebir la experiencia como transformación del sujeto representada en sus palabras, ideas, representaciones, sentimientos, saberes... a través de la afectación y alteración de su ser. En suma, se mostró que la literatura es parte constitutiva del ser humano, huella imperecedera y lugar donde reposa buena parte de su fuerza creadora, le permitió al sujeto la oportunidad de experimentar el viaje que esta suscita a través de la presentación de mundos inagotables, desde las lecturas abordadas. La literatura fue para los estudiantes un pasaporte a la imaginación; les otorgó también voz y capacidad de apertura para la comprensión de otras subjetividades desde sus intervenciones, sus escritos y actividades de interacción. Así pues, se puede afirmar que un niño motivado se convierte en un lector autónomo potencial, toda vez que el contexto de lectura literaria promueva el gusto y el placer por esta.

Del segundo objetivo específico se puede inferir que las nuevas formas de acercamiento a la literatura referidas en las valoraciones, juicios y actuaciones de los estudiantes desde sus prácticas de lectura literaria muestran motivación, entusiasmo, y disposición abierta frente a las

actividades propuestas. Ciertamente, transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes tienen un papel determinante en el acercamiento a la experiencia entre la lectura y el lector. La lectura literaria permitió la asimilación de valores para la convivencia expresados por el respeto por la palabra en presentaciones e intervenciones, así como el pensarse en su subjetividad y mantener un sentimiento de individualidad a partir de sus creaciones literarias. En ese sentido, existe entonces un fundamento emocional para leer, dado que la lectura literaria puede poner la emoción en la palabra para pensarse como sujeto, convivir y crecer humanamente. Esto lleva a reflexionar sobre la forma como el lector se acerca a la lectura literaria como acontecimiento; dado que su distanciamiento o cercanía son determinadas por circunstancias tan singulares y diversas como lo son los sujetos; en efecto, el docente se convierte en mediador de la experiencia literaria cuando se confabula con el lector.

Para finalizar, el tercer objetivo permitió hacer una exploración que partió de un proceso de apertura a nuevos modos de leer a través del escenario del taller de expresión que, a pesar de ser ajeno y diferente posibilitó un acontecer, un ritual dentro del aula, toda vez que reconoció a los estudiantes como sujetos con capacidad creativa, brindó la oportunidad de generar en ellos posibilidades de sorprenderse; construyó un espacio más amable en el aula, capaz de permitir el afloramiento de un sin número de emociones y sentimientos desde sus actuaciones y producciones escritas. El juego y el trabajo colectivo fueron fundamentales al abordar el taller literario, pues se convirtieron en una alternativa de vida en una comunidad, con diferencias sociales y culturales, permitiendo preparar al estudiante en su propia aceptación dentro y fuera de la escuela, y a su vez, brindándole herramientas para la elaboración de su propio discurso. Por ello, el lugar del acontecimiento constituye un factor fundamental en el desarrollo del taller literario, puesto que la organización del lugar y los estímulos sensoriales visuales y sonoros que

se crearon dentro del aula motivaron la imaginación de los estudiantes quienes percibieron el aula de clase como un lugar diferente donde se evidenciaron experiencias literarias. Es así como, es posible la adecuación de espacios existentes en la escuela, convirtiéndose en un factor decisivo para el desarrollo del taller de expresión.

Las evidencias anteriores contribuyen en la resolución de la pregunta ¿A partir de la experiencia literaria de los sujetos, se permite un desarrollo de lectores en el ciclo tres del Colegio Tibabuyes Universal I.E.D.?, dado que la presente tesis de investigación educativa permitió percibir el interés que los estudiantes manifiestan frente a la lectura literaria, vislumbrando que para que el gusto del estudiante lector sea perdurable, es necesaria la influencia de una realidad que lo afecte y marque en sus creencias, pensamientos, emociones y sensaciones, por ello es a priori que la escuela cree y fomente diversas formas que permitan transformar la concepción de los estudiantes sobre la lectura literaria.

Referencias

- Alonso Galeano, A. (2008). Enseñar literatura: Entre el asombro, la experiencia y la formación en lenguaje, *Literatura y Escuela. Una aproximación desde la investigación (Fragmento)*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Alonso Galeano, A. (17 de Noviembre de 2011). *Udistrital*. Obtenido de La literatura en la licenciatura en pedagogía infantil: una experiencia en construcción: http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/literatura_en_licenciatura_en_pedagogia_infantil_una_experiencia_en_construccion.pdf
- Amaya E, E. &. (2015). *La Escritura Autobiográfica: Una Apuesta Pedagógica para la Formación de Lectores y Escritores (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá Colombia) . Bogotá: Colombia.*
- Báez Pinal, G. E. (2007). *La Enseñanza del Español. Problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México / Coordinación de Humanidades.
- Baquero Masmela, P. (1961). *El rey de la salsa*. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Baquero Másmela, P. (2015). Didáctica de la literatura: interdisciplina y la sospecha en enseñanza de la literatura. *Didáctica de la literatura: interdisciplina y la sospecha en enseñanza de la literatura*, 32, 36. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bárcena, F., Larrosa, J., & Melich, J.-C. (2006). La educación y el regreso a la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 233-254.
- Bauman, S. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia, Bogotá: Nomos S.A.

Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2004). *Por qué son importantes las actitudes*. Obtenido de UAM: <https://www.uam.es/otros/persuasion/papers/Actitudes.pdf>

Cañón, M. &. (2012). *La Literatura en la Escuela. Más Allá de las Tareas*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

como se citó en Alonso, N. (2009). *La lectura y la escritura desde la literatura: la producción textual de los niños y niñas*. Cuba: Congreso Internacional de Lectura.

como se citó en Nieto, F. (2012). La teoría sociocultural de Gustavo Bombini sobre la lectura escolar. Una discusión. X(10), 101-127. Obtenido de Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura: <https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/04/bombini-gustavo-la-literatura-en-la-escuela.pdf>

Cuervo Mondragon, C. I. (27 de Julio de 2015). *Magisterio*. Obtenido de <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-circulo-de-lectura-literaria-una-experiencia-critica-y-de-afectacion-con-la-comunidad>

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1989). *Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Froebel, F. (2003). *La Educación del Hombre*. Obtenido de Biblioteca.org: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf>

García del Dujo, Á. (2007). *Teoría de la Educación*. Coimbra: Universidad de Coimbra.

González, N. P. (2015). *Literatura y Teatro: Sistematización de una Práctica de Enseñanza de la Literatura desde la Experiencia Estética* (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Jurado Valencia, F. (7 de Junio de 1998). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Lardone, L., & Andruetto, M. T. (2003). *La construcción del taller de escritura*. Argentina: HomoSapiens.

- Larrosa, J. (2003). *Literatura, Experiencia y Formación en la Experiencia de la Lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003). *Sobre la experiencia en la experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). *Una invitación a la escritura*.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (2003). *Quadernsdigitals*. Obtenido de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6670/6670.html
- Luján, J. (4 de Enero de 2014). *SCRIBD*. Obtenido de Cultura y Espectáculos: <https://es.scribd.com/document/348932877/Pag12-Entrevista-Jorge-Lujan>
- Montes, G. (20 de abril de 2007). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura*. Obtenido de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Montoya Vargas, C. A. (09 de Diciembre de 2015). *Experiencias de Formación en la Escritura Narrativa. Acercamiento a un Maestro Narrador (tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia)*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Oviedo, M. (2001). *Derechos de la niñez y la adolescencia*. Costa Rica: Unicef.
- Pennac, D. (1992). *Como una Novela*. Bogotá: Norma.
- Peña Borrero, L. B. (2003). *Dejar leer. Artículo de la conferencia pronunciada en el I encuentro de Promotores de la Lectura, celebrando en el marco de la XVII Feria Internacional del Libro*. México.
- Pérez Guzmán, J. (2014). *La Enseñanza de la Lectura y su repercusión en el Desarrollo del Comportamiento del Lector (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia)*. Bogotá: Colombia.
- Pescetti, L. M. (10 de Abril de 2010). *Material Textual*. Obtenido de El poder de escribir: <http://materialtextual.blogspot.com.co/2017/10/pescetti-juego-y-escritura.html>

- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2003). *Yumpu*. Obtenido de <http://www.yumpu.com/es/document/view/14087824/la-lectura-intima-y-compartida-michele-petit-antes-que-catedu>
- Reyes, Y. (2013). *La Sustancia Oculta en los Cuentos: en Leer para Comprender, Escribir para Transformar*. Bogotá: Serie Río de letras.
- Reynolds, P. (11 de Diciembre de 2015). *El punto*. Obtenido de Compañía de María : <https://cmarias.com/el-punto-peter-h-reynolds/>
- Reynolds, P. (2016). *Biografía*. Obtenido de RBA LIBROS: http://www.edicioneserres.com/peter-h.-reynolds_autor-1576-es.html
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Vásquez Rodríguez, F. (Agosto de 2004). Obtenido de El Quijote Pasa al Tablero: https://kupdf.com/download/el-quijote-pasa-al-tablero-fernando-v-squez_5992568adc0d604362300d1b_pdf

Anexos

Anexo 1. Talleres Literarios.

Taller 1: Confesiones Inesperadas

Maestría en Educación

Taller Literario 1

Proyecto de Investigación

CONFESIONES INESPERADAS

Objetivo: Afinar la memoria mediante una actividad que involucre el juego y el azar, así como el cuento, para que los estudiantes evoquen pilatunas y las plasmén en un escrito de forma creativa.

Tiempo de Trabajo 3 horas.

Espacio Patio y aula.

Participantes Niños entre 9 y 12 años de edad (ciclo 3).

Materiales Diario de un gato asesino, de Anne Fine. Hoja con el dibujo de un gato para colorear (Silvestre y el canario).

Motivación El docente escoge 12 niños. 10 forman una rueda tomándose de las manos. Un jugador, que será el ratón, se queda dentro del círculo. Otro, que la hará de gato, estará afuera de la rueda. Empiezan a girar y cantan (los niños y niñas que se encuentran sentados pueden acompañarlos cantando también):

— El gatito quería comer, quería comer, quería comer.

Se detienen y algún niño de la rueda pregunta:

— ¿Qué quería comer?

Otro pequeño contesta: — Un pan.

Los demás responden: — ¡No!

Repiten el verso y un niño cambia lo que quería comer por "unas tortillas" o "un queso", y todos responden "no".

Cuando repiten el verso y el diálogo por cuarta vez, dicen:

— El gatito quería comer, quería comer, quería comer.

Un niño pregunta: — Entonces, ¿Qué le gustaría comer al pobre gatito?

Otra contesta: — Un ratón.

Todos: — ¡Sí!

Entonces el gato intenta meterse al círculo y todos tratan de impedirlo. Cuando lo logra, corretea al ratón hasta que lo alcance. Así termina la ronda.

Consigna

Confesiones inesperadas.

Producción

Una vez ingresan al salón, el coordinador leerá dos apartes de El diario de un gato asesino. Los estudiantes de ciclo 1 procederán a hacer un dibujo del gato y la escena que más les haya gustado. Los estudiantes de ciclo 2 procederán a escribir sobre alguna travesura. Después compartirán algunas lecturas.

Cierre

Culminado el taller se procederá pegar el material en un mural, a manera de galería. Se tomará una foto y se recogerá el material.

NOMBRE: _____ CURSO: _____

¿Puedes escribir sobre alguna travesura que recuerdes? _____

1. Lunes



Está bien, está bien. Cuélguenme. Maté al pájaro. Por todos los cielos, soy un gato. Mi trabajo, prácticamente, es andar sigiloso por el jardín tras los dulces pajaritos de antojo que apenas pueden volar de un seto a otro. Entonces, ¿qué se supone que debo hacer cuando una de esas pelotitas emplumadas revoloteantes casi se arroja a mi boca? O sea, de hecho aterrizó en mis garras. Me pudo haber golpeado.

Está bien, está bien. Le di un zarpazo. ¿Es ésa una razón para que Eli llorara tan copiosamente sobre mi pelambre que casi me ahoga, y me apretara tan fuerte que casi me asfixia?

— ¡Ay, Tufy! —dijo ella, toda sollozos, ojos enrojecidos y montones de pañuelos mojados—. ¡Ay, Tufy!, ¿cómo pudiste hacer eso?

¿Cómo pude hacer eso? Soy un gato. Cómo iba a saber que se haría tanto lío: la madre de Eli corriendo apurada por periódicos viejos, y el padre de Eli llenando una cubeta con agua jabonosa. Bueno, bueno. Tal vez no debí arrastrarlo adentro y dejarlo en la alfombra. Y es probable que las manchas no se quiten nunca.

Así que: cuélguenme.

2. Martes



Disfruté bastante el pequeño funeral. No creo que ellos quisieran que viniera, pero, después de todo, el jardín es tan mío como suyo. De hecho, yo paso mucho más tiempo en él. Soy el único miembro de la familia que lo usa apropiadamente.

Y ni siquiera me lo agradecen, deberían oírlos:

“El gato está arruinando mis macizos de flores. Casi no quedan petunias.”

“Acababa de plantar las lobelias cuando ya se había tumbado encima de ellas, aplastándolas todas.”

“Cómo me gustaría que no escarbara hoyos en las anémonas.”

Quejas, quejas, y más quejas. No sé por qué se toman la molestia de tener un gato si todo lo que hacen es lamentarse.

Todos menos Eli. Ella estaba muy ocupada encargándose del pájaro. Lo puso en una caja que envolvió con tela de algodón; cayó un pequeño agujero, y luego todos nos paramos alrededor mientras ella decía unas cuantas palabras, deseando al pájaro suerte en el Cielo.

—Vete de aquí —me siseó el padre de Eli. (Siempre me ha parecido un poco rudo ese hombre.) Pero yo sólo meneé la cola. Le clavé la mirada. ¿Quién se cree que es? Si yo quiero observar el funeral de un pajarito, lo observo. Después de todo yo conocí al pájaro durante más tiempo que cualquiera de ellos. Lo conocí cuando estaba vivo.

3. Miércoles



¡Péguenme! Traje un ratón muerto a su preciosa casa. Ni siquiera lo maté. Cuando me lo encontré ya estaba difunto. Nadie puede andar seguro por el barrio. Esta avenida está inundada con veneno para ratas, autos veloces al ataque van y vienen a todas horas, y yo no soy el único gato por estos rumbos. Ni siquiera sé qué le pasó al pobre. Todo lo que sé es que me lo encontré y ya estaba muerto. (Recién muerto, pero muerto.) En el momento pensé que sería una buena idea traerlo a casa. No me pregunten por qué. Debo haber estado loco. ¿Cómo iba a saber que Eli me atraparía para darme uno de sus sermones? — ¡Ay, Tufy! Es la segunda vez en esta semana. No lo puedo soportar. Sé que eres un gato, que es natural y todo eso. Pero, por favor, por mi propio bien, no lo hagas más.

—Me miró a los ojos intensamente—. ¿Vas a dejar de hacerlo, por favor?

Le clavé la mirada. (Bueno, lo intenté, pero ella no estaba de humor.)

—Hablo en serio, Tufy —me dijo—. Te quiero mucho y entiendo cómo te sientes. Pero debes dejar de hacer esto, ¿está bien?

Me tenía sujeto de las garras. ¿Qué podía yo decir? Así que traté de parecer todo compungido. Luego ella rompió a llorar de nuevo y tuvimos otro funeral.

Este lugar se está convirtiendo en un parque de diversiones. En serio.

Taller 2: ¿Y Cuál Es tu Coco?*Maestría en Educación**Taller Literario 2**Proyecto de Investigación**¿Y CUÁL ES TU COCO?*

| | |
|--------------------------|--|
| <i>Objetivo:</i> | <i>Potenciar la creatividad y la invención de los estudiantes; a través del desarrollo de la memoria, la trasgresión, el juego y la estimulación sensorial; utilizando como herramienta el taller para generar procesos de escritura al elaborar historias que recreen sus propias experiencias de vida.</i> |
| <i>Tiempo de Trabajo</i> | 6 horas. |
| <i>Espacio</i> | Aula. |
| <i>Participantes</i> | Niños entre 9 y 12 años de edad (ciclo 3). |
| <i>Materiales</i> | Libro “El Rey de la Salsa” de Pedro Baquero, computador, televisor, colchonetas, cojines, hojas, colores, cámara, tablero, ingredientes para la receta del postre chupa-chups de coco. |
| <i>Motivación</i> | <i>La docente comenzará la actividad con una adivinanza (Adivina adivinador, parezco rudo porque mi cáscara dura y oscura es, más no creo que te atraiga pues de bello mi cuerpo cubierto es. Sin embargo en mi interior se esconde el más rico manjar, agua de manantial, blanco y seco a la vez de único sabor esta fruta es). ¿Quién soy? posteriormente, los estudiantes realizarán lectura silenciosa, (cada uno con su libro) de la narración “Cuidado con</i> |

el coco” perteneciente al libro el Rey de la Salsa de Pedro Baquero; asimismo, se mostrará un video de la historia que dura aproximadamente cinco minutos. En la segunda sesión los niños se ubicaran en el aula como deseen, utilizando colchonetas y cojines para darle un tinte distinto al ambiente generado en la cotidianidad de las clases. Luego, los escolares reflexionaran sobre la relación simbólica que hay entre el coco y el miedo que es el tema central de la lectura.

Consigna Escribir un texto que narre la historia de su mayor miedo, dando una posible solución para vencerlo.

Producción En esta segunda sesión Cada estudiante elaborará su creación literaria de acuerdo a la consigna y la socializará con el grupo si desea hacerlo.

Cierre En la tercera sesión los estudiantes en el aula y conformando grupos elaborarán el postre chupa-chups de coco con la intención de contextualizar el final del libro acerca de la reconciliación con los miedos, en mesa redonda degustarán su sabor; al mismo tiempo, recrearán unas coplas que la docente llevará a clase, para amenizar el ambiente con estas prácticas de la tradición oral. Por último comentarán su experiencia sobre el taller de escritura.

COPLAS

En la huerta de mi abuelo,
Hay una palma de coco,
Todos los días la cultiva,
Para comer arto coco.

Arriba en aquel alto,
Hay una palma de coco,

Todos los días Voy,
A ver si ya está el coco.

Esto dijo un armadillo,
Comiéndose un coco,
Las mujeres de mi pueblo,
No saben hacer ni un sancocho.

Al frete de mi casa,
Tengo una palma de coco,
Para amarrar a los borrachos,
Cuando se vuelvan locos.

Coco arriba coco abajo,
Coco viene coco va,
El que quiera comer coco,
Que lo venga a comprar.

Taller 3: “El Rey de tu Vida”

Maestría en Educación

Taller Literario 3

Proyecto de Investigación

“EL REY DE TU VIDA”

Objetivo: *Incentivar la estimulación sensorial o capacidad de percepción desde los sentidos, a partir del taller literario, generando desafíos que le permitan al estudiante movilizarse en la búsqueda de otras alternativas de escritura de invención.*

Tiempo de Trabajo 6 horas.

Espacio Aula.

Participantes Niños entre 9 y 12 años de edad (ciclo 3).

Materiales

Libro “El Rey de la Salsa” de Pedro Baquero, computador, televisor, frutas diversas (tomate, manzana, pera, banano, durazno), ojos de muñecos, papeles de colores, papel aluminio, hojas, colores, cámara, tablero,

Motivación

La docente dará inicio a la actividad con la lectura del cuento “El rey de la salsa”, mientras se realiza en voz alta la misma, se irán mostrando imágenes en unas diapositivas, allí se pasarán imágenes y sonidos de canciones y cantantes presentados en el cuento, tales como: Celia Cruz, la Sonora matancera, Willie Colón, el Gran Combo entre otros, lugares como: Puerto Rico, Cali, Argentina, Estados Unidos, etc.

Seguido a esto, se invitará a los niños a traer una imagen de algún personaje que ellos admiran, en mesa redonda cada uno contará el porqué de dicha admiración, luego entre todos adecuaran el salón, pegando sus imágenes en las paredes. Después se realizarán grupos de cuatro estudiantes y escogerán a un representante por grupo, a quien se le tapan los ojos, en una mesa se pondrán algunas frutas y se le pedirá que escoja la fruta que considera es el “rey de la salsa”. No importa cual escoge, se irá donde su grupo con la fruta seleccionada, se les dará una bolsa con papeles de colores, papel dorado o aluminio, ojos de muñecos, y se realizará un concurso para hacer que su fruta sea el rey más bonito, esta fruta deberán conservarla, cuidarla y llevarla a sus hogares de manera rotativa y tomarse una foto en familia (incluida su foto), contarles a sus familias por qué es el rey, hasta la próxima sesión donde se iniciará la misma contando su experiencia, este trabajo permitirá afianzar el trabajo en equipo, el cuidado y la responsabilidad.

Consigna

¿Y qué cosa ocurre después? Escribir un texto donde narre que pasa después del final estipulado por Pedro Baquero en el rey de la salsa, es importante incluir el personaje que admira.

Producción En esta segunda sesión cada estudiante elaborará su creación literaria de acuerdo a la consigna y la socializará con el grupo si desea hacerlo.

Cierre En la tercera sesión los estudiantes podrán venir al salón de clase con ropa de salseros, se realizará una pequeña fiesta de salsa donde se mostrarán diferentes grupos de este género musical, el lugar estará ambientado para ello y se invitarán a bailar este género nuevo para ellos. Se finalizará la sesión con la retroalimentación del taller, invitándoles a explorar y conocer nuevos escenarios musicales y nuevas formas de comunicación. Ellos podrán exponer ¿cuál es el rey de su vida?

Taller 4: Se me Hace Agua la Boca

Maestría en Educación

Taller Literario 4

Proyecto de Investigación

SE ME HACE AGUA LA BOCA

Objetivo: Favorecer la capacidad de percepción sensorial y la transgresión del lenguaje mediante el juego de adivinanza, la lectura oral de algunos cuentos y poemas sobre el limón; de manera que los niños y niñas puedan expresarse de forma creativa acerca de su fruta o vegetal preferido.

Tiempo de Trabajo 3 horas.

Espacio Aula.

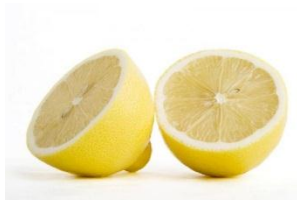
Participantes Niños entre 9 y 12 años de edad (ciclo 3).

- Materiales* Diferentes formas textuales referidas al limón: cuento La amargura del limón, autor: Pedro Baquero; Oda al limón, autor: Pablo Neruda; retahíla de los limones, tradición popular; cuento El día que los animales se amargaron, autora: Rosa Margarita Ibarra; y documento: Origen del limón, de Borja López (recuperado de: <https://comida.uncomo.com/articulo/origen-e-historia-del-limon-44075.html>). Una mesa en el centro del aula, cojines alrededor de la mesa. Decoración alusiva a frutas. Octavos de cartulina blanca, de acuerdo con el número de estudiantes; plumones, colores, lápiz, borrador, regla y esferos.
- Motivación* La docente inicia con una dinámica de degustación de sabores cuyo ingrediente central es el limón. Algunos estudiantes seleccionados al azar y con los ojos vendados probarán cada uno de los sabores y describirán la sensación que les produce. Después, los estudiantes se dispondrán en grupos. Cada uno recogerá un sobre de la docente que contiene un tipo de texto sobre el limón. Los estudiantes procederán a leerlo en grupo y presentarlo de forma creativa al resto de los grupos. Un estudiante finalizará con el cuento La amargura del limón.
- Consigna* ¿Qué fruta te hace agua la boca?
- Producción* Los estudiantes escribirán sobre su fruta favorita. Para ello, la docente asignará al azar una forma textual de las expuestas en clase, incluyendo las adivinanzas. Después, los jóvenes reescribirán en los octavos de cartulina y las expondrán a manera de galería previa socialización de algunas de las creaciones.
- Cierre* Finalmente, la docente hará la lectura de El día que los limones se amargaron; y realizará con los estudiantes una recopilación de la actividad, los diferentes tipos de texto empleados. Por su parte los estudiantes comentarán su experiencia en el taller de escritura.

Anexo 2. Textos Trabajados

(Textos y orientaciones a continuación)

Texto 1: Origen e historia del limón



Presenta de forma creativa la siguiente información (entrevista, noticiero, cuento corto)

El origen del limón se suele decir que es desconocido, pero la teoría que parece más probable es que el limón tenga su origen en Assam, una región que se encuentra situada al noreste de la India, donde fue cultivado hace más de 2.500 años. Los comerciantes árabes se llevaron el limón a Medio Oriente y África alrededor del año 100 d.C. y se piensa que ingresó en el sur de Italia sobre el año 200 d.C.

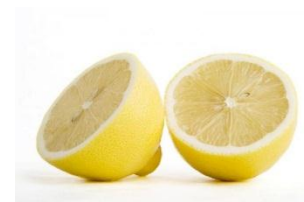
Hasta el siglo X (diez) el limón no se cultivaba para su consumo, sino que se usaba como planta ornamental y a partir de mediados de este siglo se comenzó a consumir. En el siglo XI los árabes lo introducen en España y en el año 1.150 ya era cultivado de manera amplia en todo el Mediterráneo, mientras que en el resto de Europa lo trajeron los cruzados que volvían de Medio Oriente y el norte de África.

Texto 2: Historia del limón en Europa

Presenta de forma creativa la siguiente información (entrevista, noticiero, cuento corto)

El origen y la historia del limón comienzan en la India, concretamente en Assam. Pero se cree que se registra en la literatura por vez primera en un tratado árabe sobre la agricultura del siglo X.

Más adelante, en Europa, comenzó a tomar importancia su cultivo cuando **en Génova tuvo lugar el primer cultivo importante de limones en Europa** a mitad del siglo XV (quince), donde el limón comenzó a usarse para la cocina.



Los griegos usaban el limón para dar aroma al lino y protegerlo de las polillas. Las primeras descripciones con fines terapéuticos pueden verse en los trabajos de Teofrasto que se le considera el fundador de la Fitoterapia (que consiste en el tratamiento con plantas para combatir enfermedades). De hecho, Teofrasto iba bien encaminado, puesto que son muchos **los beneficios**

del limón para la salud. El emperador Romano Nerón se dice que era un gran consumidor de esta fruta, ya que tenía una gran obsesión con que le pudieran envenenar.

Texto 3: El Limón en América



Presenta de forma creativa la siguiente información (entrevista, noticiero, cuento corto)

En 1493 Cristóbal Colón lo introdujo por vez primera en América, donde se empezó a utilizar como planta medicinal y de decoración. El limón se llevó al resto del nuevo mundo, en 1751 las plantaciones más importantes en América se encontraban en California y en 1900 en Florida ya se usaba para cocinar y dar sabor.

Aunque se utilizaba como antídoto para venenos y para prevenir epidemias fue un fruto **muy valioso para los marineros del siglo XVIII (dieciocho), que lo usaban para combatir el escorbuto**, una enfermedad producida por la falta de vitamina C que hacía bastante daño a las tripulaciones de la época. Además, a los marineros se les solía llamar *Limey* por la alta cantidad de limón que solían consumir.

Texto 4: Retahíla Los limones

Para este divertido juego deben asignarse un número. De acuerdo con el número asignado, el participante deberá cantar la retahíla. Quién dé inicio al juego debe mencionar uno de los números asignados cuyo participante deberá continuar con otro número; así sucesivamente. Ej:

Participante 1: Tres limones y medio limón
 Participante 3: Cuatro limones y medio limón
 Participante 4: Un limón y medio limón...

Ahora a presentarlo a tu grupo.



Texto 5: Ronda Agua de Limones

Organizarán una ronda en la que van interactuando y cantando en una sola voz:



Agua de limón, vamos a jugar, el que queda solo, solo quedará ¡jey!

La voz guía o líder, dará la orden de formar grupos de diferentes números de integrantes o participantes. Quien quede sin grupo, saldrá de la ronda.

Texto 6: Trabalenguas: lima, limón limonero

Con tu grupo aprenderán el siguiente trabalenguas que han de decirlo al grupo sin equivocarse:

Lima limón limonero a que rica limonada que tanto quiero, tanto quiero la limonada que cayó de un aguacero de lima limón limonero.



Texto 7: El día que los Limones se Amargaron.

Por Rosa Margarita Ibarra*

El mercado desde muy temprano fue llenándose de voces de todos colores, algunos comerciantes ofrecían su mercancía a gritos tratando de llamar la atención de posibles clientes.

Al final de la calle una vendedora acomodaba su mercancía con gusto, lo había hecho durante mucho tiempo y su trabajo le encantaba.

Primero sacó unas piñas enormes, y apetitosas, al ponerlas sobre la mesa las piñas dejaron ver una enorme sonrisa (porque las piñas son de las frutas que más sonríen), después tocó el turno a melones, mangos, ciruelas, peras, sandías, fresas, manzanas, plátanos, uvas y casi al final, las olorosas guayabas.

Cuando terminó de acomodar la mercancía, la joven empezó a cantar un pregón con la cual invitaba a los clientes a comprar fruta:

«La piña para la niña, el melón para Ramón, los mangos para los changos y la ciruela para la abuela».

Los clientes empezaron a llegar, la mayoría hacía sus compras para la semana y sabían que la chica de la frutería les daba calidad, y precio justo.

Pronto las frutas mexicanas saltaban con gusto a las bolsas de las personas que las habían adquirido.

La mañana transcurrió tranquila, tan tranquila como puede ser una mañana en una frutería de un mercado lleno de gritos pregonando mercancías.

Cuando el sol estaba en lo alto y sus rayos caían casi verticales sobre las personas que compraban y compraban, un ama de casa con el rostro rojo, rojo por el ardiente sol preguntó:

—¿No tiene limones?

—¿Limones? ¡Los limones! respondió la muchacha apresuradamente, y buscando en el fondo de la bolsa, los sacó de inmediato, los limones, que antes del olvido eran amarillos y jugosos ahora se habían convertido en unos limones pequeños, verdes y muuuy secos, por más que la chica de la frutería intentó convencerlos de que había sido un lamentable olvido, los limones no quisieron entrar en razón y aquella sonrisa amigable, desapareció para siempre de sus caritas ahora verdes.

Las demás frutas quisieron también contribuir para que los cítricos recuperaran la sonrisa y con ello la complexión y dulzura que antes del incidente tenían, contaron chistes, hicieron bromas y doña Tuna Espinoza hasta dijo que en realidad ella era una pitahaya disfrazada.

Todo fue inútil, ni piñas, ni mangos, ni ciruelas pudieron quitar de los limones esa cara de enojo y ese color verde (verde limón, por supuesto).

A la mañana siguiente tal como Martha lo había prometido, los limones fueron los primeros en salir, aún continuaban secos y la muchacha de la frutería para convencerlos de sonreír, les contó un cuento, los salpicó de agua, los limpió uno a uno con un trapo lustroso, pero no consiguió nada, los cítricos siguieron así una semana.

Cuando llegó el domingo, decidieron tener un acercamiento, hablaron con la chica y le expusieron su enojo, si ellos no eran de los primeros en salir, antes que cualquier verdura, jamás volverían a sonreír ni hacer sonreír a quien los comiera, la muchacha aceptó sacarlos siempre en primer lugar para que acompañaran a las demás frutas.

Los limones volvieron a sonreír, y a deleitarnos a todos con su inconfundible sabor, aunque... aunque a veces algunos de ellos recuerdan con enojo el olvido de la chica y es cuando a manera de venganza y cuando más contentos estamos, no falta un limoncete que nos borre la sonrisa con su extremada acidez, porque los limones desde ese día jamás volvieron a ser dulces.

Anexo 3. Matriz para la Triangulación del Taller Literario

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

**Proyecto de Investigación “La lectura en la escuela una experiencia sensible y transformadora”
Matriz para la triangulación del taller literario**

| LA TEORIA QUE SUSTENTA LAS CATEGORIAS | | | | |
|--|--|--------|-----------|--------------|
| Categoría | Subcategorías | Teoría | Hallazgos | Conclusiones |
| Actitudes del sujeto frente a la lectura literaria | Pensamientos y creencias | | | |
| | Sentimientos y emociones | | | |
| | Disposición al momento de la lectura | | | |
| TEORIA LA OTRA CATEGORIA | | | | |
| Categoría | Subcategorías | Teoría | Hallazgos | Conclusiones |
| El escenario de la lectura literaria | El taller de expresión como desafío lector | | | |

| | Un lugar como escenario | | | |
|---------------------------------------|--|--------|-----------|--------------|
| | El texto literario escenario de la lectura | | | |
| TEORIA TERCERA CATEGORIA | | | | |
| Categoría | Subcategorías | Teoría | Hallazgos | Conclusiones |
| La estrategia de la lectura literaria | El taller y su estructura | | | |
| | Los objetos propiciadores de lectura y escritura | | | |

Triangulación del Taller Literario

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
Matriz para la triangulación del taller literario
COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL IED

“... el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar... "principio de reflexividad" es porque eso "que me pasa" es un pronombre reflexivo. Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etcétera. Podríamos decir que el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena... "principio de subjetividad" es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. Se trata, por consiguiente, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. Por otro lado... supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien... “principio de transformación” es porque ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación. O a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etcétera. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma. De ahí la relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia”. (Larrosa, 2003)

| Categoría | Subcategorías | Teoría | Hallazgos | Conclusiones |
|--|--------------------------|--|--|--------------|
| Actitudes del sujeto frente a la lectura literaria | Pensamientos y creencias | “Nuestras actitudes están directamente relacionadas con los pensamientos o creencias que desarrollamos sobre el objeto de actitud vinculado a ellas. Así, basamos nuestros juicios sobre lo que nos gusta, o con lo que estamos de | En la actividad previa al taller, se les pidió a los estudiantes traer un afiche, recorte o dibujo de alguien que admiraran, Ellos muestran afinidad especial por personajes de la farándula, jugadores de fútbol, cantantes y seres imaginarios, sus argumentos | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>acuerdo, en función de lo que pensemos acerca de las cualidades positivas o negativas que posea el objeto de actitud”¹.</p> | <p>están directamente influenciados por las actividades y el físico de cada uno de los nombrados.</p> <p><i>“Esta es la foto de Rah Digga, ella la admiro porque me gusta que canta hip hop, es mi cantante favorita, me gusta lo que dicen sus canciones y como se viste”</i> (Catalina Galindo, Colegio Tibabuyes Universal IED)</p> <p><i>“Me identifico con Messi, porque es un super jugador de futbol, igual que yo, jajaja, además porque sé muchas cosas de su historia, y yo sé que a él tampoco le iba tan bien en el colegio, también como a mi... él es como mi héroe, y es como yo quisiera ser cuando sea grande, por eso, entreno tanto”</i> (Steward Betancourt, Colegio Tibabuyes Universal IED)</p> <p>Sin embargo, una estudiante, presenta la foto del matrimonio de su madre y su padrastro, con las siguientes palabras:</p> <p><i>“Traje la foto de mi mamá y mi padrastro, el día de su matrimonio, porque admiro mucho la manera como ellos dos nos han educado, también como se tratan, como se quieren, como se consienten...”</i> (Xiomara Betancourth, Colegio Tibabuyes Universal IED).</p> <p>Cuando se les presentan los videos de algunas de las canciones, los estudiantes muestran afinidad por el de “Pedro Navaja”, hablando al respecto, como si la historia la sintieran muy cercana a sus historias de vida, no porque hayan vivido experiencias similares sino porque han escuchado en sus</p> | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|--------------------------|--|---|--|
| | | | <p>casas o barrios historias semejantes. De la siguiente manera lo expresa un estudiante:</p> <p><i>“La historia de Pedro Navaja se parece a la de mi hermano, a él por estar metido en malas amistades también lo apuñalearon, estuvo en el hospital mucho tiempo en coma, mi mamá estaba muy mal por eso y nosotros también.”</i> (Juan David Mahecha, Colegio Tibabuyes Universal IED).</p> <p>En este apartado se observa, que su juicio de gusto está basado en una cualidad negativa del objeto de actitud.</p> | |
| | Sentimientos y emociones | <p>“A través de nuestras experiencias asociamos determinadas emociones a personas, objetos o situaciones, y ello, relativamente al margen de las creencias que poseamos sobre el objeto evaluado”².</p> | <p>Cuando se realiza la actividad de lectura inicial del cuento, los estudiantes, muestran en su mayoría interés y una actitud de curiosidad, por un género de música que no es cercano a ello y del que poco se conoce. Al finalizar la lectura se indaga sobre ello:</p> <p><i>“¿Cómo les pareció el video? ¿Les gusta este tipo de música? ¿Qué cosas, objetos, personas, les recuerda o qué sentimientos o emociones están en su corazoncito al escucharlas?”</i> (DI: Lida Tibaduiza, Colegio Tibabuyes Universal IED)</p> <p>A partir de estos interrogantes, los estudiantes, empiezan a expresar un sin número de opiniones, tales como:</p> <p><i>“La verdad, a mí me gusta mucho el reguetón, pero escuchar estas canciones y estos cantantes, me pone feliz, me dan ganas como de bailar”</i> (Sara Cubides, Colegio Tibabuyes Universal</p> | |

| | | | | |
|--|--------------------------------------|--|---|--|
| | | | <p>IED)</p> <p><i>“Me gustó mucho ver la presentación profe, yo me imaginaba como diferentes a la gente que canta salsa, además, me dio mucha risa cuando salieron las hamburguesas, porque a mí me gustan mucho y me dio como hambre jajaja”</i> (Carlos Castillo, Colegio Tibabuyes Universal IED)</p> <p><i>“A mi todas las canciones me gustaron mucho, pero Pedro Navaja, me hizo recordar cuando mi hermano estaba en el hospital y eso me dio tristeza”</i> (Juan David Mahecha, Colegio Tibabuyes Universal IED)</p> <p><i>“Yo me acordé, cuando fuimos a Cali con mi familia, cuando estaba sonando Cali Pachanguero, porque esa canción la cantaba mi papá en el carro y decía que íbamos para allá”</i> (José David Gil, Colegio Tibabuyes Universal IED)</p> <p>Se observa que a partir de la vinculación de los sentidos, como lo son el oído y la vista, se genera una experiencia en los estudiantes, que alude emociones, que les permiten asociar a personas, objetos o situaciones de su propia realidad.</p> | |
| | Disposición al momento de la lectura | “El propio comportamiento puede servir de base para desarrollar nuestras evaluaciones sobre diferentes objetos de actitud. Es decir, las conductas que realizamos en relación con dichos objetos pueden proporcionar información relevante | En la primera sesión, se observa una disposición asertiva por la mayoría del grupo, los estudiantes sonrían ante imágenes que les causan gracia, realizan movimientos corporales al compás de la música escuchada y eventualmente, realizan burlas sobre las imágenes que les parecen chistosas. Muestran interés en la | |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | <p>para la constitución de nuestras actitudes”³.</p> | <p>relación con el medio audiovisual.</p> <p>Algunos estudiantes, muestran timidez para hablar sobre los personajes que admiran, sin embargo, muestran su trabajo.</p> <p>Un estudiante trae su imagen en la maleta, pero prefiere decir que no hizo el afiche, por miedo a hablar en público, sin embargo, no se le obliga a hacerlo y en cambio se le pide escribir en una hoja y la docente lee:</p> <p><i>“Yo traje la foto de mi papá, que está en el cielo, yo lo admiro porque él desde allá siempre me ha cuidado y él era una persona muy buena”</i> (Joseph López, Colegio Tibabuyes Universal IED)</p> <p>En la segunda sesión, los estudiantes muestran gran entusiasmo en el momento de la escritura creativa, les llama la atención la hoja que se trae para esta actividad y piden poder realizar un dibujo para completar las ideas que tienen, pues la mayoría siente, que con las palabras no se puede “contar” todo. Evidentemente, al grupo le gustan las actividades grupales, en las que todos pueden participar, por ello, en la última sesión, todos se integran, se ponen de acuerdo para traer algo para compartir, y se realiza una sesión de baile grupal, en el que todos participan. Al venirse con vestuarios diferentes a los convencionales, ellos transmutan y se sienten personas diferentes, lo que hace que aún los más tímidos y poco participativos, se integren a la actividad y puedan sentirse parte de un grupo, del que se sienten</p> | |
|--|--|---|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | <p>ajenos.</p> <p><i>“Me gustó la actividad de los disfraces, porque todos éramos como otras personas, ya no éramos nosotros mismos y todos nos sentíamos iguales. Yo nunca había bailado salsa y ese día por primera vez en mi vida no me dio pena hacer una cosa de esas. Yo le conté a mi mami y no me lo podía creer”</i> (María Paula Belmonte, Colegio Tibabuyes Universal IED)</p> | |
|--|--|--|---|--|

Anexo 4. Entrevista a Estamento: Estudiantes

UNIVERSIDAD PEDDAGÓGICA NACIOANL
 Maestría en Educación
 Proyecto de Investigación
Entrevista a Estamento: Estudiantes

| | | |
|---------------|---|---------------------------------|
| subcategorías | Preguntas a sujetos pertenecientes al estamento estudiantes | COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL IED |
|---------------|---|---------------------------------|

| | | |
|---|---|--|
| Pensamientos y creencias sobre la lectura literaria | <p>¿Consideras que la lectura de narraciones despierta tu imaginación para crear nuevas historias?</p> | <p>S1. Catalina Galindo 13 años La lectura a veces me ayuda a imaginar cuentos, historias o cosas nuevas, así es más fácil después escribirlas. S2: Estefanía Ruiz 11 años Me parece que leer me ayuda a escribir nuevas historias más fácilmente. S3: Marledys Hernández 12 años Sí, porque pues yo leyendo me puedo imaginar cómo sería una nueva historia que voy a escribir, pues expresar lo que yo quiero decir y pues puedo crear una nueva historia S4 Duvan Andrés González 13 años Sí, porque mientras se va leyendo la historia uno se va imaginando como puede ser otra. S5: Herís Andrés Villalba 13 años. Si porque cuando uno se va metiendo como a la imaginación para estar en esos momentos. S6: Michael Andrés López 11 años Si señora, por lo que yo leo y como que puedo hacer otra historia relacionada... Pues los lugares y los personajes. S7 Sara Cubides 12 años Pues a veces me ayuda a imaginar algunas cosas, pero no es siempre.</p> |
| | <p>¿Alguna vez te has sentido sumergido en una historia leída o escrita al punto de verte como parte de los personajes de la misma?</p> | <p>S1: Pues sí, a mí una vez leí un cuento, bueno era prácticamente una novela escrita, que se llamaba “delirio”, y pues a mí me gustó muchísimo, a mí me encantó, pues la verdad no lo he terminado de leer, pero si me encantó me parezco a ella y me sentía como la protagonista. S2: Sí, porque a veces expresan cómo iba como yo soy por eso y también por porque son como divertidos y por eso, te sientes como cómo ellos. S3: Pues sí, yo pienso que pues los personajes a veces dicen cosas que yo pienso pero que no soy capaz de decirle a nadie y me ayuda a entender otras maneras de pensar de otras personas. S4: Si, porque cuando usted está leyendo y le toca un libro, como que a uno le paso en la realidad uno se siente como identificado... cuando digamos en problemas o cosas felices que han pasado. S5: A veces hay unas historias muy chéveres, ahí uno se pone y le gusta, y uno las lee y las lee hasta que se lleguen a ver si uno se parece a ese personaje. S6: Si señora, por lo que yo leo y como que sale a relucir algo en mi vida y lo siento como si yo estuviera ahí participando... Historias de esas de acción. S7: Si, en un libro que se “Colombia, mi abuelo y yo”, porque lo relaciono con mi relación con mi abuelita y yo, se parece a como somos nosotras, de verdad.</p> |
| | <p>¿Crees que la literatura te enseña a entender cómo piensan otras personas para comprender mejor el mundo?</p> | <p>S1: Pues sí, a mí me gustaría saber que están pensando los animales de los cuentos o cualquier personaje que haya en el cuento que estoy leyendo, pero a veces no los entiendo. S2: Sí, porque yo una vez yo me leí un libro una vez, pero de un animal que era todo y me sentía como si fuera, entendí cómo eran los animales, cómo eran algunos. S3: Yo creo que a veces, pero hay personas que piensan muy raro, y no las entiendo. Aunque algunas historias nos muestran los problemas del mundo y de otras personas que se parecen a mí. S4: Si, porque digamos cuando a una persona, cuando le sucede algo, como interpretando e identificando que está sucediendo con esa persona. S5: Si, así como los escritores se expresan uno también tiene como su manera de expresarse hacia las demás personas. S6: Si yo creo, por lo que cuando usted nos pone a leer otras personas entienden lo que yo no entiendo o yo entiendo lo que otras personas no entienden. S7: Si, me ayuda a entender como pensarían cosas u objetos que no tienen vida o no hablan.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| Sentimientos y emociones asociadas con la lectura literaria | <p>Quando lees literatura, ¿disfrutas con la lectura o la consideras una actividad no placentera?</p> | <p>S1: Pues digamos que, a mí, la lectura sí me gusta, aunque algunas frases no las entiendo o dudo en leer, pero sí a mí sí me ayuda a desarrollar más lo que estoy pensando, por eso me gusta leer.</p> <p>S2: Pues algunas veces sí, porque unas son chistosas, otras como que no sé y me asustan, algunas historias son buenas y dan algo que pensar, como si fuera sólo para mí, cuando no me gustan los cuentos me aburro y no me gusta leerlos, sobre todo cuando los que hablan mucho.</p> <p>S3: A mí siempre me ha gustado leer muchísimo, la prima de mi mamá me leía cuentos desde chiquita y cuando empecé a aprender a leer entonces empecé a decir “yo quiero” y pues yo leía en voz alta y a otras personas, eso me gusta mucho.</p> <p>S4: Disfruto la lectura porque como que nos ayuda a nosotros a aprender cosas... Las que son como de muñequitos, uno lo disfruta porque lo hace imaginar a uno cosas.</p> <p>S5: Me parece chévere porque uno como que se mete al cuento uno lee las historias chéveres o unas historias que digamos tienen libro y tienen película y uno como que ve la película y uno quiere leer el libro, pero si uno lee el libro uno no va a entender casi y uno es a buscar la película y a uno le parece chévere eso, pues en mi caso a mí me parece chévere.</p> <p>S6: Pues la dos porque a veces me ponen a leer y a veces no me gusta o en otra vez que si me gusta leer y leo cuentos bonitos y a veces no me gusta porque me dan libros que no me gustan.</p> <p>S7: A veces me parece aburrido porque el tipo de cuento no es el que a mí gusta, pero si es el que a mí me gusta me parece chévere.</p> |
| | <p>¿La lectura de historias te permite relacionarte mejor con tus compañeros de clase?</p> | <p>S1: Pues digamos a veces y me ayuda para relacionarme con los de la clase, porque me dice cómo solucionar un problema, por ejemplo.</p> <p>S2: Sí, porque hace entender cómo son mis amigos y me hace como si yo los quiera entender para que no me vaya mal con ellos no sean tan agresivos conmigo ni yo con ellos.</p> <p>S3: Sí, porque también los cuentos se desarrollan problemas, que después se solucionan ya en el desenlace, entonces me enseña que las cosas siempre se pueden arreglar, así como en el colegio, yo creo que sí.</p> <p>S4: Algunas veces, porque cuando hay cinco compañeros, cinco dibujos que hay ahí, uno se imagina a los cinco compañeros haciendo eso.</p> <p>S5: No, es que yo como que me imagino más cosas yo solo, como es que yo me meto a mis cosas, solo pienso en hacer mis cosas en vez de pensar en las cosas de los otros y como que hacer mis personajes, como yo meterme a mi propio cuento.</p> <p>S6: Pues si porque cuando tengo problemas me imagino como si yo estuviera en el libro.</p> <p>S7: Si pues cuando yo leo un libro que se trata de reflexión, yo trato de hacerlo, no siempre me va a salir con mis compañeros, pero lo voy trabajando de a poquitos.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>Quando lees narraciones y poesía ¿sientes que tus emociones y sentimientos se transforman? ¿Te desplazas a esos lugares que te propone la lectura? ¿Quisieras representar las historias por medio de juegos?</p> | <p>S1: Pues a mí sí, a veces cuando estoy brava, cuando estoy mal, transforma todo eso en alegría y en risas si lees un cuento chistoso y pues digamos, leer un cuento de terror, de comedia o algún poema, es como decir o hacer algo y tú crees que te desplazas a otros lugares, o sea como que tú piensas que decir cuentos de África, entonces tú te ves en África, y lo de los juegos, la verdad con juegos no, pero digamos así, imaginando, creando, dibujando o pintando sería otra cosa, es muchísimo mejor que hacer un juego para mí.</p> <p>S2: Sí, porque hay unos chistosos que me hacen reír, otros que a veces me hacen llorar porque son como muy sentimentales, como también la poesía son unos como así que hacen llorar, entonces me cambian los sentimientos y sientes que te trasladas a otros lugares, si piensas en otro lugar como cuando me pasa cuando leo poesía, es como si estuviera en otra parte.</p> <p>S3: Yo creo que me pasa siempre, me cambia el ánimo, como, por ejemplo, me daba risa de “la amargura de limón” y también pienso en otros lugares, por ejemplo, en “cuidado con el coco”, yo sentía como el mar y las palmeras, porque yo viví muchos años cerca al mar y me hacía recordar esas épocas. Me gustaría hacer juegos de recordar nuestras vidas, eso sería chévere.</p> <p>S4: Sí, porque ahí uno se siente frustrado o más que todo, cuando uno está leyendo y cuando la parte es chistosa como que se trata en reír o cuando la lectura es feliz, uno se alegra como que el sentimiento es alegre.</p> <p>Si algunas veces cuando uno está leyendo las cosas que hay en la lectura uno las imagina en la casa de uno.</p> <p>Si porque así se hace como más creativa.</p> <p>S5: Cuando uno ve los poemas así amorosos uno como que le da curiosidad por hacer siquiera uno, pero cuando lo intenta le sale mal o los de tristeza uno dice, no yo no voy a leer más porque después me pongo a chillar y no. Cuando es así, como la cosa buena, pues me imagino que soy un personaje de ellos, como un animal, ver como actuaría yo de la forma de ellos, con ellos, como fuera yo, para ver cómo se vería la situación si yo estuviera allá.</p> <p>S6: Cuando estoy triste y leo un libro feliz me hace sentir feliz y ya no estoy triste. Pues a veces no y a veces sí... como Villavicencio. No.</p> <p>S7: No, no siempre me pasa eso. Nunca me pasa nada. Con bastantes lecturas me pasa eso. Sería chévere representarlas con juegos.</p> |
| <p>Disposición y comportamientos expresados en los momentos de la lectura literaria</p> | <p>¿Qué es lo primero que haces cuando te encuentras frente a un libro, cuento o poesía?</p> | <p>S1: Lo primero que hago cuando veo un libro es mirar la portada, de quién es y ver qué autor lo hizo, luego mirar las imágenes y después sí me pongo a leer.</p> <p>S2: Pues comienzo a revisar como dice el título y si me parece interesante lo comienzo a leer, una vez en un trabajo leí un libro que llamaba “el arca de Noe” y me pareció divertido interesante porque tenía dibujitos.</p> <p>S3: Pues yo cojo el libro y lo acaricié, pasó la mano por encima y también miró la parte de atrás, porque en la parte de atrás casi siempre explican que se va a tratar, también lo huelo, porque me gusta el olor a nuevo que tienen las hojas.</p> <p>S4: Mirar como son los dibujos o que tan largo es, así, o te dice de que se trata el libro, quien lo escribió.</p> <p>S5: Primero cuando me leo un libro, a mi como soy perezoso para leer yo solo miro si los cuentos son largos o corticos y leer el título que es lo que más llama la atención, como el periódico pues digamos, ponen, así como unas fantasías del niño extraño, uno lo ha empobrecido y uno dice, ¡uy! vamos a ver para ver porque uno se le va a quedar, ¡uy! quiero leer un libro.</p> <p>S6: Cuando a mí me entregan un libro yo miro el autor así y después lo empiezo a leer, miro la portada y ya.</p> <p>S7: Lo miro y lo primero que veo son los dibujos que aparecen ahí, si los dibujos que aparecen ahí son chéveres significa que el libro es chévere.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>¿Cuál es tu primera reacción cuando vas a crear algún cuento o poema?</p> | <p>S1: La verdad a mí no me gustan los poemas, porque no los sé redactar, pero sí a mí me ponen a redactar un cuento a mí sí me sale la imaginación porque se facilita más un cuento que un poema. S2: Me pongo me pongo pensativa para saber, de que tema escribir, si es de amor o tristeza o acción, para averiguar cómo podría hacer la historia y qué personajes meter. S3: Yo me emociono y me pongo a imaginar, primero como voy a hacerlo, también porque me gusta escribir. Entonces yo primero, me imagino cómo sería cada detalle, cada cosa de lo que haga falta, es importante primero imaginarse y luego escribir. S4: Como le voy a poner de título, que voy a escribir, que dibujos, si me gusta, sino que a veces uno se siente como que he venido a leer, pero a mí si me gustaría. S5: Me da actitud, porque a mí me gusta mucho como expresar lo que siento, como meterme así en la lectura, así como los escritores para uno ver como ellos pudieron hacer eso como pudieron ser escritores y luego se queda pensando en yo que tanto he pensado en yo que quería ser, de que yo he querido hablar hace rato, y uno como que se va guiando por lo que uno ha querido hacer. S6: Pues a mí cuando me dicen eso, pues yo me pongo feliz porque a mí me gusta crear y escribir cosas. S7: Pues si digamos ese día tengo un buen ánimo pues es chévere porque me pongo a imaginar, pero si ese día no es tan chévere para mí pues no me gusta hacerlo.</p> |
| | <p>¿Leerías con mayor alegría si tu docente de literatura te permitiera escoger las lecturas para trabajar en clase?</p> | <p>S1: Me gusta más que la profesora y yo nos pongamos de acuerdo, para saber qué lectura me gustaría leer. S2: Pues me gusta yo escogerlos y también que la profesora me ayude también, porque ella sabe mucho de eso y a veces yo escogerlos me pone a pensar y no puedo definirme. S3: La verdad no me importa si la profe nos escoge el libro, pero me gustaría más que yo los cogiera porque sería el que yo escogería, algo que me gustaría, algo que a mí que me llamara la atención, pero pues sí la profesora lo escoge también sería bueno, porque ella sabe más que yo y siempre hace lo mejor y escoge lo mejor para nosotros. S4: Si por ejemplo si la profesora o el profesor eligiera un libro que yo quisiera lo escogería como de muñecos o así. S5: Que la profe nos diga que vamos a leer, porque si ella está diciendo que leamos este es porque ella ya lo ha visto y dice esto es chévere para mis alumnos y todo eso. S6: Me gustan más los que yo escoja por lo que a veces me dan unos y no me gustan tanto... de terror, de la selva, todos. S7: Me gusta escoger algunos, pero también leer todo lo que nos trae la profe porque ella siempre nos da buenas lecturas.</p> |
| <p>El acontecer y el ritual en el taller de expresión en el aula</p> | <p>¿Qué podría despertar en ti un mayor gusto por la lectura literaria en el colegio; es decir, por la lectura de libros, cuentos o poesías, entre otros?</p> | <p>S1: A mí me gustaría que hicieran la biblioteca, para pasar más el tiempo y poder leer historias y poemas, que hubiera un lugar donde existen más libros, cuentos o poesías para desarrollar. S2: Pues me gustaría que hubiera un lugar con una música relajante para poder leer bien los libros y que parezcan más interesantes y más divertidos. S3: Que se hicieran concursos de lectura o escritura o algo así. S4: Como digamos conocer lo que está diciendo el libro, como Colombia ha estado así y ver las partes del país. S5: Como que pusieran un lugar así de tranquilidad, de reposo, que no haga tanta bulla, que uno se le pueda meter al libro, así como las personas que sueñan, así como digamos que cuando uno lee uno le gusta mucho las cosas y uno quiere meterse en ese cuento. S6: Pues yo cuando me siento triste leo o a veces no. Pues a mí me gustaría en la biblioteca porque ahí uno puede escoger el libro que uno quiera. S7: Que los libros no tengan palabras del otro mundo que uno no las entienda, entonces pues sí, que lo libros que nos pongan sean entendibles y sean chéveres. Por ejemplo, historias de misterio o de diversión.</p> |

| | | |
|---|---|---|
| <p>El lugar del acontecimiento (aula, biblioteca, patio...)</p> | <p>¿Crees que el aula de clase es un sitio adecuado para desarrollar actividades que despierten en ti el interés por la lectura?</p> | <p>S1: Pues la verdad a mí no me despertaría tanto la lectura en un lugar o en un espacio, donde todos estén gritando estén hablando o se oiga mucha bulla. S2: Pues sería mejor ir a otro lugar, como lugar libre, no tan las puertas cerradas porque sentiría como un poquito raro es mejor así libre como el viento. S3: Yo creo que sí, porque ahí estamos todos nos comunicamos entre todos por si tenemos alguna pregunta pues nos preguntamos porque estamos ahí cerquita. S4: Si se sentiría chévere ahí en el salón, pero en otro lugar que fuera como más silencioso como que uno se pueda transmitir a la lectura que uno está leyendo. S5: Me gustaría otro lugar donde hubiera tranquilidad donde encontrara paz para uno como meterse más en el cuento, leerlo mejor, y que en próximos años no se le llegue a olvidar, cada uno le diga, oye ya leiste este cuento y uno diga, si, es muy chévere. S6: Me gustaría otro lugar diferente, como una biblioteca, donde haya silencio o música suave y todos podamos leer calladitos. S7: Pues sí, porque hay muchas personas en el salón que les gusta leer, aunque a veces están haciendo mucho ruido y uno no se puede concentrar o algunas personas les gusta distraerse y eso genera desorden y eso no es adecuado para leer.</p> |
| | <p>¿Cómo puede ser el lugar o espacio que te motivaría a leer literatura y a escribir?</p> | <p>S1: Donde no haga ruido y donde nadie grita, para poderme concentrar en el libro y no ponerle cuidado a lo que están haciendo. S2: Un lugar donde sea libre, como con las montañas y así trabajar relajado con la libertad. S3: Sería un lugar grande, con una mesa redonda donde estemos todos y que podamos compartir cosas, que todos tengamos el mismo libro y podamos hablar, o sea decir algo cada uno de lo que pensamos. S4: Me gusta un lugar con muchos dibujos alrededor, que no haya ruido ni gente molestando, sino todos trabajando en su lectura y en su taller. S5: Lleno de árboles, así donde nadie me vea, por donde se vean los animales, al lado de un rio, como que uno así puede llevar el libro y que no haya nadie, solo uno, como para uno centrarse en el cuento y leer, así como al lugar donde uno esta, leer sobre eso para uno como que pensar que se me están cumpliendo mis sueños. S6: En un parque, allí me gustaría leer...a lado una cancha de futbol S7: En un bosque, que este uno solo acompañado de los animales, sería chévere leer así.</p> |
| <p>El texto literario como medio de comunicación entre el lector y el escritor.</p> | <p>¿Consideras que textos como los cuentos, poesías y otras narraciones leídas en clase, te permiten acercarte a la escritura y desarrollan tu creatividad imaginativa?</p> | <p>S1: Pues sí, porque digamos de un cuento que se pueda leer historia o poema puede salir más partes, también puedo expresarme más fácil. S2: Sí, porque ayudaría a tener mejor ortografía, yo tenía una amiga que ella leía mucho y por eso no se equivocaba tanto y por eso sería que le poesías cuentos historias silla ganó para poder escribir mejor. S3: Yo creería que sí, porque yo leyendo un cuento ya veo cómo se escribe una palabra y me puedo corregir de ahí, del cuento, para cuando yo esté escribiendo algo propio, un cuento mío sin tener errores. S4: Me daría más ideas para escribir digamos como la profesora nos dice de que trata la historia, uno como que trata de escribir parecido a eso. S5: Si porque uno con la lectura uno puede aprender nuevas palabras, como se escriben, los significados de las comas, puntos, signos de interrogación, paréntesis, y uno como que a veces los profesores explican, pero uno como que le da curiosidad de decir, uy, pero porque se hará esto y uno en los cuentos uno ve todos esos puntos y uno como que quisiera como que el profesor en ese momento estuviera explicando eso. S6: Si señora por lo que yo leo y como que puedo crear otra historia S7: Una fábula, porque me enseña muchas cosas.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>El taller de expresión, su corpus y su técnica para la promoción de la lectura literaria.</p> | <p>Si pudieras hacerle una propuesta a tu maestro o maestra de literatura ¿Cuál sería tu sugerencia para hacer más interesante su clase?</p> | <p>S1: las cosas que hace habitualmente son chéveres, pero también le propondría un lugar donde haya más motivación de todos. S2: Que la profesora cuando leamos un libro nos haga actuar como los personajes, eso sería chévere hacer una representación. S3: Digamos que leamos un libro y saquemos una obra de teatro graciosa, que leamos un libro que tenga que ver con comedia y nosotros hagamos una obra de teatro de comedia chistosa S4: Pues de los libros que no hubiera tanto escritura y más dibujos para que uno pueda entender más la lectura. S5: Que la profesora como que hiciéramos un círculo y estuviéramos tirados o sentados en el piso, y pues que cada uno vaya leyendo su parte, y pues que cada uno se imaginara, como que hiciéramos una obra de teatro del cuento que leamos o que hiciéramos grupos para que uno se metiera, no ya las cogí, el cuento es así, que así era como me lo estaba imaginando. S6: Que hubiera música relajante, calmada. S7: Digamos que hiciéramos una obra del cuento, mejor dicho, que nosotros leamos el cuento y de ahí saquemos una obra.</p> |
| <p>Objetos propiciadores de lectura y escritura (el libro, audiovisuales y otros materiales)</p> | <p>¿Qué elemento especial o mágico debe contener un libro? Si pudieras darle una sugerencia a un escritor para que lean sus libros ¿Cuál sería ésta?</p> | <p>S1: Yo le daría mi sugerencia a un escritor que los libros se relacione con las ilusiones o alguna cosa por el estilo, que él creyera o que imagina o sueños, pues los escritos fueran más consistentes de la imaginación. S2: Que los dibujos muestren los personajes que sean divertidos y también de acción o de suspenso, de terror y de risa que sean “bacanos”, que el escritor escribiera eso para uno y ese libro lo quiero comprar para ver cómo es. S3: Que tenga muchos dibujos porque las personas se intrigan más con los dibujos, entonces me gusta que haya dibujos. S4: Pues si hubiera como que el sentido, la felicidad, pues si, que haya un poco de tristeza, pero más que todo alegría, en vez de tanta guerra, más animaciones o algo así. Con imágenes porque así se interpreta mejor el libro. S5: Comedia, diversión, y no me gusta que sean de adultos, que sean de niños. Que tenga dibujos que sea grande para que los dibujos fueran grandes y uno le dé curiosidad de ver si es de lo que está leyendo. S6: A mí me gusta leer libros que tienen como que un inicio feliz y después uno como que triste, y al final se vuelve todo feliz... Dibujos... sin colores. S7: Un libro que a uno le despierte el ánimo, o sea que sea colorido y uno pase las páginas y sea de muchos colores</p> |
| | <p>Al realizar la clase de literatura utilizando herramientas audiovisuales y/o diferentes materiales ¿sería más divertida? ¿Consideras que aprenderías realizando la clase de manera diferente a la habitual?</p> | <p>S1: Me gustan los audiovisuales, pero también, las clases que tienen música o algo que haya hecho el escritor. S2: Pues yo creo que sería mejor ver el vídeo, que tenga televisión para hacerlo lo más interesante, pero otras veces no porque no se podría escuchar o imaginar como uno quiere la historia. S3: Es que sí es una clase de literatura debe haber libros entonces todos debemos estar leyendo y estar todos pendientes del libro, porque pues también con video y así, pero cuando es una clase de lectura de literatura tenemos que estar todos leyendo con libros. S4: A mí me gustan las clases en las que la profe utiliza videos o música, porque podemos imaginar más cosas y ser felices. S5: Sería más chévere con el video beam porque como que se va narrando el libro y uno va entendiendo más las cosas que nos están contando. S6: A mí me gusta ver videos así, videos chéveres. S7: Me gustan muchísimo esas clases, cuando traen el video beam, y traen cosas para que veamos y escuchemos, eso es muy chévere.</p> |

Anexo 5. Matriz para Establecer Estado del Arte

| 1. Título: Experiencias de formación en la escritura narrativa. Acercamiento a un maestro narrador | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Datos bibliográficos | Resumen | Puntos de convergencia con mi investigación | Citas textuales | Puntos de divergencia |
| | (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | (A partir de los elementos del resumen) | (Con sus correspondientes referencias bibliográficas) | (A partir de los elementos del resumen) |
| Tipo de documento: Maestría en educación | Problema: ¿Qué experiencias de formación de escritura narrativa evidencia el maestro de grado cuarto de la Institución educativa Distrital Colegio Canadá? | A al explorar desde la experiencia en el campo de la narración se amplía el horizonte comunicativo tanto del niño como del docente en el aula. A la vez la experiencia de vida narrativa, entendida como aquellas vivencias que estructuran y complejizan un pensamiento narrativo construye subjetividades que se despliegan como actitudes y maneras de actuar de una persona creativa, dispuesta a desarrollar enunciados espontáneos que precipitan la improvisación casual de un diálogo abierto y flexible en despertar el entusiasmo y las ganas de reír al compartirse con el otro. | Quando hablamos de “hacer” una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; “Hacer” significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro e en el transcurso del tiempo”. (Citado en Larrosa, 2003 p.30). | El proyecto de investigación se enfoca con mayor énfasis en el docente: “El presente trabajo de investigación presenta la experiencia de un docente, que a través de un relato autobiográfico, describe la manera en que la narrativa ha estado permeando sus prácticas de enseñanza”. “El presente trabajo investigativo se concibe desde la particularidad e importancia que tiene el maestro al ser considerado como sujeto investigador”. |
| Fecha: Bogotá | Objetivo: Caracterizar las experiencias de formación de escritura narrativa del docente de grado cuarto de la Institución educativa distrital Colegio Canadá. | | | |
| Lugar: diciembre 09 de 2015 | Las teorías en las que se basó el proceso <i>Experiencia</i> | | | |
| Título y autor: Experiencias de formación en la escritura narrativa. Acercamiento a un maestro narrador. César Augusto Vargas. | De acuerdo a lo que nos dice Heidegger citado por Larrosa (2003), el hacer una experiencia significa que ésta nos afecta, nos perturba, no nos deja tranquilos sino que la sufrimos y la padecemos, y en esa medida en que lástima nuestras entrañas, es que nos formamos y transformamos lo que somos. “...Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. <i>La escritura como práctica</i> | | Agrega Vigotsky: “La concepción del significado de la palabra como una unidad que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, es de un valor incalculable para el estudio del pensamiento y del lenguaje; permite el verdadero análisis causal-genético, el estudio sistemático de las relaciones entre el crecimiento de la capacidad de pensamiento del niño y su desarrollo social.” (Vygotzky) | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p><i>socio-cultural</i></p> <p>La escritura es una actividad inteligente, en la que se consideran diversas informaciones con el fin de obtener significado. Cuando el niño llega a la escuela ya tiene un amplio conocimiento sobre el entorno, pues ha aprendido a generar un lenguaje para comunicar sus pensamientos, sus emociones y sus necesidades. No ha acumulado simplemente una clasificación de palabras u oraciones, sino que ha aprendido las reglas con las que se produce el lenguaje. Todos los maestros sabemos que en el momento de enfrentarse con el lenguaje escrito el niño ya posee una competencia comunicativa, aunque dicha competencia no sea reconocida en la escuela tradicional; al contrario, se tiende a afirmar que el niño "escribe muy mal" o que "no sabe escribir", o que "escribe como habla" como se repetirá después en grados superiores respecto a la lectura y la escritura: se dice de los niños que ingresan a sexto grado que no saben leer ni escribir; se vuelve a decir lo mismo al terminar el bachillerato y al ingresar a la universidad. Pero nunca se plantea la pregunta sobre lo que es saber leer y saber escribir.</p> <p>Enfoque metodológico:</p> <p>La investigación cualitativa ocupa el eje central de este estudio, pues permitió analizar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido e interpretar los fenómenos, de acuerdo con los significados que</p> | | <p>En toda comunidad existen espacios donde el leer y el escribir son actividades comunicativas, engarzadas al entramado de prácticas sociales cotidianas, en ellas hay expectativas sobre quién lee, quién escribe y cómo y cuándo deben hacerlo; así mismo, es posible encontrar usos de escritura ya arraigados y otros que apenas se asoman, prefigurándose como usos emergentes.” (Kalman,2006b).</p> <p>Ana Camps (1991) también afirma que la didáctica describe, interpreta e interviene la realidad del aula. Esto señala que la didáctica debe contemplar, como ya se mencionó, el triángulo didáctico: el maestro, el estudiante y la disciplina de enseñanza. Éste último lado del triángulo, tiene en cuenta el concepto de transposición didáctica, donde la disciplina de un conocimiento, como las matemáticas, la geografía, la literatura, etc, sufre adecuaciones y ajustes para poder ser enseñado. La transposición didáctica evidencia cómo la disciplina que se quiere enseñar se estructura y organiza en el marco educativo de una relación entre maestro y estudiante pero a la vez tiene en cuenta el contexto socio – cultural donde se da el encuentro comunicativo y discursivo entre el enseñar y</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--------------|--|
| | <p>tienen para las personas implicadas.</p> <p>Como enfoque metodológico cualitativo se ubicaron en la sistematización de experiencias.</p> <p>Para llevar esta sistematización de la experiencia se realizan los siguientes pasos:</p> <p>(1) Detección y definición del problema a partir de comprender la práctica docente desde una perspectiva narrativa. (2) Instrumentos de recolección de datos. (3) Narración de la experiencia a manera autobiográfica (4) Categorización de la reconstrucción de la experiencia (5) Interpretación crítica de la experiencia teniendo en cuenta los objetivos específicos. (6) Conclusiones y proyecciones</p> <p>Hallazgos:</p> <p>Los proyectos investigativos y tesis que se tuvieron en cuenta para orientar el presente trabajo de investigación fueron “<i>La metodología narrativa. Una experiencia educativa para la reconstrucción de identidades del alumnado con fracaso escolar</i>”; “<i>El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura</i>”; “<i>HISTORIAS DE VIDA DE MAESTROS Y MAESTRAS. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional</i>” y la tesis doctoral “<i>Didáctica de la narración escrita, enseñanza del discurso narrativo en educación primaria</i>”; estos trabajos que en su mayoría son de tesis doctoral sirvieron de derroteros para el desarrollo conceptual y metodológico del presente</p> | | el aprender. | |
|--|---|--|--------------|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>trabajo; convirtiéndose en una ruta, particularmente relacionado con el aspecto de la relación entre enseñanza y narrativa.</p> <p>Conclusiones:</p> <p>Es importante reconocer la importancia que tiene el reconstruir la historia de vida a través del relato autobiográfico. Ya que éste relato que narra la experiencia de un acontecer, de un transcurrir por el tiempo y el espacio de recuerdos que van adquiriendo forma por medio de la narración, prueban ser el sendero que conduce a encontrarle sentido al oficio del enseñar; en la narración se encuentra el universo de lo que fuimos y somos, de lo que soñamos y somos capaces de transformar para contribuir a la felicidad</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen) | <i>Literatura y Sensibilidad</i> Citas textuales (Con sus correspondientes referencias bibliográficas) | 124 Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
|---|---|---|--|---|
| <p>Tipo de documento: Artículo de investigación</p> <p>Fecha: 2014</p> <p>Lugar: Catamarca Argentina</p> <p>Título y autor: Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura. María Elena Hauy</p> | <p>El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo tema fue la lectura literaria como práctica, en especial, en los espacios de enseñanza de la literatura y, en general, en la formación de los niños y los jóvenes. Los objetivos del trabajo son, en primer lugar, efectuar un desarrollo conceptual de lo que denominamos experiencia literaria, como relación de la subjetividad del lector con el texto y, consecuentemente, del rol de la imaginación vinculado con la capacidad productiva del lenguaje. En segundo lugar, realizar una explicación teórica acerca de lo que entendemos por lectura crítica, en el sentido de la comprensión de los significados ideológicos que están detrás de los textos.</p> <p>Metodológicamente se utilizaron la encuesta, entrevistas, observaciones de clase, y análisis documental aplicado a los planes de clase. La población objeto fueron estudiantes de primer ingreso a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca y estudiantes de una institución de educación media. Se presenta un ejemplo concreto de cada uno de los conceptos desarrollados, surgidos de prácticas educativas analizadas.</p> | <p>El artículo hace referencia a la lectura literaria al reconocer su función primordial: la del placer de leer, para desde allí desarrollar, la idea de la función formativa de la imaginación,</p> <p>Nótese que al decir “lectura literaria”, se está mencionando deliberadamente la actividad concreta de leer textos literarios, lo que implica hacer una opción cuyo principio básico es que sobre literatura se aprende leyendo literatura no estudiando historia de la literatura de una época o de un país ni estudios de crítica literaria de las obras (lo que no significa negarlos, sino tomar de éstos aquello que contribuya a optimizar la lectura). Se trata de una opción estratégica que podría ubicarse en el campo epistemológico de la didáctica de la literatura y respondería, de algún modo, a la pregunta sobre qué es enseñar literatura.</p> <p>Cuando se habla de lectura literaria la primera percepción que se tiene de ella de manera generalizada es la de lectura por placer, premisa</p> | <p>Desde el título, este artículo presupone una postura con respecto al rol de la lectura literaria, a la que se considera una práctica irrenunciable en la formación de los niños y los jóvenes. Entenderla “como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe, sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma)” (Larrosa, 2007, p. 25).</p> <p>Pensar la lectura literaria como <i>formación</i> “sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser como somos” (Larrosa, 2007,p. 26). Esto significa que la lectura literaria “no es sólo un pasatiempo” para disfrutar en los momentos de ocio, ni es sólo “un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real” (Larrosa, 2007, p. 26), sino que nos afecta, mueve nuestra subjetividad, nos produce alguna conmoción. Allí reside la veta formativa de la experiencia de lectura literaria.</p> <p>Cuando se habla de lectura crítica, es necesario ubicar los textos que habrán de ser leídos -en este caso los literarios- como artefactos culturales situados históricamente; con</p> | <p>El objeto de investigación de nuestro trabajo no corresponde a uno de los tópicos que propone el presente artículo: incentivar la lectura crítica y analizar este tipo de lecturas junto a la lectura densa.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | <p>instalada en las escuelas argentinas durante la década del 90, y a la que ya nadie puede renunciar si se reconoce la especificidad de la literatura, proveniente de la explotación de la función poética del lenguaje. El hecho de que la escuela como institución haya admitido la lectura por placer, que es lectura para nada, no es una conquista menor, teniendo en cuenta que las instituciones educativas son, por naturaleza, los lugares donde todas las acciones tienen un objetivo previamente pactado, mientras que “la experiencia estética es un modo radical de libertad” (Saer, como se cita en Vitagliano, 1997, p.17). Cada uno siente como quiere (y como puede) frente a un texto literario, lo mismo que frente a toda obra de arte, pues se trata de una experiencia personal. Sin abandonar la función primordial de placer, sin duda la lectura literaria puede promover en el lector experiencias más complejas y profundas, como lo son la función formativa de la imaginación.</p> | <p>propósitos -además de estéticos- políticos, sociales, ideológicos, filosóficos, puesto que contienen una determinada perspectiva o posicionamiento respecto de lo social, la etnia, el género, la ecología, las grandes preguntas del ser humano, puesto que “contienen una determinada perspectiva o posicionamiento respecto de lo social, la etnia, el género” (Hauy, 2009, p.17).</p> <p>Beatriz Sarlo (1993) adopta el concepto de “lectura densa” (que probablemente provenga de la denominada “descripción densa”, que acuña Gilbert Ryle y desarrolla Clifford Geertz, 2005, p.20) para el caso de los textos literarios, porque permite revelar su densidad semántica, la plurivocidad y la puesta en escena de redes semiológicas de diversa procedencia, que los caracterizan. Según Sarlo, la lectura densa presupone que la literatura ofrece dimensiones sociales, históricas y culturales que no están explícitas, que no están representadas en forma directa.</p> | |
|--|--|--|---|--|

| 3. Título: Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria. | | | | |
|---|--|--|---|--|
| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen) | Citas textuales (Con sus correspondientes referencias bibliográficas) | Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
| Tipo de documento: Maestría en educación Fecha: 2016 Lugar: Bogotá | <p>¿Cómo favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y escritura de los alumnos de cuarto grado, mediante la utilización de círculos de lectura al interior del aula? Objetivo: Fortalecer las habilidades de comprensión lectora por medio de la utilización de círculos de lectura, dando un seguimiento de los avances por medio de una rúbrica de evaluación.</p> <p>Marco teórico: La presente tesis, la desarrollé con la intención de explorar la comprensión lectora en niños de educación primaria, por lo que se encontró necesario hacer referencia al constructivismo, ya que se identificó que esta corriente pedagógica ofrece postulados que fundamentan este trabajo; se tomó en cuenta como punto fundamental ya que en otros estudios se relaciona con los procesos del pensamiento y el comportamiento que refleja tales procesos.</p> <p>Marco metodológico: El proyecto se basó en la metodología (acceso, permanencia y rendimiento académico) APRA, la cual comprende cinco etapas como son: Diseño de la intervención, planeación, implementación y acción, evaluación de la intervención, culturalización y difusión de la alternativa. Con base a lo anterior la metodología del trabajo es la siguiente: Diseño de la intervención: se describe el planteamiento del problema, se</p> | <p>La autora considera que este proyecto de tesis es un puente para reconocer que mediante la estrategia de círculos de lectura se puede motivar y acercar al alumno ante la lectura y fortalecer sus habilidades de comprensión. Por otro lado, opina que es importante establecer que estos círculos de lectura deben transversalizarse en todas las demás materias, ya que solo mediante el ejercicio cotidiano tanto de la lectura como de la escritura se podrá dar continuidad al fortalecimiento de estas habilidades en los estudiantes.</p> | <p>Carlos Lomas (2000) “cómo enseñar hacer las cosas con palabras” dentro del capítulo II, habla acerca del desafío al que nos enfrentamos ante la lectura y comprensión; como es el buscar formar alumnos capaces de ser seres humanos críticos idóneos de entender entre líneas y ser capaces de ser productores de lengua escrita, y dejar que en la escuela se conciba sólo como un objeto de evaluación, lo ideal es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura siendo esta instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento.</p> <p>Lerner (2001) en su libro “Leer y escribir en la escuela: lo real, lo imposible y lo necesario”, dentro de su capítulo número tres, destaca la gran importancia que se debe dedicar a la enseñanza de la lectura, e incorporar a los alumnos a la cultura de la escritura, hace mención que al leer, comprender y aprender a escribir ayuda a controlar el pensamiento y dominar las habilidades de expresión.</p> <p>González Antonio (2006) El autor de la presente obra “Aprender a Leer” pone de manifiesto que la lectura es, sin duda, el mecanismo más importante de transmisión de conocimientos en las sociedades actuales. Ser experto en esta destreza</p> <p>es fundamental en todas las</p> | <p>El presente proyecto se fundamenta en los círculos de lectura, su objetivo se concibe en fortalecer las habilidades de comprensión lectora e implementación de estrategias de enseñanza que coadyuven al proceso lector; no aborda la experiencia de la lectura literaria en los estudiantes, que es el eje fundamental de nuestra investigación.</p> |
| Título y autor: Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria. Joana Paola Vázquez Reyes | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>destaca la relevancia y pertinencia del proyecto de intervención así como los objetivos y metas que se desprenden de la detección de problemas y por último se hace mención del estado del arte. Planeación de la intervención: contempla el proceso que se siguió para definir la estrategia con la que se trabajó, así como la metodología de trabajo, el diseño de las situaciones didácticas, se presenta la planificación general de las actividades y por último el proceso de evaluación. Implementación: Se hace mención, del proceso que se llevó a cabo para la aplicación de cada una de las sesiones describiendo la puesta en marcha, seguido de los mecanismos de seguimiento de los cuales se hizo uso para constatar el avance y funcionamiento de la implementación; y finalmente se establecieron los resultados obtenidos dentro de este proceso. Evaluación de la intervención: se presentan las disfunciones y alternativas que se hicieron presentes durante el proceso de implementación, seguido del logro alcanzado sobre los objetivos y metas, terminando con un informe global que da cuenta de la eficiencia de la estrategia manejada con los instrumentos llevados a cabo. Culturalización y difusión de la intervención Contempla una descripción, de los medios que se utilizaron para socializar los resultados a la institución educativa.</p> | | <p>etapas del sistema educativo, a través de la lectura el estudiante adquiere gran parte de sus conocimientos.</p> <p>Chambers A. (2009) “El ambiente de la lectura” reúne un conjunto ideas y consejos sobre lo que maestros pueden hacer en las escuelas para ayudar a los niños a convertirse en lectores reflexivos.</p> <p>Moreno (2011) Ofrece en su libro “cómo hacer lectores competentes” un modelo siguiendo tres momentos distintos: el antes, el durante y el después de la lectura.</p> <p>Revistas Obregón M (2006). En este artículo “los círculos de lectura en la escuela “se describe el trabajo realizado en un taller de lectura con alumnos sordos de 4º, 5º y 6º grados en un programa de Educación Primaria. Este artículo invita a los maestros a reflexionar sobre la gran riqueza que puede generarse en un taller de lectura.</p> <p>Corral, Adriana (2012). Este trabajo de especialización describe y analiza una propuesta didáctica vinculada a la formación del lector de literatura. Las Sesiones simultáneas de lectura de cuentos conservan las características centrales de la situación, el maestro lee y abre un espacio de intercambio. Esta se desarrolla entre docente y alumnos del grupo escolar habitual. En ella el maestro lee a su grupo de manera sistemática –“a puertas cerradas”- e intercambian sentidos sobre los textos, mientras aprenden acerca de los mundos de ficción y se van apropiando de prácticas</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>propias de los lectores de literatura.</p> <p>Puerta M (2007) Este artículo “sesiones simultáneas de lectura” presenta un proyecto de la creación de un Círculo de Literatura Infantil para un aula en Escuela Básica. Es un proyecto que permite vincular áreas como la literatura y la lectura en situaciones auténticas de lectura. Es una manera de presentar la literatura como un camino para jugar con la palabra, por medio de una participación expresiva de los niños. Desde esta perspectiva abrimos un espacio a la literatura en la escuela, a objeto de favorecer los procesos de lectura y escritura en los niños e intervenir en su formación como lectores.</p> <p>Rodríguez F. (2008) “círculos de literarios cooperativas de la lectura” Esta experiencia relata un proyecto didáctico de implementación de círculos literarios que apuntó a fomentar la lectura e impulsar la participación activa de padres e hijos en el proceso de alfabetización.</p> | |
|--|--|--|--|--|

4. Título : Literatura y teatro: Sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura desde la experiencia estética.

| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen) | Citas textuales (Con correspondientes referencias bibliográficas) | Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
|--|--|---|---|---|
| Tipo de documento: Maestría en educación | Pregunta - Problema ¿Cuáles son las | El proceso de la investigación | Quintana (2007), presenta en su | La investigación aborda el tema de la experiencia literaria como |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | características fundamentales de la práctica de enseñanza del profesor Fernando Galán con los estudiantes de grado 11° del Colegio Castilla I.E.D. que promueven el aprendizaje de la literatura como experiencia estética? | ayudó a identificar elementos que pueden incidir favorablemente en la práctica de la enseñanza de la literatura en otros grados y por otros docentes, pero también hizo ver algunos elementos que requerían mayor formalización didáctica como por ejemplo la conceptualización de la enseñanza de la literatura desde una perspectiva estética. | investigación una reflexión sobre las prácticas docentes en la enseñanza de la literatura y establece una analogía con la teoría literaria entre la enseñanza y su relación congruente de contenidos y formas, analizando críticamente el esquema rígido, autoritario y formal que se le ha otorgado a la literatura desde la escuela. | propuesta para trabajar en el aula, sin embargo no se evidencia en qué radica la importancia de la experiencia estética en los procesos de la escritura creativa o de invención no se evidencia además cómo contribuye esta en la formación de lectores y escritores |
| Fecha: 2015 | | | | |
| Lugar: Bogotá | | | | |
| Título y autor: Literatura y teatro: Sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura desde la experiencia estética. Nancy Patricia González Marcela Otálora Calvo | Marco teórico La investigación se suscribe en el campo de la didáctica de la lengua, aborda como objeto de estudio la enseñanza de la literatura, a partir de la sistematización de una práctica de enseñanza de la literatura como experiencia estética. Se divide en tres categorías teóricas que configuran la enseñanza de la literatura como experiencia estética: didáctica de la lengua, (en este campo el objeto fundamental de reflexión son las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la misma. Es decir, el proceso llevado a cabo para enseñar y aprender la Lengua), desde los autores: Antello (2009) Camps (2000), Litwin & Camilloni (1997), enseñanza de la literatura en la escuela, (Hablar de literatura puede remitir a una forma de expresar, aprender y enseñar el | Reconocer el valor artístico de la literatura dentro de las prácticas de enseñanza le posibilita el proceso de la recepción estética y rescata la esencia emocional que encierra la obra literaria, para que el estudiante encuentre en la lectura literaria una experiencia que le permita despertar la sensibilidad, la conciencia, la creatividad y la imaginación | Para desarrollar su planteamiento central, el autor referencia autores como: Pennac (1997), Gasol y Aranega (2000), Chambers, 2007 ^a , 2007 ^b y Lavín (2011), quienes le conducen a afirmar que “el conocimiento sobre la literatura se iguala al saber que puede ser comunicado, mientras que disfrutar la literatura equivale a la sabiduría” (García, 2014, p. 13). En este punto, la investigación de García (2014), confluye con la nuestra porque realza la necesidad de integrar el saber y el sentir en la experiencia literaria en la escuela para enseñar a los jóvenes cuya sensibilidad está un poco más adormecida frente al contacto con la lectura y la escritura. Para Cuesta (2012), la enseñanza de la | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>lenguaje, pero también a esa parte estética y sentida del mismo. Es decir, la literatura puede ser a su vez un recurso para abordar y potenciar el lenguaje y/o una experiencia de lenguaje), sustentada a partir de Colomer (2001), Bombini (2006) y Cassany (2002), y, literatura como experiencia estética, (adoptar la literatura como un fenómeno artístico que parte de una realidad concreta percibida por el autor, para la creación y recreación de mundos posibles convoca a reconocer su carácter estético y emancipador), desde Jauss (1976), Larrosa (2003) y Rossenblatt (2002).</p> <p>Entre los fundamentos que orientaron esta investigación en primer lugar se encuentra la investigación cualitativa como el enfoque metodológico, (este tipo de investigación se caracteriza principalmente por su intención de interpretar la realidad y las relaciones que se dan entre los individuos que hacen parte de un entorno social concreto); en segundo lugar la sistematización como modalidad de investigación. La decisión de las autoras por realizar una investigación sobre una práctica de enseñanza en el campo de la literatura, reside por el</p> | | <p>literatura y su relación con la vida misma puede repensarse como objeto de estudio. Más allá de las concepciones teóricas abstractas de literatura, lectura, experiencia y subjetividad, se puede hallar una concepción de ellos como objeto de estudio vivo, sentido y con voz propia. En este orden de ideas, es importante concebir la enseñanza de la literatura como un proceso de formación que convoca otras nociones desde la experiencia y la subjetividad. Dentro de tales trabajos se destaca la investigación de González, M.A., Rodríguez, M.P. & Tovar, J.M. (2014). Tesis: <i>Veinte años de la enseñanza de la literatura en Bogotá (1994-2014)</i>., (ya relacionada en la categoría de enseñanza de la literatura), en donde se afirma que la intención de potenciar la estética del lenguaje se muestra cuando la enseñanza está al servicio de propiciar el placer de leer y no de su estudio teórico, contradiciendo la apuesta por la teoría literaria y la lectura crítica de la literatura que se presentaba en los Lineamientos.</p> <p>Saavedra, R., S. (2012).</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>interés de reconocer el quehacer docente desde una perspectiva más allá de las funciones y acciones que los maestros deben cumplir dentro de un aula de clases, reconociendo la importancia de repensar las dinámicas sobre la práctica: las relaciones, los procesos y las acciones que hacen parte de la cotidianidad en las aulas de clases, con el fin problematizar y re significar la práctica desde una perspectiva crítica que conduzca al mejoramiento y enriquecimiento de la misma. Para ello, optaron por la sistematización como investigación, pues ésta se fundamenta en el análisis e interpretación que se hace a partir de la experiencia y la práctica educativa. Así mismo, la sistematización permite un acercamiento crítico, que sustenta el trabajo y lo orienta no sólo hacia la descripción y reconstrucción de la práctica que se está estudiando, sino también lo conduce hacia una comprensión profunda de los elementos y aspectos que la caracterizan, constituyendo un aporte importante para la producción de nuevos conocimientos.</p> | | <p><i>Entre la composición artística y la recepción estética, el autor plantea la necesidad de reconocer una propuesta didáctica y evaluativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literatura a partir de la comprensión de los rasgos artísticos y estéticos que la constituyen. Esta investigación convoca a la reflexión acerca de la construcción artística y la recepción estética que debe permitirse a través de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura en el ámbito escolar. Si bien este trabajo se relaciona con la presente investigación en el interés por la dimensión estética en la enseñanza de la literatura, difiere en el interés particular que tiene sobre los procesos evaluativos.</i></p> | |
|--|---|--|---|--|

5. Título : Leer literatura para hablar de nosotros: Dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores

| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se | Puntos de convergencia con mi investigación | Citas textuales (Con sus correspondientes | Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
|-----------------------------|--|--|---|---|
|-----------------------------|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|---|---|--|---|
| | presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | (A partir de los elementos del resumen) | referencias bibliográficas) | |
| Tipo de documento: Maestría en educación | Pregunta - Problema ¿Qué condiciones didácticas potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura en una comunidad de lectores de ciclo inicial? Objetivo: Analizar situaciones de lectura en dos comunidades de lectores, en aulas de primer ciclo, de dos colegios públicos de Bogotá; para identificar las condiciones didácticas que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura con niños de primer ciclo. | Esta propuesta investigativa propone que se potencie el diálogo en una comunidad de lectores, se persigue que la planeación del docente se haga con una intención clara, reconociendo que lo que se potencia puede tomar formas variadas de acuerdo con la apuesta del profesor, es decir, hay situaciones que son más potentes en permitir que los niños se conecten con la historia y hablen de ésta, mientras que otras permiten que el diálogo se centre en asuntos de su subjetividad e intimidad que retoman y comparten con sus pares y docente. | el lenguaje oral en la escuela no se desarrolla espontáneamente, este implica una orientación con propósitos específicos por parte del docente en la cual abra espacios en el aula de clase que le permitan a los niños la construcción de su propia voz y, así, de su identidad, de manera que puedan reconocerse a sí mismos como parte de un colectivo. Esto ya que, como se menciona a continuación, en el ciclo uno se espera que los niños estén en la capacidad de “expresarse frente a un grupo, con seguridad, de manera pertinente, en respuesta a la situación de enunciación, los interlocutores y el propósito comunicativo” (Pérez & Roa. 2010, p.29). | Si bien la investigación hace aproximaciones a los procesos de acercamiento de la lectura con estudiantes y tiene en cuenta elementos didácticos que favorecen el diálogo a partir de la lectura de literatura, es escaso el análisis que se hace de experiencias literarias. |
| Fecha: 2015 | | | | |
| Lugar: Bogotá | | | | |
| Título y autor: Leer literatura para hablar de nosotros: Dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores. Alba Viviana Carreño Lescano, María del Pilar Chaves Escobar, María Fernanda Lombana Bohórquez | Marco teórico: En este apartado se exponen diversos autores, quienes fundamentan la investigación a partir de los siguientes conceptos: el lenguaje oral, lectura y literatura; autores: Pérez M & Roa C, Siro A, Petit M, Colomer T; didáctica (tiene que ver con todas esas acciones intencionadas que el docente prepara con el fin de que el proceso de aprender a hablar en este caso, en el ambiente escolar sea un proceso formal), autores: Litwin, Camps A, Burbules N; comunidad de lectores (al pensar en el concepto de una comunidad se puede afirmar que es un grupo de personas que comparten algunas características en común, por ejemplo unos intereses, una ubicación, una cultura. En este caso el interés primordial es la lectura, para que a partir de ella surja la | | Mauricio Pérez recomienda la literatura en voz alta en los inicios de la escolaridad, pues “a través de las voces de otros, que recorren las páginas, el niño se irá enterando de la existencia de otros mundos, otras alegrías, otras expectativas, otros modos de ser, otras angustias. Es decir, ingresará al mundo de lo plural” (Pérez, 2013 p.109). | |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>conversación y el diálogo); autores: Vila M, Silva M, Petit M, Chambers A; rol del maestro mediador (es de vital importancia en la comunidad de lectores puesto que es él quien toma la figura de acompañante durante el diálogo y genera dinámicas de interacción organizadas y colectivas y, también, está atento a las reflexiones que hacen los niños, miembros de la comunidad de lectores, para realizar sugerencias o comentarios referidos a volver sobre el texto, o a la recordación de otros textos similares); autores: Siro A, y Chambers A.</p> <p>El diseño metodológico desde el cual se desarrolló la investigación, es de corte cualitativo, bajo el enfoque de sistematización de experiencias didácticas para la producción de saberes desde la práctica docente. La investigación está basada en el paradigma cualitativo ya que buscaba conocer una realidad específica, que en este caso hace referencia a lo que sucede en dos aulas de ciclo inicial en donde se conforma una comunidad de lectores, es de interés observar la propia práctica docente para así, interpretarla, analizarla y tomar una postura crítica frente a esta, de tal forma que se tengan los insumos para transformarla. Para lograr lo anterior se hizo un registro riguroso y detallado por medio de planeaciones, instrumentos de análisis, vídeos y registros</p> | | <p>Petit (2009) afirma que: El gusto por la lectura se deriva, en gran medida, de esas intersubjetividades y le debe mucho a la voz. Si bien no hay recetas que garanticen que un niño leerá, la capacidad para establecer con los libros, una relación afectiva, emotiva, sensorial, y no sólo cognitiva, parece en efecto decisiva (p. 55).</p> <p>Establecer una relación afectiva con los libros conlleva un encuentro consigo mismos, es por esto que “los espacios de lectura sacan de su soledad a cada uno, le hacen comprender que sus sufrimientos son compartidos no sólo por los que están a su lado, sino también por los personajes que encuentra en las páginas leídas o por quienes las escribieron”. (Petit, 2009, p. 168).</p> <p>Reconocer la marca que la experiencia literaria deja en cada sujeto y lo que significa sentirse identificado con las historias es percibir lo leído como una experiencia que le puede ayudar a comprenderse a sí mismo y a comprender su entorno, es así como “los libros colaboran de forma efectiva por su impacto emocional y porque ofrecen a los niños imágenes para explicarse a sí</p> | |
|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | fotográficos de las intervenciones de los niños y de la maestra. En el caso de esta investigación la sistematización inició desde la preparación de las actividades independientes y continuó con la ejecución y el registro de la práctica. | | mismos o para entender a sus familiares de un modo más explícito” (Colomer, 2012, p. 91). | |
|--|--|--|---|--|

| <p>Datos bibliográficos</p> | <p>Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones)</p> | <p>Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen)</p> | <p>Citas textuales (Con sus correspondientes referencias bibliográficas)</p> | <p>Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen)</p> |
|---|---|---|--|--|
| <p>Tipo de documento: Artículo de investigación</p> | <p>Este trabajo tiene por objetivo comunicar parte de la investigación sobre la relación entre literatura y educación, especialmente en los primeros años o ciclos de la enseñanza y la</p> | <p>La literatura como corpus, es un campo de textos, es una mediadora del saber, sin embargo, dados sus caracteres distintivos pretende de los</p> | <p>Barthes es pesimista a la hora de entrever los logros de la escuela - programas y controles institucionales mediante -, en la verdadera educación del lector de literatura, del lector crítico, ya que "No se trata de hacer de la escuela un espacio de predicación del dogmatismo sino de impedir los rechazos, el retorno de la monología, del sentido impuesto". (Barthes, 1985: 251)</p> | <p>El texto investigativo da una mirada al canon literario que no hace parte de nuestro objeto de investigación.</p> |
| <p>Fecha: 2002</p> | <p>de esta cuestión se da cuenta a través del análisis de los diversos modelos epistemológicos que se han superado</p> | <p>lectores cierto acercamiento relacionado con el deseo, la libertad y el goce. Por lo mismo, es tan problemática su inserción en el campo escolar</p> | <p>Remo Ceserani -crítico italiano- en su artículo "Cómo enseñar literatura", reseña diversos modelos que han atravesado la didáctica de la literatura en los niveles secundario y de los que sobreviven en la actualidad.</p> | <p>“Cuerpo de la literatura y canon literario, escuela y literatura”...</p> |
| <p>Lugar: Caracas Venezuela</p> | <p>y/o superpuesto según las variables directas o indirectas implicadas. Además, se relacionan los agentes que intervienen en el proceso pertenecientes al campo escolar, los elementos del campo literario que interactúan en él y otros factores que influyen en la conflictiva relación entre la literatura y la escuela, entre la enseñanza de la lengua y la literatura.</p> | <p>- espacio reglado y controlado.</p> | <p>(Ceserani, 1986)</p> | <p>Las leyes y las fuerzas que pugnan en el campo literario como un subcampo lingüístico se reproducen en los niveles superiores de la educación, obviamente sin evitar los agentes, recortes y filtros intermedios que actúan al nivel de la institución.</p> |
| <p>Título y autor: Disputa o convivencia: literatura y educación. Mila Cañón</p> | <p>La relación que se propone entre la escuela y la literatura,</p> | | <p>En primer lugar, considera el modelo derivado de la educación humanista, en el que la literatura no era leída en su especificidad sino como fiel testimonio de lo bello, lo verdadero y lo bueno.</p> | <p>La ley de la canonización como la ley del usufructo del texto literario se convierten en dos amenazas constantes de la lectura y su tratamiento</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | <p>como la de otras disciplinas, varía según el modelo epistemológico que se posea acerca del objeto a enseñar</p> <p>y del modelo que se desea transmitir, básicamente; luego existen múltiples factores que inciden en la enseñanza y en la inclusión de los contenidos en las prácticas escolares. Lo que se supone a partir del lazo evanescente entre escuela y literatura, es ciertamente un pacto didáctico por el entorno institucional en el que se incardina - que presume programas, prescripciones, estrategias...</p> <p>Maestros y profesores de adolescentes y de niños, futuros lectores, producen una transposición didáctica de los contenidos literarios pero la cadena de transformaciones comienza en distinto punto. El objeto de saber en la educación primaria sigue siendo la lengua y sólo ella; la</p> | | <p>Luego, éste se reinterpreta en la transmisión de una literatura cuya expresión de lo bello es el contraste de la cultura de masas, y por lo tanto, pertenece a una elite que "puede" leer y apreciar la belleza.</p> <p>En segundo lugar, el modelo historicista se sirve del discurso literario como soporte de coyunturas, épocas, formación de movimientos o ejemplificación de la historia nacional; pocas veces historia y literatura se abastecen y retroalimentan con el fin de abordar una producción de sentidos más amplia. Otra línea recorre la historia de los intelectuales, la historia social y de la cultura, perspectiva que provee aportes para interpretar el pasado pero también para leer el presente.</p> <p>Michèle Petit, acerca de la lectura y los jóvenes en su investigación realizada en Francia, en la que ésta se considera medio y fuente de modificaciones individuales y sociales.</p> <p>La lectura transforma, sería una de las ideas básicas de este libro, "Leer no aísla del mundo.</p> <p>Leer introduce en el</p> | <p>específicos pero, a su vez, rigen las prácticas lectoras y marcan en forma permanente a generaciones de alumnos que se abastecen de tal concepción de la literatura a través de uno de los pocos contactos con la misma, en la institución escuela.</p> <p>Leyes, por un lado, censuras que despejan el universo textual de la escuela, por el otro. La política, el cuerpo, el lenguaje correcto, la reflexión teórica, el poderío del autor, el autor como monumento biográfico o los géneros canónicos versus los llamados géneros menores forman parte de otra lista que no ingresa en la escuela. Censuras y cortes que se ejecutan desde los planes de estudio, que atraviesan todos los niveles, hasta llegar al docente.</p> <p>El docente, centro</p> |
|--|---|--|--|---|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>literatura aparece como suplemento, un recurso textual, que en el mejor de los casos es puesto en función de la lectura.</p> | | <p>mundo de forma diferente. Lo más íntimo puede alcanzar en este acto lo más universal" (1999, p. 43)</p> | <p>de decisiones, eje de poder de la clase, finalmente, ejercita su rol y selecciona los textos colmado de un complejo manejo de presiones e impresiones que definen sus opciones.</p> |
|--|---|--|--|--|

7. Título: La escritura autobiográfica: una apuesta pedagógica para la formación de lectores escritores

| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen) | Citas textuales (Con sus correspondientes referencias bibliográficas) | Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
|--|---|--|---|---|
| <p>Tipo de documento: Maestría en Educación Fecha: 2015 Lugar: Bogotá Título y autor: La escritura autobiográfica: una apuesta Pedagógica para la formación de lectores y Escritores Eleonora Amaya Enciso Patricia Pinzón Rodríguez</p> | <p>¿Cómo la reflexión de la escritura de la autobiografía de dos maestras, puede permitir la transformación de sus prácticas de lectura, escritura y enseñanza; que se materialice en la construcción de una propuesta didáctica y pedagógica provista de sentido? Esta tesis da cuenta de un proceso vital de escritura que busca trascender en una propuesta pedagógica y didáctica provista de sentido, que inspire a todos aquellos docentes y estudiantes que se quieran acercar a la tarea de conocerse a sí mismos y a la par entrar en el profundo mundo de la escritura, la lectura y la literatura como experiencias. Por este motivo, se encuentran aquí textos de diversa naturaleza, que fueron contruidos en el proceso de la</p> | <p>la investigación busca reflexionar sobre aquellos elementos facilitadores e inhibidores de las prácticas de la lectura y la escritura al interior del sistema educativo, para que los docentes puedan hacer conciencia frente a cómo sus prácticas de enseñanza pueden acercar o distanciar a los estudiantes de la lectura y escritura. Además, estos retos evidencian la relevancia del acompañamiento de los docentes de lengua en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, a partir de sus propias experiencias como</p> | <p>la pedagogía no puede perder su valor humano y trascendente en las dinámicas de la educación de las personas, por ello se requiere rescatar una nueva pedagogía que responda desde lo que Bárcena & Melich (2000) destacan una educación como "acontecimiento ético", considerando que "entender la educación desde otra perspectiva supone una concepción de la tarea pedagógica como radical novedad" (p.12), alejándola de las concepciones puramente tecnológicas y mercantilistas y comprendiendo que lo ético implica dejar de pensar una pedagogía en términos sólo conceptuales, bajo una planificación en la que la formación se basa</p> | <p>El interés primordial en la investigación atendió detectar y problematizar las prácticas y los procesos de lectura, escritura y enseñanza en la formación de las maestras, evidenciando diversos elementos que estuvieron involucrados en la tarea de evocación hecha mediante las autobiografías.</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | <p>investigación, para que el lector pueda sentirse parte de la indagación que se construyó y de esta manera, al llegar a las conclusiones pueda tejer no sólo el sentido asociado a la propuesta, sino múltiples sentidos adicionales, que le permitan comprender la complejidad que abarcan la escritura y la lectura, y la necesidad que tiene la literatura de la vida y los seres humanos para existir, en este caso materializada en el texto autobiográfico.</p> <p>Para el presente estudio, la investigación cualitativa se hizo pertinente desde la perspectiva de su interés en cuanto al problema de análisis que es: la reflexión sobre la escritura de las autobiografías por parte de dos maestras, lo que les permite construir una propuesta didáctica y pedagógica provista de sentido; de manera que se estudia a las personas en situaciones naturales basadas en su narración de vida. Esto que significa que como investigadoras cualitativas, se logra una aproximación a “situaciones, a procesos, a acciones, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, (...) se desarrollen durante [la] presencia en el campo y pueden continuar en [la] ausencia.” (Vasilachis, 2006. p. 2), queriendo captar estas situaciones en su complejidad y no controlarlas modificarlas.</p> <p>Desde esta postura, como investigadoras y narradoras de la propia experiencia, también se asume una actitud de aprendizaje y reflexión continua, estableciendo vínculos de relación estrechos entre los campos de</p> | <p>escritores y lectores activos, para asegurar no sólo la una coherencia entre lo que se pide a los estudiantes y lo que hacen los profesores en su propia vida; sino también para garantizar la construcción de una cultura escrita que esté integrada por todos los miembros de la comunidad educativa y ojalá por toda la sociedad.</p> <p>En últimas, con la investigación se consolida un compromiso real, una experiencia de escritura en constante reflexión y con una gran dosis de emocionalidad que permitió involucrar de manera intensa y totalizadora el interés y los sentimientos en el relato autobiográfico, una narración veraz y auténtica basada en las experiencias vividas y de la que emerge con una propuesta didáctica pedagógica que facilite la construcción de éste tipo de narraciones a otros.</p> | <p>en la obtención de logros y resultados educativos esperados por cumplir.</p> <p>es válido considerar la postura de Larrosa (2003) quien considera pensar precisamente la educación desde la experiencia, la misma que nos permite ser lo que somos y construirnos desde una educación como acontecimiento, que parte de un “principio de alteridad” o “principio de exterioridad”, términos que reafirman el acontecer, la experiencia manifestada como “eso que me pasa”, una experiencia que afecta directamente a “...un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto.” (p.4), que incluso puede formarse transformarse. Para Larrosa, esa experiencia de “eso que me pasa”, establece una relación con lo que se da lugar en mí, a modo de reflexión subjetiva y transformadora que logra una afectación directa.</p> <p>Cuervo (2010), insiste en la desafortunada construcción que con respecto a lo pedagógico se ha hecho de nosotros, pedagogías que han golpeado nuestros cuerpos, etapas esenciales de nuestras vidas que han dejado en muchos casos dolorosas huellas, por ello: recuperar una pedagogía que se tome en serio la palabra creer y esto sólo puede ser posible a partir de la memoria de nuestras arrugas, líneas, contornos, semblantes, aquella escritura que han tejido lo otro y los otros en mi cuerpo para que nuevas caricias se acomoden desde manos no pensadas, que puedan apasionar y aventurar una formación del devenir</p> | |
|--|--|---|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | <p>conocimiento que se exploran a modo de teorías y los contextos sociales en los que se desarrolla la situación y el objeto de estudio de análisis, de manera que se involucran “las perspectivas subjetivas y los disímiles conocimientos sociales vinculados a ellas”; y se da un lugar central a “la reflexividad del investigador y de la investigación (...) ya que asume la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento.” (Vasilachis, 2006. p. 3)</p> <p>Es de relevancia comprender que en este tipo de investigación, “las reflexiones del investigador sobre sus acciones, observaciones, sentimientos, impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto” (Vasilachis, 2006. p. 3).</p> | | <p>(p.12)</p> <p>Camps & Ruíz (2010) destacan la importancia de ubicarse en el contexto y las necesidades de los estudiantes, desde la posibilidad de rescatar el valor de la trasposición didáctica como la emergencia de lograr cambios en los contenidos que sean accesibles y tengan coherencia con respecto a la situación cultural y social de los estudiantes. La trasposición didáctica permite ver el conocimiento desde diferentes posibilidades de acuerdo a contextos y saberes que requieren ser reevaluados, recontextualizados. De la misma manera, los procesos de enseñanza requieren seguir una secuencia acorde a las diversas formas de apropiación del saber.</p> <p>Delia Lerner (2001) manifiesta la necesidad de redefinir la funcionalidad de la lectura y escritura en la escuela, reconociendo en éste proceso la importancia de la herencia cultural en la que se implican toda una serie de actividades para realizar en la interacción con los mismos textos, estableciendo relaciones y poniendo en juego los saberes adquiridos, de manera que los estudiantes puedan llegar a construir sus propias narraciones, como una forma de reconocerse y darse a conocer. En palabras de la misma Lerner (2001):</p> <p>...Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permiten repensar el mundo</p> | |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (p.1). | |
|--|--|--|---|--|

8. Título: Los círculos de lectura literaria, un espacio de reconocimiento de si y del otro.

| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen) | Citas textuales (Con sus correspondientes referencias bibliográficas) | Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
|--|---|--|--|--|
| Tipo de documento: Tesis para optar al título de Licenciatura en Lengua Castellana y Humanidades. | Pregunta - problema ¿Cómo a través de círculos de lectura literaria de libros álbum los niños y la profesora de la escuela Rural Tagua se reconocen a sí mismos y reconocen al otro? | Se busca llevar la lectura de otra forma, creando espacios de encuentro, de reflexión, de diálogo, que permitan ver y sentir la lectura, de compartir con el otro; se pretende mostrar, cómo la lectura influye en la vida de los niños y la docente porque al leer libros álbum, y compartir distintos momentos se genera una afectación y autoconstrucción del sujeto, donde las emociones y sentimientos afloran, afectando tanto al maestro como a los niños, con esta experiencia se crearán estrategias de lectura que permitieran interpretarlas teniendo en cuenta principalmente las emociones. | Como primera medida se trata el tema de "Pedagogía de la esperanza y autonomía" para lo que Freire (2004, pág. 69), en su texto Pedagogía de la esperanza, habla sobre, "hay que lograr la expulsión del opresor dentro del oprimido"; éste autor aclara que enseñar, no es solamente transferir información, enseñar exige compromiso, enseñar exige un respeto ético al educando, Freire humaniza el acto de enseñar, exige comprender que la educación es una forma de intervención, en el mundo, en la vida del estudiante, que se debe ejercer con libertad y autoridad. Otro tema trabajado es el de la lectura, para lo que Michelle Petit nos invita a "leer juntos" (2003, pág.6), a compartir estos momentos, (lector/oyente) es establece un primer paso, para el reconocimiento de sí, cuando construye sus propias ideas, a partir de ese encuentro con la lectura, se forma la escucha, el niño inicia a despertar su amor y | La divergencia en los proyectos son como primera medida el contexto en el que se piensa aplicar la investigación, ya que es un contexto urbano, homogéneo (porque se piensa trabajar en el mismo ciclo, con estudiantes de edades similares y niveles cognitivos y de lenguaje similares), así mismo la cantidad de estudiantes vinculados a la unidad de muestreo. Por otra parte, se espera hacer un trabajo con padres de familia, que permita establecer vínculos para que a partir de estos, se incluyan emociones en el objeto de estudio. Por último, la metodología aunque es muy similar espera hacer una mayor profundización en la corporalidad y la literatura como experiencia que permita la transformación del sujeto, no sólo frente a |
| Fecha: 2014 | Objetivo Caracterizar los círculos de lectura literaria de la escuela Rural Tagua desde el reconocimiento que tienen los niños de sí mismo y el reconocimiento del otro. | | | |
| Lugar: Bogotá | | | | |
| Título y autor: Los círculos de lectura literaria, un espacio de reconocimiento de sí y del otro. Martha Yaneth Cortés González | Marco teórico Los autores, referentes teóricos, del proyecto son: Fernando Bárcena, Paulo Freire, Michéle Petit, Jorge Larrosa, Delia Lerner y Estanislao Zuleta entre otros los cuales plantean una relación entre la lectura y literatura desde la transformación de vidas, y la autoconstrucción de sujetos. El ser por el ser mismo moviliza los sentidos, su pensamiento del lector y permite comprender al otro para comprender y transformarse a sí mismo. Bárcena, nos plantea la | | | |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | <p>educación como acontecimiento ético, surge como propuesta de acoger al otro; este autor nos expone que el educador debe ser compasivo, construir desde la narración. Freire, habla sobre la pedagogía del oprimido sustentada en métodos tradicionales, por una pedagogía de la esperanza, por lo tanto los círculos de lectura brindan la posibilidad de hacer un cambio significativo en estas prácticas dentro del aula. Michéle Petit, presenta desde su investigación como la lectura contribuye a la construcción o reconstrucción de sí mismo, ella expresa que el niño crea espacios para estar solo con el texto, que este es un medio de escape, que construye la intersubjetividad del sujeto, a partir del conocimiento que la lectura proporcionar. Jorge Larrosa, nos habla que la lectura es una experiencia que transforma la vida del lector, cuando habla que se lee para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo, porque al leer la imaginación puede movilizar el pensamiento a tal punto que puede transmitir sentimiento, sensaciones que despiertan en el cuerpo vida. Delia Lerner, nos plantea el gran desafío que tiene la escuela, en la formación de lectores y escritores autónomos, e incorporar a todos los alumnos en una cultura activa de lo escrito, ella plantea la importancia de acudir al texto en busca de respuesta a su cotidianidad y que la escuela debe adoptar estrategias que desarrollen la responsabilidad como lectores y escritores. Zuleta, nos plantea que al leer, se debe hacer una lectura rigurosa del texto, se debe ser exigente, para llegar a una</p> | | <p>curiosidad por la lectura, más aún cuando el niño tiene acceso a un libro, se convierte en un medio de escape de sus conflictos, él puede huir, crear un “espacio íntimo para estar solo”, la lectura no puede curar el mundo de su violencia, pero puede ser un camino privilegiado para sanar, descubrir y construirse, al entrar en unión con un trozo del saber, con una historia, él puede crear, inventa un mundo diferente desde su imaginación y comprensión. Por su parte Bárcena. (2000)Telón (p.191...),en “la educación como acontecimiento ético”, plantea que la educación es una práctica de hospitalidad, acogimiento al otro que radica en la novedad, es una “ética sensible de sufrimiento del otro”. Frente a la temática Leer y escribir en la escuela señala la autora argentina Delia Lerner, deben dejar de ser un objeto de evaluación para construirse como objeto de enseñanza. Lerner señala que la escuela se ha convertido en el sitio de evaluación y sometimiento, donde el niño debe ir para aprender a leer y escribir. Lerner(2001, pág. 25-27), nos plantea el gran reto que tiene la escuela, en la formación de lectores y escritores en su alfabetización, un “reto para la escuela es incorporar a todos los alumnos en una cultura de lo escrito”, En la literatura señala Larrosa (1996, pág.43) es un juego de lenguaje en el que el lenguaje se enrosca sobre sí mismo liberando toda atadura exterior” el código de la palabra literatura está inmerso en ella misma y no fuera de ella en su lenguaje,</p> | <p>la literatura sino en su cotidianidad.</p> |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>interpretación eficaz, para poder extraer lo que en verdad el texto quiere transmitir, él nos enseña que leer es aprender a pensar por sí mismo.</p> <p>Estos autores aportan grandes ideas que permiten darle un significado a la lectura literaria, como práctica autónoma y reflexiva en la autoconstrucción de los sujetos.</p> <p>Metodología: Esta investigación es cualitativa, con un enfoque etnográfico, su corte metodológico pretende descubrir, a partir de experiencia de investigación del comportamiento humano, como los círculos de lectura literaria transforme la vida de los niños, a su vez construya, en el maestro bases sólidas para romper hábitos de experiencia heredadas, al educar nuestra sociedad para darle otro significado.</p> <p>Hallazgos y conclusiones:</p> <p>Este proyecto permite concluir que:</p> <p>La lectura nos brinda espacios de construcción de sí y del otro.</p> <p>Los círculos de lectura nos permite desarrollar estrategias diferentes.</p> <p>Los círculos de lectura logran desarrolla distintas emociones, sentimientos, entre los participantes.</p> <p>Los círculos de literatura liberan el alma y la dejan volar con la imaginación a encuentros con la creatividad y producción de textos nuevos.</p> | | <p>en su significado que ocurre en el lenguaje el que da el perfil y la presencia de las cosas en el acto de nombrarlas. Chambers nos habla que “literatura es compartir una forma de contemplación” (2010, pág. 27). Por último, en cuanto a los Círculos de lectura literaria Chambers nos (1999,pag 27), invita a ser innovadores dentro de la escuela, en las prácticas de lectura y escritura, con los círculos de lectura, nos propone estrategias que desarrolle el acto de leer, con episodios de drama, porque la lectura puede ser vivida, dramatizada, contada, escuchada, releída, conversada.Según Petit, los círculos de lectura pueden intervenir en la vida de los sujetos que son buenos lectores, para que se encuentren mejor equipados y puedan enfrentarse a cualquier problemática que le presenta la sociedad, donde la pobreza y la violencia son frecuentes. En los Libros álbum y estrategias de lectura Chambers “(...) la lectura en voz alta es una actividad centrada en el texto” (1999, pág.6), que permite estar más atento a nuestra pronunciación, entonación, interpretación, permite mejorar las falencias que se tienen al leer.</p> | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | Los círculos de lectura generan curiosidad, incentiva la lectura, se da espacios de reflexión, se transforma el sujeto con la lectura. | | | |
|--|--|--|--|--|

9. Título: La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector.

| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen) | Citas textuales (Con sus correspondientes referencias bibliográficas) | Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
|---|---|---|--|---|
| Tipo de documento: Tesis Doctoral en Acción Educativa | <p>Pregunta - problema</p> <p>La repercusión de las prácticas de lectura en el comportamiento del alumno. Repensar en la recuperación lectora de los alumnos que no alcanzan el nivel de comprensión esperado al término de los grados iniciales de la educación básica y los bajos resultados obtenidos por alumnos que avanzan hacia los grados siguientes sin adquirir competencia lectora, provocando desigualdades escolares y sociales.</p> <p>Objetivo</p> <p>Conocer las prácticas de lectura desarrolladas por los profesores a la construcción de un comportamiento lector en los alumnos del 1° Ciclo de Aprendizaje de las escuelas públicas municipales de São Luis.</p> | Se busca llevar la lectura de otra forma, creando espacios de encuentro, de reflexión, de diálogo, que permitan ver y sentir la lectura, de compartir con el otro; se pretende mostrar, cómo la lectura influye en la vida de los niños y la docente porque al leer libros álbum, y compartir distintos momentos se genera una afectación y autoconstrucción del sujeto, donde las emociones y sentimientos afloran, afectando tanto al maestro como a los niños, con esta experiencia se crearán estrategias de lectura que permitieran interpretarlas teniendo en cuenta principalmente las | Se toman referentes teóricas como: Solé (1998:23) quien afirma que: “la lectura es el proceso mediante el que se comprende el lenguaje escrito”, Ítalo Galvino, en Vargas (1995:9) afirma que: “Tengo la seguridad de que la lectura no es comparable a cualquier otro medio de aprendizaje y de comunicación, porque ella posee un ritmo que es gobernado por la avidez del lector; la lectura abre un campo de interrogantes, de meditación y de análisis crítico, ósea, de libertad; la lectura es una correspondencia no apenas con el libro, pero también con nuestro mundo interior que el libro desvela.”. Se habla sobre la comprensión desde el referente de Penteadó (1997:189) el fenómeno “empatía” determina el nivel de entendimiento que se exige en la lectura. Éste | Las conclusiones de esta investigación se centraron sobre todo en el análisis de las prácticas pedagógicas y el rol del maestro en el proceso de lectura de los estudiantes, Por ello, se establecen diferencias en el manejo que le da la autora a la temática y las estrategias propuestas totalmente enfocadas al cambio de metodologías tanto en las actividades como en la forma |
| Fecha: 2012 | | | | |
| Lugar: Brasil | | | | |
| <p>Título y autor:</p> <p>La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector.</p> <p>Rosemary Duarte Cunha</p> | | | | |

| | | | | |
|--|--|------------|---|--|
| | <p>Marco teórico</p> <p>Esta investigación pone a dialogar a varios autores sobre los modos en que los saberes sobre la lectura son contruidos en la escuela y cómo podrían recibir diferentes esbozos. Tal vez, un enfoque psicolingüístico al enfatizar los procesos cognitivos de la lectura, o una perspectiva interaccionista en la que la lectura es encarada como un proceso mediante el cual se entiende el lenguaje escrito o de forma más antropológica, que rescata las representaciones del mundo traspasadas en la clase de lectura, y otros</p> <p>Metodología:</p> <p>Se utilizó la metodología cualitativa para investigar las prácticas de lectura y su repercusión en el comportamiento lector. Las cuestiones aquí expuestas sirven de indicadores para repensar si la enseñanza de la lectura no está desvinculándose de las características específicas de su función pedagógica, que es la de organizar espacios de ejecución de la lectura con énfasis prioritario en el antes, el durante y el después, para el cumplimiento de las funciones inherentes de un proyecto productivo en los grados iniciales como propuesta de cumplimiento de la práctica de lectura enfatizada en el comportamiento lector. Se utilizaron los siguientes métodos de recolección de</p> | emociones. | <p>complementa su pensamiento manifestando que la comprensión puede ser ampliamente perfeccionada mediante el entrenamiento y el carácter de la lectura influye en las diferencias que se perciben entre los individuos. y una parte muy interesante que se acerca a nuestra investigación es que para que esa dinámica empiece a funcionar se hace necesario modificar hábitos y costumbres, para de esta manera adquirir una nueva conducta. Conforme Nagel (2006:2): “En dicha exigencia dialéctica, es donde el movimiento siempre debe ser accionado al desearse una conquista” la conducta de padres, profesores, alumnos o mejor aún, de todos los que se proponen aprendices, debe ser objeto de mayor consideración. Quien no lee no puede servir como modelo para nadie. Quien no posee el hábito de la lectura no puede educar al buen lector. Para educar, padres, hijos, profesores y alumnos necesitan ser educados. Por ello, es importante que las escuelas creen vínculos con las familias para que sucesivamente se genere una gran oportunidad, en la que padres compartan con sus hijos sus experiencias con la lectura. Compartir es comunicar, es profesar la función social.</p> | <p>evaluativa. Por otra parte, se habla de espacios no convencionales, en este caso la biblioteca y los actores que se desenvuelven alrededor de la misma.</p> |
|--|--|------------|---|--|

datos: acceso al campo de investigación, la negociación, “rapport” con los informantes, los instrumentos de colecta de información utilizados, así como los recursos de informática que viabilizan el proceso de esta construcción, hasta llegar a los análisis de datos.

Hallazgos y conclusiones:

1. Una propuesta innovadora en el sentido de despertar, desarrollar y sostener el comportamiento lector de los alumnos de los grados iniciales, en una dinámica constante del ejercicio de actividades diversificadas de lectura para motivar el alumno en la participación de esta dimensión olvidada de ser aprovechada en la escuela pública, pues, los profesores dedican muy poco del tiempo didáctico para vivenciar situaciones de lectura innovadoras.

2. La visión investigativa sobre la práctica docente detectó una nítida diversidad sobre la concepción de la lectura entre las profesoras, lo que evidencia una ausencia del pensar y del actuar colectivamente, momento sin igual para el intercambio de experiencia y aprendizaje con compañeros con más experiencia. Esa fragilidad dificulta la capacidad de innovación en la práctica pedagógica, imposibilitando así los procesos de reflexión y reconstrucción de las

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>profesoras para dinamizar la enseñanza y aprendizaje en la formación de lectores autónomos.</p> <p>3. la estructura organizacional de la biblioteca es también un factor positivo para garantizar la sostenibilidad de la lectura, además de otros factores indispensables como: un acervo actualizado, recursos humanos disponibles para mantener y atender los usuarios.</p> <p>4. El círculo de lectura surge como una actividad que favorece el desarrollo de la comprensión lectora, por demostrar cuando el alumno está apropiándose de lo que es lee</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

10. Título: La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos.

| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen) | Citas textuales (Con sus correspondientes referencias bibliográficas) | Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
|---|---|--|---|---|
| <p>Tipo de documento: Maestría en Educación. Enseñanza de la lengua y la literatura</p> <p>Fecha: 2014</p> <p>Lugar: Antioquía-Colombia</p> <p>Título y autor: La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Jesús Pérez Guzmán</p> | <p>Pregunta - problema ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de la literatura que se configuran y con qué intención se aborda el hecho literario en grado Undécimo? El autor de la tesis ve la necesidad de problematizar las prácticas literarias en grados Undécimo de tres instituciones públicas del municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia, mediante un acercamiento y análisis interpretativo de los enfoques epistemológicos de la enseñanza en el aula.</p> | <p>Alcanzar la formación literaria, el diseño curricular debe trascender de un listado de contenidos aislados a ser transmitidos mecánicamente, hacia una noción de proceso, lo que implica concebir las prácticas de enseñanza como un conjunto de acciones secuenciales que apuntan al desarrollo de un propósito concreto, en una</p> | <p>El profesor argentino Gustavo Bombini (2006), habla de que la educación literaria está dentro del arte de lo posible, siempre y cuando se reinventen cada día los modos de abordarla en el aula. Es que esa “reinención” no es una tarea de didactas ni de lingüistas ni de pedagogos, sino de cada docente que tiene en su quehacer cotidiano “la posibilidad de releer la práctica de una manera interesante, de detenerse frente a la riqueza de la cotidianidad escolar.</p> | <p>La tesis no aborda los círculos de literatura directamente, pero deja entrever la posibilidad de vivir la experiencia literaria a través de las prácticas de uno de los maestros quien se aproxima al propósito de</p> |

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| | <p>Objetivo Aportar a la problematización y comprensión de las prácticas de enseñanza de la literatura en un contexto concreto: los grados Once de las tres instituciones educativas públicas urbanas del municipio de Ciudad Bolívar.</p> <p>Marco teórico El autor realiza un trayecto histórico de la enseñanza de la literatura en la escuela desde un paradigma historicista, un paradigma basado en la la poética del texto y un paradigma centrado en la la poética del lector, a partir de los autores Antonio Mendoza y Nuria a quienes complementa con los aportes de autores como Fabio Jurado, Roman Jakobson, Teresa Colomer, Carlos Lomas, Gustavo Bombini y Alfonso Cárdenas Páez, entre otros. Jesús Pérez Guzmán centra la atención en el desarrollo del marco legal colombiano para ubicarse en los actuales estándares en Lenguaje. Al finalizar, el autor de la tesis aclara que la evolución teórica que ha tenido la enseñanza de la literatura no garantiza la transformación de las prácticas de aula directamente en el contexto local.</p> <p>Metodología: Primero se construyó la situación problemática, que empieza focalizando la realidad a investigar, seguidamente de un rastreo de voces de autores que han pensado el asunto de la enseñanza de la literatura en la escuela en los ámbitos global, nacional y local; pasando por la descripción del contexto en el cual se llevó a cabo la investigación, Después, comprende todas aquellas</p> | <p>configuración por secuencias didácticas y por qué no, también por medio de proyectos de aula.</p> <p>Que la lectura literaria es experiencia, nos da mundo, nos figura el pensamiento, nos permite afinar nuestra dimensión estética, que la literatura nos ofrece la posibilidad de descubrimiento y construcción de sí, de configurarnos como sujetos críticos, en fin; fueron ideas que dejaron huellas en mí, ideas que me ayudaron a superar esa mirada restrictiva que tenía de la literatura y que no iba más allá de una perspectiva de la comprensión o de la comunicación.</p> | <p>Jurado (1999) como propuesta para lograr que la mayoría de docentes se ubiquen en la última tendencia, es decir, el privilegio del análisis profundo de la obra, plantea la necesidad de cualificar los procesos educativos a través de la motivación a maestros para que investiguen en el aula.</p> <p>En relación con la importancia de esta investigación, hay dos razones fundamentales para su justificación: la primera tiene que ver con la necesidad de darle carácter epistemológico a prácticas de enseñanza de la literatura en contextos concretos y reales, de valorar la experiencia como fuente de conocimiento, de hacer de la acción docente una forma de teorización (Perrenaud, 2006). Y para darle un status epistemológico a la práctica es necesario, tal como lo propone esta investigación, problematizar el quehacer del docente de literatura, desentrañar una realidad que no es explícita para los maestros que están inmersos en ella, la de revelar los presupuestos teóricos que guían o inconscientemente la praxis educativa; en una expresión: es necesario convertir el aula en un laboratorio.</p> <p>Es muy interesante contemplar la manera como algunos de los docentes acompañados están reinventando la enseñanza (Bombini, 2006), una reinvención que se está gestando desde las prácticas cotidianas, demostrando así que los cambios en la enseñanza no son una tarea</p> | <p>éstos.</p> <p>El grado al que va dirigido es un nivel cuyos estudiantes se encuentran en un nivel de edad diferente a los de ciclo 3.</p> <p>La voz de los estudiantes no se deja escuchar en el documento, aspecto que sería muy interesante de conocer pese a que la investigación iba dirigida a las prácticas literarias.</p> |
|--|---|---|---|--|

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>miradas, configuraciones y abordajes de la enseñanza de la literatura en la escuela, develadas a través de diferentes estrategias de investigación presentes en la ruta metodológica (observaciones, entrevistas semi estructuradas, análisis documental y encuestas).</p> <p>Hallazgos y conclusiones:</p> <p>Dejar abiertos nuevos caminos a otras indagaciones; el autor se narra como docente y como investigador al describir lo que significó este viaje, al dar cuenta de esas transformaciones que ha dejado esta experiencia en mlo pensamientos, en mi lenguaje, en mis sentimientos, con relación a la enseñanza de la literatura.</p> | | <p>de personas lejanas a la educación.</p> <p>Ahora bien, algunos autores, al sostener que la literatura no se enseña, abogan por la “antiintervención” ya que, según ellos, existe una relación naturalizada y automática entre los textos y los lectores siempre dispuestos a ser receptores entusiastas. Así, a partir de estos postulados se describen escenas idílicas, donde el encuentro de los alumnos con los textos es siempre una experiencia exitosa sin que exista mediación por parte del docente, pues la lectura literaria es una zona privativa de la imaginación, es una puesta en juego de lo lúdico, es territorio gratuito... por tanto debe mantenerse incontaminada de las tareas escolares. Sin embargo, el anterior planteamiento no lo encuentro pertinente para la escuela porque de entrada, tal como lo plantea Cárdenas (2004) “la pretensión de que el arte no se puede enseñar contrasta con los testimonios de la historia, los cuales nos refieren la existencia de escuelas de arte en numerosas sociedades” (p. 10), negando así la existencia de un saber sobre literatura y el papel mediador del profesor.</p> | |
|--|---|--|---|--|

| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen) | Citas textuales (Con sus correspondientes referencias bibliográficas) | Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
|---|---|--|---|---|
| Tipo de documento: Maestría en Comunicación – Educación | Pregunta - problema ¿Cómo se genera y fortalece la Experiencia Estética a partir del encuentro entre danza y literatura para la formación de sujetos estéticos y multiculturales? | Dentro de la experiencia estética el ejercicio de creación exige al sujeto, por un lado, interpretar obras de arte, por otro lado, emitir un juicio frente a las obras y ponerlo en discusión con otros sujetos; así mismo, le exige construir un producto artístico que sea interpretado y discutido por otros. De tal modo que la creación sitúa al sujeto frente a la obra, frente a sí mismo y frente a una colectividad. | Con respecto a la experiencia estética se utilizó la conceptualización hecha por Jauss, quien la define como el goce de lo bello, siendo el goce una experiencia de conocimiento más que de entretenimiento. Jauss ahonda en los procesos de aisthesis, poiesis y catharsis para reflejar la complejidad y amplitud de la experiencia estética (Jauss, 2002). | Articular la danza y la literatura en un mismo espacio de formación artística haciendo que la danza sirviera de puente para acercar la literatura al campo de las artes. |
| Fecha: 2016 | | | | |
| Lugar: Bogotá-Colombia | | | | |
| Título y autor: Danza y literatura como experiencia estética . Alba Lucila Gallo Duarte Andrea Milena Gallo Lozano | Objetivo Generar y fortalecer la experiencia estética de personas que se desenvuelven en un ambiente multicultural a partir del encuentro entre danza y literatura. | De tal modo que la creación sitúa al sujeto frente a la obra, frente a sí mismo y frente a una colectividad. | La experiencia estética puede resolver la duda de si el arte es o no una forma de conocimiento porque destaca la idea de ganancia (cognoscitiva): la experiencia le deja al sujeto conocimiento (comprensión) de sí mismo y del mundo (Innerarity, 2002). | Se explora la concepción del arte, ya no desde la estética, sino desde la cultura; para ello, se plantea la diferenciación entre lo culto y lo popular en el sentido que Néstor García Canclini establece al referirse a las culturas híbridas. |
| | Marco teórico: La propuesta y su posterior análisis se basan, no sólo en la teoría de Jauss con respecto a la experiencia estética, sino en los enfoques teóricos de autores como Néstor García Canclini, Mabel Moraña y Renato Ortiz, con respecto al arte y la cultura. La investigación se enmarca, también, dentro del campo educativo, ya que los jóvenes participantes se relacionan con el arte en ámbitos de educación formal y no formal. Por tal razón, se revisaron los documentos oficiales de los entes gubernamentales que se encargan de la educación y las artes, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura. Así surgieron las tres grandes categorías de la investigación: experiencia estética, multiculturalismo y educación artística. | La creación de una obra permite obtener un resultado tangible de la experiencia estética para observar a través de ella sus tres posibilidades. Con el ejercicio de creación de la tercera fase de la propuesta de investigación (fase de creación) se busca posibilitar una experiencia estética al poner a los sujetos frente a frente con una actividad artística que los llame a tomar una posición sobre el arte. Se espera que la reflexión sobre la educación artística y de la literatura como arte llegue a los espacios de educación no formal y que los docentes, promotores de cultura y artistas se | La experiencia en su sentido más amplio es “la forma como se relacionan personas y objetos para llegar a nuevas circunstancias de conocimiento” (Valencia, 2010, p. 69). Para Capdevila (2007) uno de los conceptos más fuertes de la experiencia estética es la intersubjetividad. Resalta que la experiencia estética es la actividad de reflexión que permite una apropiación simbólica de la obra, la cual consiste en un diálogo entre la obra y el espectador para la construcción de un horizonte de sentido. Poiesis, entendida como <<capacidad poética>>, designa la experiencia estética fundamental de que | |
| | Metodología: El diseño de la investigación se planteó como una investigación-creación, ya que | | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>el resultado es la puesta en escena de una creación hecha por el grupo focal, en donde se puede evidenciar el encuentro entre danza y literatura.</p> <p>En cuanto a aspectos metodológicos se puede destacar que la presente investigación es exploratoria, porque se crea un ambiente con condiciones específicas para analizar sus efectos en los participantes y se hace una descripción detallada de cada una de las acciones realizadas como base explicativa de los resultados esperados; además, es cualitativa, debido a que los resultados obtenidos para cada uno de los participantes derivan de una experiencia subjetiva que no puede estandarizarse sino que debe ser analizada dependiendo de los efectos que tuvo en cada individuo.</p> <p>Hallazgos y conclusiones: La experiencia estética de la que se habla en esta investigación se caracteriza porque se acerca a la experiencia cotidiana de personas concretas. Cotidiana, no porque sea habitual o simple, sino porque todos los sujetos son susceptibles de experimentarla.</p> <p>Restituir a la literatura su lugar dentro de las artes, y para que la educación artística sea tomada con la seriedad e importancia que merece.</p> <p>Puede decirse que la experiencia estética como objeto de investigación resulta huidizo, subjetivo, difícil de medir e incluso de observar. Teniendo en cuenta esta dificultad metodológica se optó por evidenciar los resultados o efectos de la</p> | <p>comprometan con los cambios que el área requiere.</p> | <p>el hombre, mediante la producción de arte, puede satisfacer su necesidad universal de encontrarse en el mundo como en casa, privando al mundo exterior de su esquivo extrañeza, haciéndolo obra propia, y obteniendo en esta actividad un saber que se distingue tanto del conocimiento conceptual de la ciencia como de la praxis instrumental del oficio mecánico. (Jauss, 2002, p 42)</p> <p>Para García Canclini la estética de la recepción sustenta apropiadamente la nueva actitud que se debe asumir frente al arte, desde su perspectiva</p> <p>“Hay un cambio de objeto de estudio en la estética contemporánea. Analizar el arte ya no es analizar sólo obras, sino las condiciones textuales y extratextuales, estéticas y sociales, en que la interacción entre los miembros del campo engendra y renueva el sentido” (García Canclini, 1990, p 143)</p> | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | experiencia estética dentro de un producto de creación (una obra creada). | | | |
|--|---|--|--|--|

| 12. Título : | | | | |
|---------------------------|---|--|--|--|
| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen) | Citas textuales (Con sus correspondientes referencias bibliográficas) | Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
| Tipo de documento: | Pregunta - problema | | | |
| Fecha: | Objetivo | | | |
| Lugar: | | | | |
| Título y autor: | | | | |
| | Marco teórico: | | | |
| | Metodología: | | | |
| | Hallazgos y conclusiones: | | | |

| 13. Título : | | | | |
|---------------------------|---|--|--|--|
| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen) | Citas textuales (Con sus correspondientes referencias bibliográficas) | Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
| Tipo de documento: | Pregunta - problema | | | |

| | | | | |
|------------------------|---|--|--|--|
| | Objetivo Marco teórico: Metodología: Hallazgos y conclusiones: | | | |
| Fecha: | | | | |
| Lugar: | | | | |
| Título y autor: | | | | |

| | | | | |
|-----------------------------|--|---|---|---|
| 14. Título : | | | | |
| Datos bibliográficos | Resumen (Breve síntesis del documento en la que se presente el problema abordado, los enfoques teórico y metodológico, los hallazgos y conclusiones) | Puntos de convergencia con mi investigación (A partir de los elementos del resumen) | Citas textuales (Con sus correspondientes referencias bibliográficas) | Puntos de divergencia (A partir de los elementos del resumen) |
| Tipo de documento: | Pregunta - problema | | | |
| Fecha: | Objetivo Marco teórico: Metodología: Hallazgos y conclusiones: | | | |
| Lugar: | | | | |
| Título y autor: | | | | |