

edukafé



documentos de trabajo de la Escuela

número 8

Cali, Colombia

e-ISSN 2711-2799

Noviembre 2019

Lectura literaria en el aula

Alice Castaño & Carlos Rodríguez

Universidad Icesi

eduteka

Escuela Ciencias
de la Educación

EDUKAFÉ • DOCUMENTOS DE TRABAJO DE LA ESCUELA

Número 8 • Noviembre 2019

ISSN: 2711-2799 (en línea)

DOI: <http://doi.org/10.18046/edukafe.2019.8>

Rector: Francisco Piedrahita Plata

Secretaria general: María Cristina Navia Klemperer

Director académico: José Hernando Bahamón Lozano

Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación: Ana Lucía Paz Rueda

Director del Centro Eduteka: Alejandro Domínguez Z.

Editor del portal Eduteka: Juan Carlos López-García • <http://eduteka.icesi.edu.co>

Comité Editorial

Ana Lucía Paz Rueda

Diana Margarita Díaz

Hoover Delgado Madroñero

Jhonny Segura

José Darío Sáenz

José Hernando Bahamón Lozano

Juan Carlos López-García

Viviam Stella Unas Camelo

Enrique Rodríguez C.

Rafael Silva

Vladimir Rouvinski

Edición: Centro Eduteka

Editorial Universidad Icesi • *Coordinación editorial:* Adolfo A. Abadía
editorial@icesi.edu.co • <https://www.icesi.edu.co/editorial>



Diseño editorial y diseño portada: Juan Carlos López-García

Diseño del logo edukafé: Boris Sánchez Molano y Carlos Andrés Ávila

Imágenes de portada y contraportada: Magic Creative • Tokyo/Japan • pixabay.com

Universidad Icesi

Centro Eduteka

Escuela de Ciencias de la Educación (ECE)

Calle 18 No. 122-135 Pance • Cali - Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334 • Fax: +57 (2) 555 1441

jclopez@icesi.edu.co • <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edukafe>

El Centro Eduteka no se hace responsable de las ideas expuestas, los modelos teóricos presentados o los nombres aludidos por el(los) autor(es) de los artículos publicados en la colección edukafé. El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva del(los) autor(es), y no reflejan la opinión de las directivas de la Universidad Icesi, del Centro Eduteka, de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECE), o de los editores de EDUKAFÉ - DOCUMENTOS DE TRABAJO DE LA ESCUELA

Licencia Creative Commons • Atribución/No-comercial/Compartir-igual

Esta licencia le permite distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de este documento de modo no comercial, siempre y cuando se dé el crédito explícito a su(s) autor(x)s y a la Universidad Icesi y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones.



Sugerimos citar este documento de trabajo de la siguiente forma:

Castaño, Alice & Rodríguez, Carlos (Eds) (2019). La lectura literaria en el aula. *Edukafé, Documentos de trabajo de la Escuela*, No. 8. Cali: Universidad Icesi. Recuperado, el 25 de Noviembre de 2019, de Eduteka: <http://doi.org/10.18046/edukafe.2019.8>

Contenido

Lectura literaria en el aula	4
Acercándonos estéticamente a la literatura en el grado segundo	8
Mi acercamiento a la literatura: El lugar más bonito del mundo de Ann Cameron	30
Lectura e interacciones en Facebook a partir de la obra literaria Como agua para chocolate	46
Una propuesta para la transformación en el aula: voz para vos, la lectura en voz alta	56

edukafé

“Frente a una taza con café se piensa, pero también se discute, se recuerda o se argumenta. Frente a la taza con café se columbra, se reflexiona, se sueña, se imagina, se escribe, se conversa... Y el café, el misterioso café escucha, profetiza, atestigua, aconseja, da fe, observa, asiente...”

Gustavo Máñez Tenorio

<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edukafe>

Este documento de trabajo hace parte de la colección “edukafe” consistente en una serie de “working papers” escritos y publicados por profesores de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi con los que se busca apoyar la reflexión y la investigación en educación. Estos documentos pueden considerarse como “provisionales” y se publican bajo licencia Creative Commons (BY-NC-SA) para así estimular el debate académico entre diversos actores de la educación. Debate que puede tomar la forma de conversación, discusión, recuerdo, argumento, reflexión, sueño, escritura o conjetura; ojalá, frente a muchas tazas con café humeante.

Tal como lo plantea Marin-García & García-Sabater (2010), los documentos de trabajo tienen como finalidad facilitar el acceso al debate académico de avances y resultados de trabajos de investigación, así como de fragmentos de investigación que posteriormente se pueden convertir en artículos científicos. De esta manera, estos trabajos académicos provisionales se vuelven citables y por tanto protegidos del plagio de ideas escritas y publicadas en versiones preliminares, sin menoscabo de ser divulgadas en los medios digitales o físicos que su autor considere adecuados.*

* Marin-García, Juan & García-Sabater, José (2010). Los Working Papers al servicio de la escritura productiva. Working Papers on Operations Management. 1(1). doi:10.4995/wpom.v1i1.790

Lectura literaria en el aula *

Alice Castaño & Carlos Rodríguez

Profesores de la Maestría en Educación
Universidad Icesi.

Las cuatro experiencias que se recogen en este número de Edukafé tienen como eje central la lectura literaria en el aula. Los maestros y las maestras que las llevaron a cabo piensan la relación entre literatura, subjetividad, comprensión y capital cultural. Estas relaciones son fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues en nuestro país, Colombia, los estudiantes presentan un bajo nivel en la comprensión [1] y, en general, la población tiene bajos índices de lectura. Cambiar este panorama es un asunto complejo que atañe a toda la sociedad, pero que, indudablemente, pone en el centro a las instituciones educativas. Invitamos a leer con atención estas experiencias, pues cada una aporta claves didácticas para pensar sobre la mediación y la formación de lectores.

Estas reflexiones surgen en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi. Participaron veintidós docentes que diseñaron e implementaron trece secuencias didácticas que tenían como eje la pregunta: ¿cómo transformar la enseñanza de la literatura en las instituciones de Cali y la región para formar lectores literarios? La investigación cualitativa utilizó un modelo mixto que integra historia de vida y la sistematización como investigación, el primero indaga la biografía del docente, explora su vida profesio-

* Los documentos que componen esta publicación surgieron en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

nal, y el segundo, diseña una propuesta didáctica contextualizada a la población. El resultado de utilizar ambos diseños genera en el docente una práctica reflexiva sobre el ejercicio de su trabajo.

Las secuencias que aquí se presentan son: **Acercándonos estéticamente a la literatura en el grado segundo** de las docentes Ana María García Bohórquez y María Graciela Quiguanás Sánchez y tuvo lugar en la Institución Educativa Titán del municipio de Yumbo. **Mi acercamiento a la literatura: *El lugar más bonito del mundo* de Ann Cameron** de la profesora Adriana Liliana Arboleda Marín y el profesor Diego Armando Vidal Balanta, y se desarrolló en la Institución Educativa General Padilla sede La Estrella del municipio de Jamundí con estudiantes de grado tercero. **Lectura e interacciones en Facebook a partir de la obra literaria *Como agua para chocolate*** de las docentes Doria Milena Peña Ojeda y Mónica Andrea Monedero Cadena se llevó a cabo con estudiantes del grado 9-6 de la Institución Educativa José Holguín Garcés de Santiago de Cali. **Una propuesta para la transformación en el aula: voz para vos, la lectura en voz alta** de los docentes Andrés Felipe Molina Montero y Andrés Palacios Ochoa, esta secuencia se llevó a cabo en el grado 11-2 de la Institución Educativa La Buitrera de Cali del corregimiento La Buitrera.

La literatura asumida como producto cultural implica pensar algunas condiciones didácticas al planear su incursión en el aula de clase. En esta introducción queremos dejar planteadas tres que se desprenden al analizar lo que sucedió en las intervenciones de los y las maestras: la necesidad de incluir obras completas, la lectura en voz alta y el diálogo sobre lo que suscita en cada uno a obra y sobre elementos propios de la literatura.

Todas las secuencias toman como eje obras literarias completas que fueron seleccionadas por los maestros y las maestras de acuerdo con las particularidades de sus estudiantes. La selección fue consciente, uno de los propósitos era que esas obras dialogaran con las vivencias, los intereses, las expectativas de los niños o jóvenes que iban a leerlas. Estudiantes de segundo leyendo *La peor señora del mundo* y *Manual para corregir a niños malcriados*, riéndose de las exageraciones del autor y descubriendo las relaciones entre ambas; estudiantes de tercero encontrándose con Juan, el protagonista de *El lugar más bonito del mundo*, un niño que también habita en una vereda y vive una historia que los conmueve y los hace identificarse con él; estudiantes de noveno explorando temas como la conquista y el enamoramiento desde la novela *Como agua para chocolate* y jóvenes de once que también se acercan al tema del amor y el desamor a través de la poesía, el *Poema XX* de Neruda fue uno de los que leyeron.

Los poemas o las historias completas presentan historias con distintas capas de profundidad que transmiten emoción, tensión, humor, angustia, tranquilidad. Es decir, permiten disfrutar a plenitud la propuesta estética de los autores. Esto es algo que no permiten los libros de texto, pues la mayoría de ellos trabajan con fragmentos o con historias diseñadas para enseñar

algún tema por lo general ortográfico o de la lengua y no para conmover a un lector. Esto nos dejaría una pista didáctica, si un estudiante pasa la mayoría de su escolaridad sin leer obras completas es imposible que estemos contribuyendo a su formación como lector o lectora.

Por otra parte, todas las experiencias que aquí se presentan recurren a la lectura en voz alta en la que los docentes toman inicialmente el protagonismo. La lectura en voz alta como estrategia que abre la puerta de la historia y atrapa al lector, de modelado, de acercamiento al sentimiento, de conexión con los personajes, pero también como posibilidad de comprensión. Una de las apuestas de los docentes es que si los estudiantes aprenden a oralizar esas letras escritas teniendo en cuenta lo que están viviendo los personajes, lo que sienten; si logran recrear esas atmósferas será mucho más fácil comprender la historia, volver sobre ella y hacerla objeto de conversación. En contraste, algunas propuestas que aparecen hoy en día sobre lectura se pone el acento en la conciencia fonológica, es decir en los sonidos de la lengua y no en la historia que se cuenta. De ahí que se pongan en circulación por parte del Ministerio de Educación materiales con textos que se enfocan en ciertos sonidos con títulos como: “Ursula, la urraca única” y “Mario, el mono maravilloso” [2]. Leyendo estos llamados cuentos no hay emoción que surja ni posibilidades de complejizar la interpretación y muy difícilmente formemos lectores. Entonces, aparte de incluir obras completas los docentes las presentan a través de la lectura en voz alta durante la clase.

La otra condición didáctica que tienen en común la secuencias es que el diálogo es fundamental. Leer literatura en el aula convoca al diálogo no es un asunto de responder talleres o cuestionarios. En las experiencias observamos cómo los estudiantes y sus docentes hablan de lo que leen y de lo que sienten al leer. Así se vive la lectura como una práctica social, se aprende en clase a relacionarse con los textos y se crean comunidades de lectores. Se entablan diálogos auténticos sobre sus vivencias que permiten que se conozcan más entre ellos, que reflexionen sobre sus propias relaciones familiares o amorosas; los hace pensar en quiénes son. Niños pequeños hablando sobre abandono, hambre, engaño; jóvenes, sobre las razones para actuar de cierta manera y tomar decisiones.

Aparte de la subjetividad que emerge, también se hacen presentes en el diálogo elementos más conceptuales. Es decir, analizan características literarias que utilizan los autores en los textos y que ayudan a transmitir esas emociones que sentimos como lectores. El uso del humor, la exageración, el tipo de narrador, la descripción, los perfiles psicológicos y la intertextualidad son algunas de las características que se analizan. Conocer estos elementos, aprender cómo funcionan y qué papel juegan dentro de las obras literarias hace parte constitutiva del crecimiento de un lector o lectora de literatura.

Estudiantes que leen de esta manera literatura se ven inmersos en prácticas de lectura auténticas, pues se parecen mucho a las prácticas sociales de lectura que ocurren por fuera de la escuela. Ellos anhelan continuar la historia, saber qué sucede, dialogan sobre las obras en

espacios diferentes al aula, asumen posturas respecto a los comportamientos de los personajes y, poco a poco, configuran una mirada más crítica. La obra literaria ha pasado por ellos, los ha atravesado, los ha transformado. Como directores de la investigación estamos convencidos que estas cuatro experiencias en su conjunto nos dan luces sobre cómo se forma un sujeto estético y, cómo se cualifica al lector literario.

Notas:

[1] Laboratorio de Economía de la educación. (2021) Informe análisis estadístico. Retos en las capacidades de comprensión lectora. Pontificia Universidad Javeriana. <https://secureservercdn.net/198.71.233.138/evb.eef.myftpupload.com/wp-content/uploads/2021/05/INFORME-31Retos-en-las-capacidades-de-comprensio%CC%81n-lectora-LEE-PUJ.pdf>

[2] Ejemplos tomados del Gran libro de cuentos de primer grado que pertenece a la colección Aprendamos Todos a Leer. <http://admincontenidos.colombiaaprende.edu.co/aprendamos-todos-leer>

Acercándonos estéticamente a la literatura en el grado segundo *

Ana María García Bohórquez
María Graciela Quiguanás Sánchez
Institución Educativa Titán
Yumbo, Valle del Cauca.

Esta experiencia *Acercándonos a la literatura* se llevó a cabo en la Institución Educativa Titán del municipio de Yumbo con estudiantes del grado segundo de primaria. El desarrollo de esta secuencia parte del uso del texto literario como fuente de conocimiento, goce, significación, fantasía y acercamiento a mundos posibles con el propósito de potenciar en los niños el disfrute de la obra literaria. Para lograr lo anterior, la selección de los textos literarios tuvo los siguientes criterios:

1. Deseábamos cuentos que tuvieran algo de humor, de manera que fueran divertidos para nuestros niños.
2. Que fueran diferentes a los que comúnmente les leemos con situaciones relacionadas con príncipes, princesas o animales.
3. Textos en los que ellos se pudieran ver reflejados con los comportamientos que a veces tienen en su relación con el otro.
4. Obras que no tuvieran color, pues generalmente son libros que los niños no escogen y queríamos que tuvieran la experiencia de que no sólo los textos a color son los “buenos” o “mejores”.
5. Textos que se relacionaran entre sí para llevar a los estudiantes a establecer relaciones de intertextualidad.

* Los documentos que componen esta publicación surgieron en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

Fue así como en esa búsqueda nos encontramos con dos obras que cumplían tales condiciones: *La peor señora del mundo* y *Manual para corregir a niños malcriados* del escritor mexicano Francisco Hinojosa.

A continuación, hemos organizado la presentación de la experiencia en momentos que tuvieron propósitos didácticos específicos: anticipación, vínculo con el autor, voces del narrador y personajes, intertextualidad y vínculo afectivo con el texto. El análisis se hace a la luz de las vivencias en el aula, de nuestra reflexión de la enseñanza de la literatura y de algunos aportes teóricos de autores que al respecto nos han develado su saber literario.

Anticipación

La anticipación tiene como propósito “dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes”, y “posibilita, por ejemplo, a partir del título de un texto determinar cuál es el tema” (Solé en Sánchez, 2014, p.14). De este modo la lectura deja de ser un proceso de decodificación y pasa a ser un proceso de construcción de significado. Siendo conscientes de la importancia de esta estrategia de lectura, para el inicio del cuento *La peor señora del mundo*, se presentó el título en un cartel, invitando a los estudiantes a que formularan hipótesis sobre el mismo y sus ideas fueron recopiladas para su posterior confrontación, como estrategia de lectura también se les solicitó que dibujaran al personaje del cuento como ellos se lo imaginaban.

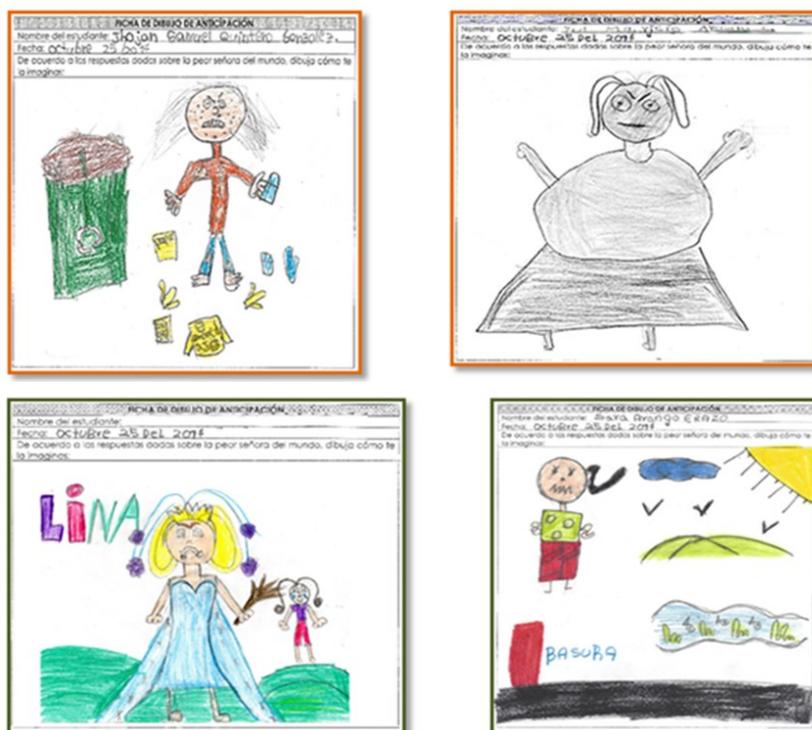


Ilustración 1 Expresión gráfica de las ideas de los estudiantes sobre cómo podía ser *La peor señora del mundo*.

Las ideas que los estudiantes plantearon dieron cuenta del imaginario creado por la palabra **peor** y a partir de ahí expresaron los sentimientos que les suscitó, por ejemplo: “una señora muy mala”, que regaña a los niños”, “es muy brava”, “que castiga con un látigo” ...

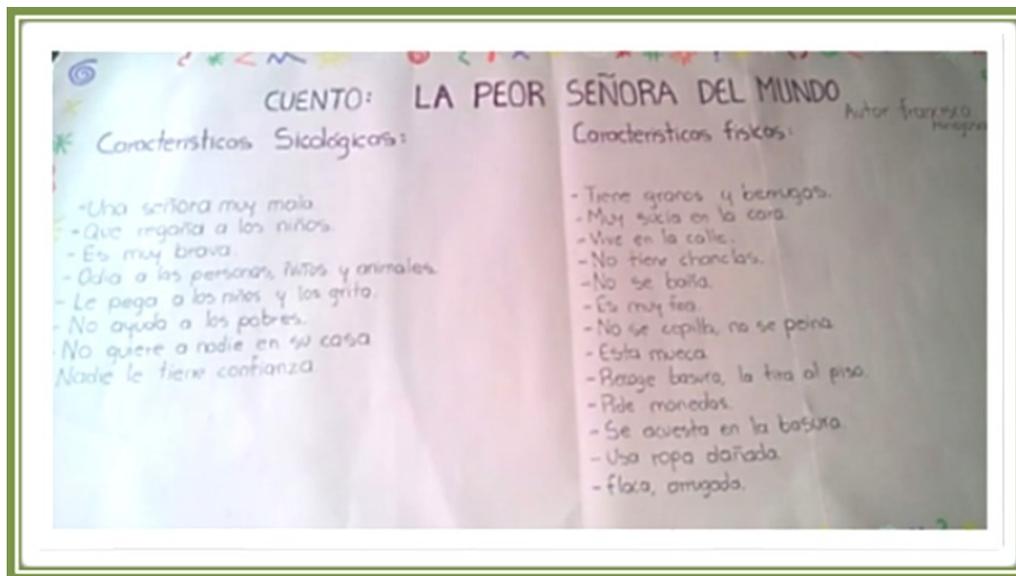


Ilustración 2 Hipótesis de los estudiantes frente al título del cuento

Esta expresión de ideas previas permitió que los estudiantes utilizaran sus conocimientos en la caracterización del posible personaje con el que se iban a encontrar y además crear una expectativa e interés por el inicio de la lectura del texto. Al volver sobre el título del cuento y sobre su carátula, se hizo un recuento de lo que los niños habían expresado en sus anticipaciones para revisarlas y compararlas con el texto original. Se notó en los rostros de los estudiantes un gesto de sorpresa al ver la ilustración en la carátula, y encontrar muchas similitudes con las ideas expresadas en sus anticipaciones:



Ilustración 3 Carátula del cuento La peor señora del mundo

De esta manera el estudiante confronta sus saberes, da rienda suelta a su imaginación y proyecta lo que sabe, hace relaciones y genera hipótesis.

Vínculo con el autor: *biografía y estilo literario*

Buscando que los estudiantes ampliaran sus saberes concernientes a la obra literaria, nos centramos en crear un contexto de las obras: el reconocimiento del autor, identificar al ilustrador, con el objetivo de empezar a establecer relaciones entre el escritor, las personas que colaboran en el diseño del texto y los lectores literarios. Para ello nos apoyamos en una presentación en *power point* con algunos elementos importantes sobre la vida del autor, que propició un diálogo en el que indagamos con los estudiantes sus conocimientos sobre el lugar de nacimiento y residencia del escritor (México). En esta contextualización, algunos estudiantes hicieron relaciones con acontecimientos conocidos por ellos (un terremoto que sucedió por esos días, novelas mexicanas que ven en casa y comida mexicana que alguna vez han degustado). Aquí se aprecia la asociación que los niños hacen con sus saberes previos, favoreciendo la comprensión y creando un ambiente motivador para el inicio de la lectura literaria.

Destacamos que este momento fue importante para los niños porque era la primera vez que se les presentaba datos del autor de una obra; se notó asombro e interés por conocer más sobre él. Por consiguiente, surgió la oportunidad para buscar entre algunos textos leídos previamente, el nombre de sus autores y constatar que una misma persona puede ser el autor de varias obras, como fue el caso de Keiko Kasza, una escritora que tenían entre los cuentos del salón de clase, y esto resultó ser interesante para ellos pues les parecía novedoso que escribir pudiera ser una profesión, y la idea de que una persona sea capaz de escribir tantos libros y no cansarse. Este hecho muestra que no es usual en la experiencia de los niños que se les presente el autor del texto que leen, lo que implica el desconocimiento del valor de quien escribe una obra y el poco reconocimiento como una labor a la que alguien se pueda dedicar.

Luego de este ejercicio, pedimos a los estudiantes que registraran en la siguiente ficha los datos que consideramos relevantes para la contextualización:

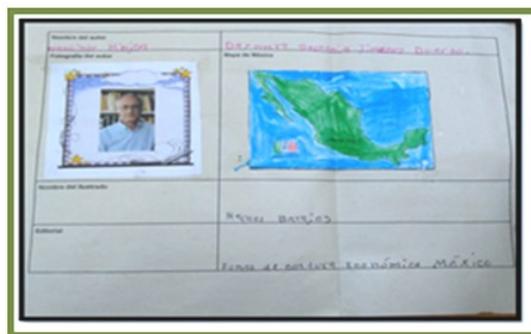


Ilustración 4 Ficha sobre el autor

En esta ficha los niños completaron nombre y foto del autor, mapa del lugar de procedencia, nombre del ilustrador y la editorial, como datos que le dan identidad al texto; haciendo énfasis en que la elaboración de un libro es una tarea compleja que requiere el apoyo de un grupo de personas, entre ellas el ilustrador que lo complementa con las imágenes y que le dan mayor vida a la obra. Esta información fue completamente nueva para los niños, pues al preguntarse por ejemplo si sabían qué era un ilustrador o qué era una editorial, no lo sabían. Un dato más que hace pensar que este tipo de informaciones no son tenidas en cuenta al realizar lectura literaria, considerando que el recorrido escolar de estos estudiantes hasta ese momento, era por lo menos de dos o tres años, tiempo en el cual se espera que hayan participado de experiencias de lectura. Es pertinente que nuestros estudiantes conozcan sobre el autor de las obras que son leídas en clase, el autor es fundamental en su relación con la obra, para que se establezcan relaciones con él, contextualicen y hagan asociaciones; por ejemplo, por qué en sus libros habla de la comida mexicana o menciona palabras que no conocemos, también para que se familiaricen con sus ideas.

En cuanto al reconocimiento del estilo de escritura del autor, reflexionamos con los niños sobre las peculiaridades del mismo, lo que se notaba más recurrente en los dos textos, su sello personal que lo hace especial y diferente a otros escritores. Esta capacidad de identificar el estilo del autor fue otra de nuestras intenciones, llevar al niño a descubrirlo es una competencia que se espera haya desarrollado todo lector literario, porque ésta también ayuda a la comprensión e interpretación, da herramientas para predecir lo que puede suceder en el cuento y le permite exponer sus propias conclusiones. Esta identificación refleja que la lectura literaria como proceso complejo que es, se convierte en un medio importante que le permite a los estudiantes confrontar sus conocimientos previos, relacionarlos o modificarlos para hacer nuevas construcciones o, como afirma Solé (2001) “hacerse preguntas que no estén respondidas en el texto y que reflejen el espíritu crítico del autor” (citada por Sánchez, 2014, p.26). Así el estudiante asume posiciones frente al texto y establece comparaciones, que como en este caso le permitieron reconocer el estilo del escritor.

Una de las maneras como evidenciamos estos descubrimientos fue a través del diálogo durante la lectura, por medio de preguntas que llevaran a los niños a identificar las estrategias y el registro de sus propios descubrimientos en fichas. De las conversaciones llevadas a cabo, fue posible que los niños encontraran los recursos que le dan estilo propio al autor Francisco Hinojosa: las exageraciones acompañadas del buen humor y las estrategias de engaño implementadas por sus personajes. En el siguiente registro de clase, se evidencia el análisis de un estudiante que refleja cómo los niños alcanzan posiciones críticas ante la obra haciendo sus propias reflexiones. Respecto al engaño al que se sometió al personaje principal de *La peor señora del mundo*, responde:

“ **Profesora:** ¿Será que la peor señora del mundo por fin cambió?

Dilan: Ella seguía siendo mala de corazón, sino que, ella hacía cosas buenas, y ella pensaba que lo bueno era malo, pero el pueblo la engañaba diciéndole que quería cosas malas y no buenas.

Para identificar otra marca o recurso del autor que es la exageración nos valimos de las expresiones que los niños manifestaban cuando realizamos la lectura en voz alta, se invitó a los niños a nombrar las exageraciones que encontraron en el primer texto y fueron muy participativos, lo que indicó que comprendieron en qué consistía dicha estrategia. Vemos entonces como la literatura aporta conocimiento en tanto que se indaga en los aspectos mismos del escritor de la obra, al discutir con nuestros estudiantes sus opiniones e ideas referentes a la manera como el autor escribe, al establecer conclusiones y análisis de situaciones. En el siguiente fragmento de clase se puede evidenciar lo anterior.

“ **Profesora:** (Haciendo lectura de un fragmento de La peor señora del mundo), “Les echaba jugo de limón en los ojos lo mismo si hacían travesuras que si le ayudaban a barrer...” “mordía las orejas de los carpinteros” “apagaba su puro en los ombligos de los taxistas” ...

Algunos niños: (Abriendo sus ojos) ¡eeeh!

Profesora: ¿Por qué abren así los ojos?

Algunos niños en coro: -Noooo, ¡eso no lo hacen las mamás!

Profesora: ¿Por qué?

Jordan: Porque nuestras mamás nos aman.

Profesora: Entonces, esas actitudes eran algo...

Algunos niños: malas, terribles...

Profesora: ¿Creen que las otras acciones son posibles?

Algunos niños en coro: -Noooo.

Profesora: ¿Por qué?

Konny: Eso es mentira, porque es algo que se inventó el escritor.

Profesora: ¿Qué piensan los demás?

Dilan: ¡Eso es imaginación del escritor!

Profesora: Pero, ¿cómo les parece esa imaginación?

¿Cómo son esas acciones de la peor señora del mundo?

Salomé: ¡Son exageradas!

Profesora: ¡Muy bien Salomé! Y ¿qué será exagerar?

Salomé: “Algo que parece una mentira”

Jhordan: “Algo imposible de creer”

Profesora: Entonces ¿quién me dice las exageraciones que encuentran en el cuento?

Esteban: Les echaba limón en los ojos, les pegaba a los policías

Fiorella: Aruñaba las trompas de los elefantes

Alejandro: Construyó una muralla en una noche.

Es importante resaltar cómo los niños buscan la forma de resolver sus inquietudes acudiendo a lo que ya conocen, en este caso al uso del diccionario para dar respuesta a la pregunta sobre cuál era el significado de la palabra exagerar.



En la ilustración 6 se muestran las exageraciones encontradas por dos de los estudiantes:

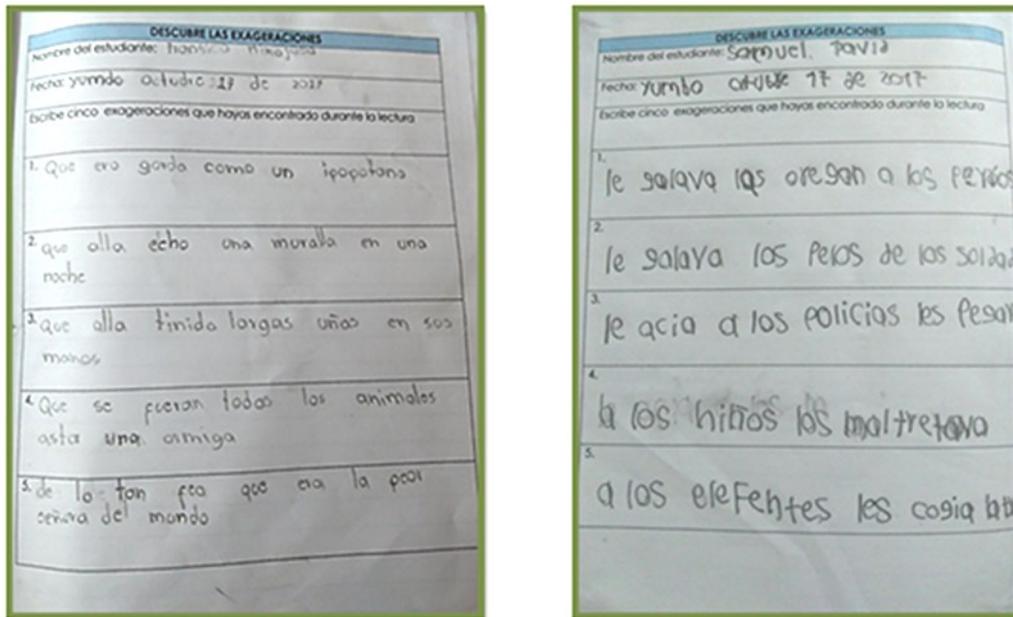


Ilustración 6 Exageraciones del autor

Es así como ellos logran identificar el estilo del autor, a partir de nuestra mediación que lo invita a reflexionar, comparar, indagar en el texto, proponer ideas, volver sobre la obra y es muy interesante ver sus avances respecto a estos elementos propios de lo literario.

Voces del narrador y personajes

Nos interesaba llevar a los estudiantes a la búsqueda de la voz del narrador y su papel de contar la historia y cederla a los personajes, porque esta es una manera formal de acercar a los niños al conocimiento literario y porque es necesario para la comprensión del texto. Este proceso se orientó con actividades específicas para encontrar marcas textuales que dieran cuenta en qué momento hablaba el narrador o el personaje. La estrategia que usamos fueron las preguntas: ¿quién cuenta la historia?, ¿es uno de los personajes?, ¿por qué?, ¿cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está hablando?, ¿cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está pensando? También se les pidió que en un fragmento identificaran las voces del narrador y de los personajes subrayando unas y otras con diferente color. Para tal efecto se tuvieron en cuenta los signos de marca- ción que distinguen las frases pensadas, de las frases habladas en un diálogo (uso de comi- llas, signos de interrogación, de exclamación, manejo del guion). Abordar este plano no fue sencillo, en tanto que no fue fácil de comprender para los estudiantes, porque reiteradamen- te se confundían a la hora de expresar quién tenía la voz en algún segmento del texto. A con- tinuación, se presentan fragmentos de clase donde se resaltan estas evidencias:

“

Profesora: ... ¿quién tiene un ejemplo de la historia donde se muestre la voz del narrador?

Hanna Valeria: El jefe de los bomberos dijo...

Profesora: Sí, allí el narrador nos está explicando qué es lo que va a decir el bombero...ese es un ejemplo de la voz del narrador.

Kevin: Yo tengo otro ejemplo

Profesora: Dinos tu ejemplo...

Kevin: Añadió el dueño de la mayor flotilla de camellos del pueblo...

Profesora: Ah muy bien Kevin, ese también es otro ejemplo de cuando habla el narrador ... ¿Alguien tiene un ejemplo diferente?

Santiago: ... -esto ya no puede seguir así...

Profesora: ¿será que ahí está hablando el narrador?

Santiago: siiii

Profesora: ¿quién está hablando ahí?...

Otro estudiante: El jefe de los bomberos...

Profesora: Sí. Santiago, mira que en el renglón anterior dice: El jefe de los bomberos dijo: eso significa que la frase que seleccionaste viene siendo la voz del bombero. ... ¿tienen otro ejemplo?...

David Santiago: -Es cierto -lo respaldó el boticario-

Profesora: Ah bueno, David Santiago dice: -Es cierto... y miren que hay un guion y luego dice -lo respaldó el boticario- y vuelve y cierra el guion, ¿será que todo lo que dice ahí, lo dice el narrador?

Estudiantes en coro: Nooooo

Otro estudiante: si

Profesora: Pero miren que ahí hay dos voces...

Kevin: El del narrador y el del boticario

Profesora: Sí señor, miren, este pedacito (Señalando la frase -es cierto-) es la voz del boticario y este pedacito (señalando la frase -lo respaldó el boticario-) es la voz del ...

Estudiantes en coro: ...narrador...

Profesora: Entonces Santiago, debes corregir y seleccionar solo la frase: -lo respaldó el boticario-..., Sigamos buscando ejemplos.

Santiago: Debemos tirar la muralla.

Profesora: ¡Ay! Venga para acá. ¿Escucharon lo que dijo Santiago? ... debemos tirar la muralla... ¿ahí quién está hablando?...

Isabel: Todo el pueblo...

Veamos el desempeño de dos estudiantes en esta diferenciación, que nos muestra cómo son diversos sus progresos y que este conocimiento hay que seguir fortaleciendo. El primer ejemplo (ilustración 7) muestra que el estudiante identifica la voz del narrador subrayándolo de color rojo y la diferencia de las voces de los personajes que subraya de colores diferentes al rojo. Además, se puede evidenciar el reconocimiento que hace de las marcas textuales usadas por el autor para hacer la diferenciación.

FICHA DE RECONOCIMIENTO DE LA VOZ DEL NARRADOR Y DE LOS PERSONAJES	
Nombre del estudiante:	ISABEL CRISTINA ACOSTA
Fecha:	NOVIEMBRE 7 2017
¿Quién cuenta la historia? ¿Es uno de los personajes? ¿Por qué?	el narrador. Los personajes no cuenta la historia porque no está escrito en primera persona.
Escribe un ejemplo de la historia donde se muestre la voz del narrador	exclamaron todos con los ojos abiertos pero el jefe de los bomberos dijo
En el siguiente fragmento subraya con un color distinto la intervención de cada personaje.	<p>...<u>pero sucedió también que un buen día, mientras la señora dormía su siesta, todos los habitantes del pueblo se reunieron en la plaza central.</u></p> <p><u>El jefe de los bomberos dijo:</u> <u>-Esto ya no puede seguir así.</u> <u>-Es cierto -lo respaldó el boticario-. Debemos tirar la muralla y correr a todo lo que den nuestros pies.</u> <u>-¿Y por qué no -preguntó un niño- la convencemos de que ya nos deje de molestar?</u> <u>-Ja, ja, ja -pegaron todos una sonora carcajada, que apagaron de inmediato por temor a despertarla.</u> <u>-No -intervino el más viejo del pueblo-. Lo que debemos hacer es engañarla.</u></p>
¿Cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está hablando?	los signos - - - Los signos de interrogación ¿? Los signos de admiración ¡!
¿Cuáles son los signos que se utilizan para marcar cuando un personaje está pensando?	Palabras como Reconoció, decidió, extrañó

Ilustración 7 Reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes 1.

También se presenta el ejemplo de un estudiante que, a pesar de la revisión grupal sobre la identificación de las voces del narrador y los personajes, no logró hacer la diferenciación por completo (ilustración 8).

FICHA DE RECONOCIMIENTO DE LA VOZ DEL NARRADOR Y DE LOS PERSONAJES	
Nombre del estudiante:	Luis Miguel Bedoya
Fecha:	Noviembre 02 2019
¿Quién cuenta la historia? ¿Es uno de los personajes? ¿Por qué?	
El narrador los personajes no cuenta en la misma por que no está escrito en primera persona	
Escribe un ejemplo de la historia donde se muestre la voz del narrador	
a seguro el viejito	
En el siguiente fragmento subraya con un color distinto la intervención de cada personaje.	
<p>...Pero sucedió también que un buen día, mientras la señora dormía su siesta, todos los habitantes del pueblo se reunieron en la plaza central.</p> <p>El jefe de los bomberos dijo:</p> <p>-Esto ya no puede seguir así.</p> <p>-Es cierto -lo respaldó el boticario-. Debemos tirar la muralla y correr a todo lo que den nuestros pies.</p> <p>-¿Y por qué no preguntó un niño- la convencimos de que ya nos deje de molestar?</p> <p>-Ja, ja, ja -pegaron todos una sonora carcajada, que apagaron de inmediato por temor a despertarla.</p>	

Ilustración 8 Reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes 2

Las dificultades presentadas en nuestros estudiantes dan cuenta de la lejana experiencia de lectura que poseen y reflejan el escaso vínculo que se funda con la obra. No logran discriminar aspectos como la identificación de voces, las marcas en el texto que ayudan a ubicar diálogos. Este hecho nos lleva a reflexionar lo importante de abordar el texto en aspectos que trasciendan del plano de la historia que vincula la identificación de personajes, acciones, tiempo y lugar (Cortés y Bautista, 1999) como algo constante en nuestra práctica y que priva a nuestros estudiantes de conocimientos más relevantes en la relación con el cuento y que le permitirán ser competentes frente a su saber literario, estipulando las maneras de contar la historia, describiendo situaciones, identificando elementos que le ayudan a diferenciar diálogos, momentos del cuento, entre otros. Situaciones como estas corroboran cómo el uso de la literatura en los primeros años se hace con el fin de alfabetizar, sin considerar las múltiples posibilidades de la obra literaria.

Esta actividad de búsqueda de la voz del narrador, también se realizó directamente en el texto y para algunos estudiantes fue más fácil hacer el reconocimiento:

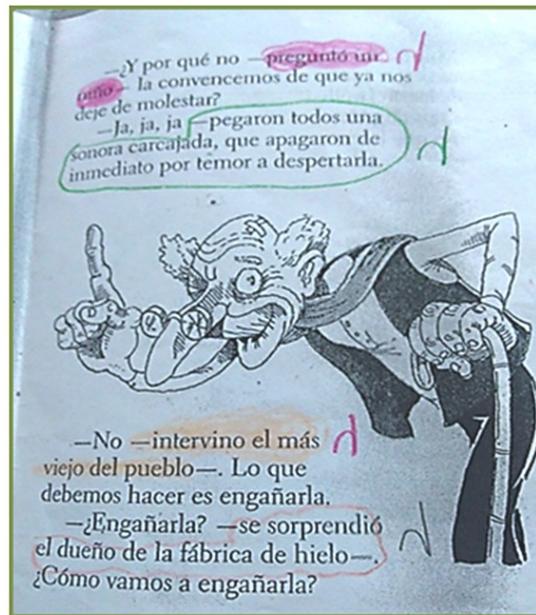


Ilustración 9 Reconocimiento de la voz del narrador y de los personajes 3.

También resultó muy interesante cuando se les plantea la lectura de la introducción de la segunda obra *Manual para corregir a niños malcriados*, cómo logran establecer otros dos roles del escritor, asumiendo ese nuevo conocimiento sobre el narrador y trasladándolo para dar respuestas a las preguntas que se les presentaron: ¿quién habla en la introducción? y ¿en qué se convirtió el escritor? Los estudiantes reconocen al narrador hablando del escritor en un juego literario supremamente interesante que propone Francisco Hinojosa (ilustración 10).

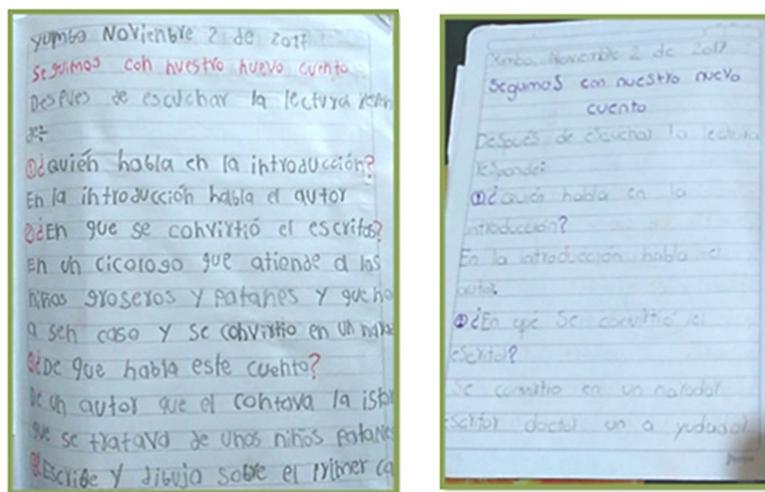


Ilustración 10 Identificación del autor como narrador y personaje

Es necesario que como maestros en la mediación literaria podamos llevar a nuestros niños a abordar la obra desde diferentes planos incluyendo el de la narración, en tanto que el narrador es una experiencia discursiva que crea el autor, alguien que cuenta lo sucedido distinto del lector y del escritor, conocimiento que es importante en la formación de lectores literarios y a la que es posible que ellos accedan desde muy pequeños.

Intertextualidad

La intertextualidad implica establecer la relación entre los textos de acuerdo al bagaje o experiencia de lectura que se tenga. Según Jurado (2008) la intertextualidad permite al lector que es crítico descubrir en un texto que lee el repertorio cognitivo que posee, las experiencias que ha vivido y si constata que no sabe, hacer una indagación al respecto. Este autor expresa que es posible desde la escuela formar lectores críticos y no sólo alfabetizar como es la tendencia en la que la mayoría de las veces como maestros nos enfocamos en que los estudiantes reconozcan palabras, significados, lean anuncios, memoricen información. Lamentablemente, este tipo de trabajo no incentiva la lectura crítica, “sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial” (Jurado, 2008, p 92).

Uno de nuestros propósitos con la implementación de la secuencia didáctica era lograr que nuestros estudiantes identificaran la intertextualidad discursiva de las obras seleccionadas. Iniciándolos así en el proceso de ser lectores críticos, capaces de relacionar las singularidades del texto con sus conocimientos y sus experiencias de lectura previas y, a través de nuestra mediación, tomar posiciones frente al texto. Para desarrollar este proceso se propuso a los niños la lectura contrastiva en la que logaran establecer relaciones entre uno y otro texto. Iniciamos con la lectura del cuento: “*La peor señora del mundo*” y luego realizamos la lectura de: “*Manual para corregir a niños malcriados*” ambos cuentos del escritor mexicano Francisco Hinojosa. A través de diálogos con los niños se abordaron características de los textos, estrategias recurrentes del autor en los mismos y descubrieron cómo en el segundo texto se nombra de modo implícito y explícito al primero con la descripción que da el autor. Escuchar que era el mismo autor que ya conocían y que mencionaba el texto que se había leído previamente, generó empatía de los estudiantes con el cuento y al leer los primeros casos uno de los niños expresó que el doctor le parecía divertido (ilustración 11).

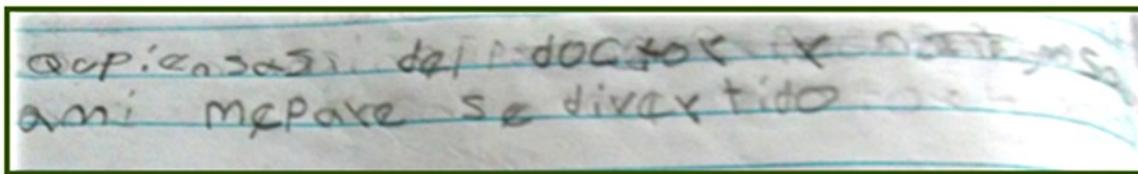


Ilustración 11 Opinión del estudiante sobre el personaje

Los estudiantes al caracterizar personajes de la segunda obra también manifiestan una

diferenciación del autor como personaje:

- “ “Hinojosa me gustó porque Hinojosa (Sic.) era muy bueno” Harvy.
“ el doctor Hinojosa resolvió los casos” Erick.
“los niños fueron matriados y el dodtor hingosa (Sic.) era astuto” Esteban

Las expresiones anteriores reflejan que perciben al autor ya como personaje en una de las obras (Manual para corregir a niños malcriados). Esta caracterización es producto de la relación que logran establecer en la comparación de los sucesos que se vienen narrando. Esta manifestación corrobora el repertorio que va adquiriendo el lector y que le da la posibilidad de interpretar y asumir una posición ante el texto, para este caso un concepto sobre el autor-personaje. Otro ejemplo que da cuenta de esas asociaciones que hacen los niños de acuerdo a su saber previo, su recorrido lector correlacionando los textos, se nos presentó cuando hacíamos la anticipación para leer Manual para corregir a niños malcriados:

- “ **Profesora:** ¿Para ti qué es un manual?
Laura: un manual son unas instrucciones para uno portarse bien y aprender modales.
Profesora: ¡Muy bien! ¿Alguien más tiene otra idea sobre este manual que nos vamos a leer?
Jhordan: eh es como ese manual de convivencia, pero no es un manual de convivencia, ¡es un cuento casi igualito!
Profesora: ¿casi igualito a qué?
Jhordan: a un manual de convivencia.
Profesora: ¡Vamos a ver si es como dicen estos amigos!

Aunque el estudiante no logra expresar de manera clara la diferencia con el nuevo cuento a iniciar, sabe que existe un Manual de Convivencia, saben que indica formas de comportarse y lo relacionan. A continuación, presentamos un fragmento de una clase en la que los estudiantes pudieron establecer que el autor involucra información del texto La peor señora del mundo en el segundo texto ya mencionado:

“ **Profesora:** (leyendo una porción del texto Manual para corregir niños malcriados) ... Me puse de inmediato a pensar cómo remediar a la mocosi flaqueta que había hecho el viaje desde Monterrey con su mamá para solicitar mis servicios. Hace tiempo escribí un libro... (Acentuando la parte que refiere al otro texto repite) ...hace tiempo escribí un libro en el que un pueblo engañaba a una señora que se portaba mal con todos.

Los estudiantes a coro intervienen: ¡la peor señora del mundo!

Profesora: ¿Cómo lo saben?

Los estudiantes tratan de hablar a coro, pero la profesora señala a Justin

Justin: Porque ese cuento ya lo leímos y ella era mala y la engañaron todo el pueblo

Profesora: ¿Alguien piensa otra cosa?

Kony: Porque es Francisco Hinojosa el autor y él también lo inventó.

Profesora: Muy bien Justin y Konny, tienen razón, es el mismo autor del libro que leímos y sí, él también escribió este. Sigamos leyendo a ver qué más nos cuenta. (Sigue leyendo)

...era tan vil la señora, que ni sus hijos se salvaban de sus crueldades... interrumpe y pregunta: y ¿cuál fue el remedio para la peor señora del mundo?

Estudiantes a coro: ¡la engañaron!

Profesora: Muy bien, la engañaron. Entonces ¿qué pensará hacer el Doctor Hinojosa con la niña grosera?

Varios estudiantes: ¡Engañarla!

Profesora: ¡Veamos si es cierto! (continúa la lectura).

Profesora: (leyendo otra porción del texto Manual para corregir niños malcriados) ... al final, la madre de la chamaca grosera me contó que su hija le había preguntado ¿por qué todos estaban pensando que caería en sus engaños? - ¡No estamos en Tarambul! - (Al finalizar la idea acentúa el nombre del lugar)

Continúa la lectura) ...- ¡No estamos en Tarambul!, me dijo antes de aventar la puerta y gritarme con todos sus pulmones: “¡Eres una burribrucambécil!”

Profesora: ¿Qué creen que pasó? ¿Por qué ella dice eso?

(Hay un poco de silencio) preguntando de nuevo: ¿recuerdan ese lugar?

Daymara: ¡Ahh donde vivía la peor señora!

Profesora: ¡Muy bien Daymara! Y ¿por qué dirá eso la niña?

Dilan: Porque ella ya conocía la historia y no la podían engañar

Profesora: ¡Qué bien Dilan!, leamos a ver qué pasó (Continúa leyendo)
Me lo temía: la morra había leído mi libro La peor señora del mundo y en consecuencia ya conocía el truco...

Profesora: ¿Entonces Dilan tenía razón?

Estudiantes: (en coro) ¡siii!

Este fragmento da muestra de las relaciones que los estudiantes logran establecer y que como afirma Jurado (2008) los lleva a generar asociaciones a partir de la intertextualidad, dándole prelación a la interpretación que ellos pueden hacer y que se va comprobando desde la obra en la medida que se indaga. El mismo autor hace énfasis en el saber literario que como docentes debemos tener:

Es aquí en donde cobra relevancia el rol del docente de literatura, como un interlocutor que por su experticia en el contacto con los textos –se supone– puede lanzar preguntas que conducen a la elaboración de hipótesis interpretativas concertadas con los estudiantes” (Jurado, 2008, p 95).

El anterior aspecto nos lleva a analizar la importancia que cobra la relación del maestro con los textos y cómo se constituye en el modelo para el estudiante, debe ser lector crítico con un saber que le da la competencia para establecer ese diálogo entre las obras; de su mediación dependerá el conocimiento que los estudiantes adquieran al interpretar y vivir la experiencia de lectura aprovechando las características y el valor de la obra literaria.

Vínculo afectivo con el texto

La lectura en voz alta se constituyó en uno de los ejes centrales para la mediación literaria, porque permitió el acercamiento afectivo de los niños al texto, dándole vida a los personajes por medio de la modulación y entonación de las voces, comunicando sus emociones a través de gestos y acciones, creando asombro, expectativa y motivación en la continuidad de la lectura. Abordamos el trabajo siguiendo la perspectiva de Vásquez (2006) cuando menciona: “Es que saber leer, saber crear con la palabra una magia, una seducción con la voz, es uno de los aspectos que más genera en los estudiantes el gusto, el deseo por leer” (p.8).

Al respecto, cabe mencionar que para algunos niños su curiosidad por saber el resto de la historia, los llevó a la búsqueda en internet, lo que propició una mayor participación y su deseo por contar lo que seguía en la historia. Esta forma de leer permitió construir subjetivi-

dad, es decir estimular la interpretación de la realidad, posibilitar la formación de imágenes mentales, ingresar en el mundo de la fantasía, confrontar saberes de su realidad versus la realidad del texto, involucrarse en la obra coincidiendo con algunas de las vivencias de los personajes. este aspecto fue reconocido por algunos niños cuando al evaluar la secuencia expresan:

- “ “La profe nos leía de forma divertida y así podíamos entender mejor las lecturas” Laura
- “si porque la profesora nos lee y nos cuenta cosas” Harvy.
- “Me gustó que la profesora leyera” Maily.
- “me gusta porque la maestra nos leía con mucha inspiración y me llevó a la imaginación” Jhordan.

Es muy interesante y gratificante leer sus apreciaciones que dan cuenta del logro de nuestro propósito con la lectura en voz alta como manera de dar vida a la historia. Además, que los estudiantes se identificaran con algunos personajes y pudieran exponer sus razones. Tal como lo muestra el siguiente fragmento de un diálogo con dos estudiantes sobre *Manual para corregir a niños malcriados*:

- “ **Profesora:** - ¿Por qué te gustó el caso del niño que no se bañaba? –
- Mauricio:** -Porque él olía mal y además nadie le gustaba sentarse con él porque era un niño que jamás le gustaba bañarse
- Profesora:** -Y ¿a ti tampoco te gusta bañarte?
- Mauricio:** - A mí no me gusta bañarme, sino que ¡me toca!
- Profesora:** -Ah, o sea que te pareces un poquito a este niño.
- Mauricio:** -Sí
- Dirigiéndose a otro estudiante: - ¿y usted también se parece a este niño?
- Harvy.** -Ah sí, ¡yo soy un gato pal agua! ¡No me gusta bañarme!



Ilustración 12 Momento en el descanso, en el que se quedan leyendo *La peor señora del mundo*

Consideramos que esto se presenta porque éste era el propósito relevante en nuestra intervención; como ya se manifestó, para nosotras era importante que, ante todo, los estudiantes se motivaran, disfrutaran y se identificaran con los cuentos.

Se evidenció su interés sobre todo con el texto *la peor señora del mundo*, en el hecho de que todos querían llevarse el libro, se presentaron conflictos, tanto que debimos establecer turnos para llevarlo a casa, lo querían leer en clase, durante el descanso y en cualquier momento que pudieran (ilustración 12). Ver y escuchar a los estudiantes diciendo que fueron a casa a contarle a sus familiares la historia leída en clase, pedirnos que por favor continuáramos con su lectura, expresar sus opiniones respecto a los comportamientos de los personajes, observar sus caras y gestos de asombro en diferentes momentos de la lectura, dan cuenta del nivel de interés despertado frente a la literatura.

Por otra parte, también expresaron su sentir ante los cuentos en el momento de evaluar la secuencia. Sus escritos permiten apreciar que, aunque nuestro propósito no tenía nada que ver con enseñar valores, los estudiantes sacan sus propias conclusiones reflexionando ante los hechos narrados en los textos (ilustración 13).

- “
- “me pareció bueno, interesante porque enseña los niños a comportarse como es” Jhordan.
 - “que no debemos ser ni malos ni engañar a las personas porque podemos obtener el mismo resultado” Kaylin
 - “que uno no debe ser malo porque si uno es malo nadie te quiere así como la peor señora del mundo” Valery.

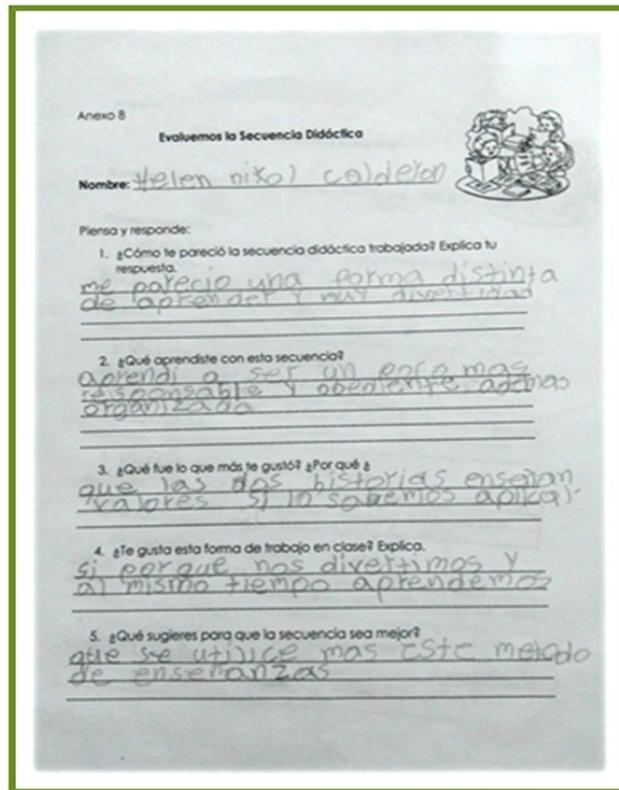


Ilustración 13 Evaluación de la secuencia

Estas afirmaciones dan razón de la construcción de sentido que los niños realizan al conectar sus conocimientos previos y dialogar con el texto. También entran en juego sus reacciones ante cada situación y las conjeturas que elaboran a partir de la experiencia propia, develando a la vez su posición crítica, ética y su visión del mundo.

En otras respuestas que dieron los estudiantes se vieron reflejados el disfrute, el gusto que posibilita la obra literaria en su dimensión estética, la manera como miran ese mundo que les muestra el texto; rescatamos algunas de sus opiniones.

- “ Pregunta 1 ¿Cómo te pareció la secuencia didáctica trabajada? Explica tu respuesta.
- “Bien y **divertido** porque era chistoso y tenía enseñanzas” Kaylin.
 - “Me pareció muy bonita porque Hinojosa ayudaba a los niños y niñas” Harvy.
 - “me gustó porque los cuentos son muy **divertidos** son una forma diferente de aprender” Erick.
 - “la secuencia didáctica (sic) me pareció muy interesante porque por medio de ella aprendí a interpretar los cuentos”.
 - “me pareció una forma distinta de aprendizaje (sic) y muy **divertido**” Santiago.

Es frecuente en sus escritos la palabra: “divertido”, esa virtud de la obra literaria para atraer al lector, recrearlo y brindarle el disfrute, que en nuestro caso era el propósito principal.

Los estudiantes también resaltan el hecho de compartir con sus compañeros y esa relación de pares también añade goce al intercambiar sus experiencias de lectura literaria con las preguntas planteadas sobre los textos.



Ilustración 14 Compartiendo sus respuestas

“ “sí porque me encanta trabajar en grupo con mis compañeros” Daymara.

“sí porque compartimos tiempo con mis amigos y las ideas de ellos” Samuel.

“lo que más me gustó es jugar y compartir con mis amigos, me gustó porque no peleamos” Esteban.

Todo este cúmulo de vivencias alrededor de la lectura de las obras literarias, nos brindan la satisfacción de que sí es posible acercar a nuestros estudiantes a la literatura de manera que disfruten, conozcan la obra, dialoguen con ella, interpreten, construyan hipótesis, trasciendan a su propia vida, construyan sentido y lleguen a amar la literatura. Para ello se requiere dejar de lado posturas tradicionales y transformar el vínculo con la literatura, para encontrarse con la atención de los niños, sus anticipaciones, sus reflexiones, sus asombros, el de-

seo de leer y tener el libro, sus conclusiones, su aprendizaje; en todo esto nos identificamos con lo que Reyes describe como “La sustancia oculta de los cuentos, ese poder de las palabras para dar nombre y existencia a realidades interiores (2016, p.20).

Referencias bibliográficas

Cortés, J. y Bautista, A. (1999). *Maestros y estudiantes generadores de textos. Hacia una didáctica del relato literario*. Universidad del Valle.

Jurado, F. (2008). “*La formación de lectores críticos desde el aula*”. Revista Iberoamericana de Educación. (46), 89-105.

Reyes, Y. (2016). “*La sustancia oculta de los cuentos*”. En la poética de la infancia. Colombia: Luna Libros.

Sánchez, C. (2014) *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. 1a.ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco.

Vásquez, F. (2006). “*Tendencias, tensiones y retos*”. En La enseñanza Literaria. Crítica y Didáctica de la literatura. Kimpres. Colombia.

PÁGINA EN BLANCO DEJADA INTENCIONALMENTE

Mi acercamiento a la literatura: *El lugar más bonito del mundo de Ann Cameron* *

Adriana Liliana Arboleda Marín

Diego Armando Vidal Balanta

Institución Educativa General Padilla, sede La Estrella
Jamundí, Valle del Cauca.

Esta experiencia tuvo como objetivo acercar a los estudiantes del grado 3º de primaria de la Institución Educativa General Padilla sede La Estrella del municipio de Jamundí al fascinante mundo de la lectura literaria. Antes de diseñar la experiencia, indagamos a través de la observación de nuestras clases, de preguntas a estudiantes y a colegas sobre cómo enseñábamos la literatura. Encontramos que este género se abordaba con actividades que no están articuladas, es decir sin una intención clara, sin analizar el contexto y ni las necesidades de los estudiantes. Las actividades que más se proponían eran: resolución de cuestionarios y talleres, memorización de textos y respuestas, realización de resúmenes, diligenciamiento de fichas, lectura en voz alta enfatizando solo en la entonación. También pudimos encontrar que la mayoría de docentes no tenemos una metodología adecuada para dicha enseñanza. Todo esto impedía establecer un acercamiento a la literatura.

Es desde este contexto que proponemos diseñar e implementar una secuencia didáctica con el objetivo de transformar nuestras prácticas docentes alrededor de la enseñanza de la literatura. Nos

* Los documentos que componen esta publicación surgieron en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

dedicamos primero a seleccionar la obra, después de leer algunos textos elegimos *El lugar más bonito del mundo* de Ann Cameron pues su historia tiene mucha similitud con el contexto y vivencias de nuestros estudiantes, pues es la historia de un niño de 7 años llamado Juan que vive en un pueblo llamado San Pablo zona rural de Guatemala.

A continuación, presentamos los cinco momentos en los que organizamos la secuencia.

Presentación de la secuencia y elaboración del mural

Presentamos la secuencia a nuestros estudiantes, creándoles curiosidad por la propuesta. Les dijimos que teníamos un regalo para ellos, algo muy valioso y significativo, un tesoro que era muy importante para nosotros y que queríamos compartirlo con ellos (nos referíamos a la obra literaria). De esta forma, pudimos fundar las bases para un vínculo afectivo entre los estudiantes y el libro, pues sabían que para nosotros también tenía valor. Hasta ese momento *El lugar más bonito del mundo* aún no se había presentado, solo dimos su título y los invitamos a expresar, de acuerdo con sus propias experiencias y expectativas, ¿cuál sería el lugar más bonito del mundo? Algunas de sus respuestas fueron:

“ E1: la playa

E2: la selva

E3: el campo

E4: el cielo

E5: el cielo no lo vayan a poner

E6: ¿por qué?

E5: ¿quién va a vivir en el cielo?

E4: pero el cielo si se puede poner

E5: no vayan a dibujar una casa en el cielo

E7: el campo

E8: el campo

E2: no porque uno ya está muerto en el cielo

D: ¿por qué para ti el lugar más bonito del mundo es el cielo?

E4: porque allá es donde las personas van cuando se mueren y también porque allá está Dios.

Como se puede observar en el corpus la mayoría asociaron el lugar más bonito del mundo con el campo, otros con la selva y la playa. Estos dos últimos lugares los anhelaban conocer pues no habían tenido la oportunidad de ir. Después de responder a la pregunta se les pidió que plasmaran por medio de un dibujo de manera libre y espontánea ese lugar (ilustración 1) pues previamente se les había pedido que trajeran témperas, hojas secas, palitos, piedras flores, colores.



Ilustración 1. Construcción subjetiva de cómo es “El lugar más bonito del mundo”



Ilustración 2. Producto final del primer momento “El mural”

Después de terminar su creación, cada uno salió al frente y socializó su dibujo explicando

por qué para él o para ella ese era el lugar más bonito del mundo. Los compañeros hicieron preguntas acerca de por qué aquello lo representaba y qué significaban algunas representaciones como árboles, palmas, animales, ríos, montañas etc. Finalmente, con todos sus trabajos se realizó el mural que se expuso dentro del salón de clases (ilustración 2).

Análisis de la portada, lectura y discusión de la obra literaria capítulos I, II y III

Este momento tuvo tres sesiones y empezó con la presentación del libro, específicamente su portada (ver ilustración 3); se hizo el análisis realizando la observación la misma en el que los estudiantes hicieron sus aportes e hicieron asociaciones con lo trabajado en la sesión del mural. Se refirieron a los dos personajes que aparecen en escena, la forma como estaban vestidos, la dirección a la que se dirigen al caminar, el nombre del autor, la idea general de la obra de que creen que se trata y el parentesco que podría existir entre los personajes.

Iniciamos con preguntas para empezar el diálogo: ¿quienes creen que son los personajes?, ¿de qué creen que se trata la obra?, ¿cómo se imaginan a los personajes?, ¿qué vínculo pueden tener los dos personajes que se ven en la portada?, ¿qué es lo que la señora lleva en la cabeza? La dirección que llevan se dirigen hacia el horizonte el sol les está dando de frente, ¿por qué creen que se dirigen hacia allá?

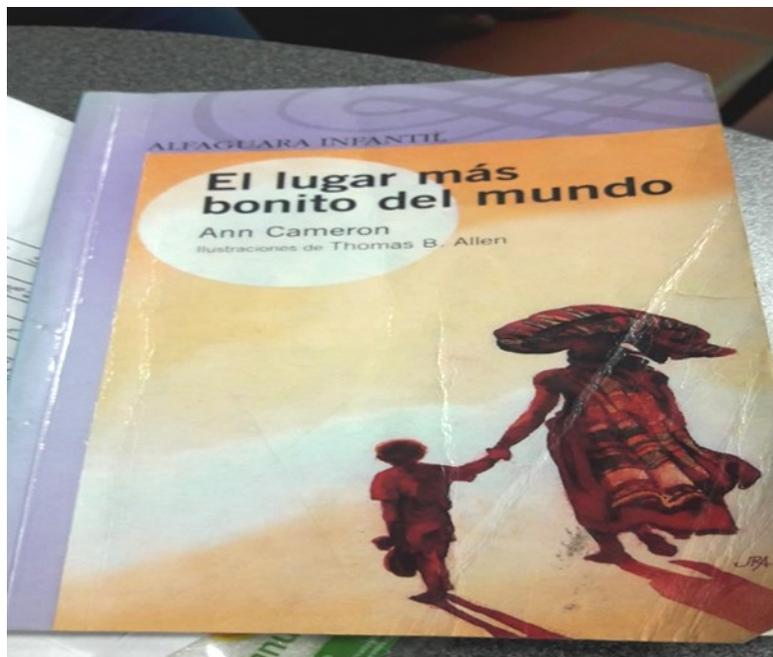


Ilustración 3. La portada del libro “El lugar más bonito del mundo”

Describieron primero las ropas de los personajes: la señora con vestido largo, que lo que parecía que llevaba en la cabeza era un sombrero, que el sombrero parecía una oruga. Luego, trataron de adivinar la edad del niño, que tenía entre siete y nueve años estuvieron las respuestas. Respecto a los lazos familiares algunos decían que era madre e hijo o abuela y nieto, que iban de paseo y a buscar agua y comida. De esta manera, en esa sesión se trabajó la observación, la descripción y la predicción.

“

A: ¿qué creen ustedes que lleva la señora en la cabeza?

E1: profe, a mí me parece la señora lleva un sombrero para protegerse del sol

E2: no, eso parece una oruga.

E3: es una manta, como una cobija

E4: eso es un atado de leña

D: bueno chicos, díganme ¿hacia dónde creen que se dirigen?

E5: van hacia la playa

E1: no, van hacia el horizonte porque el sol les está dando de frente.

E2: van a buscar agua y comida

A: ¿y por qué?

E3: porque el niño lleva como un tarrito en la mano

E4: no, eso es una bolsa

D: ¿Cuál creen ustedes que sea el parentesco entre los personajes que aparecen en la portada?

E7: profe, ¿qué es parentesco?

A: Yiner, parentesco es el vínculo familiar que existe entre las personas, ejemplo: padre e hijo o abuelo y nieto.

E7: ahh ya, pues ellos son la mamá del hijo.

Todos: jajajajajajajajajaja.

E7: ve el hijo y la mamá.

E3: abuela y nieto.

E5: profe, también puede ser la tía que lo lleva a dar un paseo por el bosque.

A: ¿niños, qué edad creen que tiene el niño?

E1: 9 años

E2: él tiene 8 años

E5: tiene 7 años profe

D: ¿y la señora?

E5: como 50

E7: tiene 65

Para continuar, el profesor inició la lectura en voz alta de los tres primeros capítulos, los estudiantes siguieron la lectura de manera atenta. Se hacían altos entre capítulo y capítulo haciéndoles preguntas sobre cómo se imaginaban que continúa la historia (predicciones), o por qué creen que suceden algunas situaciones, qué sentimientos o emociones despiertan en ellos. Analizaron expresiones para tratar de descifrar qué significan o qué quieren decir los personajes (inferencias). Por ejemplo: “Guarda los documentos que lo dicen en una caja de hierro debajo de su cama; sabe muy bien lo que dice porque una persona de confianza se lo leyó”. En esta parte infieren que la abuela no sabía leer y que estos documentos son las escrituras de la casa por lo tanto ella es la dueña, algunos comentan que han escuchado hablar a sus padres de las escrituras de la casa y relacionaron el hecho de que la casa es de ellos. En conclusión, realizaron deducciones pertinentes y estuvieron muy atentos y receptivos durante la lectura. Por otra parte, algo central y que propicia la literatura es la posibilidad de expresar las emociones: tristeza, rabia, felicidad, asombro y miedo. De esta manera, una parte importante del diálogo y de emerger la subjetividad fue cuando los estudiantes se identificaron con las vivencias de nuestro personaje.

“ E7: profe, que pesar con Juan que la mamá ya no lo lleve a pasear al parque por estar con ese otro señor.

E5: mi mamá me llevaba a Jamundí, pero ya no porque se consiguió un novio.

D: ¿qué otras emociones sintieron?

E2: a mí me dio rabia que le quitaran la cama en vez de ese señor comprarle una a la mamá.

E7: ehh pero profe como va haber una casa sin cama.

“ E5: siiii, si la hay. Donde mi abuela en la finca no hay camas allá le pasan una estera y uno se acuesta donde uno quiera.

E2: ahh sí, yo la he pillado, es como una alfombra.

A: ¿qué más? A ver Amalia ¿qué emociones sentiste con lo que le pasó a Juan?

E1: tristeza porque Juan no tenía donde dormir.

A: Nicolle ¿qué sintió?

E3: ¿yo? A mí me dio miedo cuando el padrastro llegó a la casa y Juan se metió debajo de la cama.

E5: y cuando se acercó a saludar a la mamá ¿qué? Ahí casi lo pilla.

E7: qué tal que se hubiera agachado a sacar las chanclas, ahí si lo había visto.

D: ¿qué creen ustedes que habría pasado si el padrastro lo hubiera visto?

E5: yo profe, yo.

D: dale

E5: profe le hubiera pegado.

E7: ja yo me le había escapado, porque vea, mientras él se mete por debajo de la cama yo me salgo por el otro.

E5: mmm ya dijo

E7: si, porque así hay veces que me le escapo a mi mamá cuando me va a pegar.

Todos: jajajajajajajajaja

A: bueno niños y ¿No sintieron felicidad?

Todos: siiiii

A: ¿Cuándo? ¿En qué momento?

E4: cuando Juan aprendió a leer

E5: y también cuando limpiaba los zapatos y le pagaban.

La descripción como herramienta en el texto literario

En el tercer momento se realizó la conceptualización de la descripción (ver ilustración 4). El propósito era sensibilizar a los estudiantes como lectores, explicándoles que leer literatura implica también estar atentos a las descripciones y así ganar más consciencia sobre lo que nos rodea y no sólo consiste en pasar las páginas. Se explicó que deben tener en cuenta que en la obra se describen personas, lugares, objetos etc., es aquí cuando se lleva a los estudiantes a ser más detallistas con lo que hay en su contexto y los estudiantes logran hacer analogías del lugar. Ante la pregunta “¿por qué el pueblo que se describe en el libro es similar a la vereda en dónde estamos?”, algunos niños respondieron que: por sus montañas, ríos, calles sin pavimentar, perros sin dueño y porque la gente carga las cosas en la cabeza.

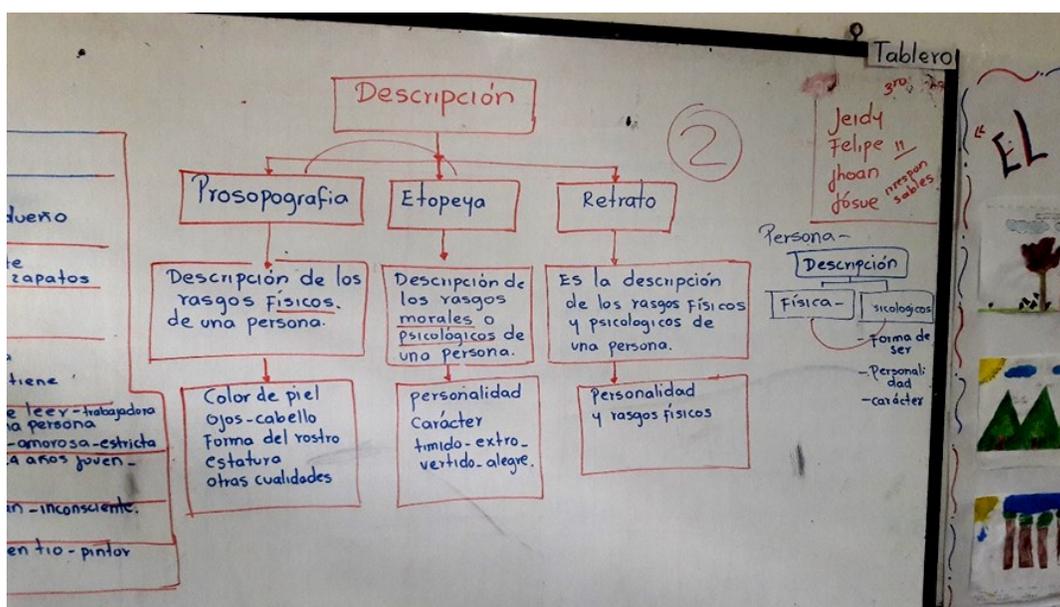


Ilustración 4. Conceptualización de la descripción

Para seguir avanzando se explicó la conceptualización y ejemplificación de las distintas clases de descripción que existen -prosopografía, etopeya y retrato-, fue importante la explicación puesto que los niños y niñas establecieron relaciones con la obra. El análisis se hizo con los personajes, objetos y lugares de la obra literaria, se realizaba la descripción y de acuerdo a la clasificación los niños decían a qué tipo de descripción pertenecía (Ver ilustración 5).

Noviembre de 2017

Personaje-objeto - Lugar	Descripción
Prosopografía Retrato	San Pablo bonito - 3 volcanes Montes escarpadas calles en tierra - perros sin dueño Flora - Fauna - lago - playa
Prosopografía Retrato	Juan hijo 7 años - trabajador inteligente - amable - obediente responsable - Valiente - lustra zapatos
Prosopografía Retrato	Arroz con leche de la abuela rico - canela - liquido especial toma en vaso
Prosopografía Retrato	Casa de la abuela 4 cuartos - grande puertas - ventanas de madera cuadros - Flores alrededor de la casa - agua corriente - no tiene electricidad - cocina
Retrato	Abuela Edad - camina recto - no sabe leer - trabajadora orgullosa de lo que hace - buena persona
Retrato	Madre de Juan Prepara muy bien el arroz con leche - amorosa - estricta
Retrato	Padrastro Irresponsable - mala madre - 24 años joven - mala hija
Retrato	tío Miguel Mal padrastro - no quería a Juan - inconsciente. Irresponsable - malgeniado. Buena persona - amable - buen tío - pintor desempleado.

Ilustración 5. Ejercicio de aprendizaje de los diferentes tipos de descripciones.

Los niños y niñas, a medida que fue transcurriendo la historia de Juan, iban diferenciando los tipos de descripción. Es importante trabajar el saber conocer puesto que aquí se conceptualiza la forma en que se describen los lugares. Para que alcancen este nivel fue necesaria la conceptualización y clasificación del concepto “descripción” y “adjetivos”, que son importantes al momento de describir, a continuación, dos ejemplos:

“Hay tres enormes volcanes cerca de mi pueblo, que se llama San Pablo y que está rodeado de montes escarpados”. (Prosopografía).

“Ella se ocupa de todo el mundo hasta que el que sea puede arreglárselas por su cuenta. Aunque algunas veces se ve claramente que a ella le gustaría que la gente no tardase tanto en arreglar sus cosas y marcharse” (Etopeya).

Describieron a cada personaje con sus rasgos físicos y psicológicos de forma verbal y escrita. También, compararon el primer día de clases de Juan el personaje principal con el primer día

de clases de ellos, lo realizaron de manera escrita y luego lo socializaron a la clase (ver ilustración 6). Algunos manifestaron que se sentían incómodos, no tenían confianza, ni amigos, les daba pena. Otros no querían ingresar al salón de clases y, por el contrario, dos de ellos manifestaron que desde el primer día habían conseguido amigos y estaban contentos de ir a la escuela porque iban a aprender muchas cosas. Comentaban de Juan que les parecía un niño muy inteligente, trabajador y con muchas ganas de salir adelante a pesar de todas las situaciones negativas que le habían sucedido, que su abuela había sido su ángel le había dado todo lo que sus padres le habían negado, le enseñó a trabajar, a hacer las cosas bien y a luchar por sus metas y sueños.

“ E3: a mí el primer día de clases me trajo mi mamá y yo no conocía a nadie.

E2: ahh pues yo vine solo.

E7: yo vine con mi hermanito Johan que está en preescolar.

E5: yo estaba contento porque iba a estrenar mis cuadernos.

E8: mi primer día de clases en Cerrito estuve feliz y conseguí amigos.

A: ¿quién estaba contento como Juan? ¿Amalia?

E1: no, profe, yo ya estudiaba acá.

E4: yo me sentía solo porque no conocía a nadie.

E9: yo entré con Josué un poco tímido yo pensaba que podía ir muy mal y que mis compañeros iban a ser muy malos con nosotros.

E6: yo llegué y acá estaba mi primo, entonces no me sentí tan solo.

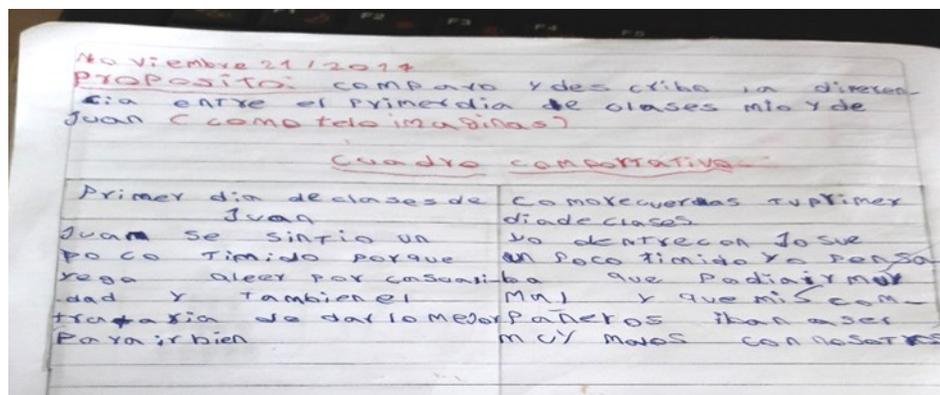


Ilustración 6. Comparación del primer día de clase

Este momento fue muy emotivo e importante, porque un estudiante de cierta forma se identificaba con el personaje en muchos aspectos como el abandono del padre, tener que trabajar después de la escuela, esforzarse en la escuela para aprender a leer y poder enseñarle a su madre ya que ella no sabe hacerlo y quiere aprender. También despertó en ellos diferentes emociones como enojo, con los padres de Juan por abandonarlo y cuando le quitan la cama; felicidad cuando lo promueven de un grado a otro por saber leer y su abuela lo abraza y los besa felicitándolo.

Esto se repitió a lo largo de toda la historia, la lectura permitía que surgieran diferentes emociones y ellos podían manifestarlas a través de su participación en las diferentes situaciones. Por ejemplo, John Edward expresó su enojo diciendo “que la mamá además de abandonarlo, también se le había llevado la cama y le prohibido acercarse a su casa porque el esposo le pegaría si se acercaba” Lo anterior se relaciona con la formación de lectores literarios porque aterriza a los estudiantes a una realidad que tiene que ver con su contexto, con sus vivencias en la cotidianidad tocando sus fibras más sensibles, como también movilizándolo el hecho de ponerse en lugar del otro y entender su propia realidad.

Podemos decir que se evidenció en ellos los inicios de la formación como lectores literarios. Estaban ansiosos por saber cuáles serían los acontecimientos del próximo capítulo, se sentían muy a gusto, es decir que, leían por placer, se vincularon con la historia.

Conceptualización del texto narrativo y su estructura

En el cuarto momento se identificó la estructura del texto narrativo: inicio, nudo o conflicto y desenlace y las diferentes características que tiene cada uno para reconocerlo. Se resaltaron los párrafos vitales del texto en los que diferencien el inicio, (situaciones y eventos, descripciones iniciales de algunos personajes y algunos lugares y) el nudo (desde que la mamá lo abandona por irse con el otro señor, cuando se da cuenta que queda sin madre y padre, solo con el apoyo de la abuela y con el deseo de ir a la escuela y aprender a leer) y el desenlace (cuando Juan decide decirle a la abuela que quiere ir a la escuela y finalmente se da cuenta lo equivocado que estaba respecto al amor que ella siente por él y ella misma lo acompaña a la escuela).

Para esta identificación, además, repartimos al azar diferentes imágenes y los estudiantes debían ubicarlas en alguna parte de la estructura. La consigna fue la siguiente: ¿En qué momento de la historia ubicarías las ilustraciones que están a lo largo de la historia? Les pasamos dos imágenes por grupo y el propósito era que las ubicaran (ver ilustración 7).

En la medida que la actividad se fue realizando, los estudiantes socializaban apartes de la historia que más les hubiera gustado. Nos llamó la atención que fueron diferentes y se les pidió que lo leyeran en clase. Aprovechamos este ejercicio para reflexionar sobre el tipo de

narrador. Esto es importante porque en el momento de leer otras obras literarias pueden diferenciar el tipo de narrador, ya que no todas las obras van a estar escritas en primera persona, además el hecho de que ésta obra tuviera protagonista narrador estrechó el vínculo afectivo entre Juan y cada uno de los estudiantes. Es decir, los llevó a reflexionar y a pensar en que ellos también en algún momento pueden escribir sobre sus vivencias, anécdotas y situaciones de su cotidianidad.

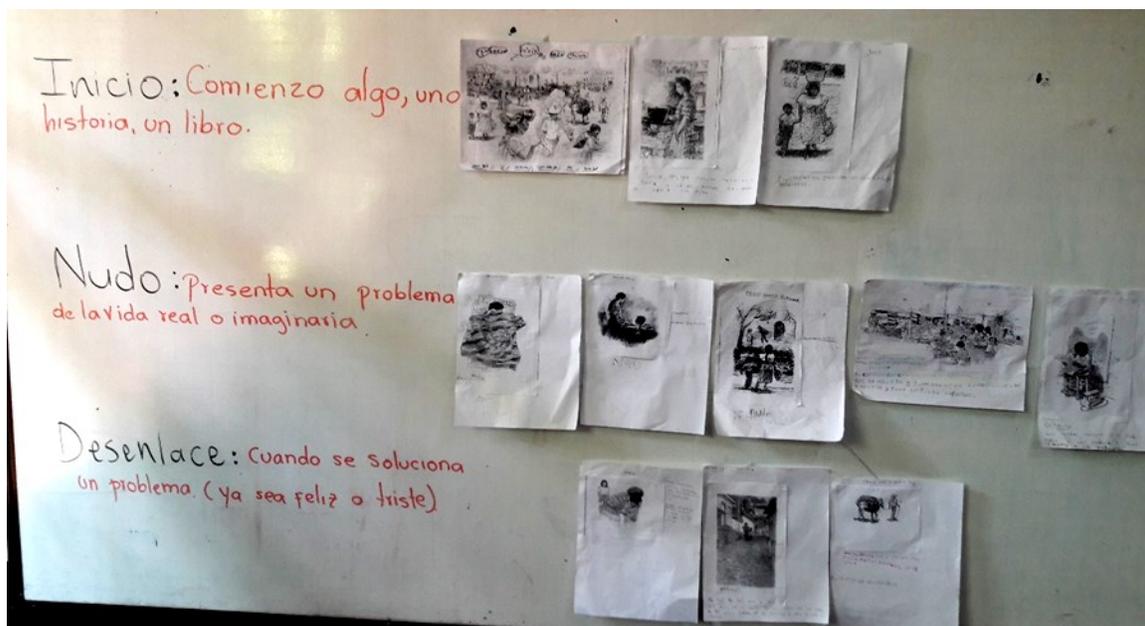


Ilustración 7. Construcción grupal sobre la estructura de la obra literaria.

Volviendo al mural

En este momento buscamos que expresaran sus emociones frente a El lugar más bonito del mundo después de haber leído el libro y retomando las opiniones que habían dado inicialmente en el mural. Tratamos que cada estudiante tomara conciencia de lo aprendido con la lectura del texto, no solo desde sus emociones, sino de su vida cotidiana y de su contexto.

Los estudiantes en una plenaria realizaron una analogía entre lo que para ellos era el lugar más bonito del mundo al inicio de la secuencia y lo que pensaban después de leer la obra completa. Se observa una transformación en su forma de ver y relacionarse con el mundo, una reflexión más sensible sobre la forma en que perciben su entorno.

“ E1: yo pensaba que el lugar más bonito del mundo era el que uno no conocía y quería ir por ejemplo yo dije la playa, pero ahora después del cuento la abuela dice que puede ser cualquiera.

D: ¿cómo así cualquiera?

- “ E1: si cualquiera en el que uno pueda llevar la frente en alto y sentirse orgulloso de lo que es.
- E3: profe, pero Juan dice que el lugar más bonito del mundo es donde hay personas que lo quieren a uno y uno las quiere a ellas.
- E5: profe, yo
- D: sí, dale
- E5: profe yo puse la selva y ahora el lugar más bonito del mundo para mi es nuestra vereda La Estrella porque uno puede caminar tranquilo y con la frente en alto. Ah y también hay personas que me quieren.
- E2: y también los animales lo quieren a uno
- E1: ahhh
- E6: si yo tengo una perra que se llama Luna y yo juego con ella siempre que llego a la casa.
- E4: para mí el lugar más bonito del mundo sigue siendo el cielo porque allá se puede ser más feliz y encontrarse con las personas que ya murieron y con papito Dios.

Después de esto, a algunos estudiantes les surgió la idea que por medio de una carta se le escribiera a la autora y que fuera elaborada en conjunto con estudiantes y profesores, dando los agradecimientos por escribir una obra literaria con la cual muchos se identificaron de una u otra manera con las diferentes situaciones vivenciadas por Juan y por permitirles acercarse cada vez más a la maravillosa aventura que es la literatura. También plantearon interrogantes que les surgieron a lo largo de la lectura, como, por ejemplo: ¿la historia fue real o usted se la inventó?, ¿qué la motivó a escribir esta obra? Y, finalmente, le pedían a la autora la sugerencia de otra obra literaria para continuar con el proceso de la lectura literaria. La carta se le envió al correo que se encontró en Internet de ella, pero desafortunadamente hasta el momento no ha habido respuesta.

Pensamos que “El lugar más bonito del mundo” es una obra literaria muy apropiada para nuestros estudiantes de grados segundo y tercero, los cuales tienen aproximadamente la misma edad del personaje y algunos de ellos viven solo con uno de sus padres o en el peor de los casos con ninguno de los dos; es decir viven con la abuela igual como le pasa al personaje. En sus intervenciones algunos de ellos manifestaron que su corregimiento La Estrella tenía mucho en común con San Pablo por el comportamiento de las personas que ahí vivían, por sus actividades diarias, por sus costumbres. Recordemos que la mayoría relacionaron el lugar

más bonito del mundo con el campo, la naturaleza esto hace que ellos se puedan acercar a la lectura de obras literarias, que se disfrute más del proceso de enseñanza-aprendizaje y hasta que los padres de familia y miembros de la comunidad educativa se interesen por saber más sobre obras literarias, como lo expresaron durante la socialización del segundo mural (ver ilustración 8).

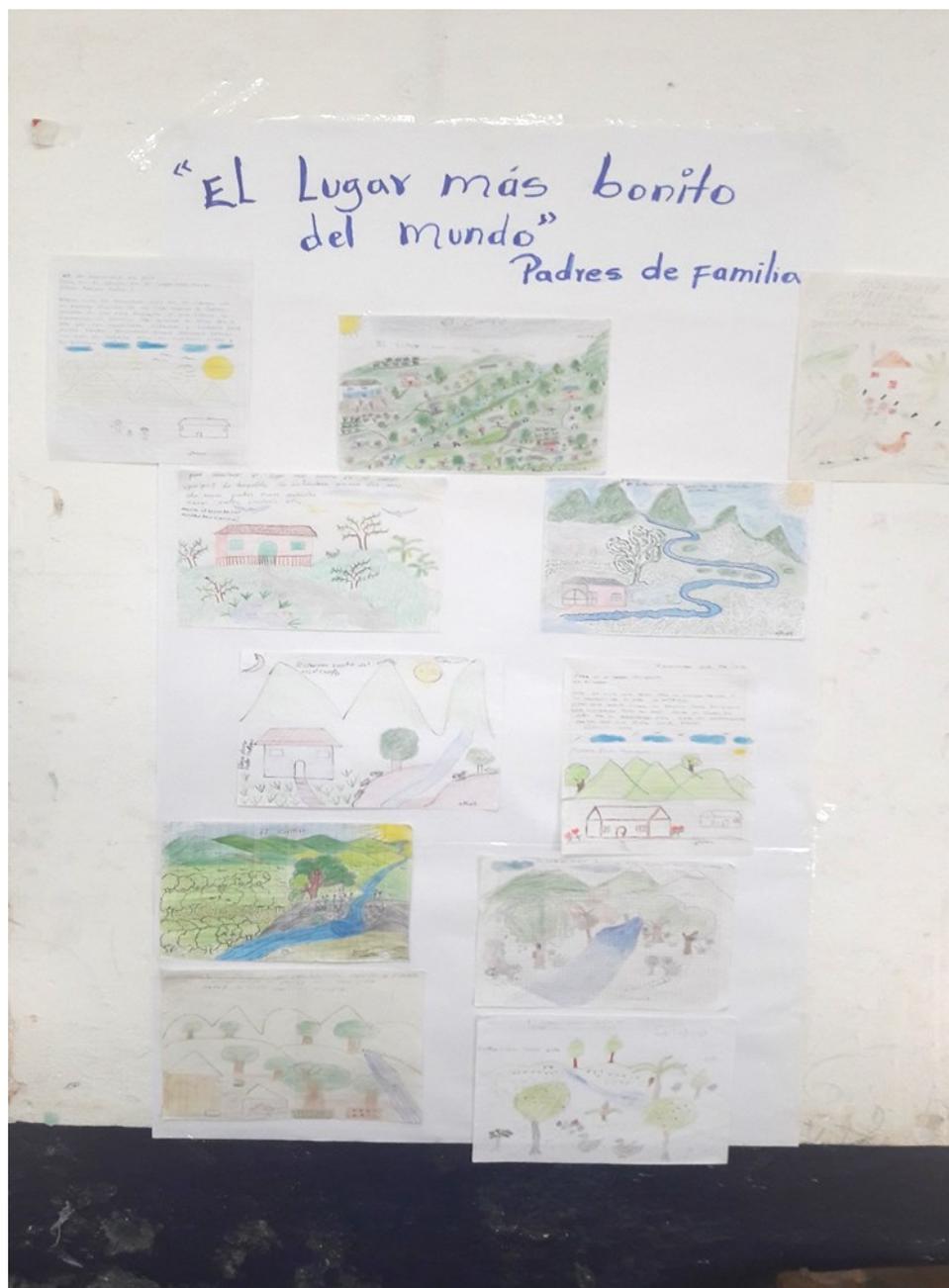


Ilustración 8. Mural elaborado con los aportes de los padres de familia.

La mamá de uno de nuestros estudiantes dijo “me parece muy acertada la temática del libro porque cuando lo estábamos leyendo en la casa me hizo recordar mi infancia la cual fue muy dura porque no se tenían los recursos y los que estudiaban eran poquitos, por eso es que a Amalia le digo que estudie para que no sea como yo”. Razones como éstas son las que nos hacen pensar que es ahí donde se ven los resultados en sus hijos y que se mejoran muchos aspectos en cuanto a la comprensión lectora y el amor por la literatura.

Para nosotros como maestros fue muy emocionante ver que nuestros niños se interesaran por saber más de obras literarias y que expresaran todo tipo de emociones, deseos y preocupaciones a través de ésta propuesta pedagógica, como también que pudieran reflexionar desde sus experiencias debido a la similitud de la obra con sus contextos. En el proceso de diseño y de implementación de esta secuencia didáctica, nos tocó salir de la zona de confort. Es decir, incomodarnos un poquito para poder lograr lo que en realidad se busca al trabajar de esta forma, porque la verdad es que hay que estar dispuesto a realizar un trabajo extra, un trabajo de más, en una profesión no muy bien valorada y a veces hasta desagradecida. Por ejemplo: el hecho de sistematizar las prácticas, pensamos que era tan solo transcribir lo que se hace en clase y no es así, es organizar, recolectar e identificar la información de lo que realmente se hace antes, durante y después de la clase, teniendo en cuenta esos detalles que en ocasiones pierden importancia con la premura de dictarla o dar cumplimiento a la planeación, dicho proceso más que llevarnos a la reflexión, nos ha llevado a la búsqueda de una transformación constante de nuestras prácticas.

Es sorprendente darse cuenta de todo lo que haces, pero también de lo que dejas de hacer y que puede ser la o las causas del porqué las prácticas no dan los resultados esperados, es decir, durante la implementación te vas dando cuenta de que las cosas no son tan difíciles como parecían al principio y que poco a poco vas dominando el tema y las situaciones que se te van presentando. Por ejemplo, a medida que tus estudiantes salen con una de sus ocurrencias, o con uno de esos análisis que ni siquiera uno mismo habría podido extraer de la lectura de una obra literaria como los es El lugar más bonito del mundo, con la implementación de la SD adquirimos más herramientas para producir nuevos conocimientos, asumir posturas y ser más responsables y autónomos.

En conclusión, trabajar por medio de una secuencia didáctica es una estrategia muy valiosa y significativa que mejora los resultados que se esperan, que, aunque haya que trabajar más y dedicarle más tiempo, la satisfacción que se siente después de haberla implementado y observar los resultados después del proceso enseñanza-aprendizaje, te hace entender que vale la pena una y mil veces hacerlo.

PÁGINA EN BLANCO DEJADA INTENCIONALMENTE

Lectura e interacciones en Facebook a partir de la obra literaria *Como agua para chocolate* *

Doria Milena Peña Ojeda

Mónica Andrea Monedero Cadena

Institución Educativa José Holguín Garcés

Terrón Colorado, Santiago de Cali.

Esta secuencia lectura e interacciones *Facebook a partir de la obra literaria Como agua para chocolate* se llevó a cabo con estudiantes del grado 9-6 de la Institución Educativa José Holguín Garcés, ubicada en el barrio Terrón Colorado de la comuna 1 de Santiago de Cali. Surge con el interés de acercar a nuestros y nuestras estudiantes con la literatura, pues detectamos que presentaban poco interés por la lectura de obras literarias completas, ya que las propuestas de lectura que tenían en la institución desconocían sus contextos, gustos y predilecciones. Por lo tanto, al no ser significativas las historias leídas, los estudiantes no se sentían lo suficientemente atraídos ni motivados por el acto lector.

De esta manera, teníamos claro que en la propuesta debíamos plasmar el sentir de nuestros chicos y tener en cuenta sus gustos. Ellos habían manifestado con anterioridad el deseo por incluir en sus clases algunos de sus pasatiempos propios de su cotidianidad, tal como el uso de las redes sociales, por esta razón optamos por incluir Facebook, una herramienta ampliamente conocida por los jóvenes, la cual, les resulta familiar. El uso de esta herramienta fue uno de los grandes aciertos del proceso de mediación que establecimos entre la obra literaria *Como agua para chocolate* y nuestros estudiantes. Consideramos que darle cabida a Facebook en nuestra aula, propició que, desde el inicio, nuestros estudiantes establecieran un fuerte vínculo con la historia, pues la dinámica de tra-

* Los documentos que componen esta publicación surgieron en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

bajo que sugerimos exigía la apropiación de los personajes para la creación de los perfiles y la interacción entre ellos en esta red, lo cual permitió que nuestros estudiantes sintieran la historia más cercana a sus vidas e hicieran su propia concreción de la obra.

Nuestra secuencia didáctica se desarrolló en cuatro momentos: en el primero, socializamos a nuestros estudiantes los objetivos, tiempos y actividades propuestas, las pusimos a su consideración, les invitamos a hacer sugerencias y, por supuesto, les presentamos la obra literaria que escogimos teniendo en cuenta su perfil como chicos de noveno: sus constantes referencias a historias de amor, sus situaciones de discrepancias con sus figuras de autoridad y rivalidades entre familiares o amigos, asuntos propios que atraviesan en esa época de la vida. En el segundo momento, iniciamos la lectura en clase y la comparamos con un fragmento de la película inspirada en la obra. En el tercer momento, se crearon los perfiles en Facebook para cada uno de los personajes de la historia y se dieron las interacciones entre los mismos. En el cuarto y último momento, recordamos las actividades realizadas y sus implicaciones, para posteriormente someterlas a la evaluación de nuestros chicos. A continuación, detallamos lo vivido en cada uno de estos momentos.

Trazándonos la ruta

Para iniciar nos sentamos con nuestros estudiantes a generar acuerdos sobre cómo abordaríamos la obra literaria que se seleccionaría. En este espacio de socialización con nuestros chicos, se acordó que las docentes leerían la historia en voz alta durante diferentes clases, que se acompañaría con lectura en pequeños grupos de estudiantes y, finalmente, se organizarían algunos espacios para leer en casa. Luego, a manera introductoria, socializamos las diversas maneras de cortejar a través de los tiempos, producto de sus opiniones, experiencias e indagaciones que hicieron con sus familiares y amigos respecto a este tema.

Esta socialización los llevó a construir un resumen en el que sintetizaron ideas en torno a las diversas maneras de cortejar. Algunas ideas que se recopilaron fueron las siguientes:

“cortejar es lo mismo que *levantarse* una vieja”,

“hay que conocer los gustos de la persona para hacerse *el levante* más fácil”,

“si la peladita es *de casa*, entonces hay que caerles bien a los suegros”,

“mi papá dice que antes la conquista era más difícil”,

“para *cuadrarse* a una vieja, hay que tener plata”,

“menos mal no nos tocó la visita del novio con los papás en la sala”.

El diálogo sobre estas ideas y las opiniones al respecto, los condujeron a reflexionar sobre sus propias estrategias de conquista. Concluyeron que existen diversas maneras de relacionarse y de conquistar, las cuales obedecen, muchas veces, al contexto (época, espacio, entorno familiar, etc.). Dicha reflexión fue el pretexto perfecto para proponerles la lectura de la obra literaria *Como agua para chocolate*, cuya trama se centra en el cortejo.

Después de proponer la lectura, socializamos una propuesta de cronograma de actividades. Nosotras propusimos unas fechas y unos tiempos de duración que se reacomodaron teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes, pues ellos consideraron que en algunas de las actividades se requería de más tiempo. Un ejemplo puntual fueron las fechas que nosotras sugerimos para las interacciones y que a ellos les parecieron inapropiadas, pues querían estar más tiempo en la red.

En este primer momento, también nos dimos a la tarea de compartir aspectos fundamentales de la autora de la obra: Laura Esquivel, enfatizando en el contexto social y cultural en el que ha transcurrido su vida. Los jóvenes consignaron en sus cuadernos los aspectos más relevantes de la vida de la escritora, llamándoles particularmente la atención, por un lado, la formación como docente de Laura Esquivel, por otro, los matices de realismo mágico de su obra en general, relacionándola con Gabriel García Márquez. Pero el hecho que más les llamó la atención fue que dicha obra hubiese sido adaptada para una obra cinematográfica. Después de este pequeño análisis historiográfico, dimos paso a la lectura.

Consideramos que, en este primer momento, los logros fundamentales fueron, en primera instancia, establecer la conexión entre estudiantes y la obra a leer. La creación de este vínculo permitió que los estudiantes concibieran la historia leída como parte de sus propias vidas, asociando sus experiencias con el cortejo, sus relaciones y dinámicas familiares con las vividas por los personajes de la obra literaria. Otro acierto fue ampliar las concepciones que tienen los jóvenes en torno a la conquista, pero lo fundamental desde nuestra visión, fue darles la oportunidad a todos los estudiantes, incluidos los más tímidos, que exteriorizaran sus posturas respecto al tema, convirtiendo nuestra aula en un espacio en el cual no solo se construye conocimiento, sino también en el que nuestros chicos amplían su visión del mundo mediante la lectura de una obra literaria.

Una obra, diversas lecturas y voces

Enfocándonos en nuestro objetivo fundamental: la promoción de la lectura, creamos un espacio de ambientación para construir la conexión: maestras-obra literaria-estudiantes. Para la lectura de los dos primeros capítulos nos organizamos en círculo, hicimos una introducción a la obra y realizamos la lectura del primer capítulo en voz alta, pausando cada vez que la dinámica lo exigiera, para dar paso a opiniones, escuchar dudas y dar explicaciones en caso de ser requerido por algún estudiante. Surgieron aportes como “¡No me parece justo lo

que hizo Mamá Elena con su propia hija!”, “yo no me dejaría mandar de mi mamá así” o “eso pasaba en esa época, porque ahora ya uno es más libre”. Esta estrategia logró captar la atención de los alumnos e incluso les generó curiosidad por avanzar en la lectura de la obra literaria, con el fin de conocer más detalles de la historia.

Cabe anotar que, a petición de los jóvenes, nosotras leímos el segundo capítulo, usando la misma dinámica. Nos resultó gratificante iniciar la lectura de esta manera, pues notamos que la motivación empezaba a hacerse latente, aprovechando, además, para modelar lectura en voz alta, puesto que nuestra lectura estuvo matizada por diferentes tonalidades y silencios acordes a los momentos y al dramatismo que proponía las escenas de la historia.

A continuación, los estudiantes, usando las tabletas, leyeron en parejas los capítulos tres, cuatro y cinco (uno por clase). Al final de cada jornada literaria, se comentaban los hechos de la historia que más les llamaron la atención, evidenciándose el grado de motivación y compromiso de los chicos con la lectura de la obra. Después de la clase de lengua castellana era frecuente verlos avanzando y comentando la historia en las horas que ellos generalmente dedican a su descanso, incluso en sus horas libres se les veía concentrados leyendo. Era frecuente que se generaran discusiones en torno a lo leído, además de escucharlos hablar apasionadamente, emitiendo juicios y asumiendo posturas respecto a los comportamientos de los personajes de la historia, dentro y fuera del aula.

Se proyectó un fragmento de la película *Como agua para chocolate*, específicamente las escenas que dan cuenta de los hechos ocurridos hasta el capítulo cinco del libro. Luego se propició un espacio para los comentarios de los estudiantes acerca del contraste entre lo observado en la película y lo leído en la historia. Aquí consideramos pertinente destacar que, en contra de nuestros pronósticos (teniendo en cuenta sus preferencias por el lenguaje audiovisual), los jóvenes mostraron predilección por la obra escrita, ya que ellos argumentaban que a partir de la lectura podían construir los personajes y el contexto de la obra de manera más libre, puesto que los recrearon teniendo en cuenta las descripciones que de ellos se hacía en la obra, pero permeados por sus subjetividades. En cambio, al ver la película surgió un ambiente de desencanto, puesto que los personajes no eran como ellos los habían imaginado, tanto en el aspecto físico como en su carácter. A continuación, presentamos apartes del corpus de la clase que evidencian este hallazgo:

Turno	Enunciador	Mensaje
14	Anderson	Cuando uno lee uno se lo imagina de muchas formas
15*	Yudi	Sí, diferentes
17*	Anderson	Hay unas cosas que uno se había hecho en la imaginación y uno dice ¿cómo será interpretado en sí, en sí? Pero no uno ve la película y como ¿Qué? ¿En dónde quedó esta parte?
20	Varios	¡Sí!

Turno	Enunciador	Mensaje
21	Anderson	No, se ve muy sobreactuado
22	Profesora	¿Se ve sobreactuado?
23	Nataly	Mamá Elena. A mí me pareció que a Mamá Elena no, no, no, le falta como más fuerza.
25	Profesora	¿En la película?
26*	Yudi	Sí, en la película.
27*	Anderson	Más grosera, más sí...
*28	Gloria	Como más imponente.
*29	Nataly	Sí, mejores.
30	Profesora	¿Y tú qué... por qué, Nataly?
31	Nataly	Aahh.... Porque yo, no, que yo me imaginaba los personajes como morenitos o negritos y cuando vi a Mamá Elena mona quedé decepcionada.
32	Profesora	¿Y por qué te los imaginabas morenitos?
33	Nataly	No sé (risas varias)
34*	Andrey	Por Chambacú.
35*	Brayan	Por los nombres.
36	Nataly	Sí por eso (señalando a Brayan)
40*	Gloria	¡Yo me imaginaba a John hermoso!
41*	Anderson	Pero John es muy feo.
42	Nataly	Y de Tita decía que tenía más cuerpito
43	Yudi	Sí, sí
44	Anderson	¿Qué Rosaura? (dirigiéndose a Nataly, ella asiente)
45	Angie	Sí, Rosaura.
46	Anderson	Y en realidad no, la que tenía más cuerpo era Gertrudis.
47	Yudi	Yo me imaginaba a John ¡Ja!
48*	Nataly, Yudi, Angie	¡Yo también!
50	Profesora	Ustedes se lo imaginaban todo un gringo papacito.
51*	Niñas	¡Sí!
53	Nataly	Y hablaba bien, como tranquilamente
54	Anderson	¿Cómo no lo iba a hacer si era de la ciudad? Pero era como retardado ¿Cierto?
55	Nataly	¡Sí!

Tabla #1. Contraste entre la obra literaria y la película. *Mensajes que se enunciaron al mismo tiempo.

Aparte del hallazgo mencionado anteriormente, resaltamos que este momento nos permitió promover y fortalecer el intercambio discursivo oral dentro del aula. En el corpus es latente como las intervenciones se dan, en gran medida, por parte de los estudiantes, quienes en algunos instantes dirigían la discusión encausándola a la construcción de los personajes. Estas intervenciones surgieron espontáneamente, ya que fluyeron por la misma naturaleza de la discusión y por la pasión de los estudiantes, que por imposición o por preguntas de las maestras.

Construyendo perfiles: emociones y reacciones

En este momento de nuestra secuencia, dimos paso a un componente clave para la mediación entre la obra literaria y los gustos de los estudiantes, la red social Facebook. Para nadie es un secreto el encanto que despiertan las redes sociales, especialmente en las nuevas generaciones, es por ello que propiciamos su uso en nuestra aula de clases, como el pretexto perfecto para que los estudiantes, no sólo anhelaran apropiarse del contenido de la historia y de la vida de los personajes, lo que sería el insumo para crear los perfiles en la red social, sino también como una estrategia para potenciar en ellos una cultura literaria. Mostrar a nuestros chicos que una obra literaria puede ser explorada de diversas maneras, a veces no tan tradicionales y academicistas, sino disfrutada desde sus gustos e intereses, siendo este un buen inicio para gestar en ellos esta cultura lectora.

La lectura de los capítulos seis al doce se desarrolló paralelamente a la actividad de interacción en los perfiles creados en el Facebook. Con el fin de optimizar los tiempos, leímos en clase y en algunas ocasiones en casa, usando sus dispositivos móviles o sus computadores, en caso de no tener el libro. Para la creación de estos perfiles, se dividió el grupo en subgrupos de cuatro estudiantes. Cada uno de los subgrupos escogió un personaje del libro para crearle un perfil de Facebook, teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolla la historia y las características de cada personaje. Aunque para la creación de los perfiles los subgrupos mostraban predilección por algunos personajes (Tita y Pedro), finalmente asumieron roles diferentes, entusiasmados por interactuar en esta red social.

Los estudiantes de cada subgrupo se pusieron de acuerdo para realizar un cronograma de intervenciones, partiendo del hecho de que cada integrante debía estar a cargo del perfil del personaje escogido, revisarlo y publicar en él, como mínimo en una ocasión. Estos cronogramas fueron tenidos en cuenta para elaborar nuestro cronograma general. Aunque surgieron dificultades circunstanciales propias del contexto de los estudiantes (falta de conectividad, fallas en el sistema eléctrico, situaciones familiares, entre otras), ellos trataron de cumplir al máximo con los compromisos adquiridos para interactuar en la red, buscando las herramientas, a como diese lugar, para no fallarle a su equipo de trabajo. En ocasiones acudían a los maestros encargados de la sala de sistemas para que les facilitaran un equipo conectado a la red wifi del colegio y así poder leer y publicar, de acuerdo a la situación o a la escena que se estuviese aludiendo en ese momento.

Las condiciones de interacción que se establecieron para organizar las intervenciones fueron: los comentarios entre los personajes de la historia estarían acordes al capítulo seleccionado para realizar las publicaciones, se haría uso de la herramienta de reacciones de Facebook para responder a las participaciones o los estados de los demás personajes, utilizar un lenguaje claro y respetuoso para las publicaciones y tener en cuenta que, además del texto escrito, se podía usar herramientas multimedia: memes, canciones, fotos, videos para

complementar sus participaciones (Ilustración #1). Dichas participaciones exigían la apropiación de la historia y, por supuesto, ser muy conscientes de los perfiles y matices psicológicos de cada personaje para poder reconstruirlos en sus perfiles de Facebook y que sus participaciones fueran coherentes con la diégesis de la novela *Como agua para chocolate* (Ilustración #2).

A pesar de que en términos generales las interacciones de los estudiantes fluyeron de acuerdo con el cronograma planteado, en algunas ocasiones unos cuantos jóvenes, tal vez motivados por la pasión que les despertaba la obra, se adelantaban a las intervenciones acelerando el ritmo de la historia, saltándose detalles importantes del capítulo correspondiente e incluso, pasando a otro. Aquí destacamos la autorregulación ejercida por los compañeros de otros subgrupos, con el ánimo de rescatar detalles importantes de la historia y sostener el ritmo de las intervenciones (Ilustración #3). Sin embargo, no desconocemos que algunos estudiantes estuvieron un poco rezagados de las actividades propuestas y que, según nos comentaron sus compañeros, era necesario presionarlos para que participaran en el subgrupo, pero, finalmente, todos participaban.

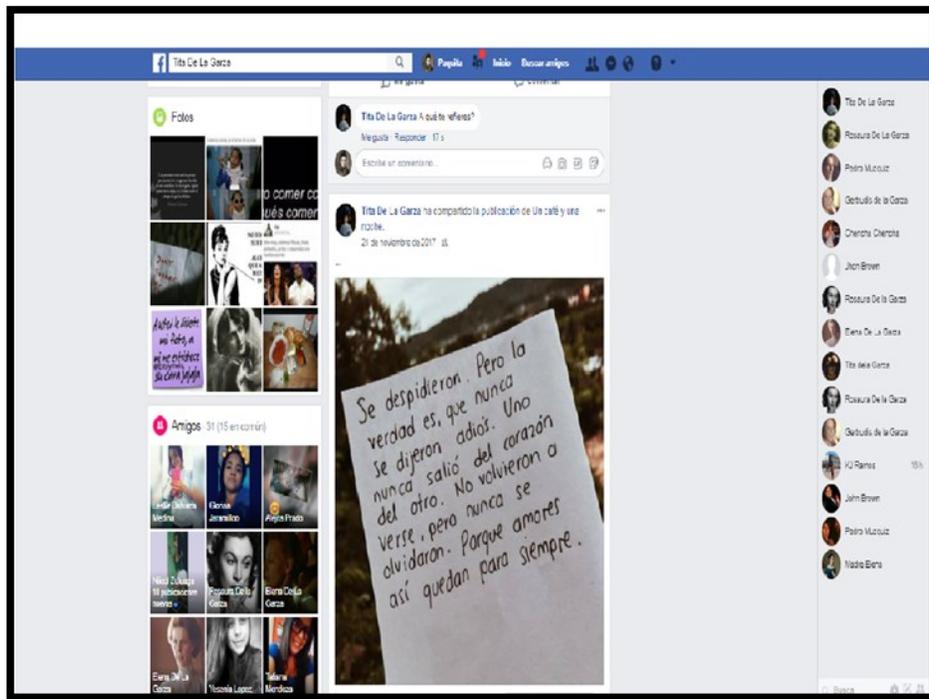


Ilustración #1. Uso de un meme por parte del personaje Tita, para demostrar el momento de separación que estaba viviendo en esa parte de la historia. a la izquierda se puede observar otras fotos y memes empleados por los estudiantes para enriquecer el perfil de este personaje.



Ilustración #2. Aquí se hace evidente que, aunque las acciones descritas en las publicaciones no sucedieron de esa manera en la obra, el discurso construido por los estudiantes para interactuar en la red, logra dar cuenta del perfil psicológico de cada personaje.

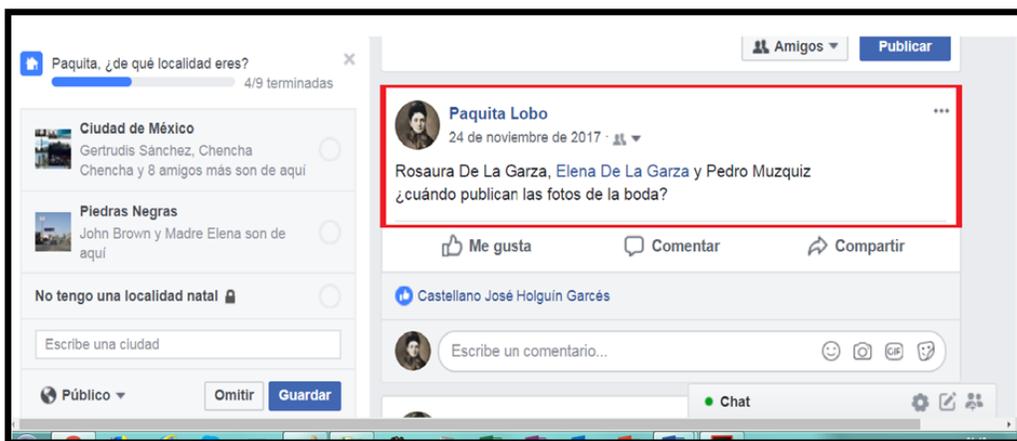


Ilustración #3. El personaje Paquita Lobo, asumiendo su rol de entrometida, motiva a otros personajes a que publiquen elementos que considera importante para el mejor desarrollo de la historia.

En clase, se mostraron algunos de los perfiles, para analizar la calidad de las publicaciones, si se ajustaban a los hechos de la obra y a los sentimientos generados en los personajes, además de las respuestas que surgieron frente a dicha participación. Encontramos que la herramienta de reacciones en Facebook (Me encanta, Me gusta, Me enoja, Me asombra y Me entristece) les permitió interactuar y evidenciar la diversidad de emociones que generaban las publicaciones de los diferentes personajes, las cuales eran complementadas por comentarios, memes y canciones acordes con lo que deseaban expresar respecto a su postura frente a la historia, dando cuenta de la subjetividad de los personajes y evidenciando la apropiación

del rol que le correspondía (Ilustración #4).

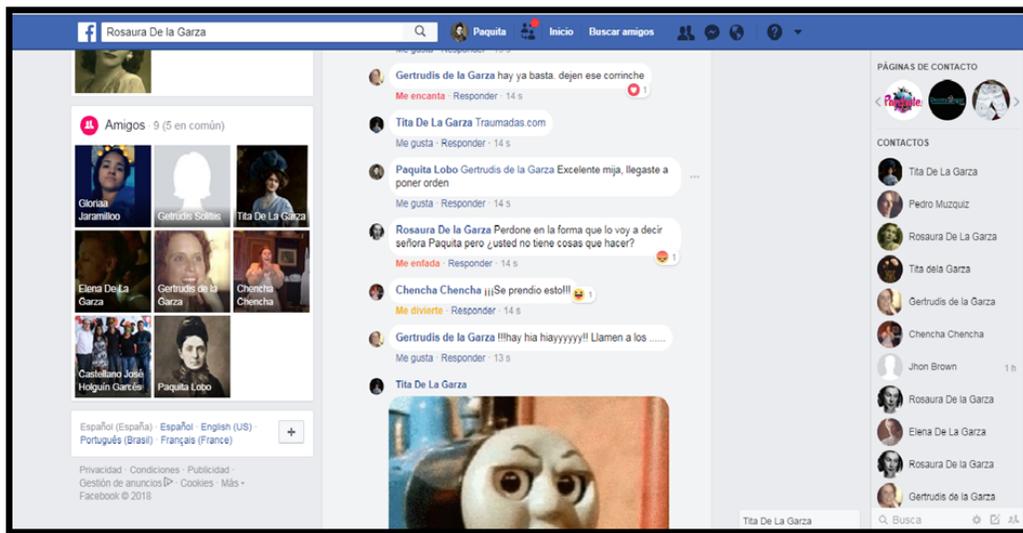


Ilustración #4. Uso de la herramienta de reacciones en la red social Facebook.

La dinámica de participación en la red social, aparte de promover un espíritu de cooperación, generó que los estudiantes se sintieran involucrados en las actividades, participaran masivamente tanto en clase como en Facebook y, lo mejor, disfrutaran de leer la obra literaria propuesta de una manera diferente y con un análisis profundo de los personajes. La posibilidad de utilizar una herramienta familiar para los alumnos ha sido uno de los factores que los hizo sentir involucrados. Por supuesto, esta es una de las ventajas de asumir la enseñanza desde un enfoque sociocultural, el lograr que nuestros estudiantes sientan que los aprendizajes esperados les atañen, puesto que son útiles en su contexto, ya que les permiten mejorar su desempeño en sus prácticas reales y esto, definitivamente, impactará en su hábito de lectura. Evidentemente, para plantear la secuencia didáctica desde este enfoque, es absolutamente necesario conocer el contexto que rodea los jóvenes, interesarnos por sus hábitos, sus gustos, disgustos y opiniones, con el fin de partir desde su mundo para ofrecerles nuevas y, por qué no, mejores posibilidades.

Recapitulando la experiencia

Este fue el momento para evaluar el impacto y la pertinencia de nuestra secuencia didáctica. Para ello, inicialmente, se organizaron los estudiantes en un círculo para que observaran las fotografías y videos realizados durante los momentos anteriores. Se les pidió que realizaran comentarios al respecto de las actividades que se desarrollaron, para conocer, no sólo qué les gustó, sino cómo podríamos mejorar. Estos comentarios nos permitieron, no solo evaluar la secuencia, sino también hallar insumos para fortalecer futuras mediaciones para nuestro trabajo de aula.

Dentro de lo dialogado con nuestros estudiantes, concluimos que las actividades planteadas implicaron para ellos mayor responsabilidad para cumplir con sus compromisos y evitar que el trabajo grupal se viese afectado. Esto les dio la posibilidad de desarrollar su capacidad de reflexionar acerca de sus propios desempeños, interactuar con sus familias, maestros y compañeros, asumir la evaluación como un proceso divertido y no como un producto impuesto, coevaluar y autoevaluarse de manera crítica, mejorar su habilidad para escuchar atentamente, leer una obra literaria completa y, lo que tal vez más novedoso les ha parecido, usar el Facebook para realizar interacciones planeadas previamente, dando cuenta de su apropiación de los hechos y personajes de Como agua para chocolate, y, por supuesto, desplegar toda su creatividad para demostrar los sentimientos que la obra les había suscitado (Ilustración # 5).



Ilustración #5. Se destaca que la interacción del personaje Gertrudis estuvo a cargo de un chico, el cual se apropió de las emociones de un personaje femenino y logró dar cuenta, de una manera poética, de los íntimos sentimientos de Gertrudis.

A manera de cierre, consideramos que esta experiencia enriqueció la manera de abordar las clases. Nos exigió ser más cuidadosas en el momento de planear y ejecutar las actividades en el aula, pues, como maestras debemos afinar nuestra mirada para identificar problemáticas específicas de nuestra área de desempeño en el trabajo con nuestros estudiantes y, diseñar propuestas para subsanarlas teniendo en cuenta diversos desarrollos conceptuales que pueden enriquecer los procesos del lenguaje a la luz del enfoque sociocultural. Es desde este enfoque donde realmente logramos concretar nuestra intención de involucrar la literatura con las experiencias, el contexto y la vida de nuestros estudiantes.

Una propuesta para la transformación en el aula: voz para vos, la lectura en voz alta *

Andrés Felipe Molina Montero

Andrés Palacios Ochoa

Institución Educativa La Buitrera

Corregimiento La Buitrera, Santiago de Cali.

La secuencia didáctica *voz para vos*, fue implementada en el grado 11-2 de la Institución Educativa La Buitrera de Cali, ubicada en el corregimiento que lleva el mismo nombre. Su objetivo es que los estudiantes participantes mejoren su lectura en voz alta y así, lean, interpreten, sientan y comprendan mejor aquello que leen. Este documento se presenta, no como una simple y manida réplica de la experiencia, sino que, como lo mencionan Pérez-Abril, Villegas, Roa y Vargas (2013) se trata de señalar condiciones de ocurrencia como referentes para pensar situaciones similares. De tal manera, desarrollaremos el texto, organizándolo en distintos apartados que surgen a partir de la experiencia vivida en el aula de clase.

Diagnóstico

Los docentes presentamos y discutimos la propuesta con los estudiantes, realizamos una exploración de saberes previos sobre la lectura en voz alta y aplicamos una prueba diagnóstica consistente en la lectura de algunos fragmentos poéticos de textos del poeta Pablo Neruda, específicamente el poema XX, del poemario *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*.

Para el diagnóstico consideramos que la SD *voz para vos* fue una oportunidad para el joven lector literario; así como para el pintor es indispensable poseer la paleta llena de colores para pintar en su

* Los documentos que componen esta publicación surgieron en el marco del proyecto de investigación ELITEC (Enseñanza de la literatura en escuelas de Cali y la región) que se ejecutó entre los años 2016 y 2018 en la Maestría de Educación de la Universidad Icesi, Cali, Colombia.

lienzo, así mismo en cada lectura en voz alta, un buen lector dispone de las emociones de un texto para matizar, y el lector con el registro, el tono de su voz, deberá dar ese brillo y brindar ese color, esa imagen, ese retrato o paisaje en su interpretación con su lectura. Es así como el joven lector se ve enfrentado a textos seleccionados de un amplio espectro emocional que le permite, además, de experimentar emociones, compartir con otros esa lectura, sentirse escuchado y sentir que habla a un auditorio.

Para empezar, se presentó y socializó la propuesta a los estudiantes, se apostó por generar expectativa en el grupo expresando que después de participar y realizar las actividades previstas, ninguno de los participantes seríamos los mismos. También se aclaró que más que una actividad evaluable o para calificar era una oportunidad para mejorar, aprender, perfeccionar la lectura y contribuir a leer con mayor seguridad, al igual que ayudar a minimizar y por qué no, vencer la timidez.

Después de compartir con ellos los propósitos se procedió a la indagación de los conocimientos previos de los estudiantes y solicitamos que por grupos de 5 discutieran sobre qué consideraban ellos era leer bien en voz alta. Igualmente, se les solicitó que escribieran 5 características que tuviera una lectura en voz alta por parte de quien leía, se hace énfasis en la persona que lee. Como primera constante de las respuestas que obtuvimos a esta pregunta se destacan, según los estudiantes, que leer bien implicaba leer con seguridad y con buena proyección de la voz. Consideramos que los conocimientos previos de los estudiantes con

respecto a la lectura en voz alta, dan cuenta de que ellos efectivamente tienen una noción a lo que se podría considerar es leer correctamente en voz alta, sin embargo, es notorio que no lo hacen.

Consideramos, además, que esa especie de desidia, o tal vez timidez o pánico de leer en voz alta ante un auditorio, se podría relacionar con la falta de práctica de esta actividad o ejercicio de expresión oral, a la carencia de tiempos y espacios de clase para leer y para proyectar la voz con lo que se lee.

Es de resaltar que algunos estudiantes manifestaron cierto grado de interés por la actividad anteriormente planteada, desde el momento de la socialización, sin embargo, la timidez predominante y cierto nivel de angustia de varios lectores al momento de leer era evidente, aun cuando se hizo claridad que la idea no era calificar o descalificar a nadie.

En un tercer momento y a manera de prueba diagnóstica en grupos de 5 estudiantes, debían leer en voz alta, entre todos, algunos de los fragmentos de los textos seleccionados, realizando varias lecturas espontáneas y posibles interpretaciones de los mismos. Enfatizando la lectura con algunos juegos de roles y simulando como lectores diversos estados de ánimo como tímidos, eufóricos, enojados, alegres, tristes, preocupados, nerviosos, indiferentes; y así lograr escucharse como grupo, para establecer después entre todos, cómo se leyó, qué dijo el

texto y cuál consideraban ellos fue el lector que realizó una correcta lectura y por qué consideraban ellos había sido una buena lectura, cuáles aspectos creían eran importantes para que la lectura hubiese sido buena o exitosa.

A nivel de la lectura de los estudiantes, destacamos que se limitaba a una lectura descuidada en cuanto a la entonación, muchos de ellos ignoraban en los enunciados los signos ortográficos, tales como los de interrogación y de exclamación, no eran tenidos en cuenta por ellos al momento de abordar y leer el texto, era, en síntesis, una lectura básica, tímida e insegura con la que nos encontramos. Esta actividad se vio como una oportunidad para reforzar en a la lectura interpretativa, la idea era que pasáramos de una lectura básica a una lectura con sentido, donde se tenga en cuenta los signos y, sobre todo, una lectura donde los niveles de comprensión fueran necesarios para entender un texto.

Conceptualización

La conceptualización nace como una imperiosa necesidad de construir con los estudiantes una idea más fundamentada de lo que es leer correctamente en voz alta. Hemos priorizado la lectura en voz alta como una práctica pedagógica altamente significativa para potencializar y transmitir emociones, sentimientos e ideas, tanto en quien lee como quienes escuchan una lectura apasionada y emotiva, esencialmente de textos literarios. Una lectura que descubra, revele y muestre la esencia de los textos leídos, los diferentes estados de ánimo de los personajes, sus intenciones, su psicología. Lograr esto es clave para el disfrute y comprensión de un texto literario. Autores como Mandel & Brittain, citados por Beuchat (2013) en su capítulo: “Consideraciones sobre la lectura en voz alta”, del libro *A viva voz*, señalan que leerles en voz alta a los estudiantes provoca efectos positivos en la comprensión, especialmente, si se hace en conjunto con un debate u otras actividades, realizadas antes, durante y después de ella.

Para afianzar la idea y los conceptos de la lectura en voz alta a los estudiantes, en clase se analizaron dos videos [1], titulados: *A viva voz, lectura en voz alta y Consejos para leer en voz alta* de la escritora Irene Vasco. Los videos se propusieron por la capacidad de síntesis que evidencian en cuanto a la claridad de ideas de cómo leer y para qué leer en voz alta. Básicamente uno de los videos rescata la importancia de leer en voz alta a niños y jóvenes para retomar la importancia de la literatura y el otro video brinda unas consideraciones sobre la lectura en voz alta en el aula de clase.

También se proyectó al grupo un fragmento del recital poético realizado en la biblioteca comunitaria del corregimiento La Buitrera de Cali, en el que el docente Andrés Palacios Ochoa, lee un poema titulado *Lírica psiquiátrica*, en el marco del XIII *Festival de poesía de Cali*. En él, se evidencia una lectura apasionada en la que el docente expresa emoción y ofrece algunas pistas de la lectura en voz alta como una práctica social que aparece en otros espacios distin-

tos al aula de clase. Para este caso, un recital poético en el que la voz protagonista del poeta enuncia con su voz una lectura que da cuenta de cómo leer un poema. Se nota pues que la lectura en voz alta no se queda en simplemente una nota de clase, es la posibilidad de que un futuro cercano el estudiante pueda utilizar su voz como un posible medio de insertarse al mundo laboral.

La lectura como corazón de la educación y como práctica esencial en la escuela, la asumimos como un elemento fundamental sobre el que hay que enfatizar de manera constante para volverla una práctica más atractiva, incluyente y llena de propósito en el aula. Para alcanzar el propósito de que los estudiantes sean capaces de sentir y entender lo que leen, propusimos un acercamiento práctico por medio de la lectura en voz alta de algunos textos literarios, narrativos y poéticos que por su contenido emotivo servirían como componente del desarrollo de la comprensión de lectura y de la expresión oral. Por textos literarios “emotivos”, nos referimos a poemas y cuentos con una contundente y notable carga emocional, que involucran la subjetividad del lector y juegan con el proceso de sensibilización e identificación de cada lector.

Para tal fin, se propuso para leer con el grupo textos poéticos y narrativos. En el grupo de los poemas escogidos se destacaron: *Farewell*, y los *Poemas V, XII, XV y XX* de Pablo Neruda del poemario *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, *El viaje definitivo* de Juan Ramón Jiménez, *A solas* de Ismael Enrique Arciniegas y el poema *Nocturno III* del poeta colombiano José Asunción Silva. En cuanto a los cuentos y relatos, dentro del género narrativo se propuso leer: *Crema de tomate* de José Ignacio Izquierdo, *Telefonema familiar* de Germán Espinosa, *Ana Joaquina Torrentes* de Gustavo Álvarez Gardeazábal, *La ejecución* de Juan Carlos Botero, *Infeción* de Andrés Caicedo y *Escuchar a Mozart* del autor Mario Benedetti. Estos textos se caracterizan por contener una gran carga emotiva, que en el caso de los poemas vincula al lector con múltiples imágenes, sensaciones, sentimientos y emociones con los que se puede identificar con facilidad. Entre los poemas referidos y propuestos para este ejercicio de lectura aparecen relacionados expresamente los sentimientos de soledad, dolor, desamor, tristeza, decepción amorosa, diversos sentimientos de pérdida, desolación y la presencia de la muerte como un personaje que rapta para siempre lo amado.

Creemos, desde nuestra experiencia docente y literaria, que los relatos mencionados son de calidad literaria y atractivos para los jóvenes. Se caracterizan por contener una carga y dosis de violencia, cinismo, crueldad y cierto índice de maldad, para el caso del texto *Infeción* de Andrés Caicedo, predomina desde su narrador una genuina voz adolescente, rebelde, tímida y a la vez segura y potente, que odia y no encuentra su lugar sobre la tierra, es justo por ese mar de emociones y ese volcán en erupción de sentimientos juveniles que expresa, la razón por la cual los estudiantes del grado 11-2 se identificaron rápidamente con este relato narrado en primera persona, que manifiesta junto a los otros relatos mencionados cierto hálito de humor negro, que en muchas ocasiones tiene buena aceptación en los jóvenes lectores y que

a su vez genera en la mayoría de ellos un interés inusitado, si se crea, desde la lectura, en el aula de clase, un clima literario propicio al momento justo de realizar la respectiva lectura en voz alta.

Vamos a leer, practiquemos lo aprendido

A los participantes de *voz para vos*, se les solicitó leer algunos fragmentos de los poemas *A solas* de Ismael Enrique Arciniegas, *Nocturno III* de José Asunción Silva, *Farewell* y el *poema XX* de Pablo Neruda utilizando varios tonos relacionados con distintos estados de ánimo (alegres, tristes, indiferentes, preocupados, temerosos). Este ejercicio, además, permitió realizar un mejor énfasis en la lectura interpretativa de los participantes y les facilitó comprender cómo los estados de ánimo determinan una lectura expresiva ante el público o auditorio que la presencia. Luego, por grupos debían analizar y discutir cuál de los estados de ánimo tenía más relación y correspondía mejor con las ideas y los sentimientos expresados en el texto.

“**Docente:** Bueno, muchachos. Con base al poema XX de Neruda, vamos a hacer una nueva lectura, pero recuerden que quien lea los versos debe enfatizar distintos estados de ánimo: tristeza, alegría, miedo, ira, indiferencia, según les haya correspondido. En cada fragmento está la acotación del estado de ánimo para cada lector en cada grupo... Voy a leer, como ejemplo, la primera parte y por cada grupo voy dando la voz a quien sigue. Pendientes, pues, ¡Empezamos!
(alegre) Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Escribir, por ejemplo, “La noche está estrellada,
y tiritan, azules, los astros a lo lejos.
Escuchamos este grupo, ¡Bayron!

E1: (Ira) El viento de la noche gira en el cielo y canta.
Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Yo la quise, y a veces ella también me quiso.

Docente: Grupo 2, ¡Gabriela!

E2: (Miedo) En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.
La besé tantas veces bajo el cielo infinito. Ella me quiso. A veces yo también la quería.
Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.

Docente: Grupo 3, ¡José!

E3: (Triste) Puedo escribir los versos más tristes esta noche. Pensar que no la tengo.
Sentir que la he perdido. Oír, la noche inmensa, más inmensa sin ella. Y el verso cae
al alma como al pasto el rocío.

Docente: (alegre) Qué importa que mi amor no pudiera guardarla.
La noche está estrellada y ella no está conmigo. Eso es todo. A lo lejos alguien canta.
A lo lejos. Mi alma no se contenta con haberla perdido. ¡Grupo 1!

E1: (Ira) Como para acercarla mi mirada la busca.
Mi corazón la busca, y ella no está conmigo.

Docente: ¡Gabriela!

E2: (Miedo) La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.
Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos. Docente: ¡José!

E3: (Triste) Ya no la quiero, es cierto, pero tal vez la quiero. Es tan corto el amor, y es tan largo el olvido.

Docente: Ok. Muchachos. Hasta aquí. Por lo que dice el poema, ¿Cuál es el estado de ánimo que más se relaciona con el texto?

E4: La tristeza.

Docente: Al lector del grupo 3 que le correspondió ese estado de ánimo, ¡José! ¿Es importante leer el poema sintiendo ese estado de ánimo? ¿Se puede transmitir al lector?

E3: ¡Claro, profe! Se transmite la tristeza.

Docente: O sea que al leer en voz alta debemos como lectores descubrir y transmitir la emoción de lo que leemos. Sentir lo que leemos.

Corpus tomado de una sesión durante la secuencia voz para vos

Cada grupo escogió el integrante que ellos consideraban el mejor lector, para interpretar cada texto. A la vez que debían argumentar por qué lo habían escogido como el lector que los representara. Los distintos grupos destacaron aspectos como la buena voz para leer y que lograba expresar e interpretar bien las emociones y los sentimientos que el texto contenía. Así mismo, argumentaron que el lector escogido coincidía con el tono y en el estado de ánimo que exigía cada texto. Para este momento, las preguntas generadas al grupo, iban dirigidas a pensar si sólo la buena voz y la seguridad bastaban para leer correctamente un texto en voz alta, a lo que varios grupos de estudiantes coincidieron al expresar que también era muy importante el sentimiento con que se leyera porque así el público podría entender mejor el contenido del texto y se podrían transmitir las emociones con mayor claridad.

El texto que adquirió mayor importancia en este momento fue el *poema XX* de Pablo Neruda, de los poemas sugeridos fue el que mejor aceptación tuvo en el grupo, y el que mejor fue leído

do por parte de los lectores asignados por cada equipo. Consideramos que, dada la edad de los estudiantes, es una etapa vital en la que suelen estar enamorados o desenamorados, disfrutando las mieles del enamoramiento. Este poema se convierte pues en un texto potente y muy pertinente para explorar ese momento de vida que ellos están experimentando. El *poema XX* de Neruda expresa emociones y sentimientos que los jóvenes están viviendo con intensidad. Los estudiantes coincidieron que un poema como ese, no podría ser leído de cualquier manera, ya que el autor, según lo escuchado y sentido en el texto, después de un gran amor, lloraba, añoraba, extrañaba y lamentaba la ausencia de la amada. Coincidieron que las emociones que más se destacaban de ese poema eran la tristeza, la angustia, la nostalgia, el desamor, la melancolía y la dolorosa sensación de soledad y abandono.



Ilustración #1. Un estudiante lee el fragmento del poema XX de Pablo Neruda.

Preguntamos al grupo qué podría ser aquello más que fuera determinante en la lectura en voz alta y continuamos asignando otros fragmentos de los cuentos y de los poemas seleccionados. Indagamos con los estudiantes qué hace que un texto escrito sea literario y cuándo se podría aplicar lo que se estaba aprendiendo en clase. Un estudiante participó diciendo:

“... lo aprendido en clase es que, con cada ejercicio de técnica vocal, expresión corporal e interpretación del texto, podemos mejorar la lectura en voz alta y la forma en la que nos podemos expresar cotidianamente, sin tanto esfuerzo y con un buen manejo.”

Voz para vos se convirtió en una especie de lectura significativa para reinterpretar su mundo y descubrir que existen otras formas de leer. Los estudiantes empezaban a ser conscientes de que no sólo bastaba con escuchar al otro que leía, sino que era necesario tener, expresar e implementar una actitud y la aptitud para saber leer y para ser escuchado también. Consideramos que la lectura en voz alta será utilizada en la cotidianidad, como un aprendizaje de

vida necesario para expresarnos en una sociedad cada vez más bulliciosa y anónima, que suele acallar nuestras voces y que impide o minimiza nuestros pensamientos en muchas ocasiones.

La voz de una invitada

En esta etapa del proceso, se anunció a los estudiantes que, para una próxima sesión, teníamos una sorpresa, la presencia de una invitada especial. Una persona casi tan joven como ellos y que además experta en expresión oral y expresión corporal, actriz de la Universidad del Valle, quien daría más pistas y luces sobre la lectura interpretativa y sobre algunos aspectos claves para la lectura en voz alta.

La invitada era Estefanny Garcés Rodríguez, una persona vecina de la institución que estudió hasta grado 9º en la misma. Fue importante la aceptación y el enganche que tuvo con el grupo, gracias a su dinamismo, versatilidad, su hermosa voz, el conjunto de las actividades y los talleres de expresión corporal y de manejo de la voz que aplicó con los estudiantes. Consideramos que la presencia de la actriz fue una fortaleza de la secuencia didáctica, ya que además de atrapar la atención de los estudiantes, abrió el aula para socializar nuevas experiencias relacionadas con la lectura en voz alta.

Ella misma, en cada intervención leía una de los fragmentos y le imprimía, desde su campo disciplinar, todo el talento, energía y emoción que una buena lectura en voz alta requiere, estimulando, animando y motivando a los jóvenes a cada vez dar más de sí, para alcanzar, en lo posible, una lectura sin mácula, apasionada y sin errores. Desde la imitación de la manera de leer de la actriz, los estudiantes siguieron los modelos de interpretación y lectura de textos y vieron su intervención como un ejemplo a seguir en cuanto a las emociones que debían transmitir al enfrentarse a un texto literario.



Ilustración # 2. Tallerista invitada desarrollando ejercicios de expresión corporal con los estudiantes.

En esta sesión con la lectura e interpretación de los mismos textos propuestos inicialmente para la secuencia, y otros textos literarios de índole teatral que la actriz llevó al aula, entre ellos fragmentos de *Otelo* y *Hamlet* de William Shakespeare, y fragmentos de la obra *Bodas de sangre* de Federico García Lorca, se evidenció una mejoría y transformación en las lecturas realizadas por los estudiantes. Algunos de ellos se ofrecían para leer los textos, y la mitad del grupo celebraba emocionado cuando la lectura imitaba el estilo de la invitada. Ya para este momento, los jóvenes en su mayoría aceptaron que se grabaran con el celular algunas muestras de las lecturas realizadas [2].



Ilustración # 3. Estudiantes de 11- 2 participando durante la intervención de la Tallerista invitada.

Algunos hallazgos

Hay dos aspectos que como docentes queremos resaltar, consideramos que luego de transcurrir por un diagnóstico, por una conceptualización y ejemplificación, por ejercicios de práctica, surgen a manera de hallazgos lo que consideramos como Leer con todo el corazón y Dándole voz a los inaudibles.

Leer con todo el corazón

Al preguntar a los estudiantes, cuál creían ellos que era el secreto de la buena lectura en voz alta, después de las sesiones de trabajo, como un ejercicio de retroalimentación, conmovió escuchar en sus respuestas espontáneas, lo que parecía ser la clave para resolver el misterio: “*Profe, Leer con todo el corazón*”. Sentimos que se habían dado la oportunidad de vivir, leer, sentir, experimentar y dejarse emocionar y transformar por la literatura. Otro estudiante mencionó: “Todo esto desarrolla el amor por la lectura, y nos da a entender la importancia tan grande que tiene esta dentro de nuestro ámbito social, ayudando así con una mejor comunicación y comprensión. Debemos leer con todo el corazón”.

Como lectores literarios en formación fueron capaces de hacer de la literatura toda una herramienta de apertura a su mundo y demás realidades que lo circundan, voz para vos "... dio la oportunidad a los estudiantes de tener una experiencia literaria nueva con un nivel superior al que ellos podrían esperar de una clase corriente y tener por sí mismos...". Este fragmento escrito por una pareja de estudiantes del grado 11-2, lo encontramos potente y a la vez algo desafiante desde el punto de vista de haber ofrecido algo que los estudiantes vieron en algún momento lejano a ellos. Tal vez algunos no se imaginaban que podría llegar al salón de clase una actriz de teatro, una voz foránea para enseñarles nuevas técnicas y elementos comunicativos para mejorar la lectura en voz alta por medio de ejercicios que fortalecían habilidades trabajadas con poca regularidad en el aula.

Presentamos un fragmento del corpus en el que los jóvenes reflexionan sobre los aportes de esta secuencia:

“ **Docente:** Hemos leído varios cuentos y poemas. De cada uno, al leerlo hemos aprendido algo. Pero también hemos comprobado que para leer debemos sentir y transmitir las emociones de lo que leemos. ¿Cuál poema creen ustedes fue el que mejor se leyó?

E1: El de Neruda.

Docente: ¿Cuál de los 5?

E1: El XX, profe.

Docente: ¿Qué tuvo de especial la lectura de ese poema?

E2: Que se leyó con el estado de ánimo que era.

Docente: Mabel, ¿Cuál estado de ánimo? ¿Cuál emoción?

E2: El poeta estaba triste, aburrido.

Docente: Si leyéramos el poema XX de cualquier manera. ¿Ustedes creen que el público lo entendería igual y que se transmitiría todas las emociones que contiene?

E1: No, profe. Ese poema no se puede leer de cualquier manera, es más no lo puede leer cualquiera.

Docente: ¿Por qué, Gabriela?

E1: Profe, es un poema muy hermoso... lo dice todo. £Eso hay que leerlo con todo el corazón!

Y sí, también debemos como docentes en este punto admitirlo y confesarlo: voz para vos, como secuencia didáctica fue diseñada e implementada en todos sus momentos y en todas sus fases, con todo el corazón. Ya que más allá de ser un tema o trabajo académico a desarrollar, es de verdad la oportunidad para llevar a cabo en el aula, una de nuestras pasiones, convicciones y la manifestación de la propia vocación docente. Leer en voz alta ha sido una práctica que procuramos cumplir a cabalidad porque estamos convencidos de sus beneficios, el impacto que genera en nuestros estudiantes y porque es además una manera de acercar la literatura a muchos jóvenes que quizás sólo tendrán el espacio de la escuela, como única oportunidad para escuchar, leer y también, para que ellos mismos lean, con todo el corazón.

Dándole voz a los inaudibles

Destacamos que voz para vos surgió también de la necesidad apremiante de dar voz y por qué no, matizar con más vida, brillo, color y elocuencia a aquellas voces de nuestros estudiantes que en sus participaciones, intervenciones, exposiciones y en sus lecturas grupales eran demasiados parcos, casi que llegaban al límite de inaudibles en el aula de clase. En ese orden de ideas, escuchar voces, nuevas voces seguras y fuertes, y distintas maneras de entonar de los “inaudibles”, fue todo un acto de regocijo para los docentes de lenguaje que intervinimos en este proceso. Se trató de actos en los que se podía resignificar que aquellos estudiantes alejados, tímidos, segregados adquirían voz., así como lo menciona una estudiante en sus reflexiones:

“... quien en ese momento decidió hacer una dinámica en la que consistió integrar algunos compañeros al grupo, quienes no son muy sociables...”

El lector que lee en voz alta un texto literario no siempre es quien más habla o el que más fuerte grita, los lectores que leen en voz alta son aquellos que también tienen la capacidad de escuchar, sentir, observar, leer, emocionarse, interpretar y sobrevivir en la sociedad, con el valor agregado de hacer de la lectura un recurso valioso para afrontar el día a día, como una herramienta inmejorable de interacción, socialización y de formación en una era de mediación que nos aleja. Por ejemplo, un estudiante comenta en sus reflexiones:

“... aprendimos a ser más unidos como grupo y dejar nuestras diferencias a un lado, compartiendo nuestros conocimientos y sobre todo respetándonos...”

Los jóvenes que a lo largo de este apartado se han denominado como los inaudibles, por su constante timidez, fueron persuadidos a participar durante los talleres con la actriz, se notaban más interesados en los ejercicios corporales y por hacer entrar a sus otros compañeros en las dinámicas de la clase y de las actividades propuestas tanto por los docentes como por la invitada. Sin embargo, sea esta la oportunidad para aclarar que sería algo iluso e idealista tratar de modificar las conductas, los patrones de comportamiento y las personalidades de los estudiantes en relación con la mediación literaria, basados únicamente en la implementa-

ción de una secuencia didáctica.

Notamos algunos comportamientos distintos en varios de nuestros inaudibles, perdieron un poco el miedo a tener la responsabilidad de decir la palabra en alta voz, se atrevieron y se aventuraron a expresarse ante un público que los quería escuchar, elevaron su voz, por lo menos en ese momento, dentro del aula de clase que escuchaba atentamente. Traemos a colación el caso de unos de los participantes que tuvo el coraje de leer un texto en voz alta de reivindicación frente a un auditorio como el del teatro municipal Enrique Buenaventura, él evidenció en su lectura mayor seguridad y claridad de ideas con el mensaje que transmitió.

La posibilidad que nos brinda la lectura en voz alta convertirse en objeto de enseñanza, no debe limitarse exclusivamente a una buena entonación sin contexto, a una buena expresión oral, pero sin entendimiento. No hay excusa alguna para que el desarrollo de la lectura en voz alta se limite o quede en un simple taller en el manejo de la voz y de algunas técnicas esporádicas de respiración, que, aunque son importantes, debe también enfatizarse en enseñar a través de la lectura emocionada de textos literarios de autores clásicos y universales que siempre deberíamos tener en nuestra biblioteca en el aula de clase. Se trata de una experiencia literaria que conlleva a nuestros jóvenes a ir conociendo estrategias de expresión oral o de la oralidad, que podrían también contribuir con el ámbito literario y con un potencial como, por ejemplo, la construcción de un hábito de escucha fundamental para la participación de ejercicios y espacios de prácticas pedagógicas y sociales que se centren en aspectos por mejorar, para este caso la lectura en voz alta como el detonante que acerque, potencialice, movilice y active a la literatura dentro del contexto escolar.

“...aprendimos también que era muy importante la escucha ya que si no existiera no tendríamos una buena comunicación...”

Referencias bibliográficas

Pérez-Abril, M; Roa, C; Villegas, L & Vargas, A. (2013). Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.

Beuchat, C., Munita, F., Riquelme, E., Chambers, A., Patte, G., Trelease, J., & Edwards, A. (2013). A viva voz. Lectura en voz alta. Ministerio de Educación de Chile.

Notas

[1] Los videos se reprodujeron desde el blog literario Despertarte, lenguaje y comunicación en la página denominada Momentos del proyecto voz para vos.

El blog fue una herramienta fundamental en cuento que desde las Tic agrupa los textos lite-

rarios que se leyeron, documentos de la SD y los videos donde se muestran cómo los estudiantes tienen una mejoría al leer.

[2] Invitamos a visitar el blog literario Despertarte, lenguaje y comunicación, especialmente las páginas tituladas: Momentos del proyecto Voz para vos y Textos para leer en voz alta. Cabe mencionar que este blog es una propuesta desde el área de lenguaje de la Institución Educativa La Buitrera de Cali, y ha servido de apoyo a la secuencia didáctica para agrupar los textos que leen los estudiantes durante los períodos académicos y para socializar sus producciones textuales, al igual que socializar algunos resultados y productos literarios obtenidos. Del mismo modo, sirve como una manera de promocionar, fomentar y divulgar la lectura y la literatura. <https://leyendasmaticas.blogspot.com/p/protocolos-del-proyecto-voz-para-vos.html>

Grupo de Investigación en Recursos y Teorías para el Aprendizaje (IRTA)

<https://bit.ly/2NPBvrn>

IRTA es el grupo de investigación de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Icesi. Tiene como objetivos construir propuestas teórico metodológicas, para diversos campos del saber, que los docentes de las diferentes disciplinas puedan utilizar para alcanzar los objetivos de formación y aprendizaje propuestos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje; definir modelos para validar y verificar la operacionalización de los conceptos y fundamentos del aprendizaje contenidos en el proyecto educativo de la Universidad; y, estructurar un conjunto de métodos, técnicas y actividades para guiar la aplicación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en procesos de aprendizaje. Desarrolla investigaciones en los campos educativo y pedagógico, así como investigaciones aplicadas e intervenciones que buscan incidir y transformar las realidades educativas.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

1. Didácticas, pedagogía y aprendizajes
2. Currículo y evaluación
3. TIC y educación
4. Entornos, gestión y políticas educativas
5. Experiencias de formación y transformación educativa: sujetos y lenguaje



**Centro Eduteka
Universidad Icesi
Escuela de Ciencias de la Educación**

Calle 18 No. 122-135 Pance • Cali - Colombia
Teléfono: +57 (2) 555 2334 • Fax: +57 (2) 555 1441
<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/edukafe> • jclopez@icesi.edu.co



eduteka



**Escuela Ciencias
de la Educación**