

LA COMPRENSIÓN CRÍTICA DE TEXTOS LITERARIOS A TRAVÉS DE LAS
SECUENCIAS DIDÁCTICAS

JENNY CAROLINA MÉNDEZ YUSTES

Estudiante

Dra. MYRIAM ZAPATA JIMÉMEZ

Asesora

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MAESTRÍA EN ESTUDIOS LITERARIOS

BOGOTÁ D.C.

2015

Agradecimientos

A mis estudiantes del Colegio Jairo Aníbal Niño, quienes participaron activamente en el desarrollo del trabajo didáctico con la mejor disposición y entrega para el aprendizaje.

A Samuel Tomás García Méndez, por el tiempo sacrificado luego de dos años y medio de arduo estudio.

A John Breitner García Másmela, por su constante acompañamiento y orientación bibliográfica, además de sus aportes en materia del lenguaje y procesos de lecto-escritura.

A los docentes de la Maestría en Estudios Literarios, por los conocimientos impartidos y en especial a la profesora Myriam Zapata, por su acompañamiento y asesoría durante la construcción de este ejercicio investigativo.

Tabla de contenido

Pág.

INTRODUCCIÓN	7
1. La literatura: una aliada en la lectura y la escritura	17
1.1. La literatura en la escuela ¿Un problema de la enseñanza o un problema del currículo?... 17	
1.2. Comprensión crítica: lectura y escritura.....	24
1.3. La composición escrita y su proceso en el aula	31
1.4. La literatura como experiencia y su relación con la didáctica	36
1.4.1 ¿por qué y para qué leer y escribir en la escuela?	36
1.4.2. La lectura como acontecimiento	40
1.5. Escritura y discurso argumentativo	45
1.5.1. La dimensión epistémica de la escritura	45
1.5.2. La argumentación: perspectivas teóricas.....	48
1.5.3. La argumentación en la escuela: una propuesta desde la teoría de la argumentación .55	
2. Secuencias didácticas en la enseñanza de la literatura: comprensión crítica y argumentación.....	61
2.1. Análisis de contexto	63
2.2. La encuesta.....	64
2.3. Las secuencias didácticas	75
2.3.1. ¿Qué es una secuencia didáctica?.....	75

2.3.2. La comprensión crítica del texto literario a través de las secuencias didácticas	78
2.3.2.2. La argumentación dentro del esquema didáctico: presentación – realización – evaluación.....	83
3. Propósito y descripción general de las secuencias didácticas	87
3.1. Preparar versus funcionalizar	88
3.2. Realizar versus Externalizar- Socializar - Dialectizar.....	90
3.3. Evaluación versus Revisión analítica	107
3.4. Consideraciones finales: Literatura, lectura y escritura en busca de un lector crítico .	111

Referencias

Anexos

Lista de figuras

Figura 1. Encuesta 1. Enunciado 2. “No tengo temor a que se me corrija lo que escribo”	65
Figura 2. Encuesta 1. Enunciado 3. “Detesto escribir”	66
Figura 3. Encuesta 1. Enunciado 5. “Tengo temor a escribir cuando siento que se me corregirá lo que escribo”	66
Figura 4. Encuesta 1. Enunciado 9. “Me parece que soy capaz de anotar mis ideas con claridad”	67
Figura 5. Encuesta 1. Enunciado 10. “Escribir es una actividad beneficiosa”	68
Figura 6. Encuesta 1. Enunciado 13. “Escribir es divertido cuando me comunico por chat”.	69
Figura 7. Encuesta 1. Enunciado 14. “me entusiasma escribir”.	70
Figura 8. Encuesta 2. Ítem 1. ¿Qué es lo que más me gusta escribir?	70
Figura 9. Encuesta 2. Ítem 3. Ritos frente al acto de escribir	72
Figura 10. Encuesta 2. Ítem 4. Tipos de destinatarios.	72
Figura 11. Esquema de la secuencia didáctica, modelo preparación- realización-evaluación articulado con los principios metateóricos de la teoría pragmatialéctica de la argumentación.	86
Figura 12. Primer escrito elaborado en clase. Autor: Paula Andrea Reyes Romero. Grado 901. Jornada Mañana. Colegio Jairo Aníbal niño CED.	92
Figura 13. Primer escrito elaborado en clase. Autor: Laura Valentina Sarmiento. Grado 901. Jornada Mañana. Colegio Jairo Aníbal niño CED.	93

Figura 14. Pauta de lectura de autor y lector. Elaborados por las estudiantes Paula Andrea Reyes Romero y Laura Valentina Sarmiento. Grado 901. Jornada Mañana. Colegio Jairo Aníbal Niño CED.	94
Figura 15 . Esquema de argumentación múltiple. Laura Sarmiento 901 Jornada Mañana. Colegio Jairo Aníbal Niño CED.....	95
Figura 16. Ejemplo 1. Artículo de opinión. Laura sarmiento. Grado 901, J.M.	97
Figura 17. Ejemplo 2. Artículo de opinión. Daniel Fernando Usgame Prieto. Grado 901, J.M... ..	98
Figura 18. Esquema de argumentación múltiple y Comentario Crítico. Paula Andrea Reyes Romero. Grado 901. Jornada mañana. Colegio Jairo Aníbal Niño CED. http://blogrevolucion12.blogspot.com	103
Figura 19. Blog. Lisbeth Julieth Patiño Lopera. Publicación de su artículo de opinión. http://mentescalladas.blogspot.com/2015/05/el-mundo-en-manos-femeninas.html	105
Figura 20. Blog. Andrés Felipe Russi Roper. Publicación de su artículo de opinión. http://nuevasalternativasparacolombia.blogspot.com	106
Figura 21. Revisión de borradores durante el proceso de escritura para identificar y corregir inconsistencias lógicas y pragmáticas.	108

INTRODUCCIÓN

En la enseñanza de la literatura existe un principio didáctico que debería prevalecer y guiar nuestro quehacer docente: la pasión por la lectura solo es transmisible cuando el deseo por leer nos desborda, al punto de anteponer este a cualquier otra cosa, pues para un lector apasionado no existe nada que despierte en él más fascinación que la lectura. Cuando el lector apasionado se sumerge en el libro, comienza una especie de periplo que lo llevará a distintos lugares, poblados por personajes, situaciones, enseñanzas e historias nuevas, para el lector apasionado no importa si el libro ya ha sido leído en otras ocasiones. Si no hay pasión por la lectura jamás le logrará pasar del nivel literal al inferencial y ni hablar del nivel intertextual o el nivel crítico.

Pero... ¿Cómo lograr que el docente de lengua sienta el llamado silencioso de los libros y la lectura?

La respuesta aquí es solo una: leyendo. Está demostrado que hacer algo repetidamente termina convirtiéndose en un hábito. Y es eso lo que necesitamos: hacer de la lectura un hábito, el mejor y más enriquecedor para conocer y conocer – nos. Y en la escuela, debe ser el docente el primero en asumir con compromiso el acto de leer como una posibilidad de hacer del cultivo de sí una constante que jamás termina.

En relación con lo anterior, la formulación y diseño de una propuesta didáctica, que trate la comprensión crítica de textos literarios a través de las secuencias didácticas, surge de la inquietud y necesidad de construir teórica y metodológicamente los marcos que aporten elementos que contribuyan hacer de la enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura en las

aulas de educación básica un acontecimiento definitivo, tanto para la escuela como para los estudiantes.

Con esto en mente, es necesario partir del planteamiento de un problema en el que convergen en el mismo terreno una serie de dificultades en la enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura en adolescentes y maestros, que comparten el mismo espacio (la escuela), el mismo escenario (el salón de clase) y mismo contexto (la clase de lengua), pero con expectativas e intereses diferentes. De ahí, la relevancia de analizar hasta dónde, el enfoque historicista del currículo que ha imperado y promovido desde los estándares académicos - que priorizan contenidos en los que los jóvenes deben dar cuenta de las características estéticas, históricas, particularidades temporales, corrientes, géneros, autores, entre otros, pueden incidir en la apreciación y valoración de la literatura, la lectura y la escritura como goce, pues es en la didáctica donde se acontecen los enfoques pedagógicos que acercan o alejan a los jóvenes al texto literario.

Este aspecto se desarrolla en detalle a lo largo del capítulo uno, donde además se profundiza en la definición de conceptos como comprensión crítica, la literatura como experiencia vital y el por qué y para qué leer y escribir en la escuela, allí se analiza también cómo, desde la pedagogía, se puede evitar ir en contravía de la visión de enseñanza de la literatura que desde los mismos estándares el Ministerio de Educación Nacional describe como la consolidación de una tradición lectora en la que prevalentemente se desarrolle el gusto por la lectura, se apunte a la lectura inferencial y crítica y a la formación en literatura como goce y promoción de la comunicación pedagógica y desarrollo de competencias.

En la cotidianidad de la escuela los maestros de lengua han reducido su ejercicio de la lectura literaria y la escritura a dar cuenta de contenidos casi que exclusivamente en función de

propósitos evaluativos y de transcripción de documentos, sin que se aproveche realmente su contenido en función de lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo. Esto trae como consecuencia que no se esté formando sujetos críticos que vayan a la par con las exigencias sociales y culturales del s. XXI. Así, la escuela ha terminado repitiendo modelos similares a los establecidos en los estados nacionales del s. XIX de “ideales regulativos” término acuñado por Santiago Castro Gómez para explicar cómo la prioridad era condicionar la mente y el cuerpo para ser útil a la patria.

En este orden de ideas, el objetivo general del presente proyecto se centró en generar a través de las secuencias didácticas un ambiente de motivación hacia la lectura y aprendizaje de la obra literaria, reconociendo las necesidades e intereses de los jóvenes. Para esto se diseñaron secuencias didácticas que orientaran la comprensión crítica del texto literario, se implementaron las estrategias didácticas que permitieran el análisis del texto literario en sus dimensiones estética y temática, promoviendo a través de la discusión y la escritura del comentario crítico la comprensión crítica del texto literario.

Hacer de la clase de lengua el escenario que propicie la comprensión crítica y el fortalecimiento del pensamiento crítico, debe ser para el docente el principio didáctico que guíe el acontecer de su clase dentro y fuera del aula. Promover la comprensión crítica de los textos literarios, es apenas la punta del iceberg de toda una serie de acontecimientos que se desatarán a nivel intelectual y cognitivo en el estudiante. Un estudiante crítico será aquel que estará en capacidad de asumir con actitud crítica su papel dentro del mundo. Si la escuela no brinda herramientas a los sujetos que les permita comprender críticamente la razón de ser de su existencia y su devenir en el mundo, entonces no está cumpliendo con su objetivo principal.

En este caso se entiende comprensión como proceso y como resultado, dado que es producto de la interacción entre el lector y la obra literaria, interacción que arroja como consecuencia la modificación en los conocimientos del lector y que permite además la retención de información en la memoria. En el caso específico de la comprensión crítica se definió y exploró dicha categoría con base en los planteamientos de Daniel Cassany, quien desde un enfoque socio cultural dirige esta categoría hacia el reconocimiento de intenciones e ideologías, para, a partir de allí adoptar puntos de vista y reflexionar para problematizar, detectar y desactivar mecanismos persuasivos.

Otra motivación, igualmente relevante es la que permite hablar de la lectura de textos literarios como posibilidad de ser, de crecer. De ahí el interés por promover en el aula la comprensión crítica de este tipo de textos a partir de la escritura de texto argumentativo. "El mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque esta ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo con el que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso" (Cassany 2003). En este orden de ideas el contenido de la obra literaria le aporta al lector contenidos, saberes y aprendizajes que pueden contribuir en lo que Green llama "las habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos afecten en la vida, la escuela o el trabajo - de modo que nos ayuden a comprender, observar y controlar la dirección de nuestra vida"(Green citado por Cassany 2003). Como seres sociales que somos, el éxito en las relaciones inter-personales de familia, amistad, trabajo, entre otras, depende en gran medida de la eficacia con la que comunicamos nuestras ideas y sentimientos.

Para construir lectores críticos se hace indispensable tratar el proceso de comprensión de manera responsable, llevando a cabo una práctica docente preocupada por la promoción y

enfoque de la lectura en lo que Cassany llama reconocimiento de la diferencia y del derecho del otro. Así, la comprensión crítica de textos literarios se define como la oportunidad de ser y de crecer, para que los jóvenes conozcan, prueben y juzguen.

Con seguridad el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura. Así es como en el capítulo dos se buscó esclarecer los elementos que hacen parte y son la base en la enseñanza de la literatura y en la promoción de la escritura de tipo argumentativo; estos son la motivación, las variables de aprendizaje, y el desarrollo de material de aprendizaje potencialmente significativo, fundamentado en la perspectiva pragmatológica de la argumentación inserto en el modelo de secuencia didáctica. Por esta razón se explica que dentro de las secuencias didácticas la promoción de la escritura argumentativa prevalece la función epistémica, en donde se contemple el dominio escrito como un medio de transformación y de actuación sobre el conocimiento y la experiencia (Wells citado por Camps 2000).

Con base en este principio el estudiante entenderá que la escritura persigue intencionalidades, hay un fin que se busca con ella. Escribir desde la función epistémica se entiende y se asume como una manera de pensar. Estos fundamentos sustentan el porqué y el para qué fomentar una escritura de carácter argumentativo sobre lo literario, pues si se entienden las intenciones como el motor de la escritura, con ellas el propósito de comunicar está siempre vigente y la argumentación es entonces ese discurso que Cassany denomina el fusil contemporáneo para persuadir y crear opinión pública a favor o en contra de los intereses de las personas. La escritura implica necesariamente la lectura. Todo ejercicio de escritura es, en alguna medida, otra forma de lectura, porque en ella, sea cual sea ésta (en voz alta o mental), el sujeto, se enfrenta a un desafío en el cual debe ser capaz de darle sentido a lo leído en el texto. Todo acto de sentido conlleva a un comprender y un interpretar. Y con ellos un ir más allá del texto.

Cierto es que gracias a la pedagogía y a la didáctica se puede hacer de la lectura de textos literarios un ejercicio dinámico, donde el maestro actúe como el campesino que ara la tierra y el texto se convierta en la semilla que germinará en ese amor hacia la lectura, de esta manera es que se vincula a la propuesta ese otro elemento, de ineludible importancia, algunas veces mirado de soslayo por la escuela: la escritura. Con la escritura, puede lograrse que el sujeto se reconozca como sujeto. Si escribir es otra forma de leer, entonces, lo que debe permitir la escritura es que el educando se lea a sí mismo, al contexto en el que se desenvuelve, que lo rodea. Para la escuela, escribir debe ser una oportunidad más para aprender de manera significativa.

Tomando en cuenta lo anterior, en materia de argumentación, el soporte teórico y metodológico de la propuesta didáctica presentada aquí, se basó en los aportes de los holandeses Van Eemeren, Grotendorst y Snoek (2006), gestores de lo que se ha denominado como Perspectiva Pragma – dialéctica. De acuerdo con estos autores, el ejercicio argumentativo presenta tres componentes fundamentales que son: la actitud verbal, la actitud social y la actitud racional, que según la orientación a este trabajo de grado fueron tenidos en cuenta en las secuencias didácticas, así como la revisión analítica, término introducido por estos autores y que se define dentro del trabajo colaborativo en el que los estudiantes se leen mutuamente con el fin de construir un ejercicio de lectura colectiva.

En el componente pedagógico, debido a la importancia que cobran los pre-saberes en la comprensión y en la escritura, se tomó como eje de orientación para su diseño y aplicación los aportes y planteamientos hechos por la teoría del Aprendizaje significativo de David P. Ausubel, principalmente para orientar las tareas y variables de aprendizaje que convergen en el aula y que este autor define en dos categorías; las interpersonales, que se centran en los factores

internos del alumno como la disposición, la capacidad intelectual, motivaciones y personalidad, y las situacionales que se enfocan en los materiales de enseñanza, la práctica y su frecuencia, factores sociales, de grupo y características del profesor como capacidades cognoscitivas y competencia pedagógica.

Con todo esto, es una realidad que la lectura en sí misma contribuye a ampliar el léxico, y la fluidez tanto en el habla como en la escritura, esto, por el hecho de que proporciona referentes. De manera que, plantearse una propuesta tanto en la enseñanza de la literatura como en la promoción de la producción escrita exige ser consciente de la responsabilidad y de la importancia de enseñar con sentido, reducir el abismo existente entre la literatura y el mundo de los niños y jóvenes, algunas veces lectores desprevenidos, pero con seguridad con gran potencial. La literatura siempre está ahí dispuesta a recibir en su regazo a todos quienes se interesen por extraer de sus entrañas su nutrida erudición, su sabiduría, su arte.

Con el propósito de contextualizar y conocer los avances alcanzados en los últimos años en la enseñanza de la literatura y el fomento de la lectura y la escritura en la escuela fue necesario realizar un estado del arte sobre este tema, para esto se identificaron, leyeron y estudiaron artículos y fuentes bibliográficas de investigadores que se han interrogado por las problemáticas más acuciantes en estos campos, algunos de ellos se profundizan en el primer capítulo de esta investigación. Al respecto hay que mencionar que en Colombia se han alcanzado aportes concluyentes como el logrado por Zulma Martínez Preciado (2013) quien en su investigación *Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia en los últimos diez años*, establece que las concepciones para la enseñanza aprendizaje de la literatura que se han desarrollado por autores de diferentes regiones del país han sido básicamente cuatro; La didáctica desde la dimensión estética y lúdica, la aplicación de diferentes análisis provistos por los estudios

literarios, La enseñanza de la literatura como proceso de lectura y escritura y la didáctica de la literatura desde los géneros literarios.

Ubicados en este marco, Martínez constató que en el campo de los estudios literarios se persiste en la aplicación de estrategias que persiguen construir un universo de sentido en el que el análisis y la interpretación den una valoración a la lectura en aspectos contextuales e ideológicos. Para ello se han asociado a esta perspectiva estudios desde la semiótica y la estética de la recepción.

En el campo de la literatura como proceso de lectura y escritura, explica que se han realizado trabajos que hacen una apuesta por trabajar procesos cognitivos, lingüísticos y textuales en la búsqueda del lector cooperativo que exige la literatura. Desde la mirada que hacen los estudios de didáctica de la literatura en la dimensión estética y lúdica se han centrado las investigaciones en analizar como los sentimientos, sensaciones que se establecen entre la literatura y la experiencia de vida del lector construyen el sentido axiológico de la experiencia estética. Por último la didáctica de la literatura desde los géneros literarios se enfoca en incorporar los distintos géneros y la ciberliteratura para el ejercicio de la lecto- escritura.

En relación con la anterior exposición se puede afirmar que el aporte presentado aquí es significativo al tomar en cuenta varios aspectos de los cuatro ejes temáticos trabajos en materia de la didáctica de la literatura, en primera instancia, este ejercicio didáctico establece la interpretación y la valoración del fondo y la forma de la obra literaria para a partir de allí conectar los universos culturales que existen y que comparten el lector, la obra y su autor. En segundo lugar, uno de los mayores dilemas en la enseñanza de la literatura es su uso como una estrategia para la enseñanza de la lengua, por esta razón, el objetivo central de esta propuesta es estrechar los lazos entre el lector y la obra a través de la comprensión crítica de los

diferentes géneros y desde la escritura argumentativa hallar esa conexión con la estética y con la subjetividad del lector. De esta manera si bien se hace un aporte al ejercicio de la lecto-escritura lo realmente importante aquí es exaltar la obra literaria y regresarla al lugar que nunca debió dejar de ocupar, a través del afianciamento de un lector activo y crítico capaz de superar la lectura literal que se limita al reconocimiento de los personajes, el tema, o argumento general de la obra. No se trata de utilizar la literatura como un instrumento sino hacer de ella como se mencionó al comienzo de esta introducción, una aliada en el aula para conocer y comprender el mundo circundante. La escritura de texto argumentativo se entiende aquí desde la perspectiva socio-cultural, con esto se toma distancia de los trabajos que se han realizado en Colombia en el plano de la argumentación pues en primera instancia no hay una vinculación directa de esta a la literatura como estrategia para guiar la lectura del texto literario e interrogarse sobre él. Los trabajos realizados en diferentes universidades del país han estado orientados a trabajar desde todos los factores lingüísticos asociados a la argumentación y la relación entre metacognición y la composición de textos argumentativos, pero ninguno que los vincule a recepción de la obra literaria.

Finalmente, en el capítulo tres se analizó los resultado de la aplicación de dos secuencias didácticas y la evaluación de su impacto pedagógico en estudiantes de básica, dado que la meta que se persiguió era lograr que los jóvenes llevaran a cabo prácticas lectoras más coherentes, esto, apoyados en la didáctica y la literatura dado que, al definir la metodología que guiara esta investigación, la estrategia correcta puede hacer la diferencia entre la memoria y el olvido, entre el permanecer y el pasar, entre el dialogar y el callar, entre el escuchar y el ignorar. Es por esto, que enseñar implica también aprender, aprender que se deben tener las formas y estrategias para que lo enseñado se grabe, se quede en el ser, el pensar y el sentir del estudiante. Con seguridad a

partir de lo propuesto aquí las habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas de los estudiantes empezaran a activarse y a desarrollarse. Así mismo reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura es una tarea que provoca un ejercicio reflexivo y de introspección hacia la evaluación y crítica de las prácticas que se llevan a cabo en las aulas. La evaluación no debe verse aquí con el sentido de juzgar o buscar culpables de la crisis en la enseñanza de la lengua y la literatura. Por el contrario, la evaluación debe considerarse como ejercicio de problematización, que tiene como propósito de generar eco y reflexiones en todos aquellos quienes hoy día se enfrentan a un aula con niños y jóvenes poco impactados por la lectura y la literatura.

1. La literatura: una aliada en la lectura y la escritura

1.1. La literatura en la escuela ¿Un problema de la enseñanza o un problema del currículo?

La literatura ofrece un amplio contenido propiciador del debate y del cuestionamiento, su alto contenido ético, filosófico, cultural, político y psicológico, hacen de la obra literaria y su lectura un mecanismo para el aprendizaje. Erróneamente, en la clase de literatura se ha pensado que comprender una obra literaria es repetir su contenido; hacer una lista de personajes, preguntar por aspectos como la época, el autor, o la escuela en la que se enmarca la obra, aspectos que si bien pueden ser interesantes, lo son, solamente bajo situaciones en las que se precisa tener este tipo de datos, de lo contrario siempre serán secundarios, pues lo que realmente importa de una obra literaria es su contenido, la manera como pone en escena los más humanos sentimientos, en mundos posibles o ficticios y que además permite explorar en una cultura, en una época, más aun en la experiencia vital del escritor que nos hace reconocer cuán humanos somos, su trama, su temática es lo que realmente debe ser protagonista en su enseñanza.

No se habla aquí de separar radicalmente la forma del contenido dado que es sabido que no es posible, pues la obra literaria se nos presenta en una forma bien definida: cuento, novela, ensayo, poesía etc. El ideal para esta propuesta es acercar a los jóvenes a estos géneros con la intención de que reconozcan en ellos ese medio que los aproxima al comportamiento y psicología humana, a la sociedad y a la cultura tanto contemporánea como de otras épocas.

En Colombia la enseñanza de la literatura está orientada desde los estándares académicos proporcionados por el Ministerio de Educación Nacional, desde allí se dan unas directrices de lo que se debe enseñar en literatura en los diferentes niveles de escolaridad, así por ejemplo; para la educación básica y media se pide a los jóvenes:

1. Determinar en la obra literaria elementos textuales que den cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas
2. Caracterizar los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor etc.
3. Identificar en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos. (MEN 2006).

De esta manera que se podría afirmar que, orientada desde allí, la enseñanza se ha focalizado en aspectos poco significativos para los jóvenes, pues parten del supuesto que hay una base teórica o disciplinar que debe ser el centro desde el currículo. Sin embargo, es pertinente hacer claridad en este aspecto, porque desde la psicología educativa se ha hecho especial énfasis en que los problemas del currículo (contenidos) son diferentes a los problemas de la enseñanza (las técnicas de enseñar). Según Ausubel (2012) esto se debe a que “el currículo centra su atención en la estructura conceptual y metodológica de las disciplinas mientras que la enseñanza dirige su atención hacia la selección de actividades de aprendizaje que guardan una relación más estrecha con la estructura cognoscitiva”. (p.308).

Por esta razón, si se da una mirada un poco más profunda a la pretensión teórica y conceptual propuesta por el Ministerio, es evidente que se plantea una ambiciosa meta, lo que se pretende lograr desde los estándares y que posiblemente es lo que contrasta o quizás riñe con las técnicas de enseñanza, tiene que ver con consolidar una tradición lectora logrando que la

literatura sea una experiencia vital. A continuación se lee la descripción más acertada de lo que debe ser la clase de literatura y de lengua pero a su vez una lejana visión que no se acerca a lo que realmente ocurre en las aulas.

la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. Pero, al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. (...) En tal sentido, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee. De allí que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. "(MEN 2006)

La anterior descripción dista de la realidad de las aulas colombianas y del imaginario que los jóvenes tienen de la literatura y de la lectura. Los jóvenes sienten repulsión hacia la lectura, por ser receptores de un sistema que les exige estudiar, memorizar para una evaluación, identificar o determinar características de tendencias literarias, épocas y autores poco significativos y alejados de sus verdaderos intereses. De hecho, la función del maestro no debe ser enseñar literatura, dado que la tarea no consiste en formar expertos críticos literarios, sino en conducir el aprovechamiento de la obra y por qué no, dar libertades para que el interlocutor juzgue, conozca, pruebe. De ahí la importancia en el abordaje del contenido. Con la comprensión crítica los lectores se ocupan de lo que Gray llama metafóricamente "lo que hay detrás de las líneas"(Gray citado por Alderson, 2000 y Cassany, 2003). Quiere decir esto que tras el ejercicio de comprensión se persigue que el lector haga un reconocimiento de la ideología, el punto de

vista y lo que Cassany llama la orientación argumentativa. Esa debe ser la tarea real del maestro, lograr el acercamiento entre el joven lector y la obra literaria.

El Ministerio de Educación nacional, MEN, hace la descripción de la clase ideal de literatura, allí se enumeran una serie de elementos como la experiencia vital. Sin embargo, surgen al tiempo múltiples cuestionamientos: ¿estamos los maestros trascendiendo la literatura en el aula al punto de hacer de la lectura una experiencia vital? En otras palabras; ¿se logra establecer ese contacto íntimo con la lectura?; ¿es realmente significativa la lectura en la vida los jóvenes?

Para empezar, hay que partir de la realidad, es decir de los maestros. Lo que conlleva a más interrogantes: ¿para cuántos maestros la literatura es una experiencia vital? Esta es sin duda una pregunta difícil de medir. Indiscutiblemente, para que la literatura pueda ser compartida con los jóvenes como una experiencia el maestro debe vivirla como una pulsión, puesto que solo quien haya enriquecido su dimensión humana con la literatura puede transmitir la emoción por la lectura. Entonces, es en los jóvenes y sus actitudes frente a la lectura donde se pueden hallar las respuestas porque son ellos los receptores de la didáctica de la literatura.

Con esto se entiende que, si la literatura no es una experiencia vital estamos cara a cara frente a una crisis en las técnicas de enseñanza, y por lo tanto, se estaría hablando aquí de problemas en la enseñanza de la literatura. Si se hallara al currículo responsable del poco interés que muestran los jóvenes hacia la lectura y hacia la literatura por centrarse en contenidos estrictamente teóricos y disciplinares (como ha venido sucediendo hasta ahora), es solo desde el programa de enseñanza que se puede modificar el currículo, porque es desde allí que se evalúan los resultados de aprendizaje reales, y en consecuencia, la información obtenida puede usarse para rediseñar el currículo. Prácticamente puede decirse que es desde el programa de enseñanza que se puede modificar o influenciar el currículo y no al revés. De hecho, los resultados

obtenidos como resultado de la ejecución de los materiales didácticos proporcionan una significativa retroalimentación para modificar los mismos programas de enseñanza.

Hay otro aspecto tratado por el currículo y que el MEN pone sobre la mesa, planteamientos como por ejemplo, lograr la capacidad de formular juicios sustentados a cerca de los textos, sobre esto lo que se busca con esta propuesta es promover en los estudiantes de Educación Básica la comprensión crítica de textos literarios a través de la escritura argumentativa. La pretensión del MEN desde los estándares muestra una buena intención que no puede seguir diluyéndose en el aula. Conseguir el goce literario del que se habla allí para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, emocional, cultural, ideológico, cognitivo y pragmático debe ser el objetivo del maestro que enseña literatura. Los lectores críticos se consiguen llanamente en el ejercicio de la lectura y la escritura.

No obstante, lo cierto es que las prácticas de escritura históricamente han sufrido de un latente descuido por parte del mismo docente, los ejercicios de escritura se han visto limitados y las razones son múltiples; entre las más recurrentes están el número de estudiantes por aula, lo que dificulta llevar a cabo un seguimiento más riguroso y continuo a los procesos de escritura, en segundo lugar, pocas veces se piensa el espacio de la clase para que los estudiantes expresen sus opiniones y/o puntos de vista. Aún más, la lectura se evalúa comúnmente desde el test o la pregunta abierta que aunque abierta, limita la misma capacidad para escribir del estudiante porque desde el interrogante mismo se condiciona su respuesta, hecho que descarta de entrada, la posibilidad de encontrar indicios de una escritura propia del estudiante, ya que no está pensando en su sentir sino en lo que el docente quiere leer. Una pregunta abierta bien planteada debería ser el punto de partida que lleve a ejercicios de escritura cada vez más complejos, y si se quiere cada vez más personales, pero no por esto menos rigurosos. Así las cosas, el tratamiento que se le ha

dado a la escritura de textos argumentativos ha sido, si no nulo, si muy poco significativo y por significativo entiéndase aquí la posibilidad de que la escritura misma se convierta en una posibilidad más de leer y comprender críticamente el mundo, nosotros y los otros.

Más aún, una de las problemáticas observadas y que ha prevalecido es la que tiene que ver con la insistente aplicación de metodologías poco significativas que van en contra de las exigencias sociales y culturales propias del siglo XXI. Con estas didácticas, pedagogías y metodologías, los educandos se ven vulnerados por actividades que demandan el ejercicio absurdo de transcribir textos, sin que se reflexione sobre la importancia, pertinencia y alcances de su contenido. Estas metodologías, que han demostrado y resultado ser estériles, hacen que la escuela termine convirtiéndose en lo que Santiago Castro Gómez describe como *“el espacio donde se forma ese tipo de sujeto que reclamaban las constituciones del siglo XIX de “ideales regulativos”*. Con estas metodologías, pensadas y aplicadas desde el siglo XIX – y que al parecer todavía perviven –, *“se formó, se buscó introyectar disciplina sobre la mente y el cuerpo, que capacite a la persona para ser útil a la patria”*.

Es paradójico que más de un siglo después, se continúe educando sujetos para obedecer y producir como mano de obra, muy a pesar de los avances tecnológicos y aportes teóricos que tanto en pedagogía como en lecto - escritura se han dado, a partir de los aportes hechos por pensadores como Piaget o Vygotsky, quienes al parecer han sido obviados o mirados de soslayo. Prueba de ello es que, en la actualidad, todavía se continúan reproduciendo modelos en los que no se contempla la promoción del pensamiento crítico, más allá de que se tenga claro que la obligación de la escuela es despertar la mente de los jóvenes y aunque no la única, una de las más desafiantes e interesantes es sin dudas, la lectura crítica del texto literario. Con estas metodologías lo único que se ha logrado es dar continuidad al ideal de hombre de las

constituciones del siglo XIX: formar sujetos pasivos, alienados, conformistas e imitadores de estilos de vida donde se sobrevive manipulado por quienes manejan los discursos del poder, sujetos capaces de solo una cosa: obedecer sin rehusar, sin cuestionar las órdenes, un sujeto despojado de lo más vital: la capacidad de pensamiento y raciocinio.

Ubicados nuevamente en el marco de los problemas de la enseñanza de la literatura, entra en escena otro aspecto que resulta necesario mencionar: el de la evaluación de la lectura. Evaluar contenidos preguntando por la literalidad del discurso literario, tiene como efecto que se siga convirtiendo a la obra literaria en un nuevo sistema de datos sin significado y sentido para los lectores. La lectura como control se convierte quizá en el mecanismo más perverso para alejar del universo del texto literario a aquellos que por primera vez se acercan a él, la lectura como control no es más que un mecanismo de registro que no trasciende ni la vida, ni el pensamiento de los jóvenes. Por eso la importancia de la escritura y del trabajo colaborativo en el seguimiento del proceso de escritura. El maestro que enseña literatura tiene el deber de hacer de la evaluación un aliado y no un enemigo. En conclusión, la didáctica de la literatura está en busca de su propia identidad donde la obra sea goce, no castigo. En el goce reside la verdadera experiencia significativa que trae consigo beneficios; lectores interesados atrapados por la necesidad de conocer. Cuando se consigue la atención y el interés de los jóvenes hacia el texto los demás procesos y competencias se van adicionando poco a poco.

1.2. Comprensión crítica: lectura y escritura

La comprensión crítica es una construcción de sentido de lo leído, una manera de leer que invita a pensar en cómo se están llevando a cabo las prácticas de lectura en el aula. Convertida en estrategia, la comprensión crítica se transforma en una herramienta para aproximar al lector al contenido de la obra literaria, internándose en su esencia como portadora de mensajes e intencionalidades, las cuales resultan pertinentes para la construcción de aprendizajes de tipo social, cultural, ético y estético en jóvenes de secundaria.

En primer lugar, hay que determinar qué implica la lectura del texto literario, frente a este tema Carlos Reis ampliamente en sus *Fundamentos y técnicas del análisis literario* pone en el centro al receptor de la obra por su importante papel como ejecutante del acto lector. Cita al español Gonzalo Torrente quien afirmaba que “*escrita la novela, es como una partitura sin ejecutante*”. Explica Reis que esto ocurre porque el lector repite mental e imaginativamente el mundo que el novelista ha creado para nosotros.

Por consiguiente este autor entiende la lectura como un acto de construcción en el que el lector debe moverse por un amplio espacio de intertextualidad. Aquí el acompañamiento del maestro es crucial, más aun si nos ubicamos en la enseñanza de la literatura en estudiantes de básica; caracterizados por ser lectores comunes, es decir aquellos lectores que encaran la obra literaria fundamentalmente como objeto lúdico. Lo que lo diferencia del lector crítico que posee unas características bien definidas, este último posee un perfecto dominio del código lingüístico además de dominio y conocimiento exhaustivo de códigos retóricos, estilísticos, temáticos e ideológicos que son los que caracterizan al texto literario.

De ahí que se trabaje con los estudiantes la comprensión crítica del texto literario, Según la definición de Doubrousky el acto crítico implica una actividad de desciframiento y más aún si se trata de un discurso estético complejo y plurisignificativo (p.20). En atención a las características estéticas, retóricas y estilísticas de literatura es que se han hechos estudios desde la sociología y la semiótica. Para el caso de la escuela, es representativo que los jóvenes reconozcan algunos de estos elementos a través del material de aprendizaje, que les facilite la interpretación, con seguridad la obra puede revestir complejidad cuando se le considera en el contexto en que surge y actúa, así que, si en el análisis literario se habla de una sociología de la comunicación literaria, desde la didáctica, en el entorno escolar, puede hablarse de una comprensión crítica que acerque el lector a la obra y a la autor. Así en los dos casos se ocupa de la distancia que se entabla en esta relación comunicativa que como plantea Reis no es física sino estética.

Previo a esclarecer el panorama conceptual de lo que se entiende por comprensión crítica, y su relación con la enseñanza de la literatura, cabe hacer la revisión de algunos conceptos en la enseñanza de la literatura y con ello resaltar los aportes de algunos autores, así por ejemplo desde la perspectiva de Núñez Delgado, para quien el objetivo fundamental de la didáctica literaria es crear lectores, propone sustituir la enseñanza de la literatura por la *educación literaria*. Dado que ésta última está en estrecha relación con aquellos aspectos que se pueden trabajar en el aula y que están relacionados con las diversas temáticas que trata la obra literaria, como el contexto social, cultural, estético, ético, en el que se desarrolla un acontecimiento, una experiencia y que aportan información relevante para la comprensión crítica de la obra misma. Esta perspectiva permite la apropiación de la obra más allá de su naturaleza lingüística, centrándose en cómo el sujeto, a partir del universo literario, plasma sus ideas, que son a su vez representaciones de aspectos de índole social, geográfico, político, filosófico y cultural.

La educación literaria permite el vínculo directo entre la experiencia literaria y la experiencia personal del lector. En este sentido afirma Colomer (2000), citado por Núñez (2012):

La literatura dirigida a los niños y adolescentes cumple la función educativa de ofrecer a los más jóvenes las imágenes, símbolos y mitos que los humanos han creado para hablar sobre el mundo y la de desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas, dramáticas e icónicas a través de la que se vehicula esa representación de la realidad, erigiéndose así, no solo en un poderoso instrumento de socialización en el seno de la cultura (Colomer y Duran, 2000; Colomer, 2005), sino también en una formidable herramienta generadora de individuos críticos, abiertos a la diversidad de miradas sobre el mundo.(pp. 46-47)

Con esto, Pilar Núñez realiza un aporte en la concepción de lo que para ella debería ser una educación literaria. En este sentido, propone se establezca una aproximación lingüística, imaginaria, lúdica, expresiva y cultural entre los textos y los niños y jóvenes lectores. Cada una de estas aproximaciones debe poseer una función clara: el redescubrimiento en la valoración de la obra literaria, desde su dimensión creativa y captación de modelos hasta lograr que el niño y adolescente sea participe de su entorno humano. A este respecto Sánchez Corral (1995) citado por Núñez dice que:

La práctica literaria proporciona modelos y estructuras textuales con especial poder de atracción para la expresión escrita, además de procurar el desarrollo de la imaginación y de la creatividad mediante la ampliación de las experiencias personales. Así mismo contribuye al sentido estético y propicia la reflexión crítica ante un discurso altamente cualificado, ya que en el discurso estético no existe ningún elemento desamentizado, por lo que de este modo se abren posibilidades para un tratamiento escolar lúdico a la vez que genera una actividad placentera. Ofrece la literatura, modelos de estrategias comunicativas sistemáticas y rigurosas, hace posible la participación activa del receptor y permite a cada lector construir significados según sus propias competencias comunicativas. (p.48)

No cabe duda del amplio espectro que ofrece esta autora acerca de las ventajas de la educación literaria. No se trata de una instrumentalización de la obra sino de reconocer en ella sus recursos lingüísticos, aspectos humanos, concepciones del mundo, tipologías textuales. Esta óptica de la lectura encaja con la expuesta por Cassany y otros autores (2009) en su texto, Para

ser letrados. Allí se presenta una mirada social sobre la lectura explorando su omnipresencia en los distintos escenarios urbanos y sociales. Básicamente, en esta compilación los autores diferencian las tres grandes concepciones imperantes sobre la lectura: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. Las tres forman un engranaje perfecto, pues siempre están presentes en y son inseparables del acto de leer, el cual implica inicialmente un proceso de codificación y decodificación de la lengua, así como la realización de procesos lingüísticos y psicolingüísticos propios de la comprensión que traen consigo unas altas implicaciones socioculturales.

Tomando en cuenta lo anterior, de las tres perspectivas sobre la lectura mencionadas anteriormente, para el diseño de las secuencias didácticas que se propusieron en este proyecto de intervención, fue la perspectiva sociocultural desde la cual se orientó esta investigación. Esto atendiendo principalmente a que:

La lectura es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionado con otros códigos, que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad. Leer y comprender es “participar” en una actividad preestablecida socialmente (...) (Cassany, 2009, p. 18).

Esta consideración de la lectura como práctica social constituye la dinámica sobre la que debe fundamentarse la educación literaria, es decir, una educación en la que se asuma una actitud decididamente crítica, en la que se le otorgue a las obras su lugar como textos, en las cuales subyacen puntos de vista, valores e ideologías, pues en esta proyección social del texto literario:

Se discuten las prácticas letradas establecidas, porque se asume que no son “naturales” sino que reflejan las relaciones de poder y las jerarquías sociales de la comunidad. Puesto que se persigue la justicia y la igualdad, se propone darle el poder al aprendiz para que desarrolle sus propias prácticas, con su ideología propia, dialogante. (Cassany y Aliagas, 2009, p. 21).

Ahora bien, se entiende por práctica letrada lo que Virginia Zabala (2009) en este mismo libro define como “otra dimensión importante de la lectura y la escritura que se vincula con lo

que la gente hace con los textos en actividades sociales concretas” (p.23). De manera que al perseguir como objetivo específico contribuir en la composición de argumentos, prima la concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales. La argumentación en sí misma, concebida desde la Pragmadiálctica es también una práctica verbal, social y racional. Leer y escribir son, en palabras de Zavala, formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplias. Esta visión busca indagar la dimensión de lo letrado particularmente, y como tal, se preocupa por lo que los sujetos pueden hacer con los textos. No hay manera de desconocer que los jóvenes hacen parte de una comunidad letrada y que bajo este requerimiento deben desarrollar habilidades con el fin de dar respuesta eficaz a las demandas cotidianas en los ámbitos académico, cultural e incluso laboral, por esta razón esta investigación presenta un amplio interés por el concepto de comprensión crítica de textos literarios.

Para esto, un primer acercamiento a lo que se conoce como Comprensión Crítica, se hace desde los planteamientos teóricos de Daniel Cassany, quien expone en sus estudios cómo, desde los años 70's se entendió la comprensión como un sistema cerrado de procesos cognitivos, que aunque son universales, no pueden ser generalizados para todos los individuos, dado que los sujetos no leen del mismo modo. De hecho, se sabe también que el uso que cada lector hace de lo leído y aprendido es diferente. Es por esto que los planteamientos y aportes de este autor en lo que tiene que ver con la comprensión crítica resultan relevantes y si se quiere, definitivos, en tanto que encamina sus investigaciones, no solo en dirección al reconocimiento de las contribuciones que se han hecho desde la psicolingüística en materia de la comprensión, sino que se interesa además por el componente sociocultural de la lectura y sus usos e implicaciones en la escritura. En este sentido, para Cassany; “las prácticas lectoras están cambiando a causa de

factores múltiples: leemos otro tipo de textos, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido”. (Cassany, 2003)

Con lo anterior, es innegable que los lectores del s. XXI están frente a múltiples retos que exigen de ellos toda su capacidad cognitiva y lingüística para poder apropiarse de la lectura y comprenderla. Además, porque en el entorno en el que viven, los jóvenes se ven expuestos a todo tipo de textos, imágenes y medios tecnológicos que les aportan volúmenes insospechados de información en todos los ámbitos. Para Cassany:

Este lector democrático debe poseer intuición y curiosidad – dígase control meta-cognitivo sobre la capacidad de comprensión e interés en la búsqueda de la máxima relevancia o coherencia – para poder identificar aquellos aspectos del escrito que permanecen oscuros o para poder hacer hipótesis plausibles sobre su significación y sobre los intereses que esconden. Sin duda se trata de unas exigencias muy altas. (Cassany, 2003)

Se entiende así que comprender, como refiere Gray (1960, citado por Alderson y Cassany 2000) “lo que hay detrás de las letras”, representa para el lector que persigue hacer una construcción crítica de lo leído, un acercamiento a la ideología, la orientación argumentativa y el punto de vista del autor. De ahí la relevancia de la comprensión crítica y de su exigencia en los contextos escolares como mecanismo de apertura mental para analizar en detalle lo leído. Para Cassany esta forma de comprensión implica:

1. Plantearnos cómo podemos educar al lector – a toda la ciudadanía, para que sepan detectar y desactivar estos mecanismos persuasivos, con la finalidad de que puedan tomar sus decisiones de modo maduro y consciente, de acuerdo con sus intereses.
2. Las investigaciones en el campo de las ciencias del lenguaje han demostrado fehacientemente que resulta ingenua o simplista la idea de que la lengua refleja la realidad. La comunicación se produce con textos que forzosamente están situados: tienen un autor, el cual pertenece a una cultura, que se ha desarrollado en algún lugar y momento de la historia, de manera que sus palabras forzosamente muestran este punto de vista sesgado –. No existe ningún discurso neutro, objetivo o desinteresado;(...)
3. La libertad de expresión no implica de ningún modo el derecho – o el permiso – para confundir o engañar con mentiras, falacias o argumentaciones tautológicas. Este tipo de prácticas probablemente se deba a un déficit de ‘cultura democrática’ y, mientras no se desarrollen mecanismos de control al respecto, solo podrán ser desenmascaradas con la capacidad de lectura

crítica. En definitiva, la aceptación de la diferencia y del derecho del otro a sostenerla es la causa principal de la necesidad de ‘comprensión crítica’.

4. Los estudios sobre la comprensión revelan que el significado se ubica en la mente del lector, que se negocia y construye entre los conocimientos previos de éste y los datos aportados por el discurso, de modo que nunca es único, cerrado o estable: cada lector aporta su ‘conocimiento cultural’ y elabora un significado particular; varios lectores construyen significados diferentes para un mismo texto; un lector comprende de modo diferente un mismo texto en lecturas sucesivas, realizadas en épocas diferentes; un discurso adquiere matices diferentes a lo largo de su ciclo comunicativo, de su historia, con la llegada de nuevos contextos de lectura y lectores, etcétera. Para cualquier texto no existe un significado o el significado (la Verdad – en mayúscula –), sino múltiples variaciones interpretativas. (Cassany, 2003).

Es de esta manera que el concepto de comprensión crítica se sitúa dentro de un componente sociocultural. Somos seres sociales, lectores en continuo movimiento, con experiencias recopiladas en diferentes contextos caracterizados por su pluralidad. En el Siglo XXI, debido a las exigencias del mundo globalizado nos hemos convertido en lectores plurilingües, multidisciplinares y tecnológicos. Con la comprensión crítica se construye significado a partir de lo leído, pero también se construye a través del pre – saber del lector, saber que se enmarca en múltiples tiempos y espacios.

1.3. La composición escrita y su proceso en el aula

“Entre todo cuanto se escribe, yo amo sólo aquello que alguien escribe con su sangre. Escribe tú con sangre, y comprenderás que la sangre es espíritu”

Friedrich Nietzsche

Históricamente, han sido varios los autores han desarrollado constructos teóricos en razón de promover la lectura y la escritura en el entorno escolar; han a florado didácticas y metodologías cuyos aportes en el plano de las perspectivas lingüísticas y psicolingüísticas han sido decisivas en cuanto a la explicación y teorización de los procesos de comprensión a nivel cognitivo y social. Sin embargo, en la realidad, en la práctica cotidiana del aula los maestros continúan reproduciendo discursos y prácticas hegemónicas que toman distancia de las exigencias que demanda un mundo globalizado en cuanto a la formación de sujetos lectores y escritores.

Bajo estos principios las teorías y didácticas no pueden seguir en los estantes como productos de almacén. Es tiempo de que cada maestro preocupado por el eficaz desenvolvimiento de sus aprendices, domine la teoría y los constructos pedagógicos en la ejecución de los programas escolares, cualificar la enseñanza a tal punto que se generen espacios de lectura y escritura con sentido crítico.

A continuación se presentan los aportes más destacados que rescatan elementos significativos para el diseño de una secuencia didáctica, encaminada a trabajar la composición como herramienta para el aprendizaje y para la producción de conocimiento.

En su libro *Construir la escritura* (2011) Daniel Cassany reflexiona acerca de factores que se tornan relevantes dentro del plano de la didáctica de la escritura, que requieren ser estudiados en el momento de proponer en el aula la escritura como instrumento para acceder al conocimiento, y donde se entiendan las tareas de composición como un mecanismo de comunicación real tanto en el ambiente escolar como en la vida del estudiantado.

Allí presenta sus aportes más significativos en el campo de la lecto-escritura, propone el acto de escribir como un reto que al ser enseñado, exige al maestro, como primera medida, ser consciente de los altos requerimientos verbales y cognitivos que demanda, además de su indiscutible, importancia sociocultural, literaria y sociocrítica.

En este punto Cassany sitúa el acto de escribir en su mayor dimensión: escribir como acción y proyección en el entorno social en el que el sujeto está inmerso y en el que como ciudadano, cotidianamente tiene responsabilidades en la construcción de comunidad y de cultura. Más aun, la sociedad que habitamos es una sociedad alfabetizada cuyo saber y conocimiento se mueve constantemente en el campo de lo escrito. En este marco Cassany cita la declaración de principios de la Asociación Nacional del Profesorado de inglés de los EE.UU, en el que se exponen los puntos de vista que deben ser tenidos en cuenta en la enseñanza de la composición y que además resume su trabajo en el libro ya citado. Dichos principios son:

1. El acto de escribir. Escribir es un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona y de influir en el mundo. (...)
2. Objetivos de escribir. (...) los alumnos de redacción deberían tener la oportunidad de usar la escritura como un instrumento de reflexión y de aprendizaje a través del currículo y más allá del centro educativo. (...)
3. El método de instrucción de la escritura. El alumno aprende a escribir escribiendo. Guiar el proceso de composición y dialogar sobre el trabajo de los alumnos debe ser el método básico de instrucción. Debemos animar a los alumnos a comentar con sus compañeros lo que escriben. (...) escuchar las opiniones de otros sobre los textos propios son actividades importantes de la clase de redacción. (...). (Cassany, 2011, p. 16)

De acuerdo con estos principios el primer propósito del autor es destacar que la didáctica de la escritura no puede ser ajena, ni tomar distancia de los contextos reales en los que el sujeto cotidianamente la emplea. Como se mencionó es una herramienta de reflexión y comunicación.

Escribir también adquiere una dimensión política, la educación del escrito y de la composición debe adoptar también una perspectiva crítica. Debe formar ciudadanos críticos, que no sean meros engullidores y reproductores de discursos ajenos, sino que estén preparados para interpretar lo hechos, para deconstruir las interpretaciones oficiales y elaborar las suyas propias. (Cassany, 2011, p.39)

Teniendo en cuenta que las prácticas de escritura son decisorias en los procesos de aprendizaje, desde su esencia es prioritario que el sujeto vivencie sus particulares y destacados principios, que hacen de ella un elemento clave para la asimilación y producción de conocimientos. Aquí vale la pena mencionar la importancia que tiene para esta investigación los aportes de Cassany alrededor de lo que él denomina la Comprensión crítica. Sus aportes, además de vanguardistas, son innovadores en todos los aspectos: teóricos, epistemológicos, didácticos y metodológicos. Por ejemplo, en el siguiente planteamiento puede verse cómo le otorga a la escritura una importancia real, coherente y de ninguna manera romántica, es decir, utópica, en oposición a la todavía imperante y constante de la escuela. La escuela, aunque preocupada por formar sujetos con competencias lecto–escriturales, deja de lado un hecho fundamental: se lee y se escribe no sólo para codificar y decodificar morfemas, palabras, oraciones y textos, se lee y se escribe para vivir, para hacer de este mundo un lugar menos caótico.

Escribir es una de las variadas formas de actividad humana dirigidas hacia la consecución de objetivos (Austin, 1962; Schmidt, 1773). Escribimos para pedir y dar información, expresar nuestros conocimientos, influir en otros, pedir dinero, organizar una actividad, buscar aprobación, etc. (...) Escribir es una forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos. Al ser la vida humana tan extremadamente social, una gran parte de nuestras acciones son verbales, de modo que somos más palabras que hechos – o estamos hechos de palabras (Cassany, 2011 p.24)

De hecho, las intenciones son el motor de la escritura y con ellas el propósito de comunicar está siempre vigente, como consecuencia, a través de la escritura el sujeto muestra sus maneras de significar y en ocasiones re-significar la realidad en la que vive y su manera de comprender. Por medio de la lectura de obras literarias y de la escritura los jóvenes también pueden expresar su visión, su punto de vista. La lectura y la escritura constituyen un empoderamiento de su ser, del mundo, de la vida. Así que, otorgarles un espacio protagónico en la escuela es definitivo, más aun si partimos del hecho, que según Cassany, lectura y escritura se imponen como otro tipo de herramienta de manipulación: las denominadas “armas invisibles”. Cassany (2011) afirma: “El discurso se convierte así en el fusil contemporáneo para persuadir: para crear opinión pública a favor o en contra de los intereses de personas o grupos. Los discursos circulan por espacios públicos de la comunidad”. (p. 38) De ahí que se piense la lectura y la escritura desde una perspectiva realmente funcional e intencional. En la escuela se vienen replicando modelos carentes de significación donde escribir se convirtió en resumir o repetir conceptos aislados y poco significativos.

Escribir realmente desde los pre-saberes del sujeto y a partir de nueva información recibida, implica poner en escena habilidades cognitivas. Comprender lo leído y aprender a escribir realmente como un proceso de producción, como lo menciona Cassany (2011), tiene una dimensión superior: “Aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje” (P. 47)

Como resultado de esto, dentro de los rasgos característicos de la escritura que son principalmente cuatro; el ejecutivo, el funcional, el instrumental, y el epistémico, llama la

atención para la presente investigación el manejo que requiere y que se le debe dar en el ambiente escolar a la función epistémica del lenguaje, por constituir el uso más desarrollado cognitivamente, en el que el sujeto al escribir transforma el conocimiento desde su experiencia personal, crea ideas, opiniones y puntos de vista. Daniel Cassany lo define como:

Subir otro peldaño de desarrollo cognitivo, la manipulación de datos permite al autor generar opiniones e ideas que no existían antes de iniciar la actividad escritora. El objeto textual puede ser observado, analizado y expandido: escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos (Cassany, 2011, p. 54)

La escritura desde el nivel epistémico en principio nace como un uso intrapersonal de la escritura, no obstante, lo que se persigue con ella es llegar al uso interpersonal donde el autor escribe para otros. La escritura desde la escuela debe convertirse en un instrumento de actuación social para informar, influir y ordenar. Hay que mencionar que para que la escritura cumpla con estas funciones los procesos cognitivos que ejecuta el autor para componer deben estar orientados a la planificación, generación de ideas y revisión de las producciones. Como modelo para una propuesta didáctica Cassany cita uno de los modelos de mayor difusión el de (J. Hayes L. Flower, 1980) quienes conciben la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos e identifica en ella tres procesos básicos que serán tomados en cuenta para la producción de texto argumentativo como se sugirió en la presente propuesta. Dichos procesos son la planificación, la traducción y revisión. Se destaca el hecho que estos pasos van de la mano de un componente actitudinal que incluya en el ejercicio escritural las motivaciones y emociones, la predisposición del sujeto, sus creencias y actitudes. Significa esto que Hayes y Flower integran es este proceso aspectos socio-culturales, cognitivos y emocionales en la construcción de un escrito.

1.4. La literatura como experiencia y su relación con la didáctica

1.4.1 ¿por qué y para qué leer y escribir en la escuela?

En relación con la temática tratada en el apartado anterior, Michelle Petit pone en primer plano una problemática ampliamente difundida, pero sobre la cual no se han generado suficientes investigaciones y propuestas, que desde la articulación de la didáctica y la enseñanza de la literatura den repuesta a la pregunta por qué y para qué leer y escribir. Esta tiene que ver con la función de la lectura y la escritura en el mundo moderno y su papel en la construcción de los sujetos. Petit desea mostrar la pluralidad que está en juego con la democratización de la lectura y de la escritura, que se traduce en leer y escribir como la oportunidad de modificar el destino social y quizá cultural de los sujetos. Como lo menciona la investigadora francesa, los libros ayudan a los jóvenes a ser sujetos de su propia vida. En la misma línea que Petit, el escritor francés, Le Clézio afirma: “Si escribir, sirve para algo debe ser para esto: Para testimoniar. Para dejar inscritos sus recuerdos, para depositar suavemente, sin parecerlo, su racimo de huevos que fermentarán” (p.109). Desafortunadamente, en la escuela, se ha olvidado el poder testimonial de la lectura y la escritura y se dejó de sembrar la semilla que le diera vida en otro tiempo a las dimensiones intrapersonales e interpersonales¹ de la lectura y la escritura.

Testimoniar, dejar inscritos sus recuerdos, se traduce en leer y escribir para sí, para el otro, pero sobre todo para un hecho aún más relevante: el nacimiento de la intersubjetividad mencionada por el psicólogo Didier Anzieu, citado por Petit para explicar cómo el sujeto se construye con la alteración que produce el encuentro con un texto. En palabras de Anzieu, es por medio de la intersubjetividad que se construyen los seres humanos.

¹ Funciones de la escritura citadas por Daniel Cassany, en *Construir la escritura*. (2011, pp.53,54,55)

Quiere decir esto, que en la literatura se hace presente la intersubjetividad porque en ella se encuentran el universo del escritor, su experiencia humana, con la subjetividad del lector que se enriquece y crece en experiencia a partir de ese encuentro. Es justo en ese cruce de subjetividades que se reúnen en el poder del texto escrito, la conciencia social, cultural e histórica del ser humano así como su lado de ensoñación; la fantasía y la ficción. De esta manera, se entiende el escribir como una proyección hacia los otros.

En la escritura hay un propósito discursivo, y si nos preguntamos para qué escribir es porque en las prácticas de enseñanza se escribe para la escuela pero no para lo que se puede lograr con ella fuera de allí. La escritura, al igual que el lenguaje oral, debe entenderse como otra forma de interacción, ya que ésta, como afirma Daniel Cassany, constituye el medio fundamental de desarrollo de los procesos cognitivos. La escritura es lenguaje y discurso; así, desde la dimensión sociocultural, lenguaje y pensamiento tienen también su origen social, transmiten y desarrollan a partir de la interacción.

En relación con esto, Petit permite entender la escritura como un asunto de supervivencia: “el manejo del lenguaje escrito es un instrumento crucial para el poder” (p. 23). Si desde allí se ha favorecido la sumisión, y el prestigio y la autoridad de unos pocos frente a las mayorías, es tiempo de invertir los papeles y encontrar en ella una oportunidad de emancipación y transformación del conocimiento y la experiencia.

En este orden de ideas, autores como Viñao (2002) se interesan por mostrar hacia dónde debe ir dirigida la escritura dentro de las prácticas escolares. Para entender cómo enseñar en la escuela se necesita saber qué sucede fuera de ella. Es así como este escritor muestra un panorama socio histórico de la enseñanza de la lectura y la escritura, señalando que antaño hubo una función o usos sociales de estas prácticas, en las que por necesidad los grupos humanos daban

una utilidad económica, comercial y hasta fiscal a la escritura. No obstante, teniendo en cuenta que las dinámicas socioculturales, económicas y políticas han cambiado, y que nos encontramos en un s. XXI convulsionado no solo por los avances tecnológicos sino por las desigualdades sociales, entonces las necesidades básicas de los sujetos no pueden ni tienen por qué seguir siendo las mismas. En estos tiempos modernos coexisten otras necesidades de orden intelectual, social, cultural y político que demandan sujetos críticos que desactiven los mecanismos de persuasión que los tienen sumidos en un proceso de aculturación expansionista, promovido por el mundo del entretenimiento, del consumo, del espectáculo, del vacío.

Es innegable que la escuela no ha logrado responder a las demandas del conflicto mundial que vienen de la mano del progreso que tanto criticó Walter Benjamin. Como afirma Michelle Petit (1999): “los jóvenes prefieren el cine o la televisión, que identifican con la modernidad, con la velocidad, con la facilidad, a los libros; o prefieren la música y el deporte que son placeres compartidos. El tiempo del libro habría pasado” (p.15)

Para Petit, con la pérdida del libro, el sujeto también está perdiendo una experiencia humana irremplazable, además de la cultura, arrasada por el tsunami de lo que escritores como George Steiner y Mario Vargas Llosa han bautizado como la *Civilización del espectáculo*, y que este último define como: “Un mundo donde el primer lugar en la tabla de valores vigente la ocupa el entretenimiento, y donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal” (2012, p.33)

Como consecuencia de esto, circula por los ámbitos académicos, colegios y universidades, la expresión que oportunamente recuerda Michéle Petit: “*los jóvenes ya no leen*”, “*se debe amar la lectura*”, “*hay que leer*”. En este caso la investigadora francesa los nombra, pero esta vez con un propósito diferente: volver al cuestionamiento inicial: ¿para qué leer?

No tiene sentido leer para dar continuidad a esa *Civilización del espectáculo* de la que habla Vargas Llosa. Eso sería tanto como perpetuar la corrupción y el descalabro social. Estos futuros adultos necesitan luz en un mundo de ciegos en el que predomina el desarraigo cultural e intelectual. Los maestros tampoco pueden seguir alimentando este imaginario. El peligro aquí, radica en que no se trata de ir hacia atrás y seguir haciendo de la lectura lo que Petit (1999) denomina, “una actividad prescrita, coercitiva, para someter y controlar a distancia, para aprender a adecuarse a modelos, inculcar identidades” (p.16). La lectura no puede ser un fenómeno de alienación, ya que con esto estaríamos contribuyendo a lo que Steiner (Citado por Vargas Llosa 2012) definía como :<<la retirada de la palabra>> Para este filósofo en la tradición cultural, el discurso hablado, recordado y escrito fue la columna vertebral de la conciencia” (p.22). Eso debe ser la lectura, la columna vertebral de la conciencia.

Ahora bien, valga la pena decir que no todo es malo. Si de lo que se trata es de combatir la hegemonía presente en el ámbito educativo y social, es importante abrirle paso a los jóvenes y niños para que desde sus lecturas sean dueños y constructores de su vida y de su conciencia. Cualquier propuesta didáctica debe estar orientada a recuperar esa conciencia de la que se habló antes, pues como menciona Petit (1999):

Nunca se puede estar seguro de dominar a los lectores, incluso cuando los poderes de todo tipo se aplican a controlar el acceso a los textos. En efecto, los lectores se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas, cambian el sentido, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas: se pone en juego toda la alquimia de la recepción. (p.25)

De lo que se trata entonces, es de propiciar el encuentro con la lectura y la escritura, como lo que en definitiva son: actividades edificadoras, formadoras y configuradoras de sujetos. No un encuentro impuesto por el maestro. Uno en el que, retomando a Le Clézio, desde lo escrito se dé un reencuentro con el testimonio cultural, que permita mirar retrospectivamente el ser propio y

del otro, para así proyectar, sobre los recuerdos de otros y los propios, la conformación de otro ser humano.

Por esta razón, es innegable que, como están las cosas con respecto a la lectura y la escritura en la actualidad, esta postura resulte completamente pertinente, en cuanto asume que la lectura de libros puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida y no solamente objetos de discursos represivos. Llama la atención el poder absoluto que como maestro y lector se le puede atribuir a la obra literaria y a lo que a partir de ella se puede alcanzar con la escritura. Parafraseando a esta autora francesa, la invitación es clara: recuperar la palabra escrita desde la dimensión epistémica. No se debe escribir bajo el imperativo categórico de someter y atrapar a la gente en lo que denomina las redes de una identidad colectiva. Las palabras poseen la fuerza que incita al espíritu crítico y el espíritu crítico es la clave para la ciudadanía.

1.4.2. La lectura como acontecimiento

Más allá de que se dé por sentada la opinión de que la lectura nos hace un poco más sujetos de nuestra propia vida, es momento de traer a este escenario al escritor Jorge Larrosa quien afirma que la lectura como experiencia se convierte para él en una categoría trascendental, dado que otorga una dimensión ontológica a esta actividad, en cuanto tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos. Larrosa concibe la lectura y quizá el acto mismo de leer como formación y transformación; pues según él, de la relación entre el texto y la subjetividad es que nace la experiencia lectora como algo único para cada sujeto. Escritores consumados le han mostrado el mundo qué significado tiene leer como formación y transformación. Para citar un ejemplo, Marcel Proust eleva su espíritu hacia lo sublime de la lectura:

Quizá no hubo días en nuestra infancia más plenamente vividos que aquellos que creímos dejar sin vivirlos, aquellos que pasamos con un libro favorito. Todo lo que al parecer, los llenaba para los demás, y que rechazábamos como si fuera un vulgar obstáculo ante un placer divino: el juego al que un amigo venía a invitarnos en el pasaje más interesante, la abeja o el rayo de sol molestos que nos forzaban a levantar los ojos de la página o a cambiar de sitio, la merienda que nos habían obligado a llevar y que dejábamos a nuestro lado sobre el banco, sin tocarla siquiera, mientras que por encima de nuestra cabeza, el sol iba perdiendo fuerza en el cielo azul, la cena a la que teníamos que llegar a tiempo y durante la cual no pensábamos más que en subir a terminar, sin perder un minuto, el capítulo interrumpido; todo esto, de lo que la lectura hubiera debido impedirnos percibir otra cosa que su importunidad, dejaba por el contrario en nosotros un recuerdo tan agradable (mucho más precioso para nosotros, que aquello que leíamos entonces con tanta devoción). Que, si llegáramos ahora a hojear aquellos libros de antaño, serían para nosotros como los únicos almanaques que hubiéramos conservado de un tiempo pasado, con la esperanza de ver reflejados en sus páginas lugares y estanques que han dejado de existir hace tiempo. (Proust, 2011)

En su texto, Marcel Proust define a partir de su propio viaje el significado de la lectura como acontecimiento. Es aquella lectura que no quiere ser interrumpida, que transcurre por la vida del sujeto dándole a su vez sentido. Así entonces, la lectura se convierte para este autor en una experiencia trascendental, que como cualquier experiencia de este tipo, lo posee y lo abstrae de su mundo, de otra forma, sería muy difícil explicar el hecho de que para él no haya nada más importante que leer. Que la lectura, al ser una experiencia personal, individual y privada, trascienda al lector, esa parece ser la consigna y a su vez la premisa del Proust lector.

Se entiende entonces que la lectura como acontecimiento sea aquella en la que se dé por parte del lector aquello que se ha dado en llamar la “producción de sentido”. Es decir, el acto mediante el cual se compromete la capacidad de escucha del lector, de tal forma que pueda establecerse la comunicación con los libros, para así, estar atentos a lo que nos quieren decir.

En este panorama cabe preguntarse por las tensiones que siempre han estado presentes entre literatura y educación, en tanto que, a partir de lo dicho por Larrosa, surgen cuestionamientos como: ¿por qué no se le da voz a la literatura en los procesos de enseñanza?, ¿por qué se ha hecho tan complejo hacer de la literatura una experiencia en el aula? Probablemente una respuesta poco profunda señale como único culpable al currículo. No

obstante, el camino complejo puede desentrañar que el problema está en el conocimiento del maestro y en su método.

En su libro, *La experiencia de la lectura* (1998), Larrosa confiere a la lectura un poder supremo manifestado en los efectos que la palabra escrita tiene en las personas. De modo que: “Todo el epos homérico es << un homenaje entusiasta a la excelencia en el uso de la palabra y a la virtud de ésta para cambiar el corazón de los hombres>>” (p.46). Entonces, al pensar en la importancia que debe tener para la escuela la educación literaria, se puede concluir que el primer requisito para lograr que la lectura se convierta en una experiencia, es el de dar prioridad a la lectura de la obra, tomando como centro su contenido. Así, cuando Larrosa se plantea la pregunta ¿qué es leer?, nos dice que:

Lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos. Si no es así no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología, historicismo. Tendríamos al final, un texto esclarecido. Quizá hubiésemos aprendido algo que antes no sabíamos. Pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es de que a uno le pase algo. (Larrosa, 1998, p.63)

De lo dicho por Larrosa se puede afirmar que la lectura debe ser un ejercicio de reflexión pedagógica acerca de lo que diariamente se hace con ella en la escuela. Sin embargo, desde la escuela misma, se ha considerado el leer como una actividad que ha estado siempre controlada.

Para que nada (malo) (nos) pase, o para que lo que nos pase sea lo que está previsto que nos tiene que pasar y no cualquier otra cosa” (Larrosa, 1998). En este caso, “la lectura es parte de un proyecto. La experiencia de la literatura está sometida a una finalidad moral, cognoscitiva, o puramente estética. Pero casi siempre a un proyecto que la limita y la canaliza”. (Larrosa, 1998, p.65)

Esa es la razón por la cual los niños y jóvenes se desencantan de la literatura, desde la escuela les ha sido dada una imagen historicista, filológica y técnica que no puede trascender en los jóvenes porque simplemente los forma pero no los deforma, ni los transforma.

Con respecto a esta mirada didáctica de la lectura, Gustavo Bombini en su artículo, *La lectura de textos literarios: episodios de una polémica didáctica* (2007), plantea que la polémica en la enseñanza de la literatura está en cómo brindar la información acerca de la literatura y cómo vincular en la enseñanza, la lectura directa de textos literarios.

En primer lugar, como es sabido, en la historia de la enseñanza de la literatura y en concordancia con lo expuesto por Larrosa, es el volumen de información histórica, retórica y estética sobre la literatura una de las mayores problemáticas, cuando se trata de hacer de la lectura literaria una experiencia trascendental. Explica Bombini que estos paratextos pueden estar impidiendo la lectura de la literatura misma, por lo tanto, una propuesta didáctica debería estar orientada a *“poner en primer plano ante los ojos del alumno, la obra literaria completa, pues esa es una exigencia que a largo plazo redundará en cantidad y calidad”* (Bombini, 2007, p. 3). En síntesis, el aporte de Bombini está orientado a considerar la enseñanza de la literatura de un modo eminentemente práctico: si se busca dominio de la literatura como experiencia, éste sólo puede lograrse desde el ejercicio. Esto se traduce en el hecho de que leer literatura en el aula significa caminar acompañados por los caminos, senderos e intersticios de la trama hacia el descubrimiento, compartiendo impresiones, sentimientos, emociones, la coincidencia y la discrepancia.

Estas pautas hacen palpable la responsabilidad del profesor, pues, como argumenta Larrosa, enseñar es aún más difícil que aprender *“porque enseñar significa dejar aprender”*, para que los jóvenes lleguen a la experiencia de la literatura se hace necesario regresar al texto literario, es decir, *“independizarlo de los usos y atributos que enriquecen su discurso y devolverle su especificidad”* (Ceserasi, citado por Mila Cañón, 2002). En este marco, subsanar la ruptura existente entre la enseñanza de la literatura y la lectura como experiencia se constituye en

una de los primeros ejercicios al que debe apostarle el maestro. Aunque es claro que no hay un enfoque o modelo único respecto a la enseñanza de la literatura, lo cierto es que la lectura como experiencia puede ser la respuesta para lograr que la literatura represente, de acuerdo con Mila Cañón, más que un recuerdo de infancia, quiere decir esto; se torne en un viaje parecido quizá al emprendido por Marcel Proust, que empezó en su infancia y se perpetuó a lo largo de su vida.

Finalmente, parafraseando a Bécquer, cuando dice que mientras haya mujeres hermosas habrá poesía, podría decirse que mientras haya lectores apasionados y viscerales, la lectura será un viaje, una experiencia de vida, pues el tiempo del lector no es el tiempo de la obra.

1.5. Escritura y discurso argumentativo

1.5.1. La dimensión epistémica de la escritura

En este apartado se explica el modelo de escritura que se promueve desde las secuencias didácticas diseñadas para los estudiantes de básica. A través del diseño e implementación de secuencias didácticas se busca abrir un espacio a la escritura en el plano de la dimensión epistémica. Como es de esperarse, para la consecución de esta meta el centro del ejercicio de escritura será siempre el estudiante. En primera instancia se explica el concepto para luego revisar las implicaciones de este tipo de escritura vinculada a la experiencia literaria.

En este orden de ideas se hace necesario definir y diferenciar el concepto de dimensión epistémica de la escritura. Wells (1987) es quien construye un modelo sobre el dominio de la escritura dividido en cuatro niveles estratificados, lo propone a partir de un estudio en el que indaga sobre qué se identifica en la escuela como lo que propiamente corresponde a saber leer y escribir, como consecuencia, divide la producción escrita en el nivel ejecutivo, el funcional, el instrumental y el epistémico. Posteriormente otros investigadores como Daniel Cassany (2011) en *Construir la escritura* y Ana Camps y Teresa Colomer (2000) en *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, los definen explicando que el primer nivel, el que se denomina ejecutivo consiste en la posesión estricta del código, es decir la tarea de codificar y decodificar un mensaje, ser capaz de traducir un mensaje del código escrito al hablado y viceversa. El segundo, que es el nivel funcional como su nombre lo indica se refiere al uso de la lengua escrita para el acto de comunicación eficiente, esto es, cuando una persona hace uso de la escritura para transmitir un mensaje con un propósito específico. El tercer nivel, que es el instrumental es el que permite el

uso de la lectoescritura para acceder al conocimiento científico y disciplinar. Por último, el que nos ocupa, el nivel epistémico, y que según Camps y Colomer es aquel en el que el dominio de la escritura se convierte en un medio de transformación y actuación sobre el conocimiento y la experiencia.

En este caso, como se ha vinculado la experiencia literaria a la experiencia personal del estudiante a través del ejercicio de escritura, lo que se propone es desarrollar el nivel más complejo de composición escrita, puesto que se asume que, para que un estudiante transforme su conocimiento y su experiencia debe poseer el dominio de los niveles precedentes al epistémico. Lo que se traduce en escribir persiguiendo un por qué y un para qué, en una manera de pensar, de usar el lenguaje con un propósito claro que es el de hacer uso de la creatividad y la comprensión crítica de lo leído para luego traducirlo en significados contruidos a partir de la experiencia compartida, lector y texto en la misma escena donde el aporte mutuo de experiencias arroje aprendizaje significativo en construcción de un discurso crítico sobre el mundo circundante.

Este actuar sobre el conocimiento y la experiencia, ligado también a la experiencia literaria de la que se hablaba antes transforma el conocimiento y las percepciones que los jóvenes poseen del mundo, de la vida y en general de la conducta humana. La experiencia personal del sujeto empieza a hacer la diferencia y se convierte en el valor agregado en la tarea de escritura. Los estudiantes nacen y crecen siendo parte de una sociedad y una cultura en la que se forman hábitos, creencias, organizaciones sociales, políticas y religiosas que forman y forjan el carácter y la personalidad de los adolescentes, son miembros de una familia cuyo estilo de vida está también clasificado socioeconómicamente y cuyo contexto además influencia y complejiza el ser y el actuar de cada joven.

El principio que se comparte aquí es también una invitación para que el maestro de literatura y de lengua que acompaña el proceso de lectoescritura observe el invaluable aporte a los procesos educativos, al empoderamiento de ciudadanos críticos y construcción de una sociedad de jóvenes más conscientes de su entorno social, político y que se consigue al reconocer que se puede escribir a partir de las necesidades del sujeto, de sus principios y opiniones. Cuando el estudiante comprende en la expresión de una obra, la concepción del mundo, ya no como única expresión de la existencia, sino como parte de una realidad individual que está enmarcada en una noción de mundo – que ha sido llamada por los sociólogos conciencia colectiva – se puede hablar de un acercamiento a la obra como experiencia literaria. Así las cosas, una concepción del mundo es, en esencia, esa concordancia entre pensamiento y comportamiento, que como ya se mencionó antes, define un grupo que se encuentra en situaciones sociales análogas. Pensamiento y comportamiento son aquí, elementos inherentes al ser humano y que dan vida a la coherencia integral, asumida como la capacidad de conseguir en el plano conceptual o en el imaginativo, la coherencia de la concepción del mundo, su sistema de valores y creencias, comportamiento humano y psicología de los sujetos.

Por esto la escritura hace que los estudiantes, a partir de su propia experiencia, se acoplen a las múltiples imágenes de la condición humana. Sobre esto, Louise Michelle Rosenblatt (2002), en su libro *la literatura como exploración*, destaca significativamente este hecho y cuestiona cuántas veces existe en los maestros siquiera consciencia de las generalizaciones implícitas presentes, sobre los seres humanos y la sociedad mientras se derrocha atención en los aspectos históricos y técnicos de la literatura. Por esto es que se hace especial énfasis en que el estudiante hallará mucho más inteligible la obra literaria si desde su propia apreciación y experiencia de vida vincula sus pre-saberes a la construcción del significado. El estudiante lector de literatura se

enriquece en conocimiento y modifica su estructura cognoscitiva, su percepción de la sociedad se hace más amplia. A este respecto Rosenblatt (2002) plantea que:

La enseñanza de la literatura involucra inevitablemente el refuerzo consciente o inconsciente de actitudes éticas. Es casi imposible tratar en forma vital una novela o un drama, o cualquier obra literaria, sin enfrentarse a algún problema de ética y sin hablar del contexto de alguna filosofía social. (p.42)

La escritura es una aliada de la enseñanza de la literatura en la medida en que en un primer momento florece la interacción entre la obra y el lector, y paso seguido se establece la escritura como requisito indispensable de discusión y debate sobre lo leído.

1.5.2. La argumentación: perspectivas teóricas

Se ha hecho previamente especial énfasis en la relevancia que tiene para la vida académica, social y cultural de los jóvenes que escriban en la escuela, de manera que puedan expresar sus opiniones, debatir y dar razones sobre aquello que leen en estos espacios académicos. Para este propósito particularmente hay interés en la argumentación.

La argumentación en la actualidad presenta varias perspectivas que en su teorización comparten puntos de encuentro, así como divergencias. Lo más común a todas como plantea Luis Vega Reñón en el prólogo de *“la argumentación hoy”*, es que sin importar el enfoque teórico todas siguen siendo en la actualidad lo que Aristóteles definió como; *“el saber que buscamos”*. A continuación se hará una breve reseña sobre las más destacadas perspectivas de la argumentación en la actualidad, y que además están presentes en el discurso político, científico, en las conversaciones comunes, en el teatro y la literatura. La argumentación se mueve en diferentes escenarios, en el discurso y la lingüística del texto, el funcionamiento del lenguaje humano, las perspectivas cognitivas y en campos de aplicación como la enseñanza.

Para comenzar Oswald Ducrot se centra en establecer la diferencia entre dos concepciones de la argumentación, la lingüística y la retórica, esta última tiene por objeto hacer creer algo a alguien y está inscrita a la práctica de la oralidad. Por su parte, la argumentación lingüística hace referencia a: “*un segmento de discurso consistente en una cadena formada por dos proposiciones unidas por un conector como luego, entonces, por lo tanto*”. (p.26)

Ducrot particularmente se centra en la autonomía de la argumentación lingüística, ya que esta es la que aporta los mecanismos para llevar a cabo el propósito de hacer algo. Ducrot es enfático en su posición frente a estos dos tipos de argumentación, específicamente porque las argumentaciones discursivas para él, podrían no ser suficientes cuando se habla de persuasión. La persuasión requiere del apoyo de otras motivaciones más allá de la motivación racional. Según Ducrot:

En la retórica tradicional la persuasión exige que uno no solo ofrezca razones, lo que constituiría el *logos*, sino que además logre desarrollar en el auditorio el verdadero deseo de creer (es decir el *pathos*) y además la confianza en el orador, que debe mostrarse como alguien fiable, serio y bien intencionado. El orador debe, pues, ofrecer con su discurso una imagen favorable de sí mismo, lo que en la retórica clásica se corresponde con el *ethos*. (DUCROT 2008)

Sin embargo Ducrot se enfoca en explicar cómo a pesar de que la argumentación lingüística no tiene un carácter racional trata de demostrar que a pesar de que no tenga que ver con un *logos*, si puede contribuir a la persuasión. Para esto concluye que la argumentación lingüística está relacionada con una estrategia persuasiva que se considera especialmente eficaz: la concesión, que manipula las argumentaciones. Manifiesta que el solo hecho de formular una argumentación con *luego* presenta ventajas para la persuasión. Es decir, como un juego de ajedrez, y explica, se mueve una pieza para obligar al contrario a responder con una maniobra que más adelante puede poner problemas. Como conclusión Ducrot sitúa en la cima de la estrategia persuasiva, un *logos* que represente de manera tenue la racionalidad para que entonces las cadenas argumentativas

puedan tener un efecto sobre el *ethos*, ya que solo así es como se contribuye a la argumentación en el sentido retórico del término.

Por otra parte con Jean- Blaise Grize conocemos el punto de vista de la lógica natural: demostrar, probar, argumentar. Grize expone que hay una estrecha relación entre demostrar y calcular, probar y convencer, argumentar y persuadir. Para este autor la argumentación es un tipo de esquematización discursiva, es decir como la producción de un discurso (producción y resultado) que se realiza con vista a influir en la opinión, actitud y comportamiento de alguien.

Esta esquematización discursiva constituye un microcosmos, que es la reconstrucción cognitiva del mundo. Por ello cita a Vignaux para enseñar que el discurso argumentativo debe considerarse como una “puesta en escena” dirigida a alguien, donde no es tan importante llevar a creer pues como dice Rousseau de nada vale convencer si no se sabe persuadir. Hay en esta perspectiva aspectos que Grize explica por separado aun cuando en el discurso están íntimamente relacionados, estos son la ilación, la verosimilitud y la iluminación particular.

En la ilación Grize hace la diferenciación entre la lógica como sistema, es decir, el lenguaje y la lógica como proceso que hace referencia a la práctica y a la participación de los sujetos en dichos procesos. En la argumentación, la lógica proceso cumple un papel destacado porque más allá de los conceptos hace uso tanto de denotaciones como designaciones que son las que conocemos como nociones. Dentro de las ilaciones están como es lógico la deducción y la inferencia.

En la verosimilitud, es necesario movilizar al receptor suministrándole apoyo para ayudarle a superar sus dudas, las mejores estrategias son la inferencia, el uso de analogías y la ejemplificación. Con esto. “*se le permite al receptor cotejar aquello que ha sido o es y concluir de ellos lo que ha de ser*” (DIDEROT citado por GRIZE 2008)

Por último, con la iluminación particular Grice explica que la psique humana posee varios niveles de funcionamiento: somático-instintivo, emotivo-afectivo, e intelectual, en este sentido la argumentación no puede limitarse a la inteligencia, debe también conmover, hacer la transición del hacer saber al hacer ver. En conclusión para Grice las figuras discursivas son el instrumento adecuado para mover las pasiones.

Pasamos ahora al enfoque Pragma-dialéctico, que proponen los holandeses Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (2011), este enfoque trata de combinar una concepción dialéctica de la racionalidad argumentativa con un enfoque pragmático que considera los procedimientos argumentativo como actos de habla producidos en el curso de un intercambio discursivo. En este modelo se concibe el discurso argumentativo como aquel que pretende resolver un conflicto o diferencia de opinión. A su vez, los autores holandeses destacan en la argumentación tres características básicas en su concepción discursiva. En primer lugar, conciben la argumentación como una actividad verbal por estar circunscrita al ámbito de la escritura y la oralidad, es también una actividad social porque siempre va dirigida hacia otros y es, por último, una actividad racional porque defiende un punto de vista. En este orden de ideas, la argumentación desde la perspectiva pragmadialéctica es una teoría que en sus orígenes está inspirada en la teoría de la dialéctica formal de Barth y Krabbe, junto con el racionalismo crítico de Popper (1974) y Albert (1975), la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969) y la teoría de los intercambios verbales racionales de Grice (1975). No obstante a diferencia de la lógica formal, este enfoque de la argumentación no es solo dialéctico sino pragmático. Al respecto van Eemeren y Grootendorst (2011) explican que:

La dimensión pragmática se manifiesta en el hecho de que los movimientos que pueden hacerse en una discusión orientada a resolver una diferencia de opinión son concebidas como actividades verbales (actos de habla) que ocurre en un contexto de interacción, que ocurre a su vez en un trasfondo histórico y cultural específico. (p.60).

Adicional a esto la teoría pragmadialéctica se fundamenta en cuatro principios meta teóricos, quiere decir esto que se argumenta en primera instancia funcionalizando, en cuanto que cada actividad del lenguaje se hace con un propósito; externalizando, entendiendo que hay un compromiso público por la realización de ciertas actividades de lenguaje; es decir, es verbalmente expresable, socializando, porque relacionamos estos compromisos con la interacción que se produce con otra persona a través de las actividades del lenguaje, y por último, dialectizando, que considera las actividades lenguaje como parte de un intento para resolver una diferencia de opinión de acuerdo con normas críticas de racionalización. Estos principios metateóricos propuestos por estos autores constituyen la guía metodológica para el análisis y evaluación del discurso y el texto argumentativo. Además la argumentación debe analizarse como una serie completa de actos de naturaleza verbal o escrita que cumplen una función en una situación de comunicación. (Van Eemeren, 2008)

En suma, estos investigadores holandeses desde su enfoque social explican que: “La argumentación no es solo la expresión de una apreciación individual, sino una contribución a un proceso de comunicación entre personas o grupos que intercambian ideas entre sí con el fin de resolver una diferencia de opinión”. (p.62)

Con esto Van Eemeren quiere decir que la pragmadialéctica se centra en el modo como los emisores se consideran a sí mismos comprometidos con las posturas que públicamente adoptan a través de actos habla argumentativos y en las consecuencias que tales compromisos acarrear sobre el propio proceso de argumentación.

Contamos también en esta lista con el enfoque cognitivo sobre la argumentación de George Vignaux. En su trabajo este autor pretende ilustrar y dar cuenta de las operaciones fundamentales que contribuyen a construir la estructura cognitiva de la argumentación. Para empezar Vignaux

manifiesta que hablar una lengua no es suficiente para entender cómo se construye un tipo de discurso como el argumentativo. De hecho, analizar el carácter cognitivo del lenguaje y la naturaleza de los procedimientos que el lenguaje pone a nuestra disposición a la hora de organizar y desarrollar nuestros conocimientos es complicado porque exige analizar cómo los dispositivos sintácticos contribuyen a la formación de sentido, como los matices semánticos inducen determinadas disposiciones sintácticas y cómo funcionan las manipulaciones pragmáticas la hora de orientar las cadenas de argumentos. Dentro de su enfoque Vignaux: define argumentar como:

Afirmarse en una determinada posición en relación con nuestras percepciones, tanto en lo que respecta a los propios conocimientos, admitidos o controvertidos, como en lo referente a las opiniones, conocidas o supuestas, de los demás. Y para hacer semejante cosa, el sujeto emisor debe decidir qué es lo que quiere mostrar de sus representaciones. (...) Si queremos manipular los sentidos y, de este modo, producir sentidos nuevos, es necesario que actuemos sobre las marcas funcionales desde un nivel que podríamos llamar a la vez *cognitivo*, en el sentido de que opera semánticamente, identificando las posiciones del sujeto en relación con aquello a lo que alude, y *lingüístico*, en el sentido de que opera metalingüísticamente, identificando las relaciones entre el lenguaje y las cosas. (VIGNAUX 2008)

Vignaux establece y define las operaciones cognitivas, la primera de ellas son las *identificaciones* pues todo acto lingüístico indica la existencia de alguna cosa, objeto, situación o noción. De manera que toda identificación implica una diferenciación, porque como puede entenderse el emisor es quien decide si hablar o no de una cosa determinada. Luego, están las *fijaciones* que implican la finalidad, esto es, que todo enunciado confirmar lo dado como “existente” o por el contrario lo pone en tela de juicio. Por último, están las *apropiaciones* que el autor define como las modalidades que permiten al sujeto crear o no una “distancia” en relación con aquello a lo que alude, es decir tiene relación con creencias, certidumbre, prudencia, la adhesión o no que el emisor hace con respecto a lo enunciado. Las operaciones lingüísticas son las *localizaciones y definiciones* y las argumentativas que son aquellas que se dan en los

discursos argumentativos son fruto de la correspondencia entre las operaciones cognitivas y lingüísticas. Por lo tanto estas operaciones son las de selección, caracterización, determinación y juicio.

Para finalizar este autor plantea que toda argumentación supone un juego de imágenes tendente a fijar por medio del discurso las representaciones con las que se configuran las nociones. De hecho propone una clasificación de las relaciones semánticas y cognitivas entre nociones.

Todo texto que se pretende probatorio o que se inscriben en una situación polémica “propone” ciertas ideas, elabora ciertos desarrollos, argumenta, es decir, opera con el sentido de las nociones que invoca o que construye. (...) las nociones son pues las grandes preguntas, los grandes temas que alimentan y motivan el discurso y los textos, tanto de la cultura universal como de las culturas particulares: “el hombre”, “la mujer”, la libertad”, “la paz”, “la guerra”, “la democracia”, etc.(VIGNAUX, 2008)

En atención a lo anterior Vignaux afirma que toda argumentación opera con nociones de este tipo y de hecho todo texto que se pretende probatorio o que se inscribe en una situación de polémica propone ciertas ideas y elabora ciertos desarrollos, es decir argumenta.

Las anteriores son algunas de las perspectivas de la teoría de la argumentación que tratan de responder a los desafíos planteados por las formas y los usos actuales del discurso, en este caso desde una lógica no formal.

1.5.3. La argumentación en la escuela: una propuesta desde la teoría de la argumentación.

La relevancia de retomar y darle fuerza al discurso y a la comunicación en el aula gira en torno al propósito de resignificar la función que ha desempeñado la lengua escrita en los espacios académicos. Para citar un ejemplo; Maite Alvarado (2009), en su artículo *enfoques en la enseñanza de la escritura* menciona que Martha Salotti y Carolina Tobar García proponen una pedagogía de la expresión basada en la dignificación de la lengua del niño, la lengua oral por medio de la cual se comunica en su vida cotidiana. En este mismo sentido se propone aquí una dignificación de la lengua escrita en el reino de la expresión y la enunciación, devolviéndole la voz a jóvenes lectores, para que a partir de la lectura de diversos géneros literarios tengan un reencuentro con el mundo y la vida que los circunda y que está allí presente en la realidad y en la fantasía de la obra literaria, en la musicalidad y belleza del lenguaje poético, pero sobre todo en las temáticas que hablan de la vida, de los sujetos, de la sociedad, de la cultura, de las creencias, de la consciencia colectiva que está presente en la vida de cada escritor. Así, desde la perspectiva pragmatialéctica de la argumentación se persigue que estudiantes de secundaria se empoderen de la palabra, en lo que Giroux, citado por Frugoni (1995), describe como “las huellas de sus propias voces, construidas social e históricamente” (p.9). Para Sergio Frugoni los estudiantes son productores culturales. Se entiende de esta manera a los jóvenes como actores protagónicos del ejercicio de escritura en el aula. Con la teoría pragmatialéctica se persigue que los jóvenes defiendan sus puntos de vista. Es decir, que expresen sus tomas de posición, sin importar que generen o no adhesión por parte de aquellos a los que se argumenta.

Ahora bien, en relación con la enseñanza de la escritura existen significativos aportes que permiten conocer la trascendencia, aportes y beneficios que aporta la argumentación al trabajo

que maestros y estudiantes pueden desarrollar en el aula. Un ejemplo de esto lo aporta Ana Camps, quien en la compilación que presenta en su libro *Secuencias didácticas para aprender a escribir* muestra en primer lugar, un estudio sistemático de diversas concepciones que se han desarrollado históricamente sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. Para ello destaca que el principal objetivo que debe perseguir la escuela es garantizar que los niños y niñas inmersos en una sociedad que demanda su actuar permanente en la construcción de su cultura, su comunidad y su ciudadanía tengan acceso y participación en ella empoderados y con la capacidad de comprender la multiplicidad de textos que se generan en ella, esto teniendo en cuenta que los jóvenes del s. XXI se mueven en una sociedad intercultural, plurilingüe y tecnificada por los avances tecnológicos.

Camps muestra la evolución que desde las diferentes metodologías y aportes teóricos se han alcanzado en materia de la enseñanza de la escritura. Una de las premisas que destaca en el primer capítulo, titulado *Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir*, es la de entender la dimensión comunicativa que está inmersa en la escritura, esto es, comprender la escritura como una actividad de crear y configurar la vida de los sujetos para sí y para su comunidad.

El lenguaje es social por naturaleza y se desarrolla, y por lo tanto se aprende en situaciones que implican compartir con los demás; el lenguaje escrito es instrumento de elaboración del conocimiento del mundo, de uno mismo, de las demás personas. Aprender a escribir implica, pues, crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito (...) (Freinet citado por Camps p.14)

En este orden de ideas, una primera mirada sobre la tarea de composición escrita, a través del panorama aportado por Camps sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, permite reconocer el aporte que desde esta problemática se ha hecho desde el formalismo Ruso, cuyo foco de atención fue el texto, desde el estructuralismo que se centró en los procesos, y el socio-

constructivismo que priorizó el contexto. Pero principalmente destaca el de escribir y aprender a escribir como actividades discursivas. Consecuentemente esta última visión concibe el escribir como una actividad discursiva que es finalmente la situación ideal que se debe propiciar en el aula.

Otras ideas que como menciona Camps, iluminan la comprensión de la enseñanza y en especial la composición escrita, son las de diálogo y género discursivo; la primera porque la comunicación que se promueve desde el ejercicio discursivo implica una interacción. Sea oral o escrita hay allí un diálogo permanente. En cuanto al género discursivo, lo interesante es comprender que el entorno social genera estas diferentes formas de usar el lenguaje.

En segundo lugar, esta compilación recoge secuencias didácticas que dan cuenta de los elementos anteriormente descritos, finalidad, diálogo y género discursivo. Cada una de ellas propone un ejercicio didáctico que promueve la escritura en el aula. Particularmente significativas para esta investigación se encuentran, *¿secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?* de Jany Cotteron, y *escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica*, de Josep Santamaría. La primera de ellas porque evidencia que sí es posible trabajar un tipo de texto como el argumentativo desde los primeros años de escolaridad, dado que como se menciona en este trabajo, la actividad de aprendizaje depende en primer lugar, del profesor, que es quien tiene la responsabilidad de articular la didáctica, la pedagogía y el conocimiento disciplinar.

En la misma línea, la secuencia didáctica de Santamaría se enfoca en la producción de texto argumentativo en la secundaria, de forma semejante desentraña el enorme potencial que representa para las personas saber argumentar, este trabajo presenta una secuencia de actividades que responden a unas fases de actuación, reflexión, análisis y generalización que es un método

de laboratorio difundido por el instituto de NTL de la ciencia aplicada de la conducta y que entre otros elementos, considera y se centra en las necesidades de comunicación de los alumnos. Consecuentemente, la argumentación obliga al profesor a revisar la organización de su clase. Para ilustrar la relevancia del aporte del trabajo de la argumentación en el aula en todos los niveles de enseñanza (Cotteron, 1995) afirma:

Y es cierto que enseñar a argumentar es un ejercicio peligroso. Saber argumentar, comprender una argumentación (sobre todo cuando es indirecta es incontestablemente peligroso. Es dar a los niños y niñas un cartucho de dinamita que puede hacer volar nuestra importancia, nuestra imagen de enseñante, de padre, de adulto. Puesto que en el terreno de la argumentación, al contrario de la explicación científica o de la exposición no es el de lo <<cierto>> sino el de las creencias, de los valores y por eso, nos implica no solo intelectualmente sino psicológicamente, afectivamente; y también porque nuestras propias relaciones con la argumentación son a menudo conflictivas. (p.94)

Por consiguiente, la autora concluye que la producción de textos con un marcado carácter subjetivo y con formas lingüísticas próximas a los usos orales, no son un paso atrás sino un avance en el aprendizaje de los procesos dialógicos de la argumentación escrita. Dado que los alumnos aprenden a delimitar su tesis propia y poco a poco toman en consideración los argumentos de los otros en su propio discurso.

Para concluir, se ha hecho evidente que es partir de los cuestionamientos que se genera el movimiento crítico porque las preguntas dan luz y vida a la búsqueda, propician el interés y el movimiento que lleva de un estado a otro. Como se puede observar, este trabajo nace de los cuestionamientos que inquietan e increpan el ejercicio docente. Y pretende mostrar que el aula puede concebirse como el centro, no solo del conocimiento, sino como aquel espacio donde se fomente la lectura con sentido individual, dependiendo de las necesidades particulares de los estudiantes y donde la escritura abra el espacio para el discernimiento, el punto de vista y la discusión.

Por esta razón se propuso un diseño que incluye algunos de los aportes teóricos descritos en el apartado anterior, especialmente la teoría pragmatialéctica de la argumentación que define unos principios metateóricos útiles, sistemáticos y aplicables en el uso de este tipo de discursos tanto en lo oral como en lo escrito, constituyendo un instrumento para promover la comprensión crítica del texto literario y para planear la escritura en el aula.

Cabe explicar adicionalmente que hay otras categorías de la teoría de la pragmatialéctica estudiadas y explicada por Van Eemeren y Grootendorst y que se relaciona con la clasificación en los tipos de argumentos, se explican dentro de este apartado ya que son parte fundamental dentro del modelo didáctico porque permiten planear el ejercicio de escritura, estos son: los argumentos simples y los argumentos de estructura compleja. Específicamente en la planeación y ejecución de la secuencia didáctica se trabajarán los argumentos múltiples, con el fin de brindar a los estudiantes un modelo más sencillo para planear su ejercicio de escritura, y que a partir de él puedan visualizar claramente cómo abordar y esclarecer sus puntos de vista frente a una diferencia de opinión a debatir. Los teóricos holandeses definen los argumentos simples así:

La argumentación más simple consiste en un único argumento, (...), esto es, un argumento que en su forma más explícita está constituido en dos y solo dos premisas. Usualmente, una de estas es implícita, de manera que el argumento único parece conformarse con una sola premisa. Una defensa solida de solo un argumento único es muy común. (...) El primer tipo de argumentación compleja es la argumentación múltiple. Consiste en defensas alternativas del mismo punto de vista presentadas una después de la otra. Estas defensas no dependen cada una entre sí para sostener el punto de vista y son, en principio, de un peso equivalente. Cada defensa podría mantenerse sola teóricamente y es presentada como si fuera suficiente para defender el punto de vista. (Van Eemeren y Grootendorst. Pp. 69-71. 2006)

Con esto los estudiantes se encontrarán con un modelo en el que, con base en una premisa presentada por el maestro o por el mismo estudiante, se construye una secuencia de defensas independientes pero que en conjunto construyen la solidez del texto argumentativo. Como mencionan los teóricos, estos puntos de vista bien pueden sostenerse independientemente y con

solo uno de ellos bastaría para defender el punto de vista. Sin embargo, en el ejercicio se observa cómo en conjunto construyen la firmeza del esquema argumentativo. Como puede verse con lo explicado aquí y en los anteriores apartados, se describe en detalle cómo fueron fundamentadas teóricamente las secuencias didácticas y se definieron las categorías más importantes que componen el material didáctico.

2. Secuencias didácticas en la enseñanza de la literatura: comprensión crítica y argumentación

Teniendo en cuenta que dentro de la metodología se reúnen una serie de procedimientos, técnicas e instrumentos materiales y conceptuales, que se utilizan para intentar dar respuesta a la pregunta de investigación, así como para llegar a la conclusión e interpretación de los resultados, para la ejecución y análisis de la presente investigación se eligió el diseño cualitativo como el más apropiado para indagar y buscar razones que expliquen la problemática en la enseñanza de la literatura, la lectura y la escritura en la educación básica.

Quiere decir esto que, por la problemática desde la que se enmarca el objeto de estudio, como por los objetivos y fundamentos teóricos que la sustentan, la metodología sobre la que se estructura la propuesta es la de la investigación acción, por estar vinculada tradicionalmente con movimientos comunitarios y comprometidos con la realidad social. Dentro de la caracterización de este tipo de investigación que hacen Kemmis y Mactaggart (1988: 30) citado por López (2001) se aclara que principalmente:

1. Su planteamiento responde a un interés por motivar las prácticas educativas, sociales y/o personales existentes.
2. Su desarrollo es participativo.
3. Metodológicamente se concibe su proceso en términos de espiral a través de cuatro momentos: Planificación, acción, observación y reflexión. Estas cuatro fases se correlacionan con las propuestas por Lewin (1946) en su artículo: Action research and minority problem.
4. Hace referencia a un proceso sistemático de aprendizaje, donde lo aprendido es permanentemente retroalimentado con la realidad que lo inspira.

De acuerdo con lo anterior, el diseño cualitativo y el tipo de investigación acción son técnicas y estrategias de investigación comprensiva, que abarcan la complejidad de un problema particular, que a través de la planificación, diseño, ejecución y observación de distintas acciones

pedagógicas permitirán impactar desde las proposiciones teóricas y prácticas para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

Otra ventaja que trae consigo el diseño cualitativo es que propicia el pensamiento abductivo, lo que posibilita no solo la observación en detalle de las aptitudes y actitudes de los estudiantes frente al trabajo didáctico, sino que a partir de estos comportamientos, permite hacer una constante construcción pedagógica y teórica que potencie a diario la labor del docente en el aula. Para Álvarez (2010):

La abducción es la operación cognitiva mediante la cual se engendran las nuevas ideas, las nuevas hipótesis explicativas y las nuevas teorías, tanto en el ámbito científico como en la vida ordinaria. Por ello la abducción es el primer modo de inferencia, único modo de empezar toda investigación, a través de una lógica del descubrimiento, pues lleva a introducir nuevas ideas.

2.1. Análisis de contexto

La población participante con quienes se diseñó e implementó la propuesta didáctica hace parte del Colegio Jairo Aníbal Niño, centro educativo de carácter oficial, mixto, de modalidad académica, con aprobación hasta Educación Básica y una población total de 1.546 estudiantes distribuidos en dos jornadas, mañana y tarde. La población con la que se trabajó esta propuesta de investigación está ubicada en un rango de edad entre los 14 a 17 años y se encuentran en grado noveno. El grupo de muestra consta de 34 estudiantes, 21 de ellos han cursados sus estudios desde la primaria y en promedio el 25% están o han repetido algún año por diferentes factores asociados al bajo rendimiento académico o convivencial. Los trece estudiantes restantes han estudiado en la institución de tres a un año, algunos de ellos se encuentran en extra edad en el grado noveno. Vale la pena mencionar, que a partir de nuevas políticas educativas de la Secretaria de Educación Distrital, los estudiantes de los grados (sextos a noveno) se ubican dentro de los ciclos 3 y 4².

La institución educativa está ubicada en el sur occidente de la ciudad de Bogotá, en el barrio Patio Bonito, localidad de Kennedy, con una población ubicada en los estratos 1, 2 y 3. Desde el 2008 la institución asume el énfasis de comunicación arte y expresión. Dentro de su misión plantea la proyección de vida basada en el respeto a los valores y en la cultura del trabajo, formadora de ciudadanos autónomos, participativos, democráticos y socialmente comprometidos para trascender su entorno social y mejorar su calidad de vida.

² Desde el año 2010, la Secretaria de Educación Distrital, reglamenta lo que se denomina Organización Curricular por Ciclos, los cuales son cinco, así: Ciclo uno, conformado por los grados preescolar, primero y segundo; Ciclo dos, con los grados tercero, cuarto y quinto de Educación Básica primaria; Ciclo tres, dentro del cual podemos encontrar los grados de sexto y séptimo; finalmente, el Ciclo cuatro, que corresponde a los grados octavo y noveno.

2.2. La encuesta

Teniendo en cuenta que la investigación se lleva a cabo en una institución educativa del sector oficial bogotano, en la fase diagnóstica se tomó como mecanismo de recolección de datos, la encuesta, instrumento primordialmente del método cuantitativo. Esta acción obedece a las necesidades de la investigación tanto en la definición de las características de la población participante, como en la recolección de información relacionada con las percepciones, preferencias y experiencias de los estudiantes alrededor de la literatura y la escritura. Para este propósito, el tipo de cuestionario que se implementó fue el de pregunta cerrada, por ser un instrumento que permite codificar y preparar el análisis de los datos de una manera más sencilla profundizando en la opinión y conocimiento de los estudiantes frente a la forma como se están realizando las prácticas de lectura y escritura, tanto en las clases de lengua y literatura, como en los demás ámbitos en los que convergen las demás disciplinas que conforman el plan de estudios y que pueden llegar a influenciar las dinámicas de enseñanza – aprendizaje en estos procesos.

Así por ejemplo, En el caso de la encuesta número uno dirigida a estudiantes (ver anexo 1) se tomó una muestra de once estudiantes, algunos de ellos han cursado sus estudios desde grado cero en la institución, otros llevan pocos años o tan solo meses en el colegio; en razón a esto la encuesta estaba orientada a indagar por la preferencia de los jóvenes en cuanto al ejercicio de escritura como oportunidad y vehículo de expresión de sus ideas.

Teniendo en cuenta que la propuesta busca promover la comprensión crítica del texto literario a través de la escritura, fue importante conocer cuáles son las impresiones de los jóvenes sobre el ejercicio de escribir, que percepción tienen de la escritura luego de mínimo nueve años de escolaridad, entonces se preguntó por la preferencia en los canales de comunicación oral o

escrito, por sus sentimientos frente a la corrección de sus escritos y sobre su relación con la escritura.

Frente a las posiciones o sentimientos negativos o positivos que los jóvenes experimentan al escribir, (Ver figura 1). Se observa que en el enunciado dos, “*No tengo temor a que se me corrija lo que escribo*”, hay una tendencia clara de los jóvenes hacia no sentir temor cuando se les corrige lo que escriben, como se observa en la figura 1, el 90% de los estudiantes encuestados no siente este tipo de temores. Este es un aspecto positivo para la propuesta ya que dentro de la secuencia didáctica se incluyen múltiples actividades en la que los escritos de los estudiantes son sometidos a constantes revisiones por el maestro y por sus pares, así que es importante ser receptivo y tener una actitud abierta a las sugerencias.

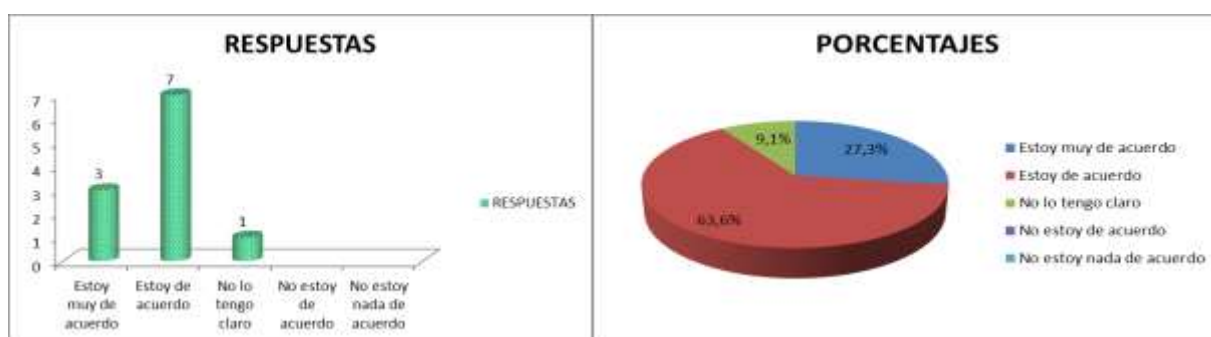


Figura 1. Encuesta 1. Enunciado 2. “*No tengo temor a que se me corrija lo que escribo*”

Esta posición se refuerza, con el enunciado 3, “*Detesto escribir*”, (ver figura 2). Donde el 81.9 % de los encuestados no toman una posición negativa hacia la escritura, no obstante cuando en el enunciado 5 se menciona la posibilidad de que el escrito sea corregido por el docente como se observa en la figura 3, El 54.6 % de los estudiantes encuestados manifiesta sentir temor o inseguridad frente al hecho de la evaluación del escrito.

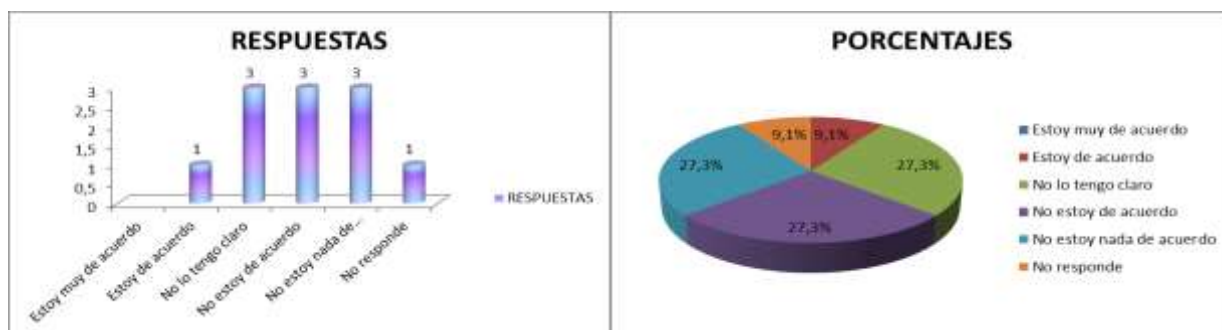


Figura 2. Encuesta 1. Enunciado 3. "Detesto escribir".

Esto puede estar relacionado al hecho de que los jóvenes son usualmente evaluados en aspectos como la ortografía, la sintaxis, la cohesión, la coherencia y pueden ver en ello un factor que aunque es necesario para el aprendizaje y para alcanzar el dominio del código lingüístico puede generar algún tipo de frustración en los jóvenes, más aun en situaciones en las que los estudiantes presentan algún tipo de dificultad en lecto-escritura.

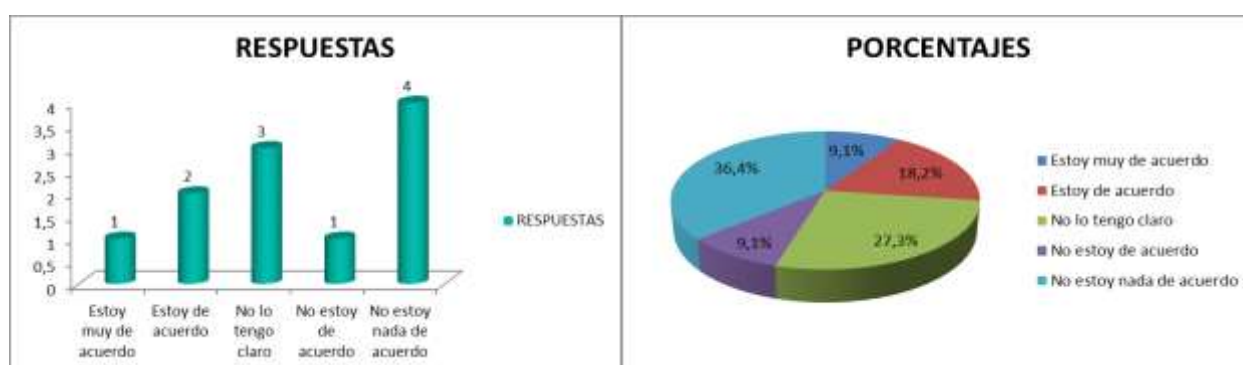


Figura 3. Encuesta 1. Enunciado 5. "Tengo temor a escribir cuando siento que se me corregirá lo que escribo"

Estas percepciones son importantes para la investigación dado que la comprensión crítica del texto literario se desarrolla en la propuesta a través de la escritura del comentario crítico, lo que

demanda un ejercicio de lectura inferencial e intertextual, además de la solución de actividades en las que los jóvenes reconocen, analizan, comprenden diferentes situaciones problemáticas planteadas en premisas tomadas de los textos literarios, en un proceso pedagógico que se adapta a las necesidades y los contextos particulares y sociales de los estudiantes, Por lo tanto, que la percepción de la escritura sea positiva contribuye a generar un ambiente de aprendizaje porque además en la secuencias didácticas propuestas la 1 y la 2, se hace una contextualización del aprendizaje, se indaga por los conocimientos y experiencia de los jóvenes, se plantean unas estrategias, se plantean las condiciones metodológicas y se evalúa de manera continua.

Otro parámetro de igual importancia para la investigación es el que marcan los enunciados 9 y 10 (ver anexo 1). En el enunciado 9, como se observa en la figura 4, el 90% de los jóvenes considera que escribir es una experiencia agradable, lo que además se corrobora con las respuestas al enunciado 10 donde manifiestan que se sienten capaces de escribir sus ideas con claridad.

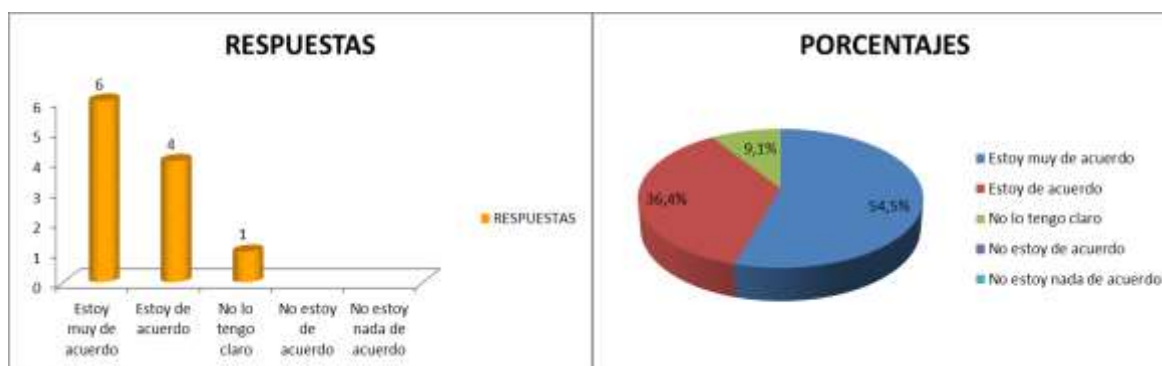


Figura 4. Encuesta 1. Enunciado 9. “Me parece que soy capaz de anotar mis ideas con claridad”

Con un porcentaje del 90%, los encuestados responden que consideran la escritura como una actividad beneficiosa. De esta manera se concluye que desde la percepción de los educandos la escritura es una oportunidad para abrir un espacio de reflexión, lo que beneficia la implementación de estrategias didácticas en la enseñanza de la literatura donde la apropiación del discurso y todas aquellas nociones que trae consigo la literatura de carácter temático y estético enriquecen el proceso formativo de los jóvenes de básica, a través de la toma de posiciones frente a dichas temáticas y características estéticas y que además pueden estar en estrecha relación con el entorno cultural y social de los estudiantes.

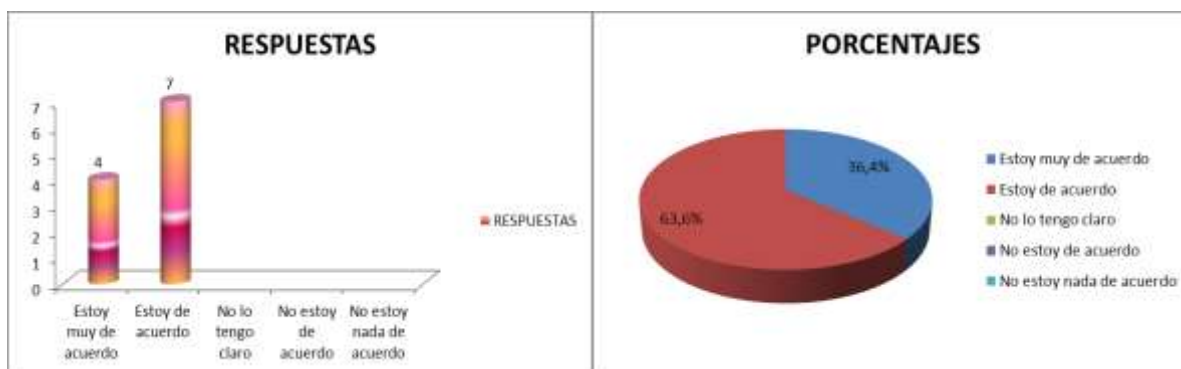


Figura 5. Encuesta 1. Enunciado 10. "Escribir es una actividad beneficiosa"

Los enunciados 13 y 14 muestran una marcada tendencia a sentir comodidad con la escritura en situaciones que no demandan rigurosidad académica como el chat (ver figura 6). Puede entenderse que las comunicaciones por las redes sociales usualmente no demandan o exige rigurosidad en el manejo de la ortografía y en la sintaxis de los enunciados emitidos. De hecho 6 de los once estudiantes respondieron en el enunciado trece que están de acuerdo con el factor divertido de la comunicación escrita por este medio.

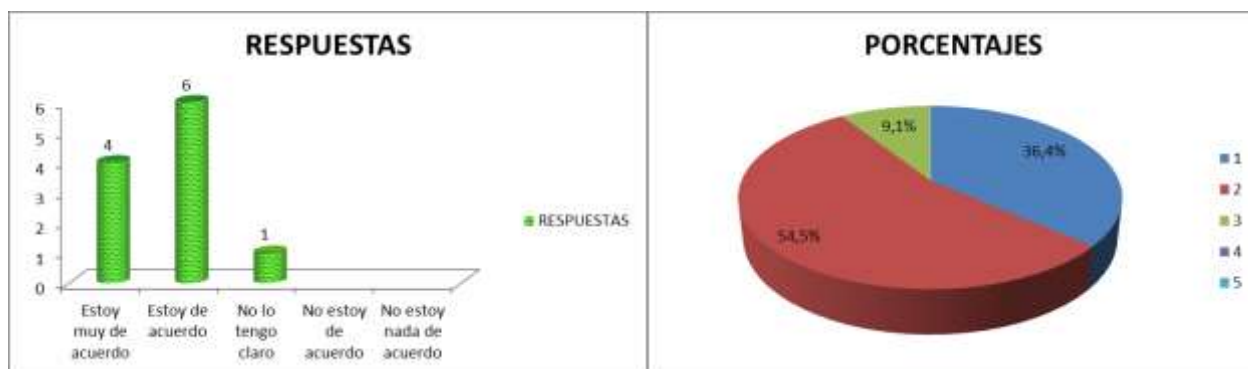


Figura 6. Encuesta 1. Enunciado 13. “Escribir es divertido cuando me comunico por chat”.

Con relación al enunciado 14 “Me entusiasma escribir” (ver figura 7) los encuestados manifiestan un sentimiento de entusiasmo hacia la escritura. De hecho siete estudiantes de los once responden favorablemente a este ítem. De este contraste que se presenta con relación al primer bloque de preguntas puede interpretarse que aunque los estudiantes ven en la escritura una actividad beneficiosa, escribir para responder a actividades académicas les genera una conciencia de autoevaluación crítica frente a los parámetros exigidos en la escuela donde como ya se dijo se evalúa una competencia en un nivel sintáctico, semántico y pragmático que dé cuenta de una cohesión y coherencia textuales. Los hallazgos de la encuesta numero dos dirigida a estudiantes (ver anexo 2) permite identificar que una de las causas de la pérdida de motivación puede estar en limitar la escritura a la consulta de tareas, resúmenes, y todo tipo de ejercicios que hacen que esta habilidad se trabaje de forma funcional e instrumental.

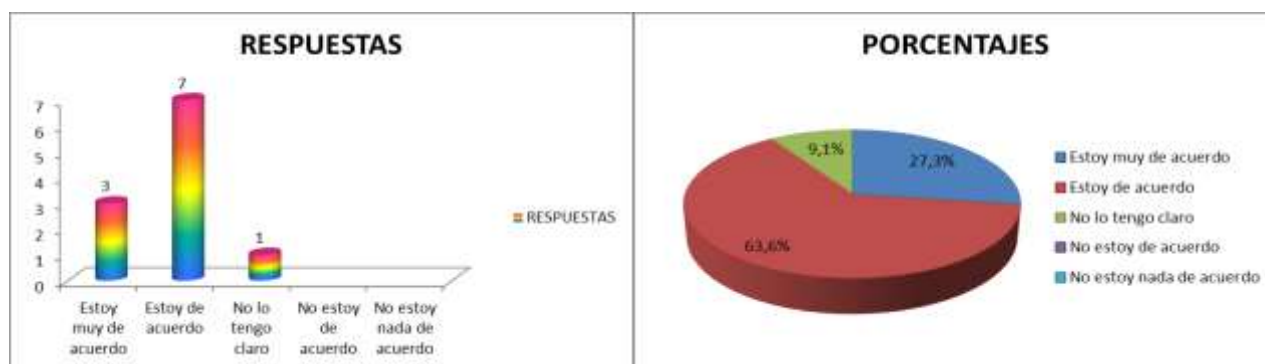


Figura 7. Encuesta 1. Enunciado 14. "me entusiasma escribir".

La encuesta número dos dirigida a estudiantes se aplicó a quince estudiantes de los grados octavo y noveno. En este caso los jóvenes tenían la opción de marcar dos o tres enunciados en cada pregunta. (Ver anexo 2). En este instrumento se preguntó por el tipo de texto por el que tienen predilección, el destinatario y el proceso de elaboración de un escrito. Así por ejemplo, se encontró una marcada preferencia en la escritura de texto narrativo y descriptivo, seguido de escribir sus propias ideas y resúmenes (ver figura 8).

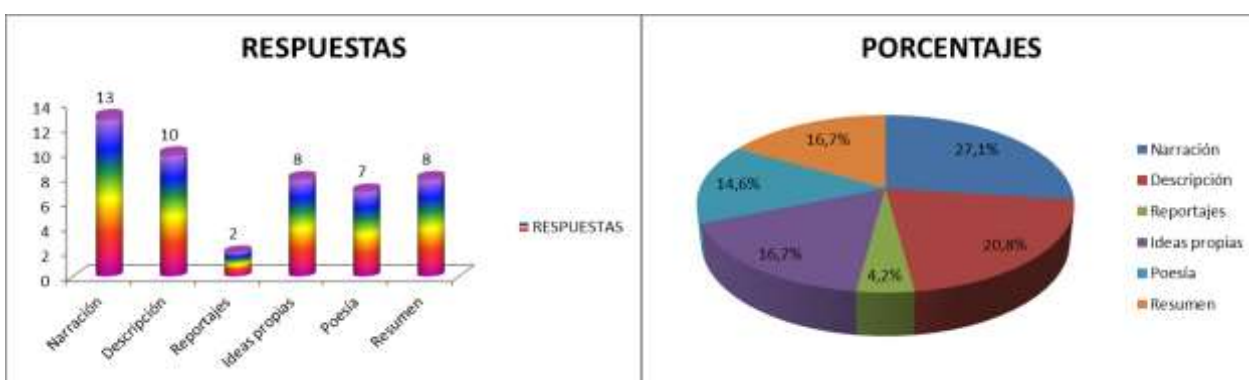


Figura 8. Encuesta 2. Ítem 1. ¿Qué es lo que más me gusta escribir?

Esta orientación de los estudiantes hacia los textos narrativos y descriptivos está justificada en la formación básica, debido a que desde los estándares académicos del Ministerio de Educación Nacional se le da prioridad en la lectura y la escritura a estas tipologías textuales.

No significa que sea un aspecto negativo pues desde la narración y la descripción los niños y jóvenes alcanzan un dominio y conocimiento de su código lingüístico, tanto en el proceso de elaboración como en conocimiento de categorías gramaticales, sintaxis, semántica y pragmática del texto. En literatura por ejemplo predominantemente se lee en primaria y los dos primeros años de secundaria textos narrativos como cuentos, fabulas, mitos y leyendas.

Al analizar la pregunta número dos “*sentimientos frente la escritura*”. Se confirma los hallazgos de la encuesta número 1, hay sentimientos positivos frente a la escritura en cuanto que no la relacionan con una tarea aburrida, que les produzca nerviosismo o cansancio.

Es importante establecer a través de las encuestas el nexo que debe existir entre la escritura y los propósitos que el docente debe plantearse en la escuela en términos de procesos de escritura. Por ese camino, es que se hace la reflexión y la propuesta que haga el engranaje entre una lectura significativa de la obra literaria a partir de un ejercicio de escritura que genere el análisis y el pensamiento crítico sobre lo leído. Por ejemplo, según los encuestados su escritura está directamente relacionada con actividades de carácter académico, es decir para consultar temas asignados de tarea, lo que corrobora su uso instrumental.

Aquí, como en la encuesta uno se ve que los jóvenes prefieren escribir para expresar sus pensamientos, pero también para escribir resúmenes, dado que una de sus mayores motivaciones es la consulta de temáticas relacionadas con las tareas escolares en las diferentes disciplinas.

En el ítem número tres, se realizan una serie de interrogantes para consultar sobre los ritos frente al acto de escribir (ver figura 9), esto es; la planeación de la escritura, hacer borradores, consultar diccionarios, entre otros. En el primer enunciado se hace evidente que la escritura está presente en la vida de los jóvenes dado que un porcentaje alto de estudiantes lo realizan frecuentemente y algunas veces. los estudiantes manifestaron que la escritura no es una actividad que realicen con

mucha frecuencia, de hecho la mayoría de ellos reconoce no tener el hábito de planear antes de escribir un texto, ni hacer uso de diccionarios en el momento de redactar, sin embargo, cuando escriben sí acostumbran hacer borradores, lo que denota un alto grado de improvisación al momento de escribir, este es un aspecto negativo ya que se sabe que escribir es un acto que demanda rigurosidad, planeación y esfuerzo por parte de quien realiza esta tarea.

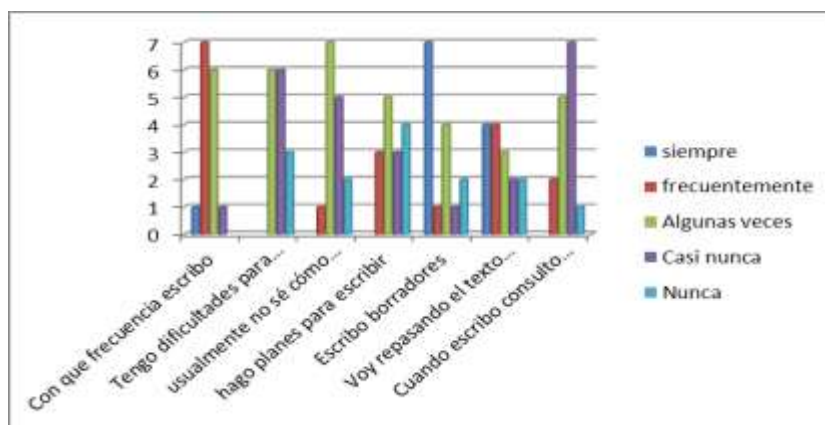


Figura 9. Encuesta 2. Ítem 3. Ritos frente al acto de escribir

El ítem 4 “tipos de destinatarios” (ver figura 10). Evidencia que es habitual para los jóvenes escribir más no con la conciencia de que uno de los propósitos de la escritura es transmitir conocimientos, impresiones, sentimientos, nociones sobre aspectos relevantes de la vida en sociedad.

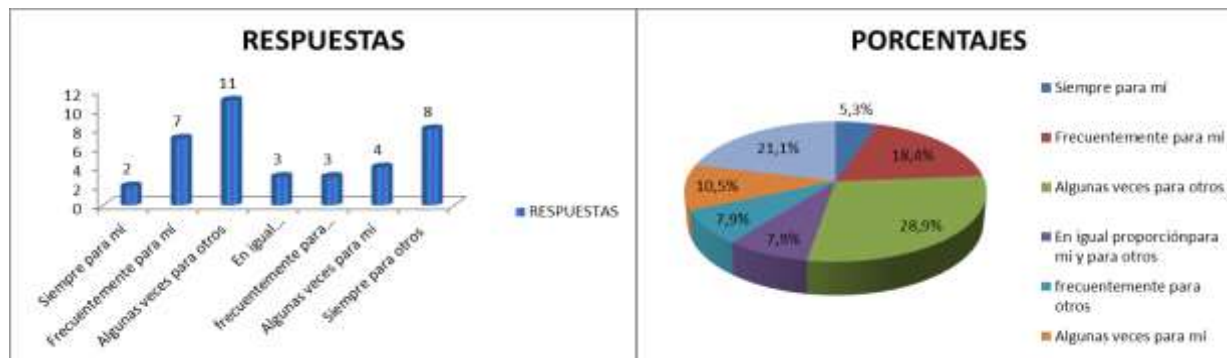


Figura 10. Encuesta 2. Ítem 4. Tipos de destinatarios.

El ítem No. 6, “Autoevaluación” (ver encuesta No. 2) está conformado por un grupo de 5 preguntas que buscaban conocer cómo se autoevalúan los jóvenes en temas como la ortografía, la puntuación, objetividad, manejo del vocabulario entre otros. Los jóvenes en su mayoría califican sus escritos como regulares y malos, donde sus puntos débiles al escribir son el manejo de la puntuación y la ortografía. Por esta razón, en el momento de enfrentarse a la escritura los aspectos que más les preocupan son precisamente estos, ortografía, puntuación y conjugación verbal. Lo que menos les preocupa son los errores de digitación y la voz narrativa, esto último muestra cierta dificultad en el momento de reportar lo leído, pues en muchos casos cuando se les solicita contar un hecho ejecutado por un personaje de un cuento o novela no notan la diferencia y el problema que se genera al narrar en primera persona en lugar de emplear la tercera persona del singular.

Durante este proceso de recolección de información también se implementaron entrevistas personalizadas a docentes del Área de Literatura (ver anexo 3). La entrevista cualitativa, por sus características de flexibilidad y apertura permitió la conversación e intercambio de información relevante para la investigación, por ser un instrumento que proporciona información más amplia, profundizando en la opinión y conocimiento de los estudiantes y de los maestros. En la elaboración de este instrumento se diseñaron preguntas generales y preguntas para ejemplificar. Las primeras permitieron obtener datos sobre la percepción de los docentes frente a los problemas de la enseñanza de la literatura y el manejo subyacente de las habilidades de lectura y escritura. Las preguntas para ejemplificar permitieron hacer una exploración más profunda sobre las estrategias didácticas y de evaluación llevadas a cabo en este campo.

En este caso, se entrevistaron a tres docentes del Área de Lengua Castellana de la institución dos de la jornada de la tarde y una de la jornada de la mañana. A través de las

preguntas que se plantearon se ratificó el hecho de que la malla curricular de la institución educativa en la que se enmarca la investigación, plantea indicadores de desempeño que ligan la enseñanza de la literatura a componentes de teoría, tendencias literarias y al contexto histórico de las obras, lo que implica que en la clase de literatura se estudian estos aspectos. Por esta misma línea, cuando se preguntó si consideraban importante establecer una relación entre aspectos formales de las obras literarias como los ya mencionados y la lectura de la obra, las docentes destacaron que establecer relación de las obras con aspectos históricos, sociales y culturales puede ser importante en la medida que les permite hacer el análisis de las mismas y en consecuencia dar al lector elementos de apoyo para su interpretación.

Con respecto al proceso de evaluación, las maestras realizan periódicamente controles de lectura con cuestionarios de preguntas abiertas, ejercicios de falso y verdadero y en algunas ocasiones mesas redondas. Al momento de evaluar la producción escrita, las docentes se centran en el proceso de revisión con el fin de mejorar aspectos como la cohesión, la coherencia, la ortografía y el uso adecuado de los signos de puntuación. Otro aspecto relevante con relación a las tipologías textuales, es que hay una marcada prevalencia de trabajo en lectura y escritura con el género narrativo, específicamente cuento y novela. La aplicación de estos instrumentos permitió identificar el tipo de tareas y actividades que se asignan y realizan dentro y fuera de la escuela en materia de escritura.

2.3. Las secuencias didácticas

Una vez profundizadas y ampliadas las categorías a definir en el marco teórico, el objetivo principal estuvo orientado hacia un diseño didáctico que se adecuó a las necesidades y propósitos planteados. Estos diseños estuvieron bajo continua revisión de acuerdo con las variables de enseñanza presentes en el aula, así como con las necesidades y requerimientos de los jóvenes. La implementación de la propuesta didáctica implicó también un proceso de análisis y recolección de datos que mostrarán el impacto del diseño.

2.3.1. ¿Qué es una secuencia didáctica?

La metodología, la planeación y organización del ejercicio de lectura y escritura que se propone aquí, toma elementos de las secuencias de aprendizaje de Díaz Barriga (2013) y el modelo didáctico de Camps (2003) para la composición escrita.

Ana Camps elabora y conceptualiza un modelo de proceso de desarrollo de los proyectos al que denomina secuencia didáctica, y que define como un dispositivo creado para la enseñanza de un género textual y que en su estructura de base se organiza en tres fases: la preparación, la realización, y la evaluación.

Estos elementos consecutivos marcan claramente el orden lógico del proceso de enseñanza. Los educandos, en la etapa de preparación, deben tener plena conciencia de qué se va a escribir, qué se tiene que aprender, quienes serán los destinatarios y conocer de manera explícita los objetivos de aprendizaje; esto para tener clara la representación de la tarea. Posteriormente, en la realización se da inicio a la producción que implica la planificación y realización de actividades orientadas a aprender las características formales del texto que se escribirá y sus condiciones de uso. Esto, a través de la revisión continua en medio del trabajo colaborativo que involucra la

evaluación como proceso continuo. Hay tres características que Camps considera deben estar presentes en el proceso de realización de los proyectos cuyo fin sea la composición escrita, estas son básicamente la interacción entre compañeros para que actúen como destinatarios de los textos que se escriben, el aprovechamiento de los textos que se leen y analizan, ya que son modelos vivos a los cuales recurrir como referente y para conocer el pensamiento de otros, en tercer lugar, ejecutar los ejercicios puntuales de acuerdo a las características de lo que se desea escribir, por ejemplo; saber dar razones para fundamentar una opinión.

En la etapa final, explica Camps, se entiende la evaluación como proceso inserto en el aprendizaje, como evaluación formativa, y que al ser inherente al proceso de aprendizaje, necesita de instrumentos que permitan y faciliten la interacción entre profesor y alumnos y entre compañeros (Camps 2003. p.p. 40, 41, 42). Es así, como finalmente se logra un análisis que arroje respuestas sobre qué se hizo, cómo es el texto que se elaboró y qué se aprendió.

Para Díaz Barriga las secuencias didácticas al igual que lo planteado por Camps responden a una estructura didáctica dividida en tres partes apertura, desarrollo y cierre. Además:

constituyen una posibilidad de trabajar hacia enfoques centrados en el aprendizaje, permiten al docente pensar desde la situación de los alumnos, le obligan a analizar tanto las experiencias previas de los estudiantes, como asumir el reto de articular elementos conceptuales con aspectos de la realidad, lo que los constructivistas prefieren denominar auténtico y que ha sido una preocupación permanente del pensamiento didáctico (DÍAZ BARRIGA 2013)

El autor expone que las secuencias de aprendizaje poseen características bien definidas como por ejemplo la articulación de actividades de aprendizaje con actividades de evaluación, material didáctico que relacione nuevos contenidos con experiencias previas, la evaluación formativa, es decir la construcción de evidencias de evaluación durante el proceso, la evaluación sumativa con la presentación de avances parciales, presentación de ensayos o exámenes, entre otros. Estas

características generan procesos centrales en el aprendizaje donde trabajar situaciones reales permite reconocer la existencia de los procesos intelectuales en los estudiantes. Más aún, porque la secuencia misma debe nacer de un elemento o problema de la realidad precisamente porque su objetivo es ayudar al lector a interrogarse. Esto ocurre debido a que:

Detectar una dificultad o una posibilidad de aprendizaje, permite reorganizar el avance de una secuencia, mientras que los resultados de una actividad de aprendizaje, los productos, trabajos o tareas que el alumno realiza constituyen elementos de evaluación. La secuencia integra de esta manera principios de aprendizaje con los de evaluación, en sus tres dimensiones diagnóstica, formativa y sumativa. (DIAZ BARRIGA 2013)

En el proceso de evaluación formativa, las actividades de apertura son las que establecen el ambiente de aprendizaje para lograr el clima apropiado como se mencionó antes, trabajar situaciones problemáticas de la realidad estimula la reacción de los jóvenes pues los motiva a traer la información que ya poseen de su experiencia cotidiana. Las actividades de desarrollo tienen la finalidad de hacer que el estudiante interactúe con la nueva información que luego será usada en alguna situación problema. Por último las actividades de cierre tienen como objetivo que el estudiante reelabore la estructura conceptual que tenía al comienzo de la secuencia.

2.3.2. La comprensión crítica del texto literario a través de las secuencias didácticas

“El primer proceso, el de recibir impresiones con el máximo entendimiento, es solo la mitad del proceso de leer; otro debe completarlo si queremos obtener el mayor placer de un libro. Debemos juzgar estas impresiones múltiples; debemos hacer de estas formas efímeras una que sea recia y duradera. Pero no de inmediato. Esperemos a que el polvo de la lectura se asiente; a que el conflicto y los interrogantes amainen, paseemos, conversemos, arranquemos los pétalos marchitos de una rosa o quedémonos dormidos. Entonces de repente, sin que lo queramos, porque así es como la naturaleza efectúa estas transiciones, el libro volverá pero de modo diferente. Irá flotando hasta la mente como un todo”.
Virginia Wolf

El trabajo didáctico que se presenta en esta investigación está dirigido a maestros de básica secundaria que encontrarán en las secuencias didácticas presentadas aquí, (ver anexo 4) una guía, un instrumento para orientarse, una propuesta que apunta al norte magnético y atrayente de la lectura y la escritura, en este sentido, se encontrará, en primera instancia, con una provocación a caminar por el sendero de la literatura y ver de frente sus bondades. Como se sabe, la literatura es bondadosa, basta que los ojos del lector caminen por las estriadas páginas que dibujan caminos que van y vienen por historias reales o fantásticas, por la psicología humana, por sociedades y culturas en todas épocas para darse cuenta que ella, está ahí para otorgar al lector un material infinitamente rico, colmado de oportunidades para el aprendizaje y la reflexión. La literatura abre las puertas para la confrontación consigo mismo, con el otro. Puede ser también un escenario abierto para el debate. En consonancia con lo anterior, estas secuencias didácticas son una propuesta para cosechar y servirse de la literatura, para que maestros y estudiantes tomen y compartan ese fruto maduro, y con ese provocador banquete despierte en el aula la pulsión que mueve lo humano. La segunda invitación es aún más irresistible, imagínese al maestro y a sus jóvenes contertulios empoderados de la que es la mejor tecnología que invento el ser humano, la escritura.

Las secuencias didácticas están diseñadas con el propósito de motivar a los jóvenes estrechando el vínculo existente entre la literatura y la experiencia del lector. En la medida en

que se hace esta conexión a través del trabajo didáctico, se motiva la lectura de la obra. La psicología educativa por ejemplo, explica que la motivación y la afectividad son decisivas en el proceso de enseñanza ya que los métodos válidos están relacionados con la naturaleza del proceso de aprendizaje, que involucran no solo los factores cognitivos sino afectivos y sociales.

En atención a esto, se propone un diseño en el que desde el propio hacer del estudiante se relaciona de manera significativa su estructura cognoscitiva con el material de aprendizaje, que para este caso es la obra literaria. Solo así, se consigue la estimulación significativa dado que en primera instancia la estimulación es cognitiva, parte de quien aprende, que entre otras cosas, es un actor cultural y social con pre-saberes que son decisivos en el momento de hacer una comprensión crítica de lo leído.

En las secuencias didácticas propuestas el factor motivante es la literatura, en ella está el contenido de discusión para proponer o hallar solución a una diferencia de opinión. Bajo este principio se tomó como referente pedagógico el aprendizaje significativo de Ausubel, así por ejemplo, si la tarea de aprendizaje es potencialmente significativa, es decir, si contiene un material razonable o sensible puede relacionarse con la estructura cognoscitiva del estudiante. Ahora bien, ¿cuál es el papel del maestro en estos procesos? Es evidente que asumir la responsabilidad de presentar la literatura y la escritura de manera que sean pedagógicamente válidas, apropiadas y sensibles a los jóvenes. Por ello, ser un maestro observador es clave, dado que en el reconocimiento de las variables de aprendizaje presentes en un grupo o en un estudiante particular se halla la información necesaria para establecer las metodologías y planear y diseñar materiales de aprendizaje válidos. Según Ausubel, estas variables de aprendizaje son de dos tipos, las intrapersonales y las situacionales, de ahí la importancia de su reconocimiento y valoración en el aula.

En las variables intrapersonales, particularmente, en la planeación de las secuencias didácticas, tener como eje de motivación para la lectura y la escritura las temáticas tratadas en la obra literaria, (ver anexo 4. Pág. 23) influye en los factores motivacionales y actitudinales porque se estimula y alienta el deseo de saber y ejecutar eficientemente la tarea propuesta, se trata de involucrar directamente al “yo” en las actividades de lectoescritura, ya que están en juego variables como la personalidad y diferencias individuales en general.

Dentro de las secuencias didácticas se incluyó otra categoría de igual importancia, estas son las variables situacionales que inciden directamente en el ordenamiento del material didáctico. (Ver anexo 4. Pág. 6. *Escribo, opino y me comunico*) para ello, se parte del hecho de que uno de los objetivos es que los estudiantes, luego de leer cualquier texto del corpus propuesto expresen sus opiniones y puntos de vista a través de un texto argumentativo, una tipología textual con la que no están previamente familiarizados, pero que se empieza a trabajar desde la secuencia I. A medida que se avanza en la secuencia se incrementó progresivamente su grado de dificultad, para esto se incluyeron, en los primeros ejercicios de lectura el análisis de artículos de opinión para que en ellos se reconociera de base la estructura de tesis, argumentos y conclusión. Posteriormente se planearon dentro de las actividades de escritura, elementos que permitieran dar a conocer el comentario crítico, dado que la meta es que los estudiantes puedan comentar dentro del esquema argumentativo la obra literaria leída. Es entonces, cuando se incluyen aquí, ejemplos y explicaciones que sirvan de apoyo para que los estudiantes sustenten sus opiniones empleando argumentos de autoridad y argumentos mediante ejemplos. Como hecho significativo a todo este proceso, vale la pena decir que se incluyó dentro de las actividades el trabajo en parejas para que los jóvenes se leyeran mutuamente, y contribuir a crear

una atmosfera de cooperación y valoración por el trabajo y el pensamiento del otro. (Ver anexo 4. Pág. 8)

2.3.2.1. El aprendizaje significativo en el modelo didáctico

“La pulsión cognoscitiva, el deseo de tener conocimiento como fin en sí mismo, es la clase de motivación más importante en el aprendizaje del salón de clase. Esto se debe a que el aprendizaje significativo, a diferencia de otras clases de aprendizaje humano, proporciona automáticamente su propia recompensa”
David P. Ausubel

Al hacer la revisión de la teoría del aprendizaje significativo y su directa relación con el factor motivacional en la lectura y la escritura, obligatoriamente se da una mirada a la forma cómo se estructura el material didáctico, ya que éste debe ser potencialmente significativo y los requerimientos para ello demandan que el material de aprendizaje pueda relacionarse con cualquier estructura cognoscitiva. Esta es una característica específica que debe estar presente en el material de enseñanza. Así por ejemplo, se trabajó en los textos literarios y en los artículos de opinión, elementos y temáticas cercanas a los estudiantes, se enseñó a los adolescentes cómo la literatura y la escritura son un medio que le permite al ser humano representar su entorno.

Estas secuencias didácticas fueron una experiencia de aula donde los jóvenes compartieron la biografía, la poesía, la novela autobiográfica, los diarios, la crónica y el ensayo. Es decir, fue toda una invitación a reconocer en la literatura y en la escritura los mejores aliados en la guerra cotidiana de la vida, la mejor compañía, fue una invitación a ver que con ellas no se necesita más que unos ojos despiertos, un paladar exquisito, una inquietud por tocar y oler, además de unos oídos curiosos y ávidos por escuchar el imperceptible al oído, pero audible al pensamiento, sutil llamado de la obra. Con todos aquellos asuntos que nos hace humanos como el amor, la nostalgia, la intimidad del autor y sus percepciones sobre la vida y el mundo, su ideología. La literatura resulta irremediabilmente oportuna cuando los jóvenes ven en ella un medio para

expresar lo que se piensa. Finalmente, el material de enseñanza se hizo potencialmente significativo porque los jóvenes también se reconocieron escritores del mundo y de la vida, fue válido escribir para compartir sus ideas.

Con lo anterior se logra es un acercamiento a la literatura porque les aporta significados nuevos y aprendizajes que son únicos en la estructura cognoscitiva de cada alumno, que posteriormente se verán reflejados en el estilo y contenido de la escritura. En este orden de ideas, el material de aprendizaje busca establecer relación no con contenidos para repetir sino con el descubrimiento y asociación de situaciones y eventos reales o ficticios que muevan el ser social, cultural, psicológico o racional que habita en cada joven para que construyan con sentido el texto escrito, más aun el argumentativo que demanda sustancialmente del potencial inherente que existe en la estructura cognoscitiva de cada estudiante.

2.3.2.2. La argumentación dentro del esquema didáctico: presentación – realización – evaluación.

Esta propuesta pretende ser un punto de referencia para maestros y estudiantes de secundaria interesados en trabajar la literatura, la lectura y la escritura. En ellas se orienta el trabajo en el aula a través de secuencias didácticas que involucren la lectura de textos literarios ya sean narrativos, poéticos o argumentativos como fuente de trabajo e insumo para generar posiciones críticas frente a diversas temáticas tratadas en ellos realizando así el ejercicio de comprensión crítica. Posterior a estas discusiones y posturas, todas tomadas por los estudiantes, el maestro gestiona y planea un concienzudo proceso de composición.

Teniendo en cuenta que desde los objetivos específicos se planteó el diseño de estrategias didácticas para la comprensión crítica de textos literarios, a través de la escritura de texto argumentativo, así como incentivar el trabajo colaborativo en la revisión y evaluación de los textos argumentativos producidos por los estudiantes, en la ejecución metodológica se diseñaron secuencias didácticas que en su concepción original partieran de la lectura de textos literarios sin importar el género, dado que lo relevante en primera instancia es la lectura de la obra literaria y que desde nociones de carácter social, político, cultural, ético y estético, se propicie la escritura argumentativa. Sobre esto, Anna Camps, quien propone al trabajo de composición escrita a través de las secuencias didácticas afirma:

Gran parte de la investigación actual sobre la composición escrita se puede calificar de didáctica, porque parte del análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Parece evidente que la complejidad de dichas situaciones no admite que la observación y el análisis se limiten a considerar separadamente cada una de los elementos que configuran el que se ha denominado triángulo didáctico: profesorado, materia de enseñanza, alumnado. Los tres comparten un mismo contexto y aportan contextos propios que hacen más compleja la situación. Las actividades que llevan a término los participantes tienen objetivos, algunos propios, otros compartidos insertos en los que la sociedad atribuye a la escuela, implícita o explícitamente, a través de las formulaciones curriculares. (CAMPS 2003 p.p. 37-38)

La finalidad de este trabajo es mostrar una ruta que facilite la tarea de escritura de una tipología textual, que en el imaginario de colegas y estudiantes en todos los niveles de enseñanza se presenta como compleja. De hecho, en las encuestas realizadas a la población participante se encontró en un alto porcentaje que los estudiantes tienen preferencia por la escritura de texto narrativo, lo que está directamente relacionado con las didácticas de maestros y maestras que desde la primera infancia se centran en el trabajo de esta tipología textual. Por consiguiente, estas secuencias constituyen una oportunidad para desmitificar las concepciones que se tejen en torno a la argumentación.

De la misma manera, se pretende mostrar una ruta de trabajo que permita a quien lea las secuencias y decida ponerlas en práctica, obtener como resultado la composición de un texto argumentativo a través del trabajo de habilidades y operaciones mentales como comprender, reconocer, distinguir, identificar, diferenciar, inferir entre otras, que le permita a estudiantes y maestros llegar a la comprensión crítica de textos que serán la fuente de información, generadores de premisas que propicien el debate y con ello la defensa de una diferencia de opinión.

Teniendo en cuenta que la secuencia didáctica se centra en la escritura de artículo de opinión y comentario crítico se toma como herramienta que soporta y estructura la escritura la teoría pragmadialéctica de la argumentación, en el camino se muestra una ruta que en primera instancia expone los objetivos de aprendizaje como preparación para el trabajo didáctico. Además de esto, al comienzo de cada etapa se describe cada principio orientador que direccionará el ejercicio de producción escrita, estos son los principios metateóricos de la pragmadialéctica: funcionalizar, externalizar, socializar y dialectizar. Cada uno de ellos corresponde a un eslabón que completa de manera eficaz el ejercicio de comunicación. Cada uno de ellos está visiblemente representado en una secuencia de actividades que llevara al estudiante a la elaboración de un producto final. Así se abre un espacio coherente y protagónico a la lectura y la escritura con sentido crítico, firmado con el sello personal de cada estudiante que habita el aula. A continuación se presenta un esquema que visualiza los elementos de las secuencias didácticas dentro de esta perspectiva.

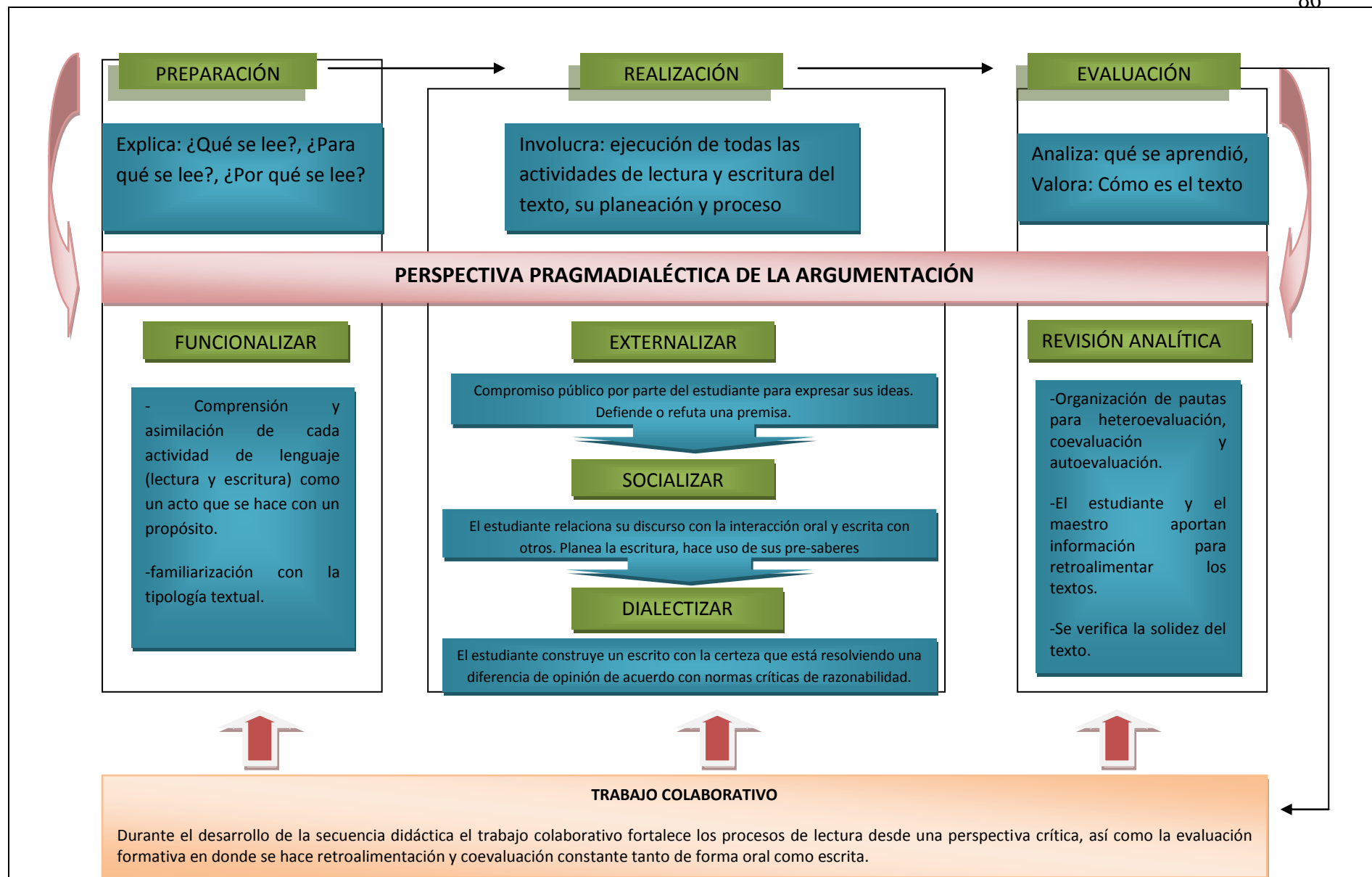


Figura 11. Esquema de la secuencia didáctica, modelo preparación- realización-evaluación articulado con los principios metateóricos de la teoría pragmadialéctica de la argumentación.

3. Propósito y descripción general de las secuencias didácticas

Uno de los objetivos de la primera secuencia didáctica (Ver anexo 4), fue hacer que los estudiantes se familiarizaran y reconocieran la tipología textual que se emplearía para comentar las obras literarias. Por esta razón, se incluyó la lectura de artículos de opinión con temáticas que resultaran interesantes para ellos. En la segunda secuencia didáctica (Ver anexo 2. Pág. 22) se propuso un corpus más amplio con diferentes géneros literarios para abrir el debate, así por ejemplo, se leyó poesía de Pablo Neruda y Darío Jaramillo Agudelo y a través de la definición que Octavio Paz hace en *El arco y la lira* sobre la poesía, se buscó todos aquellos elementos que esta definición aporta para establecer cómo y por qué la poesía que se leyó en clase es, según Paz, conocimiento, método de liberación interior, ejercicio espiritual, experiencia, intuición e inspiración, copia de lo real, revelación, danza, diálogo con la ausencia, entre otros. Con Tolstoi se debatió sobre el tema del género, (Ver anexo 4. Pág. 27) la premisa con la que se dio inicio a la polémica fue: *“considera la sociedad femenina como un disgusto inevitable de la vida en sociedad y, en la medida de lo posible, mantente alejado de las mujeres”*. Con esta ideas se pensó la sociedad del siglo XIX y se contrastó con los logros en materia de igualdad alcanzados por las mujeres en los siglos XX y XXI, precisamente en busca de la actualización de un texto que leído hoy en día puede ser tomado con un tono de ofensa. Este interesante debate se dio en el marco del entorno más próximo a estos jóvenes adolescentes; su colegio, su familia y sus costumbres como colombianos.

Con la crónica de Alberto Salcedo Ramos no solo se reflexionó en torno al tema de la violencia y el desplazamiento en Colombia sino que se despertó el interés político que como ciudadanos es fundamental ejercer para hacer un reconocimiento de los fenómenos que ocurren

en nuestro contexto y la importancia de su comprensión y análisis no solo para entender las emociones propias sino las de los demás, y hacer un compromiso social que en realidad impacte positivamente a aquellos quienes padecen la vulneración de sus derechos.

A continuación se hará un análisis de la influencia y aportes que se lograron con la articulación del modelo de secuencia didáctica: preparación, realización, evaluación combinado con la teoría pragmadialéctica de la argumentación para orientar la lectura significativa de obras literarias y la escritura de un texto argumentativo que la comente.

3.1. Preparar versus³ funcionalizar

Cuando se preparó a los jóvenes para el trabajo en el aula, la primera tarea consistió en lograr que comprendieran y asimilaran cada actividad de lenguaje que se iba a ejecutar (leer y escribir). En atención a ello el material de enseñanza de la primera secuencia fue pensado para ayudar a los alumnos a comprender la función comunicativa del artículo de opinión. Allí reconocieron una tipología textual que permite tratar temas variados y en donde, además, un autor expresa su punto de vista. En un principio se evidenció dificultad en la identificación de la tesis, para los alumnos este término fue difícil de comprender, conceptualizar y abstraer. Así que durante las actividades se cambió el término tesis por punto de vista. El ejercicio de emplear otros tipos de texto como la caricatura literaria les permitió establecer relaciones de similitud y

³ Versus es una palabra latina que suele abreviarse “vs” y que significa <<hacia>>. En su origen se refería al movimiento de ida y vuelta ejecutado por el labrador al arar la tierra (Recuperado de: <http://es.wikipedia.org/wiki/Versus> 08-06-15). En este caso se convoca en un sentido similar, para significar el proceso que se lleva a cabo en las diferentes etapas de la secuencia didáctica en la enseñanza de la literatura articulada con la teoría pragmadialéctica de la argumentación para la producción escrita de un texto argumentativo que comente la obra literaria y que implica un constante reconocer, comprender, analizar y revisar las tareas de lecto- escritura.

diferencia entre los textos por lo que fue más sencillo comprender los puntos de vista argumentados por los autores en los artículos.

En la etapa de *Preparación* de la segunda secuencia, la literatura ocupó la atención de los estudiantes desde el primer momento. El objetivo era mostrar cómo la literatura y la escritura son un medio que le brinda herramientas al ser humano para representar su entorno, pensamientos y vivencias. Así que de entrada se realizó lectura de poesía y apartados de la autobiografía de Pablo Neruda, *Confieso que he vivido*. El objetivo en esta etapa de las secuencias era darle una lógica interna para lograr aquello que Ausubel llama impulso cognitivo, esto es, despertar el deseo de saber. En la primera secuencia didáctica se buscaba que el estudiante entendiera qué es una tesis, qué es argumentar, cómo se argumenta una idea, para qué y por qué argumentar un punto de vista o diferencia de opinión. En la segunda secuencia, el objetivo era que los estudiantes vieran en la literatura un aliado para compartir una experiencia estética manifiesta en la narrativa, la poesía, los diarios, el ensayo. En el momento en que estas actividades fueron entendidas y asimiladas por los alumnos de la manera en que se planearon, el principio de funcionalizar las actividades del lenguaje leer y escribir fueron ejecutas.

Cuando los estudiantes comprenden la tarea se motivan a realizarla pues se despierta la curiosidad y por lo tanto, hay predisposición para entender la relevancia de la tarea y sus implicaciones y usos en su entorno real. Para resumir, los objetivos de la etapa de preparación fueron en primera instancia que los estudiantes conocieran sobre qué y qué iban escribiría y más adelante, en la secuencia dos, de la mano de la literatura ver toda una posibilidad de expresión. En definitiva, la Preparación explica la tarea para que en las actividades futuras se pudiera sacar máximo provecho a la obra literaria porque después de que la tarea de escritura quedó clara, posteriormente se pudo hacer énfasis y dedicar tiempo a leer y discutir sobre lo leído de modo

que desde la socialización y debate constante los estudiantes empezarán a pensar cómo estructurar su discurso.

3.2. Realizar versus Externalizar → Socializar → Dialectizar

En la realización propiamente dicha se da comienzo al ejercicio de externalización, este implica que los estudiantes, por primera vez en la secuencia escriban un texto corto con base en una premisa tomada de la obra literaria que se propuso, en este caso *El olvido que seremos*, de Héctor Abad Faciolince. Este primer escrito tuvo una página de extensión; allí los jóvenes tomaron una posición a favor o en contra de la premisa: *“El mundo funcionaria mejor si lo gobernaran las mujeres”*. Aquí se observó, que en la mayoría de los casos los estudiantes lograron expresar sus ideas con coherencia. En la mayoría de los textos se identificó una idea fuerza, lo cual fue importante porque a partir de allí se pudo establecer una diferencia de opinión a defender. De 30 estudiantes, 17 tuvieron esta fortaleza; en los 13 escritos restantes la identificación de una idea fuerza fue imposible ya que hubo dificultad en asumir y explicar una posición clara al respecto, refutar y defender, al mismo tiempo generó que se presentara ambivalencia en los escritos. Es importante mencionar que prever todos los aspectos de defensa, incluso los que están en contra, es un ejercicio claro de contra-argumentación, no obstante, los estudiantes aun no poseen los elementos para realizar este tipo de ejercicios, más aun teniendo en cuenta que era su primer escrito, de ahí que se identificara más una ausencia de criterio para asumir una posición que una propuesta clara de contra-argumentación dentro del mismo escrito.

A partir de este momento se dio inicio al trabajo colaborativo, los estudiantes trabajaron en parejas para completar la pauta de autor-lector. En primer lugar, debían intercambiar sus escritos,

así podían leer el punto de vista de un compañero con respecto al mismo tema. El aporte e importancia de este ejercicio está en que cada estudiante pudo hacer un aporte o crítica al escrito de su compañero. Así, en el ítem en el que se pedía al lector una sugerencia para mejorar el texto, aproximadamente la mitad de los estudiantes recibieron un comentario con información relevante para mejorar el escrito, lo que les ayudó a identificar las debilidades en la defensa de sus puntos de vista. Algunos de los comentarios fueron:

- Faltan más argumentos para defender la idea.
- Profundizar en el tema del machismo.
- Los párrafos están muy cortos, profundizar sobre la igualdad de género.
- Poner ejemplos, para explicar lo que dices y dar más profundidad al texto.
- Exponer otros puntos de vista además del machismo en el hogar
- No hables solo del dinero, pon cosas más interesantes para que el texto no sea aburrido.
- Tratar de hacer comparaciones sobre el tema.
- Revisar la ortografía y cerrar las ideas, no hacerlas tan extensas porque el objetivo no es

aburrir al lector.

A continuación se puede observar uno de los ejercicios realizados en clase (Ver figuras 12, 13 y 14). Luego los estudiantes realizaron sus esquemas de argumentación con el fin de planear el ejercicio de escritura.

4 - Marzo - 15

- Defiende o refute la siguiente premisa

"El Mundo Funcionaria mucho mejor si solamente lo manejaran mujeres."

- ▼ Estoy de acuerdo porque si lo manejaran mujeres sería más organizada, más justa, más liberada, etc, porque la mayoría de mujeres tiene como ese don de ser organizadas como cuando ordenan la casa y sus horarios, tienen como ese amor por los demás, como el amor por sus hijos, y son muy justas, casi no son ambisiosas y más amables.
- ▼ Sería más diverso en el sentido de que ~~las~~ las cosas que normalmente solo hacen hombres también sea para mujeres, se acabaría como el machismo, se harían mejores reglas para las mujeres porque ellas suelen ser las más violentadas en el mundo y manipuladas, sería más justo.
- ▼ Pero por otra parte no sería bueno solo mujeres porque sería muy feminista, también se necesita de los hombres, 'Sería mejor un mundo más diverso y manejador por ambos aportando ambas ideas' porque este es un mundo muy llevado por hombres.

Paulo Reyes.

Figura 12. Primer escrito elaborado en clase. Autor: Paula Andrea Reyes Romero. Grado 901. Jornada Mañana. Colegio Jairo Aníbal niño CED.

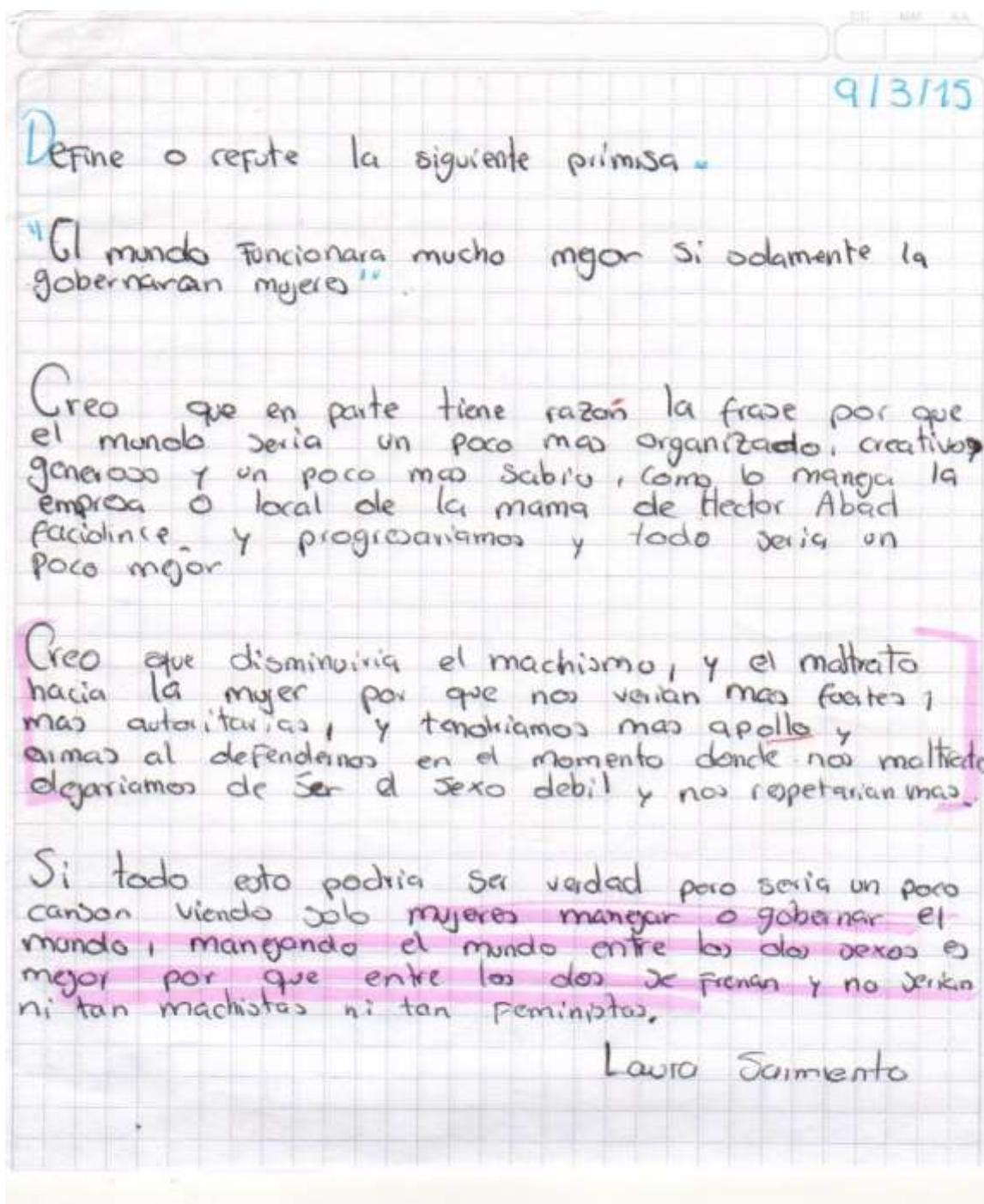


Figura 13. Primer escrito elaborado en clase. Autor: Laura Valentina Sarmiento. Grado 901. Jornada Mañana. Colegio Jairo Anibal niño CED.

PAUTA DE LECTURA DE AUTOR Y LECTOR

Autor: ¿Qué pregunta te gustaría que respondiera tu lector?

¿Puede un hombre manejar el mundo mejor que una mujer?

Lector: Paula Andrea Reyes

Complete las siguientes afirmaciones.

1. La mejor parte es: manejando el mundo entre los dos sexes es mejor
 Porque entre los dos se fican y no sea tan machistas ni tan ~~feministas~~

2. Cuando termine la lectura pensé: que tenía mucha razón y
 le da buena importancia a la mujer.

3. No estoy de acuerdo con: Estoy de acuerdo con todo porque
 es muy parecido a mi punto de vista.

4. Cuando dices disminuya el machismo Pensaba en que así se tenía más
 igualdad y no habría maltrato.

5. Una sugerencia para mejorar el texto: más importancia a los hombres
 Porque también ellos tienen más que aportar.

Laura Sarmiento

PAUTA DE LECTURA DE AUTOR Y LECTOR

AUTOR: Paula Reyes Romero

¿Qué pregunta te gustaría que respondiera tu lector?

¿Qué opina sobre lo que escribí en mi punto de vista?

LECTOR: Laura Sarmiento

1. La mejor parte del texto es: Sería mejor en mundo más diverso y
manejados por ambos capitales ambos ideas.

2. Cuando termine la lectura pensé: Que sabe que una mujer puede y
se sabe manejar el mundo pero que es mejor manejarlo entre ambos sexes.

3. No estoy de acuerdo con: "Sería mas justo" No estoy de acuerdo por
 que el mundo manejado por mujeres sería feminista.

4. Cuando dices: Sería mas organizado
 Pensaba en que las mujeres tenemos muchas cualidades y si pudiéramos.

5. Una sugerencia para mejorar el texto es: Que podría darle
mayor importancia a los hombres

ANEXO1, adaptado de (REID(1993) citado por (Cassidy 2011)

Figura 14. Pauta de lectura de autor y lector. Elaborados por las estudiantes Paula Andrea Reyes Romero y Laura Valentina Sarmiento. Grado 901. Jornada Mañana. Colegio Jairo Aníbal Niño CED.

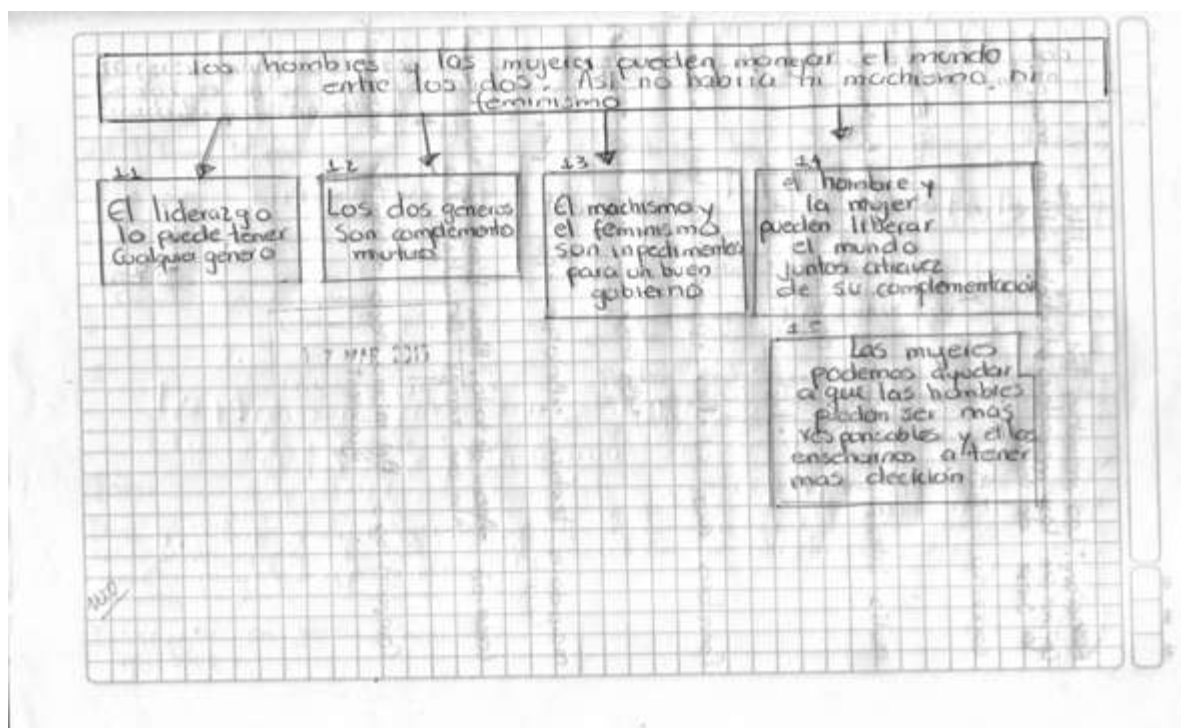


Figura 15 . Esquema de argumentación múltiple. Laura Sarmiento 901 Jornada Mañana. Colegio Jairo Aníbal Niño CED.

El anterior es un esquema de argumentación múltiple, porque la estudiante presenta defensas alternativas donde cada una de los argumentos defienden el mismo punto de vista, además de esto cada una de los argumentos poseen un peso equivalente para hacer la defensa del punto de vista. Luego de planear el ejercicio de composición, los estudiantes construyeron su primer escrito que correspondió a un artículo de opinión, tal como se observa a continuación (ver Figura 16 y 17, ejemplos 1 y 2).

Colegio Jairo Aníbal niño

Lengua castellana

Docente: Jenny Carolina Méndez Yustes

Laura Sarmiento

EL IMPEDIMENTO PARA UNA BUENA SOCIEDAD

El feminismo y machismo constituyen los más grandes impedimentos para vivir en una sociedad con equidad, ya que su presencia en los diferentes sectores laborales, sociales, familiares etc., hace que haya muchos conflictos y rivalidades entre mujeres y hombres. Los hombres y las mujeres pueden manejar el mundo entre los dos. Así no habría ni machismo ni feminismo, en mi opinión el mundo puede y debe ser gobernado por ambos sexos ya que con el trabajo en equipo se complementarían y se pondrían límites. El liderazgo lo puede tener cualquier generó, lo que en realidad importa al momento de elegir quien va a gobernar es el nivel de honestidad y valores que pueda tener la persona escogida sea hombre o mujer, porque deshonesto y carente de valores puede ser cualquiera.

Ni feminismo ni machismo “^{Ya} no hay judío ni griego; no hay esclavo ni libre; no hay varón ni mujer; porque todos vosotros sois uno en Cristo Jesús.” Gálatas: 3:28. Desde el punto de vista religioso ante los ojos de Dios todos somos iguales y así es, todos somos iguales merecemos el mismo trato, respeto y los mismos derechos, ningún género es más fuerte que el otro, Dios nos ama y valora a cada uno por ser lo que somos. Los hombres y mujeres nos complementamos entre sí, ya que manejamos temperamentos, gustos y pensamientos diferentes, un hombre o una mujer al mando debe ser un ejemplo de virtud para al país. Las mujeres podemos ayudar para que los hombres sean más responsables y ellos pueden enseñarnos a tener más determinación. No necesariamente tiene que mandar o un hombre o una mujer solamente.

En adición a esto, es importante decir que la lucha contra el feminismo y el machismo no es contra los hombres o mujeres es contra la ignorancia que manejan algunas personas que todavía no entienden que las mujeres y hombres podemos realizar actividades y trabajos en igualdad de condiciones, sin embargo en muchos ámbitos siguen impidiendo que las mujeres accedan a más y mejores oportunidades.

Para terminar quiero decir que estoy en contra del machismo pero también estoy en contra del feminismo como lo he dicho varias veces todos somos iguales y con las mismas capacidades

y condiciones de ganarnos la vida y ser mejores cada día.

Figura 16. Ejemplo 1. Artículo de opinión. Laura sarmiento. Grado 901, J.M.

Colegio Jairo Aníbal niño

Lengua castellana

Docente: Jenny Carolina Méndez Yustes

Daniel Fernando Usgame Prieto

MUJERES Y HOMBRES UNA BUENA COMBINACIÓN

Con respecto a la eterna discusión frente a la rivalidad entre géneros, en mi concepto veo que es mejor que haya igualdad, que no deberíamos pelear o crear polémica. Es algo lógico que nos ayudemos entre hombres y mujeres porque en la vida siempre van a haber mujeres sobresalientes y otras que no lo son tanto; lo mismo con los hombres, siempre habrá hombres sobresalientes y otros con menos habilidades. No debemos preocuparnos por quien asumirá el control y el poder sobre el otro porque no es el género en sí lo que dota a la persona de dignidad o de autoridad para liderar una comunidad.

Si consideramos los aspectos teológicos en favor de la igualdad de géneros, vale la pena citar un aparte de las Sagradas Escrituras que señala: “Y creo Dios al hombre a su imagen, a imagen de Dios lo creo’; varón y hembra los creo’.”(Génesis 1:27). Según este texto es notorio que Dios creo a la mujer y al hombre diferentes pero con las mismos derechos y la misma importancia, él nunca quiso que nosotros le diéramos más importancia a unos que a otras, por el contrario, que nos ayudemos y fortalezcamos unos a otros.

Tanto el hombre como la mujer son muy trabajadores y muy esforzados en sus deberes y sus vidas cotidianas, cada uno tiene roles diferentes pero no por eso menos importantes; por eso si juntamos estas dos combinaciones podemos construir un país o mejor un mundo con más oportunidades y un mejor futuro para todas las descendencias que van a venir. Las mujeres y los hombres vivimos en el mismo planeta y debemos tener las mismas oportunidades y los mismos derechos y gozar del mismo trato digno.

Quienes defendemos la igualdad entre géneros debiéramos ser menos pasivos frente a las situaciones de injusticia y violencia que se suscitan por la disputa social en este sentido. Debiéramos generar un clima de trato entre nosotros que límite las críticas, las burlas y toda situación degradante y cree un clima de censura social para quienes tienen por tarea menospreciar al género opuesto. De esta manera, podríamos inculcar una buena cultura de respeto, tolerancia y así conseguir un mejor futuro sin diferencias.

Figura 17. Ejemplo 2. Artículo de opinión. Daniel Fernando Usgame Prieto. Grado 901, J.M.

En la segunda secuencia (Ver anexo 4) se realizó un ejercicio diferente para la etapa de externalización, se leyó en voz alta y directamente se empleó la pregunta abierta para discutir algunos aspectos de carácter ideológico del autor frente al rol de la mujer en la sociedad. Se trabajó directamente con el debate previendo que posteriormente en la tarea de composición los estudiantes debían defender una diferencia de opinión. Algunas de las preguntas que se socializaron antes de realizar el debate fueron:

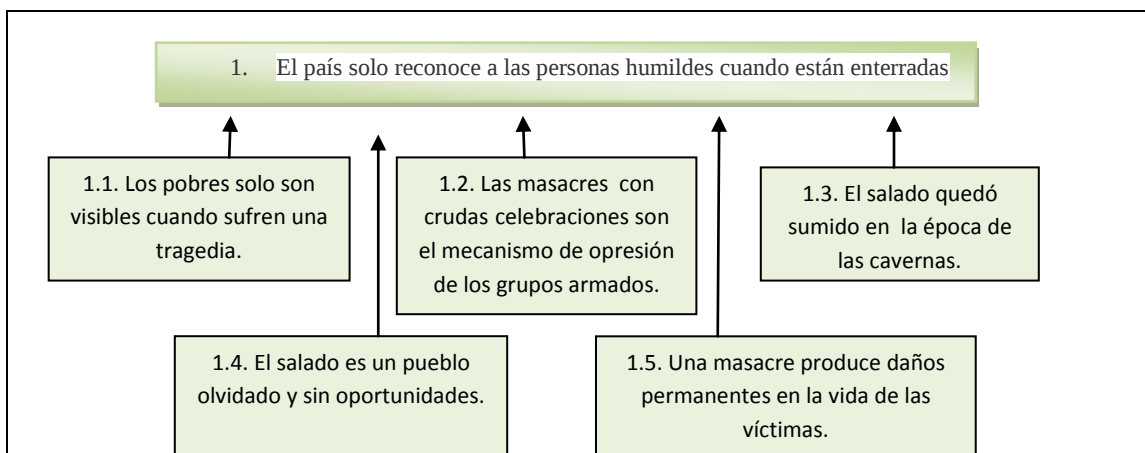
- *Cuál crees que es la razón por la cual Tolstoi afirma que la mujer es la culpable de que los hombres se priven de los sentimientos que le son innatos como la valentía, la firmeza, la sensatez y la justicia?*
- *Si la mujer en el siglo XIX se caracterizó por ocupar un lugar secundario detrás del hombre y se veía limitada en cuanto al derecho a la igualdad en los aspectos educativo y laboral; además de un alto nivel de analfabetismo. ¿Cuál crees que sería la imagen de Tolstoi sobre las mujeres de los siglos XX Y XXI?*

Luego, se dividió la clase en dos grupos para realizar el debate en el que un grupo defendía y el otro refutaba la premisa: *“Considera la sociedad femenina como un disgusto inevitable de la vida en sociedad y, en la medida de lo posible, mantente alejado de las mujeres”*

Los estudiantes lograron defender su posición claramente durante el ejercicio. Agotaron todos los ángulos desde los cuales se podía defender o refutar, quienes defendieron, por ejemplo, se apoyaron en el tema de la sexualidad y la flaqueza de los hombres frente a este aspecto. Quienes refutaron, fortalecieron sus argumentos basados en los logros de la mujer en materia de derechos laborales y cualidades en materia social y familiar, como el cuidado de los hijos y el

velar por el bienestar de la comunidad. Lo más difícil para ellos fue escuchar con respeto al grupo contrario y defenderse frente a la fuerza de los contraargumentos del equipo contrario.

En esta etapa los estudiantes también leyeron la crónica “*El pueblo que sobrevivió a una masacre amenizada con gaitas*”, escrita por Alberto Salcedo Ramos. Esta lectura fue especialmente significativa porque los estudiantes no se imaginaron que tanto horror fuera posible, y manifestaron desconocer el nivel de crueldad de los grupos paramilitares y del mismo Estado. Además aceptaron tener hasta este momento una visión desinteresada e indiferente frente al tema del desplazamiento en Colombia. Posteriormente, con la etapa de realización de la secuencia se da paso a la socialización y a la dialectización en el proceso de argumentación con el fin de estructurar el artículo o comentario de la obra literaria. En la socialización el estudiante entiende que como escritor posee un compromiso en la interacción con su posible lector, así que estructura su discurso teniendo en cuenta al destinatario. De ahí que el siguiente paso es construir un esquema de argumentación múltiple, o un esquema de argumentación coordinada para, finalmente, asumir esta actividad de composición como un intento por resolver una diferencia de opinión. En la realización, la labor del maestro consiste apoyar atentamente la construcción del proceso de planeación de la escritura y ser el propiciador del trabajo colaborativo para evaluar la producción escrita. Para empezar nuevamente, los estudiantes realizaron sus esquemas de argumentación y a partir de ellos escribieron sus comentarios críticos como se observa a continuación. (Ver figura 18).



Esquema de argumentación múltiple. Paula Andrea Reyes Romero. Grado 901. Jornada mañana. Colegio Jairo Aníbal Niño CED.

La carnicería

“Los habitantes de sitios pobres y apartados solo son visibles cuando padecen una tragedia. Mueren, luego existen.”.

Alberto Salcedo Ramos

El país solo reconoce a las personas humildes cuando están enterradas, cuando han sufrido alguna barbarie, como dijo Alberto Salcedo Ramos *“porque en muchas regiones olvidadas de Colombia, los límites geográficos no son trazados por la cartografía sino por la barbarie”*(p.305) ese fue el caso del Salado, fue reconocido solo por la masacre que sufrió, si no fuera por eso hoy en día no sabríamos que es el Salado, solo se habla de las personas que murieron, pero ¿Acaso los que sobrevivieron no son víctimas?, ellos tienen que cargar el resto de su vida con todas esas cicatrices que les dejó esa atrocidad, tienen que cargar con el miedo de que les vuelva a pasar todo eso, algunos quedaron hasta muertos en vida porque esta masacre se les llevó todo lo que tenían, llevan en su mente las imágenes de los cuerpos muertos de sus amigos o familiares, y tienen que llevar todo este dolor a donde quiera que vayan, esa es la única forma en que un pueblo humilde sea conocido.

Los paramilitares llegaron al salado, y llevaron a los habitantes a la cancha que ellos con mucho amor habían construido para que sus hijos tuvieran donde jugar hace unos años atrás, allí empezó la horrorosa carnicería, las muertes fueron tan brutales y horrorosas que produce estupor, parecía que estuvieran matando animales, violaron y humillaron algunas mujeres, todo lo hacían sin piedad y cruelmente, y lo peor de todo era que celebraban la muerte de cada persona con gaitas y tambores, estaban jugando con la vida de cada persona que se encontraba

allí, y lo disfrutaban de una manera absurda, francamente leer como los mataban hace dar escalofríos de solo imaginarlo, y pensar todas las cosas tan feas que tuvieron que presenciar y sentir los habitantes de El Salado.

Por tanto, después de la masacre la cancha que habían hecho con tanto esfuerzo estaba manchada de sangre, parecía un matadero, antes de la masacre habían 6000 habitantes después de eso quedaron menos de 900, porque las personas que sobrevivieron dejaron sus casas por temor, y las que se quedaron vivían con miedo, *“el sobreviviente de una masacre carga su tragedia a costas como el camello a la joroba, la lleva consigo a donde quiera que va. Lo que se encorva bajo el pesado bulto, en este caso, no es el lomo sino el alma.”* (p.306), después de todo eso odiaron escuchar la música porque les recordaba todos esos hechos horribles que vivieron, ya que con las gaitas y los tambores, instrumentos ancestrales, los paramilitares celebraron las muertes.

En consecuencia, el entorno del pueblo se volvió agresivo como en la época de las cavernas, habían demasiados insectos, la maleza se apoderó del lugar, dormían muchas personas en una sola casa para no estar tan vulnerables por si los paramilitares volvían, era tanto el miedo que dormían con la ropa puesta y hasta con zapatos por si volvían a atacarlos, sobrevivieron de la caridad de los pueblos cercanos, este pueblo quedaba geográficamente en los Montes de María, los asesinos aprovecharon esto y usaron la población como escudo cuando habían enfrentamientos entre paramilitares y guerrilleros; este pueblo vivía inundado en medio de la guerra y las balas y los pobladores prácticamente pagaron los platos rotos siendo inocentes, toda esa violencia les causo mucho daño, lo más desolador, ya nada podría ser como antes. Tiempo después de la masacre el Salado se ve desolado, ya no hay médicos, ni maestros, ni siquiera sacerdotes, los dos únicos colegios que tiene no son suficientes, no tienen lo necesario para enseñar, además solo tienen hasta noveno grado; así que los que quieran terminar y estudiar alguna carrera se tendrán que ir de allí, y si no se tiene recursos no se puede. Se necesitan oportunidades para las personas pobres, y es tanta la desesperación porque todo mejore que es ahí donde se empiezan a creer en supuestamente santos o personajes, que supuestamente les va arreglar todo como por arte de magia, porque *“En el fondo, creamos a estos héroes efímeros, simplemente, porque necesitamos montar una parodia de solidaridad que alivie nuestras conciencias”*.(p.311), por esa razón los problemas siguen, el gobierno no ha enviado ayuda eficiente al pueblo, y los ciudadanos colombianos solo sabemos ser indiferentes. Esta población fue reconocida y recordada como el Salado, desafortunadamente más por satisfacer el morbo de la opinión pública que solo se enteró de lo ocurrido como una noticia más de esas que azotaron al país por más de una década.

Finalmente, al terminar de leer esta crónica se puede ver como no le ponemos cuidado a lo que realmente es importante solo vemos lo superficial, cuando la realidad esta oculta, que los pobres en realidad sufren demasiado, y nos damos cuenta que en este país nadie se entera de las cosas tan horribles que pasan a diario, porque normalmente nos enteramos de esto por los medios, pero los medios no nos quieren tener informados realmente de lo que está pasando en nuestro alrededor porque nos quiere tener como cegados a la realidad del país y hacer creer que estamos en un país perfecto, desde finales del siglo XX hemos sido perseguidos por un fenómeno interminable que es la violencia, donde los pueblos menos conocidos son los más perjudicados por esto, y nosotros somos bastante indiferentes hacia esto porque como no somos nosotros los que estamos pasando por esto entonces no nos interesa, solo buscamos nuestro bienestar y no nos importa el prójimo.

Referencia

SALCEDO, A. (2013). *La eterna parranda*. Colombia. Editorial Punto de lectura.

Figura 18. Esquema de argumentación múltiple y Comentario Crítico. Paula Andrea Reyes Romero. Grado 901. Jornada mañana. Colegio Jairo Aníbal Niño CED. <http://blogrevolucion12.blogspot.com>

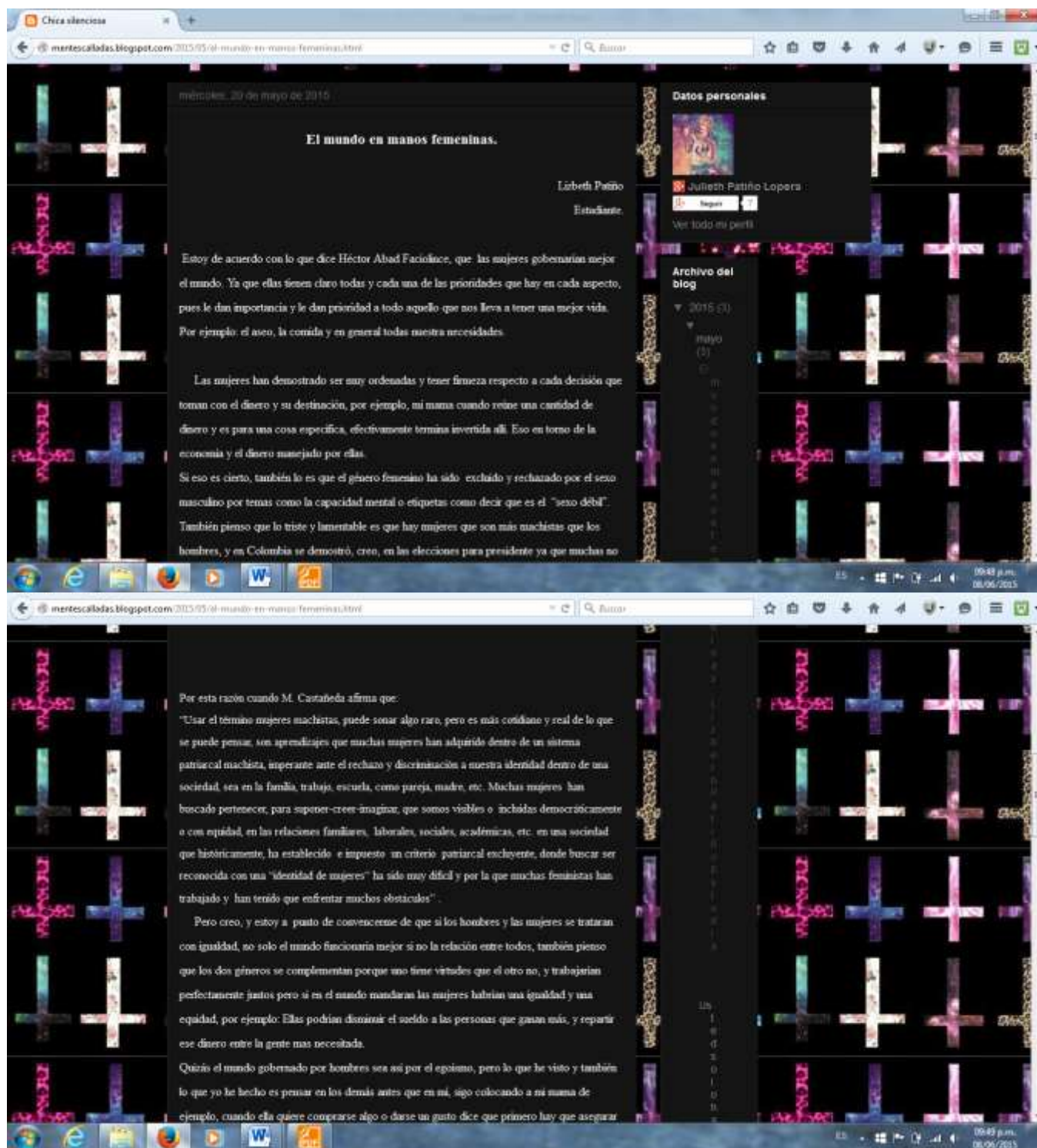
En el escrito anterior se observa claramente que Paula desarrolló un esquema de argumentación múltiple, en el que presenta argumentos independientes que soportan juntos el mismo punto de vista. Lo relevante del ejercicio es que se observa una tarea bien ejecutada dado que hay coincidencia entre el esquema de escritura y la manera que la estudiante desarrolló y estructuró el texto argumentativo. En este sentido, el argumento 1.1. (Los pobres solo son visibles cuando sufren una tragedia), corresponde con el primer párrafo, en el que se lee la introducción al comentario, allí hay especial énfasis en la invisibilización que sufre la población más golpeada por la violencia en Colombia. El argumento 1.2. (Las masacres con crudas celebraciones son el mecanismo de opresión de los grupos armados), corresponde con el segundo y tercer párrafo, en el que Paula cuenta detalles de cómo fue perpetrada la masacre y las posteriores consecuencias para la vida de los habitantes. El argumento 1.3. (El salado quedó

sumido en la época de las cavernas), corresponde con el cuarto párrafo donde la estudiante explica cómo el pueblo fue invadido por la espesura de la vegetación a causa del abandono de los pobladores. El argumento 1.4 (El salado es un pueblo olvidado y sin oportunidades), corresponde con el cuarto párrafo en el que hay detalles sobre la falta de servicios de salud y de educación para los jóvenes. Finalmente, el argumento 1.5. (Una masacre produce daños permanentes en la vida de las víctimas), guarda relación con el cierre del comentario donde la estudiante además hace énfasis en el abandono y olvido de la ciudadanía en general frente a la problemática de la violencia y el desplazamiento en Colombia.

Con lo anterior se comprueba la eficacia de planear el ejercicio de composición, se cumplió el propósito en dos sentidos; en el primero, se corroboró la eficacia de la teoría pragmadialéctica de la argumentación en cuanto hay aportes estructurales y sistemáticos que facilitan la elaboración de este tipo de textos. En adición a esto, la elaboración de un esquema permite visualizar los diferentes ángulos en la defensa eficiente de un punto de vista. Ahora bien, más allá de esto, al reflexionar sobre la literatura y sus implicaciones para entender el mundo, la vida, la sociedad, los jóvenes adolescentes ven en la literatura un despertar que les atrae porque hacen un reconocimiento de su país y del mundo, se reconocen miembros y ciudadanos de una comunidad y cuando esto ocurre la literatura es significativa para ellos.

En la parte final de la etapa de realización, los estudiantes compartieron sus artículos y comentarios en blogs que crearon para este propósito, allí recibieron comentarios de sus compañeros, amigos y familiares que les permitió reconocer el uso real de la escritura como mecanismo de comunicación. Con este ejercicio final, se alcanzó el objetivo de hacer que los jóvenes vieran en la escritura una oportunidad de comprender de manera crítica la literatura, además de entender y analizar las ventajas de planear un escrito para consolidar su discurso y

compartirlo para hacer un aporte a otros jóvenes coetáneos que se interesen y contagien por la Literatura. Se presentan aquí algunos de los blogs diseñados por los alumnos.



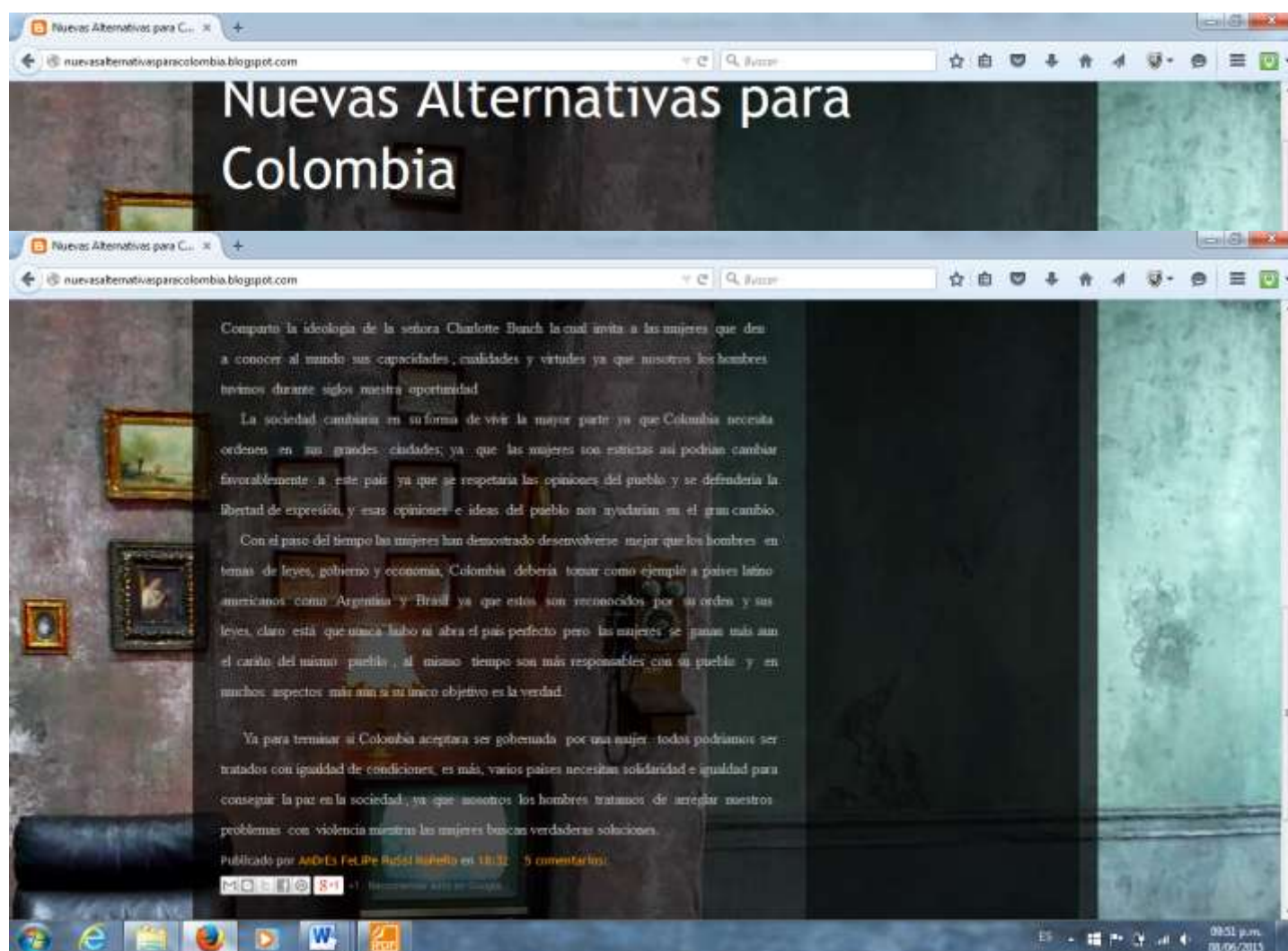


Figura 20. Blog. Andrés Felipe Russi Ropero. Publicación de su artículo de opinión.
<http://nuevasalternativasparacolombia.blogspot.com>

3.3. Evaluación versus Revisión analítica

Desde el mismo momento que se inició la aplicación de las secuencias en el aula, se evaluó el impacto del material de aprendizaje, las actividades fueron diseñadas previendo el trabajo colaborativo en la solución de las diferentes tareas, las secuencias didácticas fueron concebidas para que en cada sesión de clase se discutieran los temas leídos en el material literario.

Se realizaron discusiones orales que permitieron medir el nivel de comprensión sobre lo leído. En esa misma línea, los estudiantes se leyeron mutuamente e intercambiaron aportes con el fin de hacer una revisión constante. Así fue como se llevó a cabo la revisión analítica para elaborar cada vez una versión mejorada de los escritos, ya que esta es una herramienta útil cuando se reescribe un texto o incluso cuando se escribe un primer borrador. Según Van Emmeren, una revisión analítica aporta al mismo tiempo y de manera concisa toda la información necesaria para la evaluación de un texto argumentativo (p.155), por ejemplo, identificar cuál es la diferencia de opinión y la estructura, que para el caso de los estudiantes de básica fue usualmente de argumentación múltiple, Durante el proceso de escritura se determinó cual era la diferencia de opinión, cual fue la estructura de argumentación y durante las revisiones a los textos se identificaron las debilidades para ajustar y fortalecer los argumentos.

Las secuencias didácticas diseñadas para este trabajo de investigación sirvieron para desarrollar diferencias de opinión explícitas e implícitas. En los textos escritos, la diferencia de opinión a menudo se mantiene implícita porque solo una parte está expresando su opinión. Cuando se realizaron las socializaciones y los debates en clase la diferencia de opinión fue explícita, porque ambos, el punto de vista y el rechazo fueron expresados claramente. La revisión

analítica, que correspondió a todo el proceso ejecutado en la secuencia didáctica, permitió examinar las inconsistencias lógicas y las inconsistencias pragmáticas como se observa a continuación en un ejemplo de revisión durante el proceso.

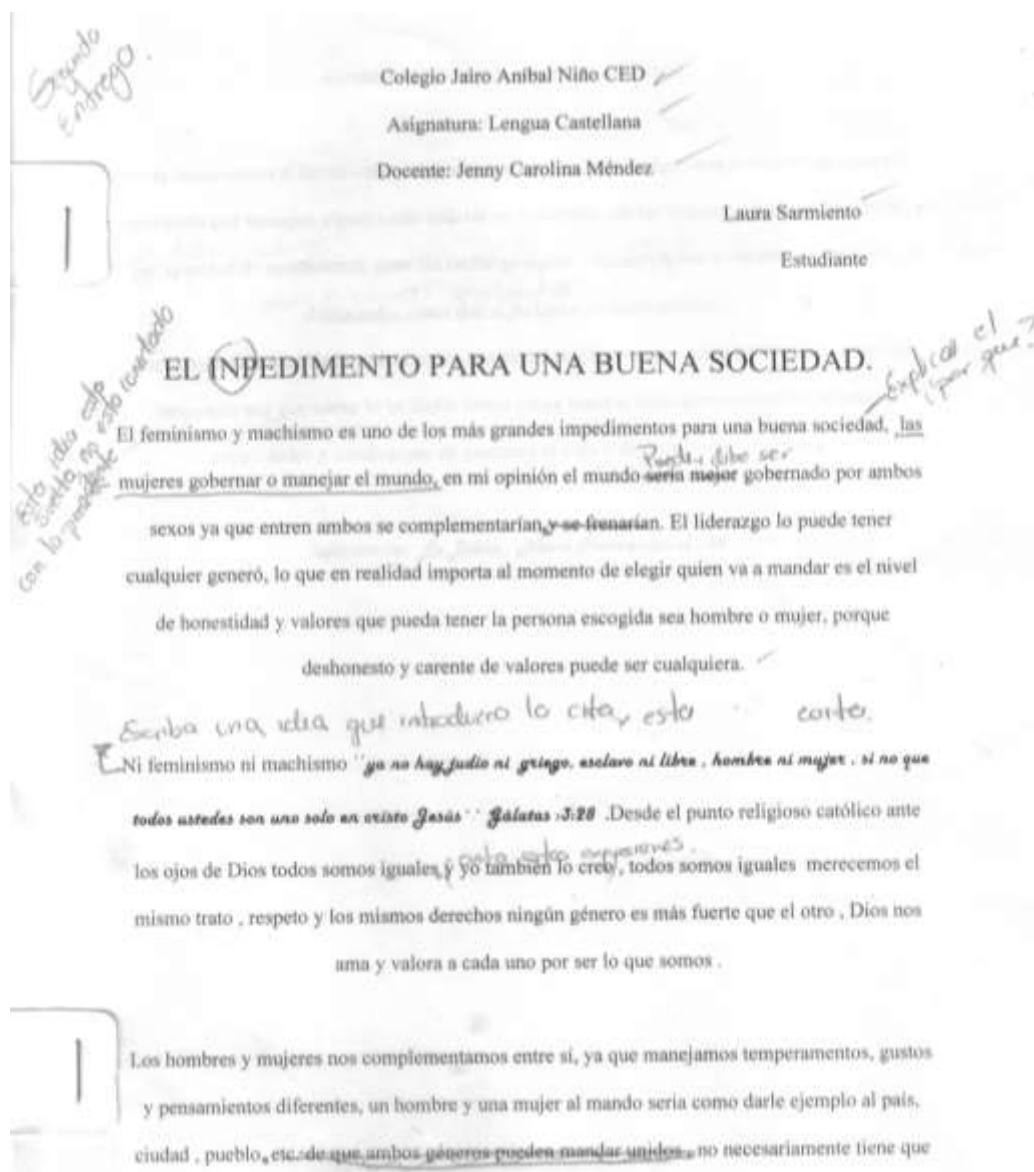


Figura 21. Revisión de borradores durante el proceso de escritura para identificar y corregir inconsistencias lógicas y pragmáticas.

En la misma línea para evaluar la aplicación de las secuencias en sus diferentes etapas se diseñaron unas rejillas para realizar la heteroevaluación y autoevaluación del proceso. Dentro de los criterios que se midieron en la evaluación que hace el maestro, en una escala de uno a tres, de acuerdo con desempeño alcanzado, se verificó que los estudiantes hicieran la lectura de los textos literarios centrando su interés en una dimensión social, cultural o política. De aquí que se evaluara la participación en las discusiones suscitadas en clase, además de tener en cuenta al destinatario, defender un punto de vista con base en una premisa dada, realizar un plan de escritura, identificar la estructura de un texto argumentativo, elaborar un borrador y someterlo a revisión para reestructurarlo según las recomendaciones propuestas.

En general, se puede afirmar que al final del proceso de heteroevaluación hubo resultados positivos en la mayoría de los casos porque los estudiantes realizaron el paso a paso, cumplieron con las tareas en el orden en que fueron asignadas y al final todos llegaron al producto final, que fue publicar sus escritos en un blog. En cuanto a la autoevaluación, al final del proceso fue relevante que los estudiantes hicieran un análisis de su propio desempeño, esta rejilla permitió medir la percepción de sí mismos frente a su desempeño en todo el proceso.

Con la autoevaluación también se comprobó, que para los estudiantes fue relevante discutir temáticas que permitieran debatir y asumir una posición crítica frente a situaciones de índole familiar, social, cultural y política, y sobre todo, que en general para ellos fue importante planear el ejercicio de escritura ya que les permitió visualizar el orden que le darían a su escrito, y la manera en que presentarían sus argumentos para defender su diferencia de opinión, cuidar la cohesión y la coherencia del texto, y ser receptivo frente a las observaciones con el fin de mejorar continuamente sus artículos y comentarios.

Finalmente, la revisión analítica permitió que los estudiantes hicieran un descubrimiento, que si bien es cierto, escribir es un ejercicio complejo, cuando previo a este se hace una lectura sustancial de la literatura, hay con dicha lectura un conocimiento inherente que nutre el pensamiento de quien escribe. Si se piensa en las primeras etapas de aprendizaje de un niño, se sabe que estos aprenden descubriendo el mundo, de esta misma manera la literatura debe ser un descubrimiento al que si bien se llega por la mediación de un adulto (padres y maestros), es el niño o el joven quien por sí mismo debe ser pensador y crítico de la literatura, para que halle en ella un aprendizaje que le sea efectivo y útil para su vida. Que le sea gratificante, le genere confianza y le dé criterio para proponer y debatir.

3.4. Consideraciones finales: Literatura, lectura y escritura en busca de un lector crítico

"El que un texto transmitido se convierta en objeto de la interpretación quiere decir para empezar que plantea una pregunta al intérprete"

Hans Georg Gadamer (p. 447)

La finalidad de las secuencias didácticas en la enseñanza de la literatura es permitir al maestro y al estudiante vivenciar la lectura de la obra literaria como una oportunidad de aprendizaje y ampliación de todas aquellas nociones que como seres en sociedad tenemos la necesidad de conocer y comprender. Con la didáctica de la literatura el estudiante aprende a vivenciar la obra y verla como esa ventana que permite la entrada de los rayos del sol, la literatura es iluminadora pero además mueve las pulsiones que nos hace viscerales al momento de sentir con cada poema, con cada relato cuan humanos somos. Por esto, el trabajo con la escritura, era una condición incuestionable, retornar a este vehículo de expresión con propósitos claros y de manera concienzuda para que justo desde allí, desde su propio mundo, los estudiantes encontraran su propia voz.

Con este trabajo de investigación acerca de la didáctica de la literatura, se generó a través de las secuencias didácticas un espacio para la discusión, con el objetivo de que los estudiantes no solo recibieran retroalimentación, sino que reconocieran o contravirtieran no solo el tema expuesto por un autor sino además las percepciones que sobre diversos temas asumieron sus pares. El debate fue útil porque permitió averiguar y formarse un concepto sobre lo que los alumnos comprenden; como plantea Eco, si bien es cierto que un texto desea ser interpretado con un margen de univocidad, un texto también quiere que alguien lo ayude a funcionar y es justo

eso lo que persigue la enseñanza de la literatura, de ahí que se vincule la escritura argumentativa dentro del proceso de enseñanza para devolverle a la literatura su fin en sí misma.

La literatura pone ante el lector los problemas cotidianos, en la misma línea se logró comprobar que ésta genera una transferencia de conocimientos y situaciones, que con la estrategia adecuada permite alcanzar una mayor orientación y disposición de los estudiantes quienes se ven reflejados allí a través de sus propias experiencias. El lector actualiza el contenido del texto y esto no se da de otra forma que a través de las líneas del tiempo y del espacio (autor, obra y lector) que se intersectan en el momento de la lectura. Esta construcción de sentido y actualización del texto, sea narrativo, poético o ensayístico es individual y única en cada estudiante. En estas secuencias se partió del sentido literal y luego a través de los ejercicios propuestos, se empezó a escribir espontáneamente para que de lo escrito se defendiera un punto de vista y tomar posición frente al planteamiento y defensa de premisas y preguntas que motivaran a los alumnos a ser críticos.

Para comenzar, hay que decir que la práctica pedagógica con estudiantes de básica del colegio distrital Jairo Aníbal Niño, sumada a la propuesta que se presentó en este proyecto de intervención permitió pensar en la construcción no solo práctica sino teórica de qué es y qué debe representar para el maestro de literatura, enseñar, y más aún, hacer una didáctica de la literatura como ejercicio enriquecedor de las dinámicas escolares y de aula.

La literatura es en esencia una manifestación estética, enriquecida y nutrida por una serie de elementos estilísticos que representa la vida en todas sus dimensiones y la esculpe con palabras, que luego al estar caprichosamente combinadas forman una infinita red de sentidos que reposan en páginas a la espera del lector, ese lector que tras una nueva lectura los resignifique en

su dimensión psicosocial, socio-afectiva y cultural. Lectores que den sentido a su entorno a través de la literatura.

Por lo anterior, cuando se trabaja con esmero y se da el tiempo necesario para leer literatura en el aula los estudiantes empiezan a construir significados, que según el sentido que tengan para su vida hacen que reconozcan, comprendan, analicen y posteriormente evalúen los temas leídos. Por esto no se puede hacer didáctica desde actividades aisladas de comprensión lectora, que no afecten al joven desde la pulsión que debe producir la literatura. Entonces, hay que estar de acuerdo en que hacer didáctica de la literatura no se traduce en ejecutar una lista de actividades que se enfoquen en la lectura literal, sobre todo cuando los textos estéticamente enriquecidos demandan una lectura no solo semántica sino crítica.

Por ello, es claro que el material de aprendizaje debe traer consigo cuestionamientos de más peso psicológico, cognitivo y carga emocional que redunde en por qué esta lectura es importante para el lector, qué enseñanza deja, cuál es el propósito de leerla, qué opina el lector sobre lo que allí dice, por qué se puede hacer construcciones a partir de estas lecturas, es decir, constantemente formular preguntas potenciadoras para desarrollar habilidades de pensamiento.

Sin lugar a dudas preguntar es connatural al hombre, no habría humanidad, cultura, civilización, si además del lenguaje, el ser humano no hubiese descubierto que con él venía adjunta la posibilidad de preguntar. En todo preguntar hay por excelencia una inquietud por saber algo que se desconoce. Interrogar, cuestionar, preguntar, son todas formas de una misma acción en la que se busca, se pretende que el estado de ignorancia, inmediatamente anterior a la pregunta necesariamente cambie. Preguntar implica la posibilidad de saber, de conocer, esto es, de ser otro en la pregunta misma. Al no hacerlo se corre el riesgo de permanecer en un constante limbo en el que sólo hay lugar para la incertidumbre. Sólo con la pregunta se elimina la duda,

pero la duda ha de permanecer siempre, pues no hay pregunta si no hay un querer saber, si no hay un ignorar aquello por lo que se pregunta.

Es la pregunta, el instrumento que sirve de pretexto para leer, para escribir, para conocer. A partir de ella, se plantean hipótesis, se planea una cita, la trama, el argumento de una obra, de un cuento, de una novela. No en vano, lo primero que surge cuando se pretende escribir es la pregunta, qué decir, cómo, por qué y a quién. Así entonces, un primer propósito que se busca con la pregunta es el de hallar posibilidades de comprensión partiendo, en primera instancia, de los interrogantes que el mismo texto suscita. Esa fue la razón por la cual se incorporó este elemento en las secuencias y se observó, que en efecto, generar o extraer premisas e interrogantes de las lecturas constituye el mejor potenciador al cuestionamiento, dado que al sustentar un punto de vista obligatoriamente se exige responder un porqué y un para qué.

En este orden de ideas, puede afirmarse que la didáctica es una epistemología de cómo enseñar y cómo aprender. En particular porque demanda el dominio teórico para fortalecer las técnicas y métodos de enseñanza y con mayor razón si se habla de una didáctica de la literatura, donde puede aseverarse que esta solo es posible si en medio del ejercicio didáctico, entre el maestro y el estudiante hay una mediación del conocimiento tanto de teoría literaria como del contenido de la obra, pues este último, de hecho, trae consigo los factores que influyen en el aprendizaje, que se han mencionado antes y que se relacionan directamente con la conciencia colectiva que rodea a la obra y al autor.

Con lo anterior se entiende que los materiales de aprendizaje son solo un componente en la enseñanza de la literatura, hay otros aspectos, como por ejemplo, la motivación inherente al maestro y a los alumnos que son igual de importantes; en los primeros capítulos se hizo este cuestionamiento que involucra la competencia del maestro como lector que asume la literatura

como experiencia vital, que le permita acceder y establecer vínculos significativos entre el currículo y el estudiante. Pues es a partir del capital simbólico que aporta la literatura que se debe despertar la pulsión cognitiva, que es la primera y única motivación que en realidad conlleva a la recepción real de la obra literaria. La literatura en sí misma debe ser la mayor recompensa para el estudiante que lee y hace conexiones significativas con su propio saber y que puede además tener injerencia en su entorno inmediato.

Junto a lo expuesto anteriormente, otra conclusión a la que se llegó con la ejecución de estas secuencias didácticas, es que la literatura en sí misma tiene un poder motivacional de causas intrínsecas, ya que el estudiante por sí mismo es quien descubre el gusto por aprender y satisfacer su curiosidad, más aún alcanzar el dominio de lo leído. De ahí que la enseñanza de la literatura en los términos en los que se ha expuesto aquí guarda estrecha relación con el aprendizaje significativo, simplemente porque una obra literaria bien leída conmueve, y de allí es que se desprende la pulsión cognitiva de la que se habla en la psicología educativa. Para ilustrar esto, en las secuencias didácticas desarrolladas en este proyecto se trabajaron diversos géneros literarios, con *El olvido que seremos*, (ver anexo 4) por ejemplo, el inicio del libro, en el que el autor describe con fervor el amor que siente hacia su padre, pone a los jóvenes de cara con su propia realidad, ya sea por semejanza o por contraste les permite hacer una reflexión inmediata sobre su entorno familiar. La literatura en este caso los obligó a pensar el país en el que viven, a ver con ojos de verdaderos estudiantes su propia sociedad y su propia historia, que en muchos casos desconocen o no conocen en profundidad, y que la literatura les muestra a través de la narrativa. Igual ocurrió con la lectura de la poesía, de la autobiografía y el género epistolar (ver anexo 2) que se compartió en el aula con la lectura en voz alta, y que permitió hacer varias tareas a la vez, leer y comentar, leer y debatir, sobre todo cuando se discute se despierta esa pulsión de

la que hablaba antes, la lectura despierta la pulsión en el individuo y la satisfacción que genera la lectura es la recompensa.

En cuanto a los resultados obtenidos de los 34 estudiantes que conformaron la población participante, veinte lograron hacer el proceso completo, es decir ejecutar la totalidad de las actividades como se propusieron en las secuencias 1y 2. Síes estudiantes no cumplieron con al menos el 80% de las actividades, estos casos críticos se deben a factores ajenos al aula como por ejemplo ausentismo y dificultades de convivencia. Los ocho estudiantes restantes tuvieron un proceso mucho más lento con respecto al resto del grupo lo que significó que tardaran el doble del tiempo establecido por completar la totalidad de las actividades programadas. Entre las dificultades más comunes, en la generalidad del grupo, están la falta de cohesión y coherencia que se corrige solo a través de la revisión continua. Es importante destacar que de los veinte estudiantes que completaron las dos secuencias a cabalidad cinco tuvieron un desempeño óptimo.

Dentro de los aportes y beneficios que se obtuvieron con la mediación pedagógica, se demostró que los estudiantes de básica pueden alcanzar desempeños satisfactorios haciendo producción escrita de una tipología textual como la argumentativa. Efectivamente fortaleciendo la comprensión critica del texto literario, a través de la escritura y que como resultado de la interrelación existente entre estos dos procesos ejecutados a satisfacción permitió escalar los peldaños que trascendieron los niveles ejecutivo, funcional e instrumental para llegar al nivel epistémico. En el momento en que las actividades demandan la defensa de una diferencia de opinión, se hace una aportación y transformación en los conocimientos del lector, se exigen habilidades de pensamiento y por lo tanto se logran transformaciones palpables en el discurso de los estudiantes. (Ver figuras 16, 17 y 18) donde se muestran algunos ejemplos.

El material de aprendizaje mostro que escribir en el aula se hace más significativo cuando los textos son leídos y revisados entre pares. Lo más destacado es que la población participante comprendió las ventajas de la evaluación formativa. Asumieron que el objetivo central del trabajo en el aula no radica en obtener un valor cuantitativo sino en la mejora continua y la satisfacción al logro, en minimizar los temores y acrecentar el interés por la discusión y las socializaciones orales y escritas, sentir orgullo por su trabajo, generando la necesidad de publicar en un blog. Los educandos lograron ver en la revisión una oportunidad para subsanar los aspectos más débiles de sus escritos. En definitiva lo que influyo para que se sintieran cómodos y agradados fuero las temáticas propuestas como la discriminación de género que estaba contextualizado en los textos literarios.

Dentro de las falencias que se subsanaron con las secuencias didácticas está el hecho que los estudiantes aprendieron a planear la escritura y evaluar positivamente su progreso al observar que se obtiene mejores resultados cuando se sigue un proceso coherente y eficaz, cuando se siguen unas pautas para organizar un texto. Así mismo, comprender que escribir borradores es más productivo y se obtienen mejores resultados cuando se reescribe siguiendo una recomendaciones y unos criterios establecidos por el maestro.

A partir del trabajo didáctico y del estudio teórico desarrollado aquí, se puede hacer otra afirmación que replantea la visión inicial que se postuló en el planteamiento del problema, y es que no se debe tomar como base o prioridad para proponer y realizar el material de aprendizaje, la motivación individual de los jóvenes. Naturalmente, es a través de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel contrastado con las secuencias didácticas diseñadas para la enseñanza de la literatura, con estudiantes de básica que puede concluirse que la mejor manera de enseñarle a un estudiante poco motivado es concentrarse en enseñarle lo que desde la secuencia y desde el

currículo se propone. Como ya se mencionó, en el caso de la literatura puede decirse que ella misma es didáctica pues permite introducirse en realidades alternas, mundos posibles, no importa cuál sea el género porque su amplio rango y áreas de interés es lo que hace que sea significativa para los lectores. Cada lector construye la lectura de acuerdo con su propia experiencia y con su estructura cognoscitiva.

La literatura, a través de la didáctica se vuelve un fin en sí misma cuando se lee para construir una experiencia, en efecto, la enseñanza de la literatura va más allá del currículo y de las secuencias didácticas que un maestro pueda elaborar. El currículo y las estrategias que el maestro implemente son tan solo el primer peldaño para ir ascendiendo hacia una verdadera enseñanza y hacia un verdadero aprendizaje. Lo cierto es que el material de aprendizaje debe a corto y largo plazo traer consecuencias, y una de ellas es que los alumnos tomen una posición activa hacia la literatura, y que como expone Virginia Wolf en su ensayo, ¿Cómo debería leerse un libro?, se permitan ser los dueños de sus decisiones frente a qué leer y cómo hacerlo. Esa es la puerta que debe dejar abierta la didáctica.

Por consiguiente, deben ser ellos quienes sientan la necesidad de hacer preguntas, pues problematizando es como se construye el ejercicio de comprensión crítica, concediéndose a sí mismos la libertad de navegar intelectualmente. Porque, entre otras cosas, hay una tarea que solo puede hacer el lector: incorporar todos los nuevos aprendizajes a los que vaya accediendo con la literatura e incorporarlos a su marco de referencia personal, específicamente a su estructura cognitiva para que haya un verdadero aprendizaje significativo.

De ahí que se ratifique la idea de que el problema de la enseñanza de la literatura no tiene que ver directamente con el currículo, si se procura promover el deseo de aprender y leer a largo plazo, el problema no está en los contenidos y en cómo estén dispuestos en una matriz, sino en el

método con el que los estudiantes lleguen a ese conocimiento, a través de la mediación pedagógica. En síntesis, puede afirmarse que el currículo no tiene por qué adaptarse a la vida y cotidianidad de los adolescentes sino como se plantea desde el aprendizaje significativo, desarrollar las motivaciones intrínsecas para que sean ellos mismos quienes lleguen al gusto por la literatura.

REFERENCIAS

- ALVARADO, M.** (2009). *Entre líneas, teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y literatura*. Buenos Aires, Argentina: Flacso, Manantial.
- BARRIGA, A.** (2013). *Secuencias de aprendizaje. ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* VOL. 17, N° 3 (sept . - diciembre 2013). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM. México.
- BOMBINI, G.** (2007). *La lectura de textos literarios: episodios de una polémica didáctica*. Anales de la educación común / Tercer siglo / año 3/ número 6 / educación y lenguajes. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- CAMPS, A.** (1995). *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. Comunicación, lenguaje y educación*. Departamento de didáctica de la lengua y la literatura. Universidad autónoma de Barcelona. ISSN: 0214-7033, 25, 51-63.
- ___ (2000), *Enseñar a leer enseñar a comprender*. España, Editorial Celeste ediciones/MEC.
- CAÑON, M.** (2002). *Disputa o convivencia: Literatura y Educación*. Sapiens, junio, volumen 3, Número 001. Universidad Pedagógica Experimental. Caracas Venezuela.
- CASSANY, D.** (2003). *Aproximaciones a la lectura Crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Revista Tarbiva de investigación e innovación educativa. Revista del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. 32, 113-132.

- (2003), *Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica*. Artículo del proyecto de investigación “La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato: análisis y propuesta didáctica”. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- (2003). *Aproximaciones a la lectura Crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Revista Tarbiva de investigación e innovación educativa. Revista del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. 32, 113-132.
- (2011). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- (2011). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, España: Paidós.
- (2011). *Miradas y propuestas sobre la lectura*. Para ser letrados. Barcelona, España: Paidós.
- CASTRO, S.** (2013). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro” Recuperado de: <http://www.projetoprogredir.com.br/images/bibliografia-definitiva/la-educacion-en-el-marco-de-la-posmodernidad-y-la-globalizacion-de-marinis/castro-gomez-ciencias-sociales-violencia-epistemica-e-invencion-del-otro.pdf>.
- DOURY, M MOIRAND S.** (2008). *La argumentación hoy*. España: Montesinos.
- EEMEREN, F. GROOTENDORST Rob.,** (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación La perspectiva pragmadialéctica*. Argentina: Biblos.
- FRUGONI, S.** (2014). *Escribir ficciones un cambio hacia la literatura*. Recuperado de: http://www.cerlalc.org/Escuela/enlaces/Escribir_ficciones.pdf.
- LARROSA, J.** (1998). *La experiencia de la lectura*. Barcelona, España: Laertes
- LE CLÉZIO,** (2011). *El éxtasis material*. Madrid, España: Adriana Hidalgo.
- MARTÍNEZ, Z.** (2013). *Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia en los últimos diez años*. Revista gráfica Vol. 10, No. 1 Enero-junio. ISSN 1692-6250.

- NUÑEZ, P.**, (2012). *Canon y educación literaria*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- PETIT, M.**, (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes y a la lectura*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- REIS, C.** (1989). *Fundamentos y técnicas del análisis literario*. Madrid: Gredos
- RODRIGUEZ, R.** (2005). *Una didáctica crítica para el currículo sociocrítico en un mundo parcialmente globalizado*. Seminario sobre educación de personal Adultas. Cullera. (Valencia)
- ROSENBLATT, L.** (2002). *La literatura como exploración*. México D.F., México: Fondo de cultura económica
- VARGAS LLOSA, M.** (2012). *La civilización del espectáculo*. Colombia: Alfaguara
- VIÑAO, A.** (2002). *La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico*. I congreso Nacional de Lengua Escrita, organizado por el Centro de Profesores y Recursos Murcia II, del 3 de 6 de junio de 1999.
- ZAVALA, V.** (2011). *La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Para ser letrados*. Barcelona, España: Paidós.

ANEXO 1

Encuesta dirigida a estudiantes



COLEGIO JAIRÓ ANIBAL NIÑO
CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL
 Resoluciones de aprobación: 080232 Agosto 1 de 2012
 5581 Agosto 11 de 1997 y 196 de Enero 28 de 2008
 PREESCOLAR Y BÁSICA COMPLETA
 NIT 830.063.598-3 DANE: 11100127405



ENCUESTA No. 1 DIRIGIDA A ESTUDIANTES

Nombre: _____ Edad: _____ Grado: _____

1. Lee las afirmaciones que aparecen a continuación tan honestamente como puedas. Marca con una X en la casilla que más se acerque a tus preferencias utilizando la siguiente escala:

1. Estoy muy de acuerdo
2. Estoy de acuerdo
3. No lo tengo claro
4. No estoy de acuerdo
5. No estoy nada de acuerdo

	1	2	3	4	5
1. Cuando tengo algo que decir prefiero decirlo a escribirlo					
2.No tengo temor a que se me corrija lo que escribo					
3.Detesto escribir					
4.si necesito expresar mis ideas prefiero escribirla a decirla					
5.Me quedo en blanco al empezar a escribir					

6.Expresar mis ideas por escrito me parece una pérdida de tiempo					
7. tengo confianza en mi capacidad de expresar mis ideas por escrito					
8. En la escuela escribir es una experiencia agradable					
9. Me parece que soy capaz de anotar mis ideas con claridad					
10. Escribir es una habilidad beneficiosa					
11.Comentar mis escritos con otros es una actividad agradable					
12. Escribir es divertido cuando me comunico por el chat					
13. Me entusiasma escribir					
14. No soy nada bueno escribiendo					
15. No soy nada bueno escribiendo					

16. ¿Te gusta cuando te asignan tareas de producción escrita?

Adaptado de CASSANY Daniel (2011). Construir la escritura (p.299). Madrid. Editorial Paidós

ANEXO 2

Encuesta dirigida a estudiantes



COLEGIO JAIRÓ ANIBAL NIÑO
CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL
Resoluciones de aprobación: 080232 Agosto 1 de 2012
5581 Agosto 11 de 1997 y 196 de Enero 28 de 2008
PREESCOLAR Y BÁSICA COMPLETA
NIT 830.063.598-3 DANE: 11100127405



ENCUESTA No. 2 DIRIGIDA A ESTUDIANTES

Nombre: _____ Edad: _____ Grado: _____

Lee las siguientes preguntas de selección múltiple y escoge las respuestas de acuerdo a la instrucción dada en cada una de ellas.

1. Predilección por el tipo escritura

- ¿Qué es lo que más me gusta de escribir? (Indique tres de su preferencia)

Narración	1
Descripción	2
Reportajes	3
Ideas propias	4
Poesía	5
Resumen	6

2. Sentimientos frente a la escritura

- ¿Qué siento cuando escribo? (Indique tres de su preferencia)

Alegría	1
Tranquilidad	2
Angustia	3
Nerviosismo	4
Cansancio	5
Aburrimiento	6
Pasión	7

- ¿Qué motivaciones principales tengo para escribir? (indique dos de su preferencia)

Conocimiento	1
Imaginación	2
Redacción	3
Investigación	4

- ## 3. Ritos frente al acto de escribir. (Marca con una X la casilla que más se acerque a tus preferencias)

	Siempre	frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
¿Con qué frecuencia escribo?					
¿Tengo dificultades para escribir?					

¿Usualmente no sé cómo empezar?					
¿Hago planes para escribir?					
¿Escribo borradores?					
¿Voy repasando el texto mientras escribo?					
¿Cuándo escribo, con qué frecuencia consulto diccionarios?					

4. Tipos de destinatarios

- ¿Usualmente cuando escribo lo hago para mí o para otros?

Siempre para mí	1
Frecuentemente para mí	2
Algunas veces para otros	3
En igual proporción para mí y para otros	4
Frecuentemente para otros	5
Algunas veces para mí	6
Siempre para otros	7

5. Géneros y tipos de textos

¿En general cómo calificaría los textos que escribo?

Excelentes
Buenos
Regulares
Malos
Pésimos

6. Autoevaluación

- ¿Cuáles son los puntos fuertes de mi escritura? (marque dos de su preferencia)

Puntuación	1
Ortografía	2
Redacción	3
Objetividad	4

- ¿Cuáles son los puntos débiles en mi escritura? (marque dos de su preferencia)

Redacción	1
Ortografía	2
Vocabulario	3
Puntuación	4

- ¿Cómo me gustaría que fueran mis escritos? (marque dos de su preferencia)

Estructurados	1
Entendibles	2
Objetivos	3
Cortos	4

- ¿Usualmente, qué comentarios me hacen los lectores? (marque dos de su preferencia)

Qué se lee fácilmente

Qué lo entienden con una primera leída

Qué la lectura es amena

Qué les gusta

- En lo que escribo, qué tanto me preocupa estos aspectos

	Bastante	Mucho	Poco	Nada
Los errores ortográficos				
Los errores de digitación				
La conjugación de los verbos (singular-plural)				
La puntuación				
El cambio de narrador (1ra persona-3ra persona)				

ANEXO 3

Entrevista dirigida a docentes de Lengua Castellana



COLEGIO JAIRÓ ANIBAL NIÑO
CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL
 Resoluciones de aprobación: 080232 Agosto 1 de 2012
 5581 Agosto 11 de 1997 y 196 de Enero 28 de 2008
 PREESCOLAR Y BÁSICA COMPLETA
 NIT 830.063.598-3 DANE: 11100127405



ENTREVISTA DIRIGIDA A MAESTROS DE LENGUA CASTELLANA

CUESTIONARIO

1. ¿Sabe usted si la institución, desde el plan de estudios, trabaja con indicadores de desempeño que vinculen la enseñanza de la literatura a aspectos relacionados con teoría literaria y con el contexto histórico de las obras?
2. ¿Considera importante establecer alguna relación entre aspectos formales de las obras literarias tales como corriente, contexto histórico y análisis estilístico, para favorecer la lectura de la obra misma?
3. Al momento de realizar el análisis de una obra literaria, ¿hace uso de información relacionada con el contexto, vida del autor o escuela literaria, porque lo considera importante para hacer más significativo el contenido y temáticas de la obra?
4. ¿Con qué frecuencia realiza controles de lectura?
5. Cuando realiza controles de lectura, ¿qué tipo de estrategias emplea para determinar el grado de comprensión de lectura en los estudiantes? ¿Podría proporcionar algunos ejemplos?
6. ¿En su clase de literatura que género literario lee con mayor frecuencia?
7. ¿Ha observado en sus estudiantes preferencia por algún género literario?
8. ¿Cuánto tiempo dedica en su clase a la lectura?
9. En los ejercicios de escritura que realiza en el aula ¿qué tipo de texto trabaja con mayor frecuencia?
10. ¿Qué aspectos considera significativos al momento de evaluar la producción escrita de sus estudiantes? ¿Podría proporcionar algunos ejemplos?

ANEXO 4
Secuencias didácticas