

Con-Textos Literarios y Enseñanza de la Experiencia Intersubjetiva de la Lectura

Claudia Viviana Medina Alarcón

Donaldo Fabio Guerra Hernández

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2017

Con-Textos Literarios y Enseñanza de la Experiencia Intersubjetiva de la Lectura

Claudia Viviana Medina Alarcón

Donaldo Fabio Guerra Hernández

**Trabajo de grado para optar por el título de Magisteres en Pedagogía de la Lengua
Materna**

Director

Éder García-Dussán

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2017

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C., 17 de agosto de 2017

Agradecimientos

Expresamos nuestros más sinceros agradecimientos a los docentes de los Colegios Distritales Atahualpa y María Cano por participar de esta propuesta de investigación, durante los años 2016 - 2017; por abrirnos las puertas de sus aulas de clase, con sus experiencias y concepciones. Agradecemos a nuestro director de tesis, Éder García-Dussán por su tutoría y acompañamiento durante todo el proceso de investigación, al animarnos y brindarnos todo su apoyo en los momentos de tensión e incertidumbre, así mismo por su llamada constante a la exigencia y disciplina.

Dedicatoria

A mis padres: Librada Alarcón y Albeiro Medina, por brindarme el más valioso tesoro, la educación y acompañarme a lo largo y ancho de este proceso.

A mis hermanos: Claudio y Betsy, por animarme a continuar y avanzar en el camino.

A mi sobrina Zoe por su admiración incondicional.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRIA EN PEDAGOGIA DE LA LENGUA MATERNA
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE No. 118 /2017

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo de grado: Proyecto Pedagógico
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
ACCESO AL DOCUMENTO	Repositorio Institucional RIUD Universidad Distrital Francisco José de Caldas
TITULO	Con-Textos Literarios Y Enseñanza De La Experiencia Intersubjetiva De La Lectura
AUTOR	Claudia Viviana Medina Alarcón Donaldo Fabio Guerra Hernández
DIRECTOR	Éder García- Dussán

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Literatura, pedagogía, pensamiento docente, concepciones.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de grado de la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Esta propuesta de investigación de carácter cualitativo se desarrolla en los Colegios Distritales Atahualpa y María Cano (Localidad 9a, Bogotá - Colombia). La cual caracteriza, analiza y moviliza las concepciones de los docentes del área de humanidades sobre la enseñanza de la lectura literaria. Por tal razón, se recurre al contraste entre los conocimientos declarativos docentes y la acción implícita pedagógica, para identificar las concepciones docentes predominantes, para luego plantear e implementar una propuesta de formación docente desde la cual se evidencian movilizaciones en las concepciones de la enseñanza y aprendizaje de la lectura del texto literario.
FUENTES	En esta investigación se presentan 86 referencias relacionadas a los siguientes ejes conceptuales: 1- La literatura y la pedagogía de la literatura, 2- Las concepciones docentes, 3- Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la literatura, dentro de las cuales se destacan: Barthes, (1971). Elementos de Semiología. Bombini, (2006). Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Cárdenas (2004) Elementos para una pedagogía de la literatura. Colomer, (1996) La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Elliot (1993) Los profesores como investigadores, García (2016). Investigación en lengua materna. Lomas, (1999), Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín, De la cruz, (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Feixas, (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad.

CONTENIDOS	Este documento se organiza en cinco capítulos. El primero, donde se presenta: el Planteamiento del problema, los antecedentes investigativos entorno a la relación concepciones docentes, enseñanza de la literatura y la delimitación del problema. El segundo aborda el Marco Teórico con sus referentes conceptuales de la investigación. En el tercer capítulo, se abarca Los Referentes Metodológicos, especificando el paradigma, enfoque y diseño seleccionados para el desarrollo de la misma. En el cuarto capítulo, el Análisis de Resultados, la movilización de concepciones docentes sobre la enseñanza de la lectura del texto literario; se presenta de manera detallada y analítica la movilización y cambios evidenciados en las concepciones de los docentes que participaron en la propuesta de formación. Por último, el quinto capítulo, las conclusiones de la investigación.
METODOLOGÍA	Este proyecto investigativo se desarrolla dentro del paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo y se recurre al diseño de investigación- acción, en concordancia con el propósito de transformar y movilizar las concepciones de los docentes del área de humanidades en cuanto a la enseñanza de la lectura de texto literario. Se exponen además las fases investigativas: exploración, intervención y análisis correspondientes al diseño investigativo seleccionado.
CONCLUSIONES	Las conclusiones finales de este proyecto fue movilizar las concepciones del grupo investigador; validar los postulados de Barthes, Bajtin, Eco, Bojacá, Morales, Pozo, Ander-Egg y de los Lineamientos Curriculares; Superar las tensiones presentadas por los docentes participantes en superar el nivel literal al crítico- intertextual. Además destacar las dificultades para vincular el contexto de producción y recepción de la obra, cambiando el concepto de obra al texto, generando discusiones sobre la pertinencia o no de trabajar ciertas obras.

Resumen

La investigación aborda el problema de la enseñanza de la literatura desde la perspectiva de concepciones docentes, entendidas como formas de pensamiento que condicionan las prácticas de enseñanza y aprendizaje de lo literario. En primera instancia se realiza un recorrido diacrónico por vertientes de estudio para revisar las categorías de pedagogía de la literatura, características y elementos constitutivos, así mismo la categoría de concepciones docentes a partir de la revisión de investigaciones recientes en el ámbito nacional e internacional que señalan la persistencia de enfoques tradicionalistas y la necesidad de generar propuestas que generen procesos de comprensión lectora y disfrute del texto literario.

En segunda instancia se presenta la intención de movilizar concepciones tradicionales en la enseñanza de la lectura literaria hacia una perspectiva semio- discursiva que permita entender la literatura como un fenómeno cultural, dotado de elementos cognoscitivos, metacognitivos, textuales y semio-discursivos, que puede ser interpretado. El uso de talleres pedagógicos como estrategia de intervención e interacción entre docentes investigadores y docentes objeto de atención investigativa permitió concluir que las concepciones docentes se encuentran relacionadas con los niveles de comprensión lectora propuestos en las políticas públicas, siendo el dominio del nivel inferencial el factor clave para alcanzar la movilización.

Palabras Claves: Literatura, pedagogía de la literatura, pensamiento docente, concepciones.

Abstract

The research addresses the problem of teaching literature from the perspective of teaching conceptions, understood as forms of thinking that condition the teaching and learning practices of the literary. In the first instance, a diachronic study is carried out in order to review the categories of pedagogy of literature, characteristics and constitutive elements, as well as the category of teaching conceptions based on the review of recent research in the national and international level that indicate the persistence of

traditionalist approaches and the need to generate proposals that cause processes of reading comprehension and enjoyment of the literary text.

In the second instance, the intention is to mobilize traditional conceptions in the teaching of literary reading towards a semi-discursive perspective that allows to understand literature as a cultural phenomenon, endowed with cognitive, metacognitive, textual and semi-discursive elements, which can be interpreted. The use of pedagogical workshops as a strategy of intervention and interaction between researching teachers and teachers under investigative attention allowed to conclude that the teaching conceptions are related to the levels of reading comprehension proposed in public policies, with the domain of the inferential level being the key factor to achieve mobilization.

Keywords: Literature, literature pedagogy, teacher's thoughts, conceptions.

Tabla de Contenido

	Pág.
Introducción	10
1. Planteamiento del problema	12
1.1 Antecedentes investigativos	20
1.1.1 Concepciones docentes	21
1.1.2 Pedagogía de la literatura	23
1.2 Delimitación del problema	26
1.3 Pregunta de investigación	35
1.4 Subpreguntas de investigación	35
1.5 Objetivo general de la investigación	36
1.6 Objetivos específicos de la investigación	36
1.7 Justificación del problema	36
2. Marco Teórico	38
2.1 La literatura y la pedagogía de la literatura	38
2.2 Las concepciones docentes	48
2.3 Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la literatura	53
3. Referentes Metodológicos	62
3.1 Paradigma, método y diseño: de la investigación a la acción	62
3.2 Fases	67
3.3 Plan de intervención	73
4. Análisis y Discusión de Resultados	80
4.1 Preludio	80
4.2 Las concepciones explícitas e implícitas sobre la lectura literaria	82
4.2.1 El inicio	83
4.2.2 El nudo	92
4.2.3 El desenlace	96
4.3 A Modo de Síntesis	102
5. Conclusiones	105
Bibliografía	111

Introducción

En este Trabajo de grado se presenta el resultado de la investigación Con-Textos Literarios y Enseñanza de la Experiencia Intersubjetiva de la Lectura, inscrita en la Modalidad Estética del Lenguaje (MESTL), de la Maestría de la Pedagogía de la Lengua Materna. El documento se organiza en cinco momentos que permiten ver el proceso llevado a cabo en la investigación, además se planteó, la intención de movilizar las concepciones docentes frente a la lectura literaria en un grupo de cinco profesores de dos IEDS de Bogotá.

En el primer capítulo se muestra el planteamiento del problema, la lectura etnográfica del contexto, donde se presenta la concordancia entre “el decir y el hacer” del maestro donde se develan las concepciones predominantes y reales con las cuales se aborda la enseñanza, para esta investigación particular de la lectura del texto literario, además se hace un estudio exhaustivo de las políticas públicas y los documentos existentes en las instituciones distritales, conformando así la pregunta de investigación y sus objetivos.

Asimismo, se encuentra el capítulo segundo exponiendo el marco teórico, el cual permitió ampliar los diferentes conceptos estudiados en esta investigación como son las Concepciones Docentes y la Pedagogía de la Literatura, en especial la Enseñanza de la Lectura Literaria.

Posteriormente, se presenta el apartado tercero, en el que se precisan los referentes metodológicos, las razones de un paradigma interpretativo y un método cualitativo que llevó al diseño de investigación acción, el cual propendió por la enseñanza- aprendizaje de la lectura del texto literario en el aula, interactuando con cinco docentes de dos colegios distritales bajo la estrategia de talleres pedagógicos.

Consecutivamente, se presentan el análisis de resultados, donde se exhibe la relación categorial con la intervención de los talleres pedagógicos; es decir, una movilización de concepciones docentes sobre la enseñanza de la literatura en la habilidad de la lectura, además se presenta de forma detallada y analítica una transformación y cambios evidenciados en las concepciones explícitas e implícitas de

los docentes que participaron en la propuesta de formación, con el propósito de resignificar la comprensión del texto literario en su naturaleza específica de producto metafórico-metonímico y de denuncia social. La movilización de estas concepciones se presenta contrastivamente entre la caracterización de una concepción inicial (antes de la participación en la propuesta de formación) y una concepción movilizada (después de la intervención). En la discusión de los resultados, se da cuenta del paralelo entre concepciones, así como de la transformación en el plano discursivo y de la acción.

Finalmente, se presentan las conclusiones de esta investigación. En síntesis, el trabajo de grado no sólo destaca la importancia de la relación entre las concepciones docentes y la enseñanza de la lectura literaria, sino además busca demostrar la posibilidad de transformación y movilización de éstas a través de una propuesta de formación y actualización docente en el campo. Se espera, por tanto, que los aportes de este trabajo generen nuevos cuestionamientos e interés por visibilizar el papel de las concepciones en las dinámicas escolares actuales y en la enseñanza de la Lengua Materna, tal como lo expresa Pozo (2006):

“[...] En suma, cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, cambiar las representaciones que profesores y alumnos tiene sobre el aprendizaje y la enseñanza. Y para poder cambiar estas representaciones es preciso primero conocerlas, saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional y cuáles sus procesos de cambio y sus relaciones con la propia práctica” (p. 32).

Sin embargo, como se ha venido mostrando todo es un proceso, el cual necesita de una relación netamente cooperativa para lograr los cambios necesarios para mejorar la enseñanza- aprendizaje de la pedagogía literaria.

1. Planteamiento del Problema

Esta investigación se adscribe a la línea de investigación en Pedagogía de la Literatura, teniendo en cuenta que se ocupa de analizar aspectos relacionados con la enseñanza de la literatura en la escuela, entendida como un proceso de formación en prácticas de lectura interpretativa y de escritura que orientan los maestros en la asignatura de Lengua Castellana. Por ello se hace necesario indagar sobre las directrices señaladas por las políticas públicas al respecto, hechos y evidencias de cómo ocurre esto en un panorama escolar actual, en la ciudad de Bogotá, los antecedentes investigativos más recientes y las propuestas actuales para abordar el fenómeno literario en el aula. En medio de estas variables se analizará el papel que juega el pensamiento de los maestros sobre su propia labor en la orientación de estos saberes.

Pues bien, al hacer un recorrido por las Políticas Públicas, se pueden evidenciar distintas formas de concebir la enseñanza de la literatura. Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) tipificó algunas formas del ser docente en Colombia, a saber: docentes que utilizan la literatura para enseñar valores, docentes que hacen de la literatura un objeto marginal válido para cualificar aspectos de la Lengua Materna, y docentes que privilegian el análisis del texto literario, haciendo uso de teorías lingüísticas y literarias. Los Lineamientos no tratan de desconocer el valor histórico de las obras literarias ni la importancia de autores en contextos locales o universales, sino que dan un giro de una perspectiva tradicional centrada en premisas de una perspectiva socio-semiótica.

Con la inclinación hacia lo semiótico se quiso poner fin a un modo de entender la literatura como acumulación de datos historiográficos y se apostó por un docente capaz de desarrollar en los estudiantes la argumentación crítica. Pero, para ello, se debe proponer a sus estudiantes interpretaciones a profundidad desde los niveles más literales, pasando por los inferenciales, hasta llegar a niveles de lectura crítico intertextual. Además, se plantea que los procesos de lectura están asociados a los procesos de escritura como lo describen los Lineamientos Curriculares (1998):

Así entonces, lo más importante no son los contenidos en sí mismos, como ocurría en los antiguos programas curriculares, sino el efecto de ciertos contenidos y conceptos en el desempeño vital de estudiantes y profesores, en su identidad con la lectura, la escritura y la apropiación de los saberes (p.80)

No solo los documentos antes mencionados hablan de la literatura desde otra perspectiva, con la aparición de los Estándares Básicos de Competencias (2006), se muestra una propuesta pedagógica centrada en procesos que permitan al estudiante el gusto por la lectura, además de la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria, para que sea capaz de realizar inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones.

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. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión (2006, p.25)

No obstante, este “goce” por lo literario se presentaba, con secuelas notables, en el marco de unas recomendaciones o sugerencias para cada grado que, en el peor de los casos, en los planes de estudio de algunas instituciones se traduce en una sucesión progresiva que va desde la literatura regional de mitos y leyendas, pasando por la literatura colombiana, latinoamericana, etc; hasta llegar a la literatura universal, puesto la literatura se percibe y concibe con relativa frecuencia como un cúmulo de información general y como documento historiográfico.

Sin embargo, poco a poco, la preocupación por desarrollar enfoques más acordes con las teorías en boga, se va acercando a una postura que apunta más hacia el desarrollo de las competencias inferenciales y críticas. Aparecen, entonces, los Referentes para la Didáctica del Lenguaje (2010), manifestando que la lectura es una práctica socio-cultural donde el maestro acerca al estudiante al texto, procurándole condiciones para comprender, interpretar y asumir posiciones críticas frente a los

escritos que enfrenta en los diferentes contextos. En lo concerniente a la literatura se plantea que el acercamiento a esta debe estar signado por el placer “[...] por el gusto, por el disfrute que produce la lectura de una obra literaria, por la emoción que puede provocar acercarse a los textos de un escritor que nos transporta a otros escenarios” (p.41).

Aquí se observa que la literatura deja de entenderse como un medio y se ve como un fin en sí misma; es decir, que la función del maestro es desarrollar en sus estudiantes el deleite por y hacia el texto literario y convertir la experiencia lectora en experiencia significativa. Dicho de otra forma, entender la literatura como un acto placentero (Barthes,1983), lo cual significa que es dejar de preocuparse por los contenidos en la enseñanza y centrarse en la relación que el estudiante adquiere con el texto literario, centrándose en cuáles son sus rechazos y sus simpatías sin la imposición que establece el espacio institucional. Incluso, para Barthes“(...) el verdadero problema no es tanto el de la represión, sino el de la carencia de las pulsiones de goce” (1983, p.245), puesto que, muchas veces, las obras que se proponen en el aula obedecen a las políticas públicas e institucionales que el docente verticaliza, donde queda excluida la libertad y sensibilidad del educando.

Para vincular al estudiante, es el español Larrosa (2003), quien propone entender la literatura como experiencia, algo que pasa y transforma al lector, al establecerse un diálogo entre el texto y la subjetividad del individuo, porque “[...] a un lector que, tras leer el libro, se mira al espejo y no nota nada, no le ha pasado nada, es un lector que no ha hecho ninguna experiencia” (p. 92). Podrá responder a todas las preguntas que se le hagan, incluso sacar buenas notas, dominar todas las técnicas de comprensión lectora, pero desde el punto de vista de la experiencia, es un analfabeto. En lo que concierne a la función docente, sostiene Larrosa (2003), que el profesor no debe proponer interpretaciones o anticipar el sentido de los textos porque estará suspendiendo de forma dogmática la escucha del texto. Más bien, lo que debe hacer es colocar su experiencia al lado de la de sus estudiantes, mostrarles a sus estudiantes cómo se ha abierto a ese texto, cómo lo ha escuchado, cuál es su inquietud.

En este mismo sentido, Vázquez (2008), habla de la enseñanza de la literatura y de cómo ha tenido diferentes intereses a través de la historia. En un principio se le dio mucha importancia al autor y sus rasgos personales reflejados en la obra, luego se centró en la relación de esta con el contexto social y las ideologías; posteriormente, desde el formalismo y el estructuralismo, se prescindió del contexto y del autor. Por último, se ha desarrollado una estética de la recepción que involucra preferentemente al lector con propuestas de enseñar la literatura desde el goce o placer de la lectura. Algunos de estos desplazamientos en la forma de enseñar han sido influidas por las teorías literarias de distintas épocas que han de definir, qué es la literatura.

Eagleton (1998) hace un recuento de las distintas definiciones que a través de la historia se han sucedido. El autor recordará la definición que postula la literatura como texto de Imaginación y de creación. Más adelante, desde el formalismo ruso, se postulará como un uso especial del lenguaje que rompe con la norma, y también como discurso no pragmático que se lee por placer, para acabar analizando la literatura como un discurso valorado exageradamente, estableciendo así la noción de *canon* literario; esto es, un conjunto de obras seleccionadas por un grupo de personas en un contexto social e histórico que varía con el pasar del tiempo en cómoda relación con las ideologías y los grupos de poder.

Además, la literatura es un encuentro con la historia, la creatividad, la realidad, la imaginación; es encontrarse con la cultura de una comunidad determinada en el libro; es un diálogo con el escritor, donde aparece su percepción y opinión de una situación dada. En palabras de García & Moragón (1991):

[...] Literatura es arte, aliento poético, tensión (...). Está hecha de imaginación lingüística y de asociaciones nuevas, distintas y fecundas, Literatura es desviarse del camino trillado y cotidiano, de las frases gastadas y manidas (...). Literatura es descubrir e iluminar por dentro la realidad que nos rodea. Literatura es creación fértil de mundos que se sostienen en pie por la sola virtud de la palabra (...). ¿Qué anhelo? ¿Qué ansia imponderable lanza un ser humano a la literatura? (...) Catarsis, compromiso, arte por el arte, sentimiento lúdico, apertura al infinito, ansia de inmortalidad (...). La literatura, que es expresión del hombre y la sociedad, conforma y configura al hombre y la sociedad (pp.18-19).

Así pues, la literatura puede estar basada desde la competencia comunicativa, sin embargo, se debe tomar en cuenta que no debemos usar la literatura solo para enseñar lectura y escritura, porque la literatura involucra muchos aspectos en los cuales puede ayudar al aprendizaje de otras disciplinas como por ejemplo historia. Finalmente, la literatura no tiene un concepto concreto; pero se puede expresar que es una parte importante del ser humano ya que envuelve tantos aspectos, ya sean cotidianas, históricas, académicas o científicas, las cuales son importantes para el aprendizaje de una cultura o sociedad. No obstante, es importante notar que hoy en día no se habla de lo qué es la literatura, sino para qué sirve y que papel cumple en la escuela.

El deber hacer pedagógico del profesor se ve supeditada a sus conocimientos y como los va actualizando, en especial cuando la enseñanza y aprendizaje de la literatura necesita ser vista desde un enfoque diferente, ya que es la relación que tiene el lector con el texto, también con el autor, con el texto en sí y con sus conocimientos previos y como lo interpreta y lo aplica en su cotidianidad.

Por su parte, Colomer (2005) expresa que la enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos, precisamente porque la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo. El modelo educativo adoptado responde, así, en primer lugar, a la función que cada sociedad atribuye a la literatura. Esta función se corresponde con la determinación de unos contenidos docentes, de una selección de textos y de unas prácticas de enseñanza en el aula.

Larrosa (2003), por su parte, plantea que se deba enseñar literatura no para que el hombre sepa, sino para que el hombre “sea”, porque el ser humano cambia y se transforma en la medida en que lee. El objetivo de enseñar la literatura es metamorfosearse, transformarse con la obra literaria. En palabras del autor “[...] la literatura no enseña nada, y todo intento de convertirla en enseñanza de algo, traiciona su secreto” (p. 511). Todo texto literario tiene la intención de revelar un hecho que es importante en la historia, Vásquez (2006) expresa que la literatura es un “sitio donde la

persuasión se conjuga con las cualidades del estilo y las posibilidades combinatorias del lenguaje” (p. 5), del mismo modo el autor manifiesta que el texto literario “es un arte capaz de conmover, apasionar y poner en movimiento la sensibilidad de un lector. Pero, también la literatura pone en circulación unos valores, un conjunto de actitudes o comportamientos relacionados con el ser o el convivir. En la medida en que son un producto cultural, las obras literarias participan y recrean los valores de determinada sociedad. A veces, para describirlos o exaltarlos y, otras, para criticarlos o verles sus mecanismos ocultos” (p.43).

En consonancia con lo anterior, la posición asumida por Eagleton (1998) respecto a las variaciones del concepto de literatura a través del tiempo resultan interesantes para el presente trabajo por cuanto demuestran que no existe una unicidad de criterios en la definición del contenido disciplinar, objeto de enseñanza. Ahora bien, la enseñanza de la literatura en las aulas no estará condicionada sólo por las políticas públicas y la formación académica que le ofrece al docente teorías sobre pedagogía y didáctica de la literatura, sino que también entran en juego las concepciones del docente; es decir, la manera como se entiende la enseñanza de la literatura y el papel que se le otorga al estudiante en el proceso pedagógico.

Estas creencias, a veces son manifiestas, y otras veces operan de manera implícitas, y se les conoce como concepciones. En efecto, las concepciones son representaciones individuales de la realidad con suficiente validez y credibilidad para guiar el pensamiento y el comportamiento; se forman tempranamente, tienden a permanecer aún ante fuertes contradicciones lógicas y crean un filtro a través del cual los fenómenos son interpretados y la información es procesada (Cfr. Pajares, 1992; Tobin & McRobbie, 1997). Asimismo, para Feixas (2010), las concepciones de cada docente se entienden como un sistema personal de constructos que se elaboran y se reformulan continuamente; son una mezcla de teorías formales de conocimientos teóricos y extraídos de la experiencia personal y profesional (creencias). En este sentido, las concepciones recogen, por una parte, todas aquellas ideas, conceptos y teorías a través de los cuales interpretamos lo que percibimos; por otra parte, integran aspectos relacionados con el mundo del afecto y del sentimiento, marcado por un

referente mayormente subjetivo y personal; finalmente, incluye todas las representaciones e imágenes de naturaleza histórico-social y contextual que nos permite ver el mundo.

En este mismo sentido, las profesoras Bojacá & Morales (1999) consideran que las concepciones de los maestros están arraigadas a partir de modelos construidos a lo largo de la experiencia del sujeto en su rol como docente. La mayoría de las veces, prima en ellos una mirada tradicional de la educación y entienden la pedagogía como el acto de transmitir y repetir saberes específicos

“[...] por ello son difíciles de cambiar; en consecuencia, son poco permeables a la asimilación y acomodación de nuevas informaciones. En este sentido, se distorsionan o se asimilan erróneamente las teorías, impidiendo un contraste significativo con la experiencia” (p. 1).

El tema de las concepciones docentes no es nuevo, por lo que existen numerosos trabajos investigativos en distintas áreas o campos de conocimientos en el ámbito de la escuela y de la universidad; todos estos trabajos tienden a ver las inconsistencias existentes entre el saber, el decir y el hacer de los docentes. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos apuntan hacia el reconocimiento y la descripción de esas concepciones, y se proponen reflexiones que permitan transformar o movilizar aquellas ancladas en lo tradicional. En el caso específico de la enseñanza de la literatura, las investigaciones en Colombia (Moreno & Carvajal, 2010; Martínez & Murillo 2013), se centran en la didáctica de la literatura; es decir, se preocupan por la manera como los docentes enseñan la literatura y no en el para qué la enseñan, y tampoco no develan los ideales de formación que subyacen tras esas prácticas docentes.

Martínez & Murillo (2013) resaltan cuatro tipos de concepciones recurrentes en la enseñanza- aprendizaje de la literatura en las instituciones educativas Colombianas a saber: una concepción que privilegia la dimensión estética y lúdica, otra referida a la aplicación de métodos de análisis literario, una centrada en los procesos de lectoescritura; y, finalmente, la última, a partir de los géneros literarios. Según las autoras, lo anterior ha conducido a una proliferación de métodos, estrategias, actividades, medios, roles docentes y procedimientos de enseñanza variados que

incluye varias dimensiones: cognitiva, estética, lúdica y axiológica. Finalmente, coinciden con Zuleta (2004) en concederle a la literatura un fin centrado en sí mismo como arte, “[...] que hable de nosotros mismos y que nos permita volver a una apertura sobre nosotros mismos” (citado en Martínez & Murillo, 2013, p.177).

Para Pérez (2014) las concepciones docentes guardan relación con los cambios de paradigmas basados en la historiografía de la crítica literaria, señalando un desplazamiento desde el eje del autor hasta el eje del lector como se ejemplifica en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Resumen de los paradigmas que orientaron la enseñanza de la literatura en el siglo XX

CATEGORÍAS	HISTORICISMO O POÉTICA DEL AUTOR	FORMAL O POÉTICA DEL TEXTO	INTERPRETATIVA O POÉTICA DEL LECTOR
Características generales	Autor contexto Historiográfico Acceso indirecto de la obra	Interés en la estructura del texto	Centrado en el lector La experiencia estética
Literatura	Saber enciclopédico, modelo	Literariedad, elementos estéticos inmanentes	Consenso cultural práctica social
Texto	Fines lingüísticos valores morales o patrióticos	Sentido profundo	Abierto Intertextual
Lector	Pasivo, ausente, receptor	Análisis literarios, comprensión estándar	Coopera con el texto Interactúa, actualiza
Docente	Dueño del conocimiento, repetición de textos	Controla comprensión única	Mediador, crítico, formar literariamente
Teorías que sustentan	Historia literaria	Formalismo, estructuralismo Narratología	Semiótica, hermenéutica, Pragmática Estética de la recepción

Fuente Pérez (2014, p. 14).

El trabajo de Pérez (2014) al investigar las concepciones docentes es importante porque detalla desde su propuesta de los paradigmas la relación directa que se da entre las concepciones y algunas categorías de análisis como la concepción de literatura, de texto, de lector, de docente y las teorías que la respaldan, los desplazamientos de estas concepciones condicionan las prácticas docentes y las posibles relaciones mediadas entre el docente, el texto literario y el estudiante. Sin embargo, aclara que:

[...] Es importante precisar que en las instituciones estudiadas hay diversidad de prácticas y dichas miradas tienen que ver con la manera como el docente asume unas determinadas miradas

sobre la enseñanza de la literatura. Así pues, encuentro maestros cuyo hacer privilegia una perspectiva historicista, pues su interés está puesto en la acumulación de datos sobre literatura, asimismo encuentro docentes cuyas prácticas responden a una concepción estructuralista, es decir a la identificación de elementos que conforman la estructura de las obras, igualmente prácticas de maestros que apuntan más hacia el lector y su papel activo en la interpretación de textos literarios. (p. 41).

A modo de síntesis se podría decir que existen modos de abordar el estudio de las concepciones docentes: desde las teorías literarias recibidas por los docentes en su proceso de formación, desde los paradigmas de pensamiento que han marcado un hito en la historia de la pedagogía, desde las didácticas que utilizan los docentes en el aula y desde el valor de uso que le otorgan al texto.

La presente investigación se interesa en las concepciones docentes que tienen los profesores de Lengua Castellana de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Atahualpa y la Institución Educativa Distrital María Cano, con la intención de movilizarlas hacia unas perspectivas semio-discursiva y socio-cognitiva, en consonancia con el profesor Cárdenas (2004), para quien la pedagogía de la literatura es una constante reflexión sobre temas y problemas que posibilitan la elaboración de estrategias y, así, fundamentar la tarea formativa y formadora de los maestros de literatura .

1.1 Antecedentes Investigativos

Para la documentación de antecedentes investigativos se ubicaron estudios entre los años 2010 a 2015 que se encuentran enmarcados en el ámbito internacional España, Suecia, Estados Unidos, Chile, El Salvador, México y Venezuela y a nivel nacional se hallan en las ciudades de Santa Marta y Bogotá, D.C., trabajos que abordan la relación entre concepciones docentes (epistemológicas, ontológicas y conceptuales), y la pedagogía de la literatura (enseñanza y aprendizaje), categorías que se establecen a partir de la pregunta de investigación ¿Cómo movilizar las concepciones docentes a nivel pedagógico de la literatura? Además, es necesario mencionar que para el desarrollo de este apartado se han tenido en cuenta preguntas referentes a los conceptos antes mencionados, las cuales orientaron al rastreo de los trabajos de grado

de maestría y artículos de investigación. Estas consultas se hicieron especialmente desde el medio digital y, para efectos de la elaboración y claridad del texto, se presentan a manera de subtítulos.

1.1.1 Concepciones Docentes

Desde los años sesenta, del siglo pasado se ha venido estudiando el tema de las concepciones docentes, las cuales se entienden como “el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno, en este caso la enseñanza y el aprendizaje, los cuales guían la interpretación y la acción docente posterior” (Feixas, 2010, p. 1). Ahora bien, aunque se encuentran muchas definiciones acerca de las concepciones docentes, Feixas (2010), Hernández (2013), Martín & otros (2014) y Vanegas (2015) coinciden en aseverar que son teorías implícitas. Así lo manifiesta Vosniadou (2013), (citado por Martín, Pozo, Mateos, Martín & Pérez 2014):

Las concepciones son el producto de teorías implícitas que se van adquiriendo ya sea por creencias o ideas que se construyen y se organizan en un grupo social, estas están en concordancia con ciertos principios implícitos, siendo los epistemológicos uno de ellos, tratan acerca de la naturaleza del conocimiento y los mecanismos usados para adquirirlo y cambiarlo; los ontológicos aluden, por su parte, al tipo de entidades o bases desde las cuales se interpretan estos conocimientos, sus adquisiciones y sus transmisiones y, por último, los conceptuales, que son las formas de organización de las estructuras teóricas, implícitas, que se van adoptando. (p. 213).

Además, gracias a estos principios se definieron tres concepciones: la directa, la interpretativa y la constructivista. La teoría directa se asienta, desde un punto de vista epistemológico, en un realismo ingenuo, según el cual el conocimiento se corresponde a la realidad objetiva. Desde un punto de vista ontológico, el aprendizaje aparece como un estado o suceso aislado y estático, y es conceptual por su relación entre las condiciones y los resultados de aprendizaje. Esta teoría es la más básica, se encuentra cerca de las conductistas del aprendizaje. Todo esto, mientras que la interpretativa corresponde a una posición de transición desde representaciones que responden a una teoría directa hacia la constructiva, que está cerca de la directa en sus supuestos epistemológicos, pero se diferencia en la asunción en el cual el sujeto juega un papel activo e importante en el proceso de conocimiento y es importante el contexto externo

para lograr motivación y resultados. La teoría constructiva, finalmente, se caracteriza por asumir que distintas personas pueden dar significado de múltiples modos a una misma información, que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre, que su adquisición implica necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio aprendiz, y que esa transformación puede conducir incluso a una innovación del conocimiento cultural; asimismo, es un sistema complejo donde se relaciona de forma interactiva entre las condiciones, procesos y resultados (Martin, 2014).

La investigación sobre las creencias y conocimiento del profesor han mostrado resultados similares con los autores acabados de mencionar y manifiestan que los docentes mantienen concepciones tradicionales que los conllevan a la creencia de la transmisión del contenido y en su conocimiento sobre la materia. Tal como afirma Ros, Hernández & Maquilón (2010), (citado en Hernández 2013):

Las concepciones docentes predominantes se caracterizan por concentrarse en el producto, en la información, en la copia fiel del objeto. Estos contenidos se fragmentan por parte de los docentes y se memorizan por los estudiantes. La enseñanza se orienta desde el orden acumulativo. En este sentido, se ratifica la pervivencia del orden tradicional sobre otras posibilidades (pp. 28- 29).

En estos estudios también se afirma que, a mayor edad y experiencia por parte del maestro, mayor es su protagonismo en la clase bajo la lógica de la metodología conductista; asimismo, se muestra que algunos docentes pueden obtener y aprender nuevos conceptos; no obstante, en sus prácticas pedagógicas no las ponen en uso y continúan con sus métodos tradicionalistas y, por otro lado, se demuestra que los docentes tienden a enseñar un tópico de la misma manera como les fue enseñado en su época escolar.

Igualmente, algunos estudios como el de Feixas (2010) y Angulo (2012) se considera que puede haber tres concepciones del profesor, a saber: la del experto técnico, la del reflexivo y la del intelectual crítico. El primero es el docente que se describe como transmisivo y expositivo, el cual imparte clases magistrales, porque tiene muchos estudiantes pasivos y su labor docente está limitada a la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de conocimiento teórico y técnico; y esto está en

clara oposición al del reflexivo, que tiene un estilo interactivo; en esta concepción se reconoce que la enseñanza es una actividad en la que se actúa en situaciones inciertas, inestables, únicas y en las que se desarrollan conflictos de valor. Este educador conversa en clase sobre aspectos de la materia que conllevan dificultades que le permite al profesional confrontar su conocimiento y aprender qué buscar y cómo responder a lo que encuentra.

Finalmente, está el intelectual crítico, que se considera aún más reflexivo porque no sólo piensa y analiza las prácticas y los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también ve el sentido social y político al que obedecen, el cual valora la forma como construye su desempeño en el contexto de la institución escolar donde labora; así como también compagina y negocia sus expectativas, perspectivas y valores con los que tiene la institución. Su acción, de facto, es orientada por su compromiso con valores vinculados al bien común como son la justicia y la igualdad.

Ahora bien, en la mayoría de las investigaciones antes enunciadas se muestra que es posible movilizar conceptos; sin embargo, es muy difícil cambiar las creencias de los docentes, Así lo declara Marcelo (1987):

Hay profesores que tienen conflictos entre sus creencias y su conducta en clase, en el sentido que su conducta docente no se corresponde con sus creencias y viceversa. Parece que durante los primeros años de docencia las creencias sobre enseñar y la conducta en clase de los profesores pueden entrar en conflicto. No obstante, una vez los profesores consolidan sus creencias, son éstas las que definitivamente dirigen y controlan su conducta. (citado en Feixas, 2010, p. 22).

De esta suerte, aunque es factible movilizar concepciones, o por lo menos las definiciones que se trabajan con los docentes, es necesario mantener un proceso reflexivo sobre las prácticas docentes y la continua actualización de tópicos referentes a la educación y a las áreas de saber específicos que socializan los docentes.

1.1.2 Pedagogía de la Literatura

Cuando se toma como objeto de investigación y estudio el fenómeno literario y su enseñanza en el aula, necesariamente hay que hablar del orbe pedagógico. Aquí,

este concepto, difuso por naturaleza, es entendido como una disciplina de índole teórico-práctica que reflexiona sobre su propio campo de enseñanza. Es del interés de la investigación abordar lo que se entiende por enseñanza de la literatura en la escuela, lo cual incluye las prácticas que, en el ámbito de lo real, se realizan en la escuela, amén de los fundamentos teóricos desde los cuales se respaldan dichas prácticas.

Bajo esta premisa de inicio, es importante subrayar que, en los estudios que se rastrearon en los últimos años, se afirma que se debe enfocar la enseñanza de la literatura desde una perspectiva diferente al historiográfico. Así, por caso, Cuesta (2011), Aguas (2012), Cruz (2013), Troncoso (2014), Nieto & Suárez (2015), plantean no sólo verla como una herramienta para enseñar lenguaje, historia y cultura, sino que también auxilie y desarrolle la lectura y la escritura, ya que estas habilidades están muy unidas a la literatura. Así lo manifiesta Cruz, cuando sostiene que:

Los profesores y profesoras combinan fundamentalmente dos tipos de modelos: uno hace énfasis en la historia literaria y las características de los movimientos o escuelas estéticas que se identifica más con la Enseñanza de la Literatura; otro tiene como objetivo la comprensión de los textos, donde la lectura es más una actividad cognitiva, estética y de experiencia sensible, este enfoque está más cercano a la Educación Literaria, que se propone formar en la apreciación de los textos de ficción. El modelo pedagógico elegido y aplicado en clase es la combinación de distintas tradiciones didácticas, de las experiencias personales de los docentes y de las necesidades de los estudiantes y las posibilidades que tengan en el contexto escolar donde labora (2013, p. 324).

Puede ser que al comienzo la escuela tradicional la viera como un instrumento; sin embargo, ha ido cambiado este conjunto de creencias, ya que la literatura se puede relacionar con otras áreas del saber; además un texto literario puede crear diferentes versiones e interpretaciones del este, lo que potencia la capacidad imaginativa y crítica. Asimismo, los medios de comunicación juegan un papel positivo y negativo en la literatura, ya que gracias a los medios audiovisuales puede provocar que los estudiantes lean un libro, en contraposición también ha hecho que los educandos sean perezosos a la hora de leer, al preferir ver la película réplica de la obra.

Igualmente, algunos proyectos proponen algunas metodologías que pueden resignificar la enseñanza y aprendizaje de la literatura, como el caso de Aguas (2012)

quien, funda una apuesta con su teoría empírica de la literatura, mientras que Cuesta (2011) habla de la metodología circunstanciada de la enseñanza de la lengua y la literatura; lo que significa que la literatura no sea solo una herramienta de historia, de la cultura, y una subsidiaria de reflexiones lingüísticas, sino que también sea un escalón para que el estudiante construya sus propias interpretaciones alrededor de un texto literario.

Por otro lado, algunos estudios también se enfocan en el canon literario, lo cual genera cuestiones por la importancia que podrían tener los textos literarios que se imparten en la escuela. Al respecto, Cruz (2013) y Aguilar (2013) expresan que es importante que los educandos tengan acceso a los clásicos de la literatura, ya que la escuela es el único lugar donde pueden conocerla; no obstante, discuten sobre la importancia de buscar textos que se adecuen a los gustos de los estudiantes y se tomen en cuenta los autores latinoamericanos.

Además, algunas investigaciones ven la enseñanza de la literatura como una forma de desarrollar competencias en el alumnado, como lo son Cuesta (2011) y Troncoso (2014); este último manifiesta que:

Lo más importante no es enseñar competencias lingüísticas a través de la literatura, sino mediar en la comprensión del aporte de la literatura en tanto tal y en cómo podemos sacar provecho de ella. Por este camino, el aprendizaje literario no se sintetiza en un índice numérico de comprensión lectora ni se reduce a la eficacia comunicacional, sino que decanta en el tiempo, constituye materia de conocimiento e interesa para la formación de la persona no solo en tanto hablante sino también como sujeto y ciudadano (p. 34).

Así, pues, se debe tomar en cuenta que la pedagogía de la literatura busca que el texto literario sea un escrito que quiere relacionarse no sólo con el lector, sino también con el autor y de su comunidad hermenéutica de turno, lo que significa escuchar las otras interpretaciones de sus compañeros, por último, crear sujetos a los cuales sientan placer por leer la materia propia de la literatura, el texto, y que ellos mismos se acerquen a una biblioteca o librería por el simple hecho de leer.

Por otra parte, hay otras investigaciones que han demostrado que la pedagogía de la literatura ha sido vista como un beneficio de la instrucción moral y religiosa; y

luego para el aprendizaje de la lengua y la cultura, tal es el caso de Choo (2012) y Aguas (2012), quienes expresan que la literatura crea compromisos con los valores y explora la identidad a aspectos sensitivos relacionados con el género, la raza y la religión.

Al revisar la bibliografía reciente sobre el tema en cuestión, fue evidente ver cómo el rol docente se ha transformado al cambiar el paradigma pedagógico desde el cual centra su labor, y también el enfoque lingüístico desde el cual se relaciona con el lenguaje lo que, sin duda, determina la mediación entre el texto y el estudiante, además de las múltiples relaciones que de allí se deriven. Para Aguas (2012), se ha pasado de un maestro tradicional que explica y mantiene la disciplina, a uno conductista que, además de exponer, dirige actividades, hasta llegar a un maestro constructivista que promueve en el estudiante el desarrollo de capacidades para idear, pensar y crear.

Para Rojas (2006), la enseñanza de la literatura en Venezuela se ha ido transformando, tras dejar lo tradicional y seguir una perspectiva cognoscitiva, esto ha permitido el espacio lúdico para los niños de tercer o cuarto grado de primaria, la discusión sobre la enseñanza de la literatura se le suma una tendencia que propone a la literatura como placer y otra que lo propone como un conocimiento multidisciplinar. He aquí opciones interesantes para repensar pedagógicamente el papel y la circulación de las obras en la literatura y también caminos no sólo para pensarla, sino para mostrarla como condición de una posible movilización representacional a los docentes de lengua materna.

1.2 Delimitación del Problema

Bajo este contexto general, la presente investigación tiene como objeto develar las concepciones implícitas en la enseñanza de la literatura, en las prácticas de lectura de los docentes de las Instituciones Educativas Distritales de la ciudad de Bogotá para, con este diagnóstico general, pensar una forma de intervención que les permita la movilización de esas formas y formatos cognitivos que activan cuando de hacer circular obras literarias en el aula se trata. Para ello se anuncian, en primer lugar, las categorías y subcategorías de análisis; luego se contrastan las políticas públicas con los

documentos institucionales como el Proyecto educativo institucional (P.E.I) y el Proyecto de Implementación de la Lectura, Escritura y Oralidad (ILEO), y, finalmente, se analizan los registros etnográficos tomados a docentes y estudiantes a finales de 2015 y comienzos de 2016.

Para los fines de esta investigación, el concepto de *concepción docente* se entenderá a partir de Feixas (2010) como la suma de constructos organizadores que permiten visualizar la manera en que se relacionan las ideas que las personas utilizan al momento de dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en él y los procesos de aprendizaje. El término *constructos* es, simplemente, una red semántica construida por el individuo que le permiten asumir conductas y negociar acciones. La categoría *Concepciones* se subdividirá en dos subcategorías (SCT1): concepciones explícitas, correspondiente al discurso o al decir, y (SCT2) o concepciones implícitas relacionadas con la práctica pedagógica o el hacer en el aula.

Del mismo modo, la categoría *pedagogía de la literatura* se entiende, apoyados en la propuesta coherente del profesor Cárdenas (2004) como una labor múltiple de orientación para ampliar los horizontes de la lectura y la escritura, lo que involucra, el cultivo de la sensibilidad, la imaginación y la argumentación como ejercicios de libertad; en otras palabras, no se trata de dictar clase, sino de trazar horizontes y posibilitar la creación de sentidos posibles para la vida del estudiante. Esto nos permite entender la literatura como un proceso de sentido ambientado hacia el pensamiento, la interacción, la lectura y la escritura. De este modo, la lectura se convierte en la subcategoría 1 (SCT1).

Al avanzar en la lectura del campo etnográfico, el cual se realizó a partir de los documentos institucionales como el Proyecto educativo institucional PEI, el Proyecto de Implementación de Lectura, Escritura y Oralidad ILEO, el Plan Lector y el Plan de Área. Todo esto complementado, primero, con la reunión de voces de los docentes a través de entrevistas sobre la forma como enseñan la lectura y la literatura en el aula y encuestas en las que se investigó sobre la forma de concebir la lectura y la literatura, el tipo de actividades que utiliza y la forma como evalúan el plan lector que sugiere los Colegios Atahualpa y María Cano; y segundo, con los estudiantes y padres de familia a

los cuales se les abordó mediante encuestas, indagando sobre sus hábitos lectores y su relación con la literatura.

Los resultados de este análisis muestran que los documentos institucionales tales como el PEI, dejan ver que la literatura no está referenciada, mientras que la enseñanza de la lectura se asume desde un enfoque socio-comunicativo, tal como se evidencia en la misión de la Institución Educativa Atahualpa y María Cano donde se aplica el modelo de Enseñanza para la Comprensión (EPC), el cual consiste en comprender el mundo desde los conocimientos previos, los que se refuerzan en la escuela de una forma innovadora en el contexto social en el que se ve involucrado el estudiante, puesto que “(...) la metodología de enseñanza para la comprensión orienta procesos de formación integral a estudiantes de preescolar, básica y media, haciendo énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativas que le permitirán interactuar con propiedad en diferentes contextos.” (PEI, 2014, p. 22).

Es decir, se propende porque el estudiante domine conocimientos y sea capaz de aplicarlos a situaciones reales de su entorno social para que ejecute unas transferencias de esos conocimientos a contextos diferentes y así tener la posibilidad de explicarlos, además de mostrar sus hipótesis, y así emplear el pensamiento. En este sentido, está acorde con la visión de competencia propuesta por los Estándares Curriculares de Lengua castellana (2002).

Ahora bien, cuando se abordaron las bases conceptuales y metodológicas del ILEO (cuya última actualización fue en el 2008), se ve un proyecto enmarcado en aprendizaje basado en problemas (ABP), que consiste en formular un problema en la que uno o más estudiantes deben encontrar un procedimiento para conseguir un propósito y “(...) la solución del problema es la enumeración de todos los pasos en orden lógico, que deben seguirse para obtener el resultado pedido.” (ILEO, 2008, p. 3), aportando además los argumentos por los cuales se propone ese procedimiento, entre los que destacan elementos de la teoría metacognitiva, entendida como “(...) el conocimiento que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos o cualquier cosa relacionada con ellos” (Flavell,1976, p. 232), conforme con lo

manifestado por los Lineamientos Curriculares en cuanto al desarrollo de las habilidades argumentativas.

No obstante, la institución no cuenta con un Plan Lector oficial donde se propongan autores u obras acordes a los grados que estén cursando los estudiantes, o a los direccionamientos de los Estándares Curriculares de Lengua Castellana (2006) que los plantea en secuencias de lo local a lo universal; cada profesor expresa que usa el compendio de libros al viento que ofrece la biblioteca del colegio, también los libros de texto con sus lecturas fragmentadas o aquellos títulos tradicionales que son de fácil acceso para la economía de los padres de familia, pues se sabe que no se le puede exigir a los jóvenes material de alto costo; o simplemente no se puede pedir ningún libro ya que se estaría incurriendo a un delito, ya que la nueva política educativa es la gratuidad total. De modo que es muy difícil que la población estudiantil desarrolle el deseo por la lectura en términos de Barthes (1983), dada la poca opción que ellos tienen de elegir textos de su agrado.

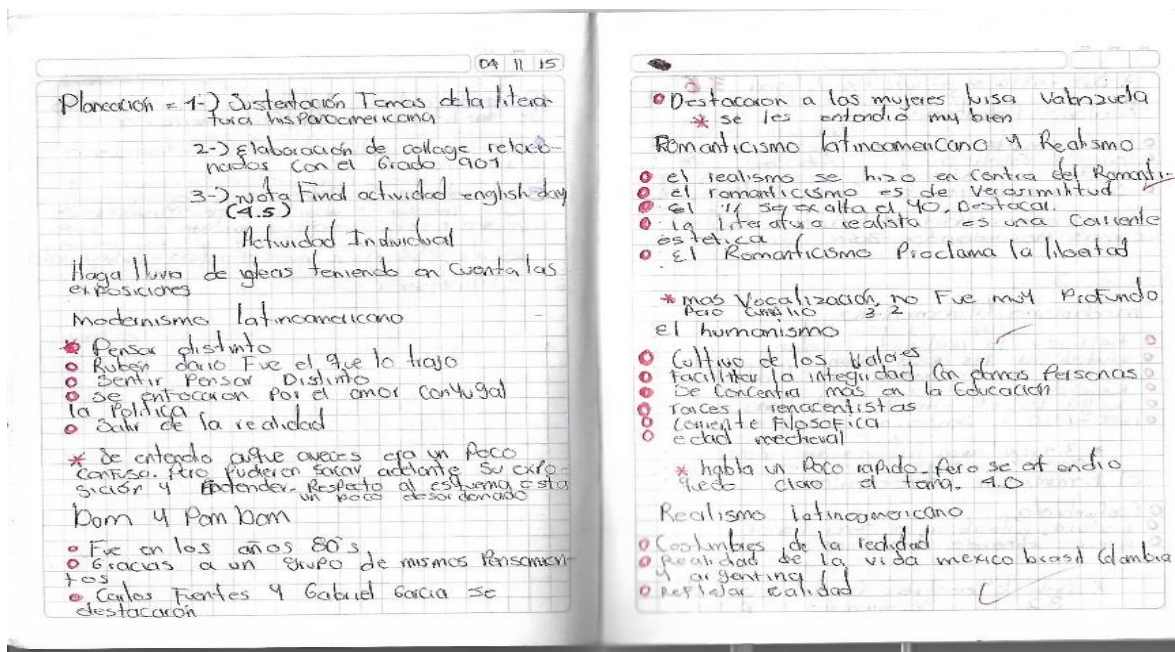
La presente investigación centra su atención en las concepciones docentes, los grandes beneficiarios a largo plazo será la población estudiantil. La lectura del contexto etnográfico permitió determinar pocos hábitos de lectura en los hogares de los estudiantes, y éstos, a su vez, aunque le reconocen una importancia a la lectura, les parece aburrido leer y sólo lo hacen a instancia del profesor y la nota, desarrollar entonces en conjunto con los docentes de las instituciones actividades de lectura que constituyan un reto, una aventura, un goce, una invitación al universo literario se hace indispensable para elevar los índices de lectura y así enriquecer los imaginarios y los diálogos de subjetividades en el aula.

Así las cosas, al realizar el análisis del plan de área encontramos los siguientes aspectos recurrentes:

1. La literatura es usada para transmitir información general sobre características de autores, géneros y movimientos literarios. Los estudiantes comprenderán el contenido de diferentes escritos hispanoamericanos a través del análisis textual y literario.

2. La literatura no es un fin en sí misma, sino que es utilizada como un medio para desarrollar conceptos lingüísticos: Los estudiantes desarrollarán habilidades lingüísticas para la comprensión e interpretación de diversos textos a través del Plan Lector.
3. El plan de área está en consonancia con las orientaciones de los Estándares, Lineamientos y los procesos metacognitivos que señalan niveles de comprensión: Los estudiantes desarrollarán habilidades para el reconocimiento de los diferentes niveles de lectura por medio del ILEO y el Plan Lector, donde se aprecia la enseñanza de la literatura desde concepción historiográfica de autores y de movimientos.

Registro 1. Cuaderno de estudiante que revela la literatura trabajada desde concepciones historiográficas directas.



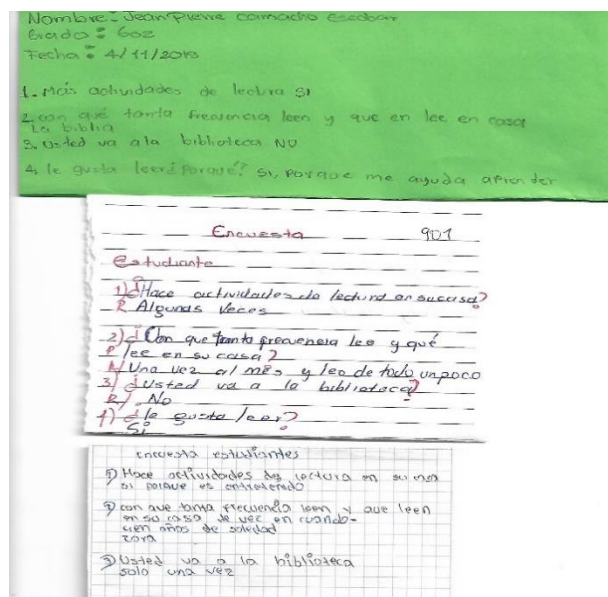
Fuente: Estudiante grado 9, 2015.

Por otra parte, cuando se contrastan las declaraciones de los docentes, manifiestas en entrevistas y encuestas, se evidencia un convencimiento de ellos por estar desarrollando procesos de vanguardia en materia de pedagogía literaria, y afirman

que tienen en cuenta los gustos de los estudiantes y el contexto social, que sus actividades de clase son dinámicas, lúdicas y motivantes, y que han promocionado la importancia de fomentar hábitos lectores en casa; sin embargo, en una encuesta aplicada a estudiantes y padres de familia sobre sus procesos de lectura se encontró que a pesar que los estudiantes saben de la relevancia de leer, no reconocen a la lectura como una práctica agradable, “les parece tediosa, aburrida, que produce sueño y pereza”; asimismo, no existen una cultura de la lectura por parte de los demás miembros de la familia y, en reducidos casos, se limitan a leer textos religiosos como fragmentos de la Biblia.

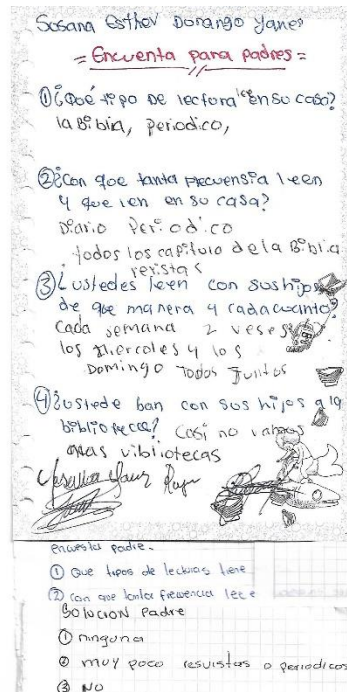
A continuación, se muestran algunas de las evidencias logradas en la labor etnográfica o lectura del contexto, las cuales revelan desde qué preferencias lectoras tienen los estudiantes, hasta el tipo de talleres literarios que ejecutan, tras las consignas de sus docentes.

Registro 2. Encuestas de niños sobre preferencias y tiempo lector.



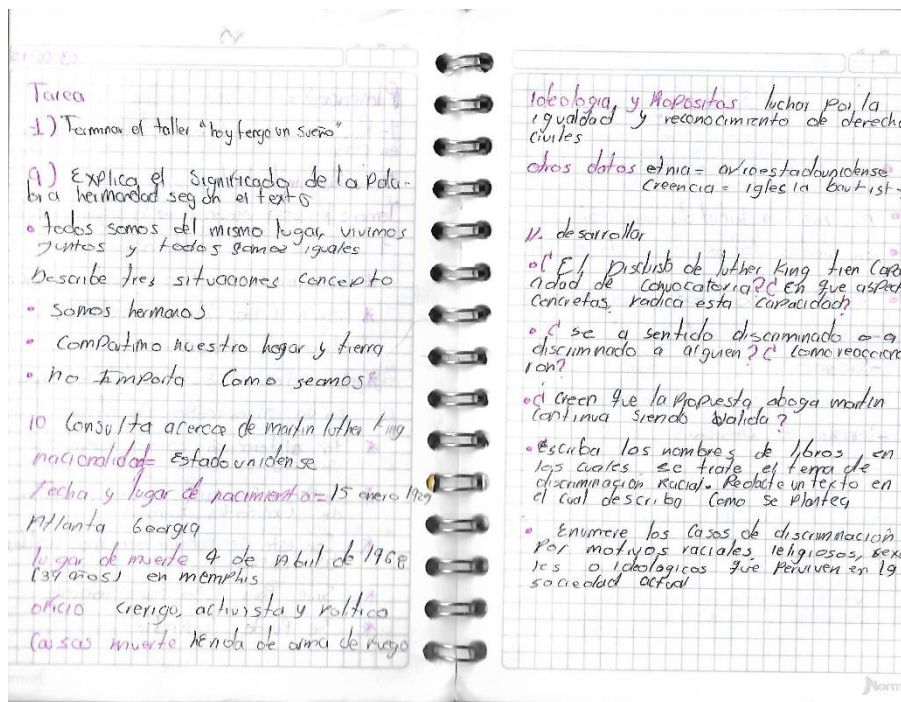
Fuente: estudiantes de grado 6,7 y 9, 2015.

Registro 3. Respuestas de los estudiantes a preguntas por los gustos y tipos lectores.



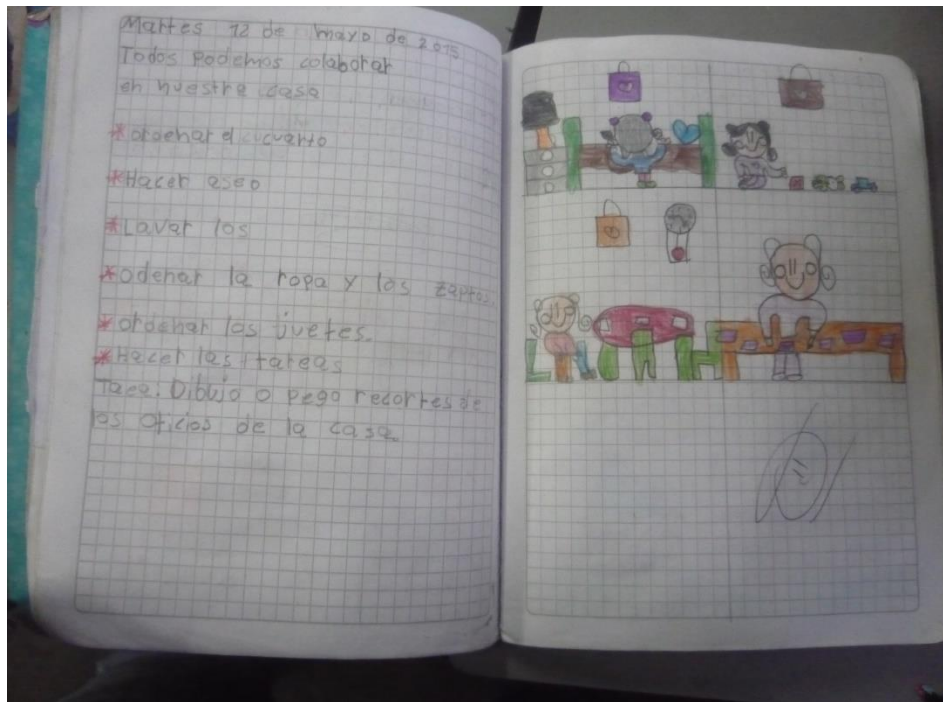
Fuente: Padres de grado 8 y 7, 2015.

Registro 4. Tipos de talleres literarios.



Fuente estudiante grado 11, 2015.

Registro 5. El uso del cuento para enseñar valores como “ser organizado”



Fuente: estudiante grado segundo 2015.

Ahora bien, siguiendo con el recuento de lo descubierto en la lectura del contexto de la IED Atahualpa y María Cano, se encuentra que, al revisar los reportes etnográficos logrados de los educadores y su contrastación con su hacer en el interior de las aulas, se hallan unas incongruencias entre el hacer y el decir. Parte de lo recolectado en este esfuerzo, se compila y abrevia en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Cuadro de contraste entre el decir y el hacer docente.

Concepciones docentes en pedagogía de la literatura	Decir	Hacer
Docente 1	Enseña habilidades comunicativas, la literatura como competencia	No tiene un concepto claro de literatura, su concepción de enseñanza es conductista y piensa que la literatura sirve para desarrollar habilidades de pensamiento
Docente 2	La literatura sirve para expresar emociones	La literatura es una herramienta para desarrollar valores, su concepción de enseñanza es interaccionista.
Docente 3	La literatura consiste en enseñar géneros	De corte claramente tradicionalista, ve en la literatura un listado de temas con los cuales puede trabajar estructuras lingüísticas.
Docente 4	Es una pasión para escapar de la realidad	La literatura sirve para transmitir cultura general, para enseñar utiliza fragmentos de textos, no obras completas. Además no cuenta con un concepto de literatura.
Docente 5	la literatura es una forma estética que representa una realidad o una visión de mundo	Concibe la lectura como un proceso y usa la literatura para desarrollar análisis sociológicos con un claro enfoque cognitivo.

Fuente: elaboración propia.

Si se intenta contrastar las concepciones explícitas con las implícitas en la enseñanza de la literatura a partir del cuadro anterior con miras a establecer si las categorías implícitas son coherentes con las explícitas o si, por el contrario, resultan contradictorias, tenemos que para el docente uno (D1) existe un desacuerdo, pues declara desarrollar habilidades cognitivas, pero en la realidad práctica de su hacer se limita a reproducir contenidos a través de una metodología tradicional. Asimismo, el docente dos (D2) entra en contradicción, porque según su declaración o decir quiere convertir su clase en una especie de catarsis para la libre expresión de emociones, pero en el hacer insiste en transmitir valores, en moralizar los contenidos de la historia en un afán por modelar la conducta de los niños. Ahora, en relación con la valoración adelantada al docente tres (D3), se ve cómo este concibe la enseñanza como el estudio de los géneros literarios, pero lo que en el aula realiza es realizar desde la historiografía literaria un listado de autores, obras y fechas; además utiliza la literatura para enseñar elementos estructurales de la lengua materna, contradiciendo totalmente sus declaraciones y evidenciando la ausencia de una pedagogía de la literatura. El docente cuatro (D4), plantea la literatura no como una forma de analizar o contrastar los

imaginarios de una obra literaria con la realidad, sino que la designa como una forma de evasión. Esto es, no tiene un concepto claro y definido, y su práctica pedagógica revela una concepción basada en la transmisión de cultura general, sumado al uso de fragmentos de literatura, poesía o cuento para enseñar la literatura. Finalmente, el docente 5 (D5) define la literatura como un sistema capaz de representar el mundo y es claro en definir la lectura como proceso, en consonancia con las teorías metacognitivas. Además, en el aula desarrolla análisis sociológicos de las obras, siendo, de los cinco docentes, el que más se ajusta a las a los requerimientos políticos e institucionales.

En conclusión, los docentes de la Institución Educativa Atahualpa y María Cano conciben la literatura como tema o instrumento para enseñar la parte gramatical de la lengua castellana. No contemplan la literatura como un saber específico con dinámicas y didácticas propias, de lo cual se desprende que no haya unas prácticas institucionales orientadas a desarrollar hábitos de lectura y escritura literaria, cada cual realiza actividades diferentes en el grado que orienta. Así, pues, las Instituciones se encuentra alejadas de tener una propuesta acorde a las políticas públicas, a los proyectos institucionales, y a las teorías que proponen el disfrute del texto o el desarrollo de un pensamiento crítico a partir de análisis intertextuales entre obra literaria y contexto.

1.3 Pregunta de Investigación

¿Cómo movilizar las concepciones docentes relacionadas con la comprensión del texto literario como producto metafórico-metonímico y de denuncia social en un grupo de docentes de dos Instituciones educativas de Bogotá?

1.4 Subpreguntas de Investigación

¿Cuáles son las bases teóricas y metodológicas de los docentes de las IED sobre la enseñanza – aprendizaje de la lectura literaria?

¿Qué talleres pedagógicos se pretende diseñar e implementar para movilizar las concepciones implícitas que sobre la pedagogía de la literatura se ha sedimentado en la escuela?

¿Cómo evaluar los alcances obtenidos por los maestros en la implementación con talleres literarios sobre la lectura?

1.5 Objetivo General

Movilizar las concepciones docentes relacionadas con la comprensión del texto literario como producto metafórico-metonímico y de denuncia social en un grupo de docentes de dos IED de Bogotá

1.6 Objetivos Específicos

Determinar las bases teóricas y metodológicas de los docentes en las Instituciones Educativas sobre la enseñanza- aprendizaje de la literatura.

Diseñar e implementar talleres pedagógicos que pretenden movilizar las concepciones sobre la pedagogía de la literatura que se ha sedimentado en la escuela.

Evaluar alcances obtenidos por los maestros en la implementación con talleres literarios sobre la lectura.

1.7 Justificación del Problema

En Colombia la enseñanza de la literatura en el aula siempre ha estado limitada los planes de enseñanza de la asignatura de español o la Lengua Castellana, donde el profesor según su propia formación le abre un espacio en el cual aborda el trabajo con las obras literarias. No obstante, aunque las Políticas Públicas de Educación (1998) proponen el estudio de la literatura desde una perspectiva socio-semiótica y algunos teóricos la proponen como un fin en sí misma, capaz de generar placer y posibilitar un diálogo de experiencias entre lectores, aún se mantienen las prácticas tradicionales versadas en el seguimiento del canon y lo historiográfico.

Realizar un estudio sobre las concepciones de los docentes en enseñanza de la lectura literaria en las escuelas resulta importante porque aborda una temática con muy pocos antecedentes en el panorama nacional. Las investigaciones al respecto se quedan en el campo descriptivo, y abordan el problema de lo didáctico, se preguntan por el cómo se enseña la literatura, y a partir de esa pregunta caracterizan o tipifican un

quehacer docente pero no han intentado la movilización de esas concepciones. Analizar si es posible o no movilizar una concepción docente significaría un gran aporte para la pedagogía de lo literario debido a que los docentes llevan a cabo el proceso de enseñanza desde las concepciones implícitas de educación y de enseñanza de su área de conocimiento. Por ello, pensar y analizar las implicaciones que estas concepciones tienen en las prácticas docentes permitirá reformular las estrategias que se están empleando en la formación de los docentes. Actualmente existen muchos cursos, seminarios, talleres y diplomados en los que se intercambian experiencias, el tema de la concepción docente debe ser uno de ellos.

Por un lado, la experiencia proporcionará datos sobre la relación entre prácticas docentes, acercamiento del estudiante al texto literario y la existencia de una teoría pedagógica o literaria que la sustente. Por otro lado, desarrollar una propuesta pedagógica de la enseñanza de la literatura es importante para las investigaciones en Pedagogía de la Lengua Materna al correlacionarse con otras investigaciones relacionadas con el tema de concepciones y particularmente con la línea de investigación en pedagogía de la literatura, posibilitando generar programas o cursos de formación (licenciatura, especialización y maestría) a partir de problemáticas claras con incidencia en el plano regional y nacional.

Aunque la presente investigación centra su atención en las concepciones docentes, los grandes beneficiarios a largo plazo será la población estudiantil. La lectura del contexto etnográfico permitió determinar pocos hábitos de lectura en los hogares de los estudiantes, y éstos, a su vez, aunque le reconocen una importancia a la lectura, les parece aburrido leer y sólo lo hacen a instancia del profesor y la nota, desarrollar entonces en conjunto con los docentes de las instituciones, actividades de lectura que constituyan un reto, una aventura, un goce, una invitación al universo literario se hace indispensable para elevar los índices de lectura y escritura, para así enriquecer los imaginarios y los diálogos de objetividades en el aula.

El trabajo de investigación se adscribe a la línea de investigación Pedagogías de la Literatura, con énfasis en Literatura y prácticas pedagógicas.

2. Marco Teórico

En este acápite se presentan algunas consideraciones sobre la literatura y su enseñanza en el aula. En un primer lugar se compendian algunas definiciones que han querido resolver la pregunta ¿qué es literatura?, y los esfuerzos teóricos desde donde se postulan dichas definiciones. En seguida se presenta la noción de concepción docente como un concepto clave que permite entender la incidencia del pensamiento docente en las prácticas pedagógicas que orienta. En tercer lugar, se proponen fundamentos pedagógicos y didácticos, elaborados desde una perspectiva semiótica, en un intento por rescatar algunos elementos ya propuestos por los Lineamientos Curriculares (1998) pero que, por algunas razones, han tardado en ser implementadas o desconocidas en la enseñanza de la literatura en las escuelas públicas.

2.1 La Literatura y la Pedagogía de la Literatura

Abordar la literatura como objeto de estudio es un trabajo dispendioso, dada la evolución histórica del concepto y las perspectivas teóricas de quienes han querido definirlo. Un primer esfuerzo por lograrlo implica acercarse a la crítica literaria, que nos facilita una revisión diacrónica del fenómeno literario.

Por caso, Eagleton (1998) hace un recuento de las distintas definiciones que el término literatura ha adquirido través de la historia. El autor comienza objetando la definición que lo postula como un texto de ficción al considerar que existen obras de carácter filosófico, científico o histórico que más tarde fueron consideradas como textos literarios; por lo tanto, la distinción hecho-ficción no sería suficiente para caracterizar a la literatura. Más adelante se señala la aparición del formalismo ruso y su pretensión científica de reducir la literatura a un producto lingüístico, un fenómeno hecho de palabras que explican qué es lo literario, razón por la cual no tienen cabida lo social, lo ideológico, el contexto en que se produce la obra. Para los formalistas lo literario será una “rarefacción”, un uso especial de la lengua que se aparta de la norma estándar para centrar la atención sobre sí mismo, haciendo uso de figuras literarias y otras estratagemas. No obstante, Eagleton (1998) considera que si se observa bien el lenguaje parroquial y algunos anuncios publicitarios que pueden observarse en las

calles, también están dotados de estas características del lenguaje literario y no sería exclusivo de lo que llamamos literatura; además no toda la literatura está comprendida por la poesía.

Otras dos posibles definiciones presentadas y a la vez objetadas por el autor británico son la de entender la literatura como discurso pragmático o de entenderla desde el canon. Respecto a la primera, se plantea la importancia que adquiere la relación del lector con la obra y su libertad para interpretar y asignarle un fin, sin importar lo que el autor haya querido manifestar. En lo referente a la noción de canon, entendida como conjunto de obras bien escritas, seleccionadas por un grupo de personas en un contexto social e histórico, presenta la dificultad que tal clasificación se hace variable con el pasar del tiempo; por lo cual tal concepto se hace poco objetivo. Sin embargo, Eagleton, (1998) señala que:

[...] Si no se puede considerar la literatura como categoría descriptiva objetiva, tampoco puede decirse que la literatura no pasa de ser lo que la gente caprichosamente decide llamar literatura. Dichos juicios de valor no tienen nada de caprichosos. Tienen raíces en hondas estructuras de persuasión al parecer tan inmovibles como el edificio *Empire State*. Así, lo que hasta ahora hemos descubierto no se reduce a ver que la literatura no existe en el mismo sentido en que puede decirse que los insectos existen, y que los juicios de valor que la constituyen son históricamente variables, hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales (pp. 13-14).

Esta primera revisión nos habla de la polisemia que entraña el concepto; de hecho, desde Aristóteles hasta nuestros días se han sucedido las definiciones de lo que se entiende por literatura. Se ha indagado por su naturaleza, si refleja la realidad o es copia de ella, por su intencionalidad, por sus elementos y recursos constitutivos, por su valor de uso o por su función social. Quizá sea este carácter polisémico lo que ha permitido que otras disciplinas o instituciones se acerquen a la literatura y la estudien como objeto de estudio o como medio representativo para explicar fenómenos sociales o del individuo. En este orden de ideas, el representante de la sociología de la literatura Cros (1986) resalta que un hecho literario puede ser un hecho sociológico, pero no por sí mismo sino hasta que es interpretado por alguien; así, pues, citando a Sartre señala que:

El objeto literario es una extraña peonza que sólo existe en movimiento. Para hacerla surgir es preciso un acto concreto que se llama lectura, y sólo dura tanto como pueda durar esta lectura. Fuera de esto no hay más que marcas negras en el papel [...] sólo hay arte por y para los demás (citado por Cros, 1986, p. 14)

La sociología de la literatura ve en la obra literaria un importante documento histórico que ofrece testimonios directos del contexto social en que fue producida la obra, capaz de revelar sistemas de valores socioculturales de la cual el autor puede ser consciente o no. Para Ortega (2005), la sociología de la literatura no ve en la obra literaria una fotografía de la vida, una reproducción exacta de las características de una sociedad, puesto que la relación entre la sociedad y la obra no está mediada por el contenido sino por una correspondencia y semejanza entre estructuras mentales y producto; esto es, una homología entre cultura-estructura mental-literatura:

Se tiene entonces que la cultura a la que se hace referencia aquí no es la sociedad empírica, sino las elaboraciones mentales que los grupos humanos han hecho de la realidad, sus conceptos del mundo. Los tres autores básicos de la Sociología de la Literatura, Georg Lukács (1885-1971), Lucien Goldmann (1913-1970) y Mijail Bajtín (1895-1975), están de acuerdo en que en la literatura se produce una evaluación crítica y sistemática sobre las concepciones del mundo de la cultura (p. 45)

Otra manera de abordar los estudios literarios es a través de la hermenéutica, para la cual la obra literaria "(...) es un arte de producir sentido, donde cada lector encuentra el propio. La novela, la poesía, el cuento o el ensayo son prismas por los que el lector se recrea y recrea su visión del mundo y la del autor" (Ibarra, Ramírez & Bonomo, 2011, p. 17). La hermenéutica privilegia el indicio como primer paso hacia la comprensión del texto literario. Los símbolos, los signos y las metáforas señalan una realidad más profunda que precisa ser descifrada. Para Ibarra existen dos escuelas de hermenéutica desde el siglo XX, la norteamericana, más pragmática, orientada al criticismo del texto, y la alemana, en la cual el lector pone en juego todo su bagaje cultural a la hora de leer o dialogar con el texto. La búsqueda del sentido es esencial en esta propuesta; por eso Gadamer afirma:

La "producción de sentido" es pues lo común entre diálogo y literatura, en ambas se cuenta con una dirección que mantiene y justifica todo lo que se va diciendo sobre algo, una

dirección que se presupone: “si continúo hablando estoy obligado a presuponer que lo que digo tiene sentido” (citado en Franco, 2004, p. 67)

De lo anterior se concluye que, si se entiende la literatura como un diálogo entre autor y lector, la función de la hermenéutica es brindar al lector un método para recomponer fragmentos que le permitan comprender el texto. De suerte que, dialogar con un texto literario es buscar su comprensión y mantenerse en dicha comprensión.

Por esta razón, la enseñanza de la literatura ha sido uno de los puntos más sensibles en la relación entre expectativas educativas, cambios sociales, avances teóricos y prácticas educativas; ya que, a través del tiempo, este campo ha mostrado una representación social, de sus valores e ideologías, así como su participación en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción de un imaginario colectivo, dando lugar a distintas visiones sociales de la función de la literatura en la educación; asimismo, en la definición de objetivos docentes y en las prácticas en el aula. Por eso la enseñanza de la literatura tiene el reto de crear una nueva representación estable en la **pedagogía literaria**, para que responda a un acuerdo sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de los ciudadanos.

Al comienzo, **la pedagogía literaria** formó parte del aprendizaje de la escritura en relación con la oralidad, ya que en las escuelas eclesiásticas los alumnos aprendían a copiar los textos, a escribir con el dictado y a construir discursos a partir de los recursos retóricos de la antigüedad clásica y de los textos sagrados. Colomer (2010) lo expresa de la siguiente manera:

Leer textos literarios se entendía como una tarea de análisis y glosa con fines prácticos de dominio del discurso hablado y escrito. La literatura aparecía como una actividad de elocución que preparaba para actividades profesionales como el sermón eclesiástico o el discurso político. La retórica formaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la lectura de los clásicos suministraba tanto el referente compartido, como las posibilidades expresivas y aún las citas a utilizar en la construcción del texto (p. 2)

En consecuencia, la pedagogía de la literatura fue usada para re-escribir y traducir textos netamente religiosos y clásicos, además a la realización de discursos.

Pero, con el devenir del tiempo, en el siglo XIX, y gracias a los movimientos románticos, se hacen críticas a este tipo de enseñanzas, desacreditando su labor escolar al afirmar que estas eran muy formalistas y vacías de contenido, pues se enmascaraba la falta de inspiración artística. Después de este remesón, la literatura se ve centrada en la lectura, pero con fines a nivel de memorización de textos, dado que a cambios políticos, sociales y económicos, se re-estructura la pedagogía de la literatura hacia la creación de la conciencia nacional y el patriotismo; dando lugar a la historiografía literaria, en la cual se seleccionó un conjunto de autores y las obras claves del patrimonio nacional; además, se creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar (Colomer, 2010).

Por otro lado, la relación entre lengua y literatura empezó a fracturarse, ya que el modelo de lectura se inclinó más hacia la historia de la literatura, marginando la lectura literaria y favoreciendo el conocimiento informativo sobre su evolución, reduciendo o ausentando la lectura de novela u obras completas. Durante el *boom* de la tecnología, los medios de comunicación y el fracaso de la lectura en la escuela, se dio paso a que la lectura literaria hiciera parte de la población en el disfrute y el placer de un ocio de mayor calidad. Así lo manifiesta Colomer:

El desarrollo de la sociedad de consumo y la presencia de los medios audiovisuales modificó radicalmente los mecanismos de creación del imaginario colectivo y de la posesión de referencias literarias comunes. La multiplicación de las obras, la internacionalización de la cultura e incluso la evolución de las tendencias culturales hacia el énfasis en la intertextualidad hicieron estallar la idea de unas pocas referencias, ordenadas, valoradas y comunes para todos los ciudadanos. La literatura pasó a formar parte de la idea de un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo y acentuó su valor de placer inmediato (1996, p. 9).

Es así como la lectura pasó a ser parte de la población, se democratizó, dando total independencia a cada persona para tener acceso a cualquier texto u obra literaria para su propio goce.

En los años setenta, la enseñanza de la literatura en los países latinos se caracterizó por la recuperación del acercamiento al texto, la insatisfacción por la focalización histórica y la preocupación por los problemas ideológicos y socioculturales derivados del fenómeno literario. Mientras que, en los países anglosajones, estuvo regida por la pragmática y la crítica, donde el aprendizaje de habilidades de lectura y el análisis estilístico del texto prevalecían sobre la función ideológica de la literatura en la cultura y la educación. Y, durante la década de los ochenta, se dio inicio a unas bases teóricas constructivistas, ampliando y evolucionando **la pedagogía y la teoría literaria**, otorgando interés por el texto con la inclusión del fenómeno comunicativo de su producción y recepción; poniendo en consideración la relación entre el autor, el lector y la interpretación que este último le puede dar al texto literario. De esta suerte el foco ya ha estado centrado en ver la literatura como un instrumento usado por los sujetos para dar sentido a la experiencia y entender históricamente la cultura en la que están inmersos. Tal como lo manifiestan Cesarini & De Federicis (1988):

La literatura es sentida como una de las formas en que se auto-organiza y se auto-representa el imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en que las culturas se forman, se encuentran con las otras culturas, las absorben, intentan confrontarse o conquistarlas; o bien desarrollan, en su interior, modelos alternativos a los existentes, o crean modelos e imágenes del mundo que, a través de la retórica de la argumentación y la persuasión, tratan de imponerse a los distintos estratos de público que configuran el tejido social. La retórica, en el sentido más alto del término, entendida como técnica argumentativa y persuasiva y como gran arsenal de modelos de discurso, presenta principios fundamentales para la comunicación humana, las estrategias dialógicas, la capacidad de debate y de confrontación de ideas. De forma semejante, la literatura ofrece importantísimos soporte y modelos para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, de las ideas, de los ideales, de las proyecciones fantásticas y, también, modelos para representarnos nuestro pasado, el de nuestra gente y el de los pueblos, la historia. (vol. IX, p. 28).

De esta suerte, una forma operativa de comprender la pedagogía de la literatura es asumiendo que trata de dos temas esenciales de forma general, a saber: el campo de cómo el lector comprende una obra literaria de las habilidades que debe activar como sujeto competente para lograr ese fin comprensivo; y el orbe de la

producción de la creación de un texto literario que transporte y transponga una realidad social en el campo simbólico de su escritura, sin que esto sea necesariamente un espejo una fotografía de la realidad que quiere llenar con sus significantes. Así las cosas, la concepción de la pedagogía de la literatura se entiende como una "educación literaria", la cual contiene funciones relevantes en la formación de los ciudadanos en sus distintos aspectos cognoscitivos, estéticos, morales, culturales y lingüísticos, causando que estilos experimenten la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, amén de que conozcan algunos temas y formas propias de los principales géneros, puedan expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y posean alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica o la métrica. Es decir, que los ciudadanos adquieran las capacidades que les permitan considerarse un lector experto o, por lo menos, menos ingenuo.

Bien, como se ha visto en esta segunda revisión de los modos de abordar la pedagogía de la literatura, se van haciendo recurrentes elementos muy importantes como son el contexto, el diálogo, la comprensión lectora y la creación textual estéticamente mediada. En nuestro caso, asumimos una parte, entonces, de esta comprensión de la pedagogía literaria, a saber: el asunto de cómo se comprende un texto y cómo esto sirve de pivote para enseñar a leer textos literarios. Y en este aspecto, nótese que, aquí, la teoría de la recepción literaria no escapa a este sistema de relaciones y sus postulantes no niegan el carácter formal del lenguaje, ni sus connotaciones socioculturales, pero para ellos lo más importante es el lector:

La lectura es ante todo un proceso mediante el cual el lector construye el sentido de aquello que lee. A partir de esta idea, Jauss afirmaba que el lector convierte en «habla» el texto y aplica a la lectura de la obra literaria los conceptos de «lengua» y «habla» de acuerdo a Saussure. El lector convierte en significado actual aquello que potencialmente está en la obra e introduce en el marco de su lectura su propio concepto del mundo. Otros, entre ellos Zumthor, habían sugerido con anterioridad ese lado salvaje que contiene el acto de leer, la posibilidad de descubrimiento, de aventura, de capacidad de hallar los aspectos inacabados e incompletos que la

deben caracterizar y definir, el cual se define como placer (citado en Manila, 2004, p. 5)

Desde un punto de vista más práctico, al analizar una obra literaria se debe tener en cuenta no sólo la obra sino, en igual medida, en conjunto de las acciones involucradas al reaccionar frente al texto, el cual se emite para que el lector lo actualice. El autor prepara una estrategia textual para un lector-modelo que puede coincidir o no con el lector real. En palabras del semiólogo Umberto Eco (1987):

Los medios a que recurre son múltiples: la elección de una lengua (que excluye obviamente a quien no la habla), la elección de un tipo de enciclopedia (si comienzo un texto con "como está explicado claramente en la primera crítica restrinjo, y en un sentido bastante corporativo, la imagen de mi Lector Modelo), la elección de determinado patrimonio léxico y estilístico (...) Puedo proporcionar ciertas marcas distintivas de género que seleccionan la audiencia (p. 123)

Para Manguel (2003), sin embargo, el lector ideal es un traductor capaz de desmigajar un texto, retirarle la piel, cortarlo hasta la médula, seguir cada arteria y cada vena, y luego poner en pie a un nuevo ser viviente. El lector ideal es un taxidermista. Todo esto, mientras que los estructuralistas franceses, con figuras destacadas como Barthes, Gérard Genette, Greimas, Todorov y los formalistas rusos encontraron en la lingüística Saussuriana un paradigma común para el análisis del relato, una metodología de tipo instrumental y didáctica:

Dado que la lengua es la materia prima de la literatura, o como se dijo antes, que la literatura está hecha de lengua, se vuelve tanto posible como factible hallar analogías entre la frase, objeto de la lingüística y el relato, al que Barthes caracteriza como una gran frase. Así por ejemplo el personaje de una narración podría ser considerado como el sujeto de una preposición, el verbo como la acción narrativa. A su vez tal como lo va a sostener más adelante Gérard Genette, las categorías verbales como tiempo, aspecto y modo podrían pensarse como el núcleo de los recursos discursivos (Citado en Pampillo & Sarchione 2005, p. 23)

Entre algunas categorías propuestas por el estructuralismo se encuentran la *actancialidad*, la *temporalidad* y la *espacialidad*. La primera categoría adaptada por Greimas de *Morfología del cuento*, de Vladimir Propp (2010) sería una generalización de los objetivos que persiguen estos personajes: ayudante, oponente, dador,

destinatario, etc. No interesa lo que son los personajes, en su dimensión psicológica sino lo que hacen. La segunda categoría desarrollada por Genette (1980) distingue dos tiempos, el tiempo del discurso que es la forma como el narrador presenta los acontecimientos y el tiempo de la historia que se refiere al orden cronológico. La espacialidad por su parte define el proceso de transformación de una historia en un discurso a través de una estructura narrativa. Consiste en la conversión del espacio de la historia en un espacio verbal en el que se desenvuelvan personajes y situaciones mediante procedimientos técnicos y estilísticos entre los que destaca la descripción.

Por ejemplo, Barthes concibe la literatura como “[...] un código narrativo, metafórico, aunque también es el lugar en el que se encuentra comprometido un inmenso saber político” (1983, p. 246). Esta definición guarda cierta relación con el concepto de *polifonía*, elaborado por Bajtin según el cual

Es el sujeto social quien produce un texto que es, justamente, el espacio de cruce entre los sistemas ideológicos y el sistema lingüístico. El análisis de la lengua en su totalidad concreta y viviente conduce al análisis translingüístico, en otras palabras, a la polifonía, al conjunto de las “voces”; no al simplemente lingüístico que ofrece una perspectiva monológica y abstracta. Aparecen de esta manera las relaciones lógicas que son necesarias para las relaciones dialógicas, que es el discurso de dos voces, así como las relaciones de significación objetiva como los enunciados y las posiciones de los diferentes sujetos (citado en Delgado 2009, p. 5)

Hasta aquí el recorrido por los distintos modos de abordar la literatura. Teorías, métodos y formas de abordar lo literario. No es un recorrido exhaustivo ni agotado, puesto que, como se ha podido evidenciar, las dinámicas del conocimiento y del mundo académico permiten el surgimiento de nuevas perspectivas de estudio, las cuales en ocasiones se mezclan dando origen a nuevas propuestas que enriquecen los campos de la teoría y la investigación.

Como se ha dicho anteriormente, esta investigación se ocupa de la lectura del texto literario en los escenarios educativos. En el sentido pedagógico que nos interesa, se acentúa el qué es lo literario en una obra, qué es lo enseñable del fenómeno literario, qué importancia tienen las concepciones docentes sobre literatura para la interacción

entre obra-estudiante en el aula y cuál es el compromiso y el rol del docente en los procesos cognitivos que debe desarrollar el estudiante durante los procesos de lectura de textos literarios. Por todo ello, el presente estudio se ubica en la modalidad estética de la lengua. Además, convenimos en aceptar que toda pedagogía sincrónica de la literatura debe seguir, al menos, seis principios:

1. Toda Obra es un producto creativo, poético, cualificado especialmente por ser “(...) una puesta en escena de lo simbólico, no del contenido, sino de sus desvíos” (Barthes, 1983, p. 247).
2. Toda Obra es un texto abierto, que debe ser analizado a la luz de una “teoría liberadora del significante”, ya que remite “de un significante a otro, sin cerrarse jamás” (p. 250).
3. No reducir el análisis de la Obra a un mero trabajo cognitivo, sino que se debe mezclar con la experiencia emocional del sujeto-lector; de suerte que es más fácil comprender que toda experiencia con la Obra es una experiencia lectora que afecta a un lector, puesto que “[...] el texto es portador de un *pneuma* [...] que, al mezclarse con la sustancia etérea del alma, la con-forma, la trans-forma o la de-forma” (Larrosa, 2003, p. 46).
4. Esto hace que asumir la obra se reduzca a una lectura mediada “[...] por la conjetura, en consecuencia, por dispositivos conceptuales que son construidos por el lector mismo” (Jurado, 2000, p. 8), lo cual permite que el encuentro con la Obra se convierta en un “acontecimiento” que afecta la subjetividad y permite la lectura intertextual.
5. Sin una re-estructuración o un efecto creativo frente a la experiencia lectora del texto literario, bien sea en lo oral o en la escritura con fines de convicción o de persuasión, la enseñanza de la literatura pierde toda posibilidad de ser transformativa. Más simplemente: no hay lectura sin escritura o sin discusión. (p. 10)
6. Todo texto literario debe dialogar con otros textos de la cultura, especialmente aquellos que circulan en los canales mediáticos; aquello que Reis (1996)

denomina *poética de los medios* y que se fundamenta en la acción de completar la búsqueda de sentido del texto literario en el diálogo intertextual y contextual (Citado por García, 2016, pp. 79-80).

Finalmente, de toda esta revisión se sintetiza una noción de literatura concebida como un conjunto de textos, tal como lo propone la semiótica, sin perder de vista su carácter social ni los aportes de la Teoría de la recepción, que acentúa el carácter dialógico del lector y la obra sin descuidar el contexto de enunciación. Pero, al tiempo, resaltamos que hablar de una pedagogía de la literatura implica, para esta investigación, aceptar que sus focos de preocupación están definidos por las formas, motivos y las estrategias para comprender una obra (hasta volverlo texto, y luego discurso) y de crearla (empezando por el discurso hasta que devenga en obra); pero ahora conviene revisar la categoría de concepción docente, para luego hablar de pedagogía de la literatura relacionadamente con este concepto.

2.2 Las Concepciones Docentes

Las concepciones docentes del profesorado se entienden como el conjunto de significados especiales que los profesores otorgan a un fenómeno (en este caso la enseñanza y el aprendizaje), los cuales van a guiar la interpretación y la acción docente posterior Feixas (2010). La investigación sobre las creencias y conocimiento del profesor abrió un campo propio, porque

Las concepciones de cada docente pueden entenderse como todo un sistema personal de constructos que se van elaborando y reformulando continuamente; son una mezcla singular de teorías formales de conocimiento (conocimientos teóricos) y de conocimientos extraídos de la experiencia personal y profesional (creencias). En este sentido, las concepciones recogen, por una parte, todas aquellas ideas, conceptos y teorías a través de los cuales interpretamos lo que percibimos; por otra parte, integra aspectos relacionados con el mundo del afecto y del sentimiento, marcado por un referente mayormente subjetivo y personal y finalmente incluye todas las representaciones e imágenes de naturaleza histórico- social y contextual que nos permite ver el mundo (Feixas, 2010, pp. 1- 2).

Según Hernández (2013), el concepto de concepción puede confundirse con el de representación social y el de creencias, pero aclara que las representaciones

abarcen una visión general, son configuraciones sociales normativizadas que permean e influyen a una colectividad. Las concepciones; en cambio, son particulares de cada sujeto y las creencias están presentes en ambas. Al respecto, agrega que:

Este grupo de investigaciones permite señalar que las representaciones, concepciones y creencias son estructuras de significación que se producen y reproducen a razón de contextos sociales, particulares y conviccionales respectivamente. Por tanto, aunque se complementan y configuran el pensamiento docente, no se refieren exactamente a lo mismo y se hace necesario el establecimiento de sus límites teórico-conceptuales para evitar confusiones o sobreentendidos en el campo investigativo (Hernández, 2013 p. 29).

Cabe mencionar que los países que han investigado de modo profundo sobre estos temas son Australia, Reino Unido y Hong Kong en los años 90s; asimismo, han tenido una gran difusión en los países escandinavos. He aquí algunas conclusiones significativas de estos:

Se entrevistó a veinte docentes de universidades australianas de los ámbitos de la economía, inglés, medicina y física e identificó siete maneras diferentes de comprender la docencia en sus situaciones particulares de enseñanza y aprendizaje: a) enseñar como presentar la información. b) enseñar como transmitir la información (del docente a los estudiantes). c) enseñar como ilustrar la aplicación de la teoría a la práctica. d) enseñar cómo desarrollar conceptos/principios y sus relaciones. e) enseñar cómo desarrollar la capacidad de ser experto. f) enseñar como explorar maneras de comprender desde diferentes perspectivas. g) enseñar como producir cambios conceptuales. Las categorías descritas se ordenan de menor a mayor comprensión de la docencia. En el nivel inferior, la enseñanza es vista en términos de lo que hace el profesor, principalmente sólo (Dall'Alba, 1991, citado en Feixas, 2010, pp. 2-3).

Además, algunas investigaciones como las de Dall'Alba (1991) y Dunkin (1990) se centraron en la relación entre docente-estudiante-contenido; y se dedujeron cuatro conceptos de docencia: estructurar el aprendizaje, motivar el aprendizaje, animar actividades de aprendizaje autónomo y establecer relaciones interpersonales dirigidas al aprendizaje, en las cuales utilizaron el análisis de contenido de más de cincuenta entrevistas con docentes recientemente titulados. A partir de allí, se apreció que los principios y concepciones que asumen los educadores pueden ser epistemológicos, ontológicos y/o conceptuales; además, que pueden cambiarse o movilizarse gracias a

que estas se pueden reformar o construir nuevos fundamentos para mejorar o innovar sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, es difícil cambiar las creencias, porque estas ya están impuestas por la sociedad en la que ha crecido el sujeto.

Otras investigaciones asumen que las concepciones son teorías implícitas acerca de la naturaleza del conocimiento y los procesos psicológicos que posibilitan que el conocimiento sea generado y transformado, como lo han venido manifestando Pozo, Pérez, Echeverría, Mateos, Scheuer, De la Cruz & Martín (2006). Lo mencionado anteriormente, muestra que las creencias, conceptos y representaciones que posee un individuo hacen parte de las concepciones; es decir, los docentes creen o asumen que, si él aprendió un tema determinado de una manera, los estudiantes también lo harán, Martin & otros (2014, p. 212), y manifiestan que:

(...) teachers have deeply rooted —often more implicit than explicit conceptions— from their own experiences, first as students and then as teachers, rather than their theoretical training, about what society expects from them and the best way to achieve these goals. Several studies have shown the influence of teachers' conceptions on their instructional practices¹.

Por otro lado, en Colombia se han mostrado definiciones como las agenciadas por Bojacá & Morales (2002), investigadoras de la casa que expresan que la concepción docente es un conjunto de elementos implícitos sociales, culturales, académicos que se interrelacionan y se evidencian en el decir- hacer de los individuos. Finalmente, estas concepciones se pueden movilizar; sin embargo, en las prácticas pedagógicas pueden seguir reincidiendo en metodologías muy tradicionalistas.

Pues bien, para efectos de esta investigación, este trabajo se va a enfocar en las concepciones implícitas, entendidas como aquellas que muestra cómo actúa el maestro en sus clases de forma inconsciente y que, según Pozo & otros (2006):

(...) son representaciones de naturaleza implícita, que tienen prioridad funcional con respecto de los procesos y representaciones explícitos. Para estos autores lo explícito y lo implícito no son

¹ Los profesores frecuentemente se instalan más hacia las concepciones implícitas que explícitas, tomando en cuenta sus propias experiencias, primero como estudiantes y luego como maestro, en vez de hacer uso de las teorías vistas durante su entrenamiento como docente, lo que la sociedad espera de ellos y la mejor manera de alcanzar estas metas. Varios estudios han mostrado la influencia de las concepciones docentes en sus prácticas instruccionales.

categorías absolutas, sino que se sitúan en un continuo. El origen de las representaciones implícitas está en la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados, igualmente implícitos, es decir, en la experiencia personal en ámbitos culturales de aprendizaje, mientras que el origen de las representaciones explícitas se sitúa en la educación formal. En relación con la naturaleza y funcionamiento cognitivo (p. 116).

Asimismo, Pozo & otros (2006) exponen cinco diferencias de las representaciones implícitas con respecto a las explícitas, a saber:

- 1) son un saber hacer, un saber práctico o en acción, frente a la naturaleza declarativa de las representaciones explícitas.
- 2) función pragmática frente a la epistémica del conocimiento explícito.
- 3) naturaleza situada o dependiente del contexto, frente a la naturaleza general, independiente del contexto de las representaciones explícitas.
- 4) naturaleza encarnada, están mediadas por la forma en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo, en cambio las representaciones explícitas tienen una naturaleza simbólica.
- 5) activación automática, son difíciles de controlar conscientemente, frente al carácter deliberado de las representaciones explícitas.
- 6) Es bastante difícil poder cambiar estas concepciones, ya que se encuentran muy arraigadas en la mente humana. (p.117)

Igualmente, poder cambiar las formas de enseñanza requiere la modificación no sólo de las creencias implícitas, sino la relación de los conocimientos explícitos y las representaciones de carácter implícito y se podrían hacer estas transformaciones tomando en cuenta los principales contrastes entre las representaciones explícitas e implícitas donde se atienden a tres componentes esenciales: los procesos de aprendizaje de esas representaciones, la naturaleza cognitiva y los procesos de reconstrucción o reestructuración. (Pozo & otros, 2006). Donde las representaciones implícitas son resultados de la experiencia personal mediado por el contexto cultural que suelen ser difíciles de comunicar y compartir ya que vienen representados en

códigos no formalizados; Anderson (1996) define que “los procesos explícitos son aquellos de los que se puede informar y los procesos implícitos aquellos de los que no se pueden informar” (pp.123-124), ya que son algo que se siente, se vive y se experimenta en el diario vivir. Estos procesos explícitos corresponden a los que se aprende de manera formal y son declarativos, mientras los implícitos y se adquieren en un ambiente social y cultural y son difíciles de controlar conscientemente.

Además, cualquier intento de verbalizarlas, de explicitarlas en un código compartido, no deja de ser una traducción o una explicitación de esas representaciones que en sí mismo ya las transforma. Por lo tanto, cambiar las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza requiere no sólo de explicitarlas, sino de redescribirlas representacionalmente, Karmiloff- Smith (1992) lo manifiestan en “integrar una nueva teoría o sistema de conocimientos que les proporcione un nuevo significado.” (Citado por Pozo & otros, 2006, p. 113).

Asimismo, las concepciones implícitas son representaciones encarnadas en la medida en que la visión que se tiene del mundo físico y social e incluso el de sí mismo, están mediadas por la forma en que el cuerpo se relaciona con el mundo, en la cual se traspasa la cultura y con ella las culturas de aprendizaje que se van contrastando con la naturaleza abstracta y se van arraigando al conocimiento formal o explícito, mostrando las teorías predicadas o expuestas por un profesor, puede ser muy distinto de su conocimiento en acción ya que se activa de manera automática, esto quiere decir que las representaciones implícitas se adquieren por procesos de aprendizaje implícito, entonces por su naturaleza asociativas de esos procesos y la naturaleza social, su cambio se puede producir por procesos de aprendizaje explícito que se apoyan en procesos acumulativos, es decir aprendizaje por repetición y aprendizajes por reestructuración en procesos constructivos (citado en Pozo, 2006, pp. 109- 111). Por tanto, karmiloff- Smith (1992) anuncian que:

[...] Cambiar las concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza requiere no sólo explicitarlas, sino ser capaz de integrarlas jerárquicamente, o redescribirlas representacionalmente en una nueva teoría o sistemas de conocimiento que les proporcione un nuevo significado (citado en Pozo, 2006, p. 113).

Bien, una vez entendido el concepto de concepción como un ***constructo mental que condiciona el decir-hacer de los docentes***, podemos, entonces, revisar algunos elementos de la pedagogía de la literatura centrando cuestiones como las formas como se trabaja el texto literario en el aula, además de en qué consiste la lectura literaria y cómo se ha trabajado en Colombia desde las políticas establecidas por el MEN en los documentos públicos.

2.3 Reflexiones Pedagógicas sobre la Enseñanza de la Literatura

Como se afirmaba en el anterior apartado, los referentes más antiguos en cuanto la enseñanza de la literatura los encontramos en Aristóteles, quien manifiesta que la literatura sirve para educar y deleitar al mismo tiempo. Después aparece Horacio, quien expone que la poesía debe llegar a la perfección formal, valorándola en relación con la moralidad y educación. Al comienzo, la literatura se enseñaba con un modelo basado en la retórica, se trataba del aprendizaje de las reglas del buen decir y de los principios que habrían de guiar a los escolares en el momento de componer obras literarias; esta estuvo vigente hasta mediados del siglo XIX. Después se implantó la historia de la literatura, disciplina nacida en la época de la constitución y la emergencia del historicismo europeo, la cual proporcionó sus principios epistemológicos y metodológicos desde la historia literaria, el idealismo y el romanticismo, que dieron pie al pensamiento historicista, ya que introdujo tendencias culturales y filosóficas como la consciencia de la historicidad, ya que es el conjunto de las relaciones, experiencias y realizaciones de los seres humanos; también tomó en cuenta la historia universal y la comparó con la historia nacional; es decir, la literatura se impartía para enseñar patriotismo. Posteriormente, se implementó un modelo institucional, el cual estuvo encaminado a la enseñanza de la lengua y la literatura al servicio de la educación idiomática y estética de los alumnos (Encabo & López, 2004, pp. 36- 37).

Así las cosas, el educador toma en cuenta los métodos de enseñanza y el significado de la vida académica, entre otros, lo cual convierte a la literatura en una gran fuente de inspiración y comprensión del quehacer pedagógico, como lo plantea el profesor Naranjo (1995). El maestro, entonces, debe empezar a cambiar sus conceptos

acerca de cómo enseñar la literatura, ya que ella no sólo posee una función estética, sino que permite leer y transmitir las herencias culturales e históricas de una y otra generación, creando identidad o nacionalismo, así como también el compromiso que este ha de tener con su propio mejoramiento y el sentido que se le da mediante la reflexión y su cultivo personal. A propósito de esto, Hurtado & Giraldo (1999) manifiestan que:

(...) La literatura ha graneado de manera elocuente, más con motivos de significativa valoración, una gran imagen, una imagen pintada con colores vivos y de relevante presencia, una imagen colocada en un exaltado lugar, el lugar de quien expone y representa los más caros y ponderados valores sociales: esa es la imagen del maestro (p. 87).

Es así como el deber sobre el hacer pedagógico del profesor se ve supeditado a sus conocimientos y a cómo los va actualizando, en especial cuando la enseñanza y aprendizaje de la literatura necesita ser vista desde un enfoque diferente, ya que es la relación que tiene el lector con el texto, con el autor y con sus conocimientos previos, lo que condiciona la interpretación y la transferencia a su cotidianidad. Es por esto que para Lomas (1999) la diversidad tiene que ver con el énfasis que cada profesor pone en sus actividades, además supone que los auges de los enfoques comunicativos de la educación lingüística han puesto un énfasis en el estímulo del placer de la lectura, por lo que la atención se traslada al estudiante-lector y la forma como este conversa con el texto.

Por otra parte, además del placer de la lectura y habilidades de comprensión, el profesor debe animar a los jóvenes a escribir mediante la manipulación de las formas lingüísticas o mediante la imitación de modelos expresivos (géneros y estilos literarios), porque la escritura literaria se convierte en otro eje de la educación literaria. Es aquí donde aparecen los talleres literarios como herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de ideas, de los sentimientos y de las fantasías de los jóvenes.

Al respecto, Colomer (2005) plantea que debe hacerse una diferencia entre enseñar literatura y enseñar a leer literatura. En palabras de la autora, "(...) lo que la escuela debe enseñar, más que literatura, es a leer literatura. [...] el lector competente es aquel que sabe construir sentido de las obras leídas" (p. 15). Asimismo, Bombini

(2006) propone reinventar la enseñanza de la lengua y de la literatura, por lo que se pregunta cuál es el lugar que la escuela le reserva a esta **práctica cultural** que es la literatura, además se cuestiona sobre el reconocimiento del papel fundamental que tiene a la hora de construir representaciones, de proponer vínculos y escenas iniciáticas de amplio impacto en la vida de los sujetos, en sus relaciones presentes y futuras con la cultura letrada.

Por otra parte, para el profesor Cárdenas (2004), el lenguaje de la literatura está hecho de imágenes que describen la realidad y, también por símbolos que permiten una relación homeostática que rescata la relación entre lo inmanente y lo trascendente, a la organización contribuyen los códigos narrativos, simbólicos, actanciales, espaciales, temporales, heurísticos y hermenéuticos que alimentan la red textual que conecta textos y contextos, subtextos y metatextos. Por eso la literatura no es sólo un instrumento para el ámbito escolar, sino que es importante porque ayuda a la interpretación de textos, algo en lo que coincide con Mendoza (2001), quien afirma que para la formación lecto-literaria lo mejor es atenerse a tres pautas que se van encadenando:

- Desarrollar las habilidades lectoras.
- Consolidar tales habilidades mediante la experiencia lectora.
- Desarrollar y ampliar la competencia literaria. (p. 279)

Es importante que el lector encuentre conexiones y /o relaciones que puede tener un texto con otro; por eso se habla de un lector ingenuo y un lector experto o competente. El primero se refiere a aquel que interpreta de manera lineal, mientras que el segundo tiene la capacidad de comparar el escrito leído con otro, con el cual tenga afinidad. Por eso, la mejor formación del lector es aquella que lo prepara como lector activo y eficiente, tal como señala García (2004), esto es, que se enfrente a textos de creciente dificultad, modulando las distintas estrategias de lectura; es decir, que el niño sea capaz de identificar la estructura de un cuento a pesar que, este pueda ser muy extenso, lo cual ayuda al desarrollo de la competencia literaria.

Por otra parte, para el profesor Vázquez (2006) no hay una manera unívoca de leer, pues existen formas y estrategias diversas, pero en relación con la enseñanza de la literatura, esta no es solo historiográfica y en cuestiones de escritura no sólo se trata de redactar, sino que hay que dejar de lado el concepto de lecto-escritura y asumir por separado la lectura y la escritura, como dos procesos que se enseñan y se evalúan de forma distinta. Dentro de la didáctica, se encuentra el discurso del maestro, las estrategias, los modos, los instrumentos y las ayudas que utiliza, también incluye la organización del conocimiento, las concepciones de aprendizaje y los procesos de evaluación.

La lectura literaria es importante ya que se debe promocionar diferentes competencias y fomentarlas tanto en la escuela como en casa, ya que existe la lectura escolar sirve para aprender y la lectura lúdica sólo para leer pues, tal como afirma Martín (2000):

La única incitación a la lectura que creo posible es la que puede nacer de nuestro afán no tanto de que el niño se acostumbre a tener libros a su lado y a leerlos con devoción de que escuche los cuentos, y cuantos más y más veces mejor. Que acertemos a contárselos con convicción, transmitiéndoles ese temblor que oculta el sentimiento de su maravilla y de su extrañeza, porque basta que un niño oiga hablar de un elefante verde para que al instante quiera saber más, y de ese cuento podamos pasar a otros nuevos (p. 15).

La animación de la lectura sería, entonces, una buena estrategia para crear un hábito en la lectura tanto en casa como el colegio y el placer de leer se convertiría en una experiencia activa, creativa y habitual, en la cual se necesita de constancia, libertad y disciplina; por tanto, es importante elegir una selección de textos adecuados para cada edad, para que los niños y los jóvenes desarrollen la pasión por la lectura literaria, y afirmaba que:

Hay dos tipos de niño- lector, o bien el que lee para la escuela, porque leer es su ejercicio, su deber, su trabajo, poco importa si es agradable o no; o bien el niño que lee por sí mismo, por gusto, para satisfacer su necesidad personal de información (...) o para alimentar la imaginación, es decir, "para jugar a" (...); para jugar con las palabras, para navegar en el mar de las palabras según su propia inspiración (Rodari, 1983, citado en García, 2004. p. 278).

Lo anterior da a entender que la lectura de literatura no es sólo un recurso escolar, sino una forma de motivarla. En los Lineamientos Curriculares (1998) se leen los planteamientos de Kristeva (1998), seguidora de Bajtín, y afirma que:

Apoyándose en Bajtín, Kristeva inaugura el concepto de intertextualidad. Para Kristeva (1978), “el significado poético remite a significados discursivos distintos, de suerte que en el enunciado poético resultan legibles otros varios discursos...” El texto literario viene a ser, según Kristeva, el lugar en donde se cruzan textos de distinta clase (históricos, políticos, filosóficos, folclóricos, mitológicos, etc.); por eso, “tomado en la intertextualidad, el enunciado poético es un subconjunto de un conjunto mayor que es el espacio de los textos aplicados a nuestro conjunto...” (p.67), es decir, un subconjunto generado en el interior de un conjunto mayor en el que circulan – recordando a Tynianov– las distintas series (políticas, ideológicas, literarias, etc.). Lotman dirá, a su vez, que a través de las obras artísticas los autores remodelan los distintos significantes de la cultura y de sus tradiciones (p. 82).

Al comienzo, la enseñanza de la literatura ha sido subordinada a un modelo tradicionalista; sin embargo, las nuevas tendencias la ven desde una perspectiva diferente como desarrollar una didáctica de la literatura, Caro & González (2009) la definen como:

“(...) Una ciencia social de composición interdisciplinar que se caracteriza por centrarse más en los procesos cognitivos de aprendizaje comunicativo de la literatura que en la instrucción sobre los recursos de una u otra teoría literaria. Lo importante no es “enseñar contenidos” sobre la literatura sino “aprender competencia comunicativa” con la literatura. No es una ciencia aplicada sino una ciencia implicada con la vida de las palabras.” (p. 2)

En ese sentido, la literatura no es solo historia de la literatura, donde se enseña autores, obras y épocas, las cuales eran repetidas para aprender de memoria, convirtiéndola en una parte aburrida en clase de español.

Son los estudios de la pragmática literaria y de la lingüística del texto desarrollados desde finales del siglo XX, los que avanzan hacia una consideración semiótica de la literatura que tiene en cuenta la idea de “competencia literaria” como un uso social de interpretación y producción textual de acuerdo con ciertas tipologías discursivas donde incide tanto el lenguaje verbal como el no verbal. En esta línea, la estética de la recepción estudia la relación entre literatura e interpretación a través de la

historia (Caro & González, 2009, p. 4). Entonces esta didáctica busca desarrollar la competencia literaria la cual es el resultado de inferencias construidas a partir de la recepción de obras concretas y de conocimientos metaliterarios que ayudan a comprender su contexto y su composición verbal. Desde esta óptica, la Didáctica de la Literatura incorpora las antiguas aportaciones científicas sobre el tema con nueva proyección comunicativa:

- 1) El estudio de la historia de la literatura proporciona información enciclopédica válida para comprender la genealogía intertextual y la deuda cultural de los textos estudiados.
- 2) El estudio de las tipologías discursivas proporciona instrumentos de organización verbal para el desarrollo pragmático de la competencia comunicativa de la literatura.
- 3) La técnica del comentario de textos desarrolla la habilidad de leer para analizar, es decir, la lectura atenta de obras completas para apreciar en los modelos las pautas ideológicas y estéticas que conforman sus mundos de ficción.

Actualmente se habla de una educación literaria que se ha centrado en la interacción del mundo del lector con el de la obra literaria, dando protagonismo al aprendizaje autónomo y convirtiendo la enseñanza en mediación, como John Guillory (2002) declara que:

One particularly important aspect of mediation concerns the way the literary text is taught which then governs how it is received, perceived, and interpreted by students. While there is a wealth of research about literary history, literary genres, and the nature of the literary text, research on approaches to teaching literature is insufficient (citado en Choo, 2012, p.4)²

² Un aspecto particular importante de la mediación compete a la manera como el texto literario es enseñado, como los estudiantes lo reciben, lo perciben y lo interpretan. Mientras hay un enriquecimiento de la historia literaria, los géneros literarios y la naturaleza del texto literario, la búsqueda de enfoques en la enseñanza de la literatura es insuficiente.

Ya que no sólo se aprende historia y cultura sino, también, como el lector puede ser crítico frente al texto y al autor; dicho aprendizaje se va alimentando de modo holístico o interactivo de las prácticas lecto-escritoras que combinan interpretación y creación.

Además, hay que tomar en cuenta que las obras literarias son el resultado de condicionamientos históricos, sociales y culturales determinados, su estudio suscita actitudes críticas útiles para el mundo de los estudiantes; de modo que mediante la lectura y escritura de textos literarios los alumnos se van formando, cargándose de motivos y verdades estimulantes para la vida; la cual potencia el aprendizaje autónomo de la literatura con sus actuales indagaciones en los talleres disciplinares e interdisciplinares para la animación a la lectura y a la creatividad escrita desde ámbitos interculturales, también se debe re-direccionar el uso de las NTIC para motivar a los estudiantes.

La metodología semiótica es la que favorece la educación literaria necesaria para plantear la creatividad interdisciplinar y sus efectos interculturales. Su trayecto difiere de las instrucciones conductistas que obligan hacia una visión minúscula de la habilidad escritora, es decir, un aprender a escribir y aprender a leer; antes bien, se encamina hacia la educación de la literatura en proceso que proporciona una visión holística (Björk y Blomstand, 2000) de la habilidad lecto-escritora, es decir, un escribir para aprender y leer para aprender: verbalizar, visualizar, descubrir, comunicar y comprender... para comunicarse en redes de solidaridad.

La Semiótica ha proporcionado a la Educación Literaria valiosas nociones, entre las que destaca la noción de “abducción” formulada por Ch. S. Pierce como la acción de “vivir” la experiencia literaria, de modo que incluye y sobrepasa el trabajo de “entender” tal experiencia (estrategia deductiva) o de “analizarla” (estrategia inductiva). Con otras palabras, el método didáctico de la abducción parte de herramientas lingüísticas (organizadores previos y modelos textuales) para lograr la creación de textos (la estrategia abductiva). Planificar las estrategias de la creatividad es quizá la mayor innovación educativa de la Didáctica de la Literatura, ya que supone invertir el orden lógico de la deducción que caracteriza las técnicas de estudio de método forense tan

usadas tradicionalmente en las aulas y apostar por la técnica de estudio del detective que desenmascara el sentido de las cosas por ese “rapto de visión” de la lógica abductiva que, como no juzga a las imágenes, sino por medio de ellas.

Todo texto es un intertexto enunciaba Barthes (1971) hace más de medio siglo, donde las nuevas tendencias culturales buscaron una expresión concertante y autocrítica. A ella se le fueron sumando intelectuales de la talla de Barthes y Genette, Foucault, Derrida y Kristeva, quienes crearon una nueva teoría centrada en los procesos intertextuales de la lectura y la escritura literaria. La “intertextualidad” (término acuñado por J. Kristeva a imitación del “dialogismo” bajtiniano), entrega la actividad de leer a la cita con las reminiscencias de otros textos leídos y de experiencias vitales vinculadas (Genette, 1989 citado en Caro & González 2009, p.8).

Además, los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana (1998) tipificaron algunas formas del ser docente en Colombia, a saber: docentes que no usan la literatura y se centran en lo normativo/prescriptivo de la lengua, docentes que utilizan la literatura para enseñar valores, docentes que hacen de la literatura un objeto marginal o como pretexto para cualificar aspectos de la lengua materna, y docentes que privilegian el análisis del texto literario haciendo uso de teorías lingüísticas y literarias. Con la inclinación hacia esta última concepción se quiso poner fin a un modo de entender la literatura como acumulación de datos historiográficos y se apostó por un docente capaz de desarrollar en los estudiantes la argumentación crítica. Para ello debía proponer a sus estudiantes interpretaciones a profundidad desde los niveles más literales, pasando por los inferenciales, hasta llegar a niveles de lectura intertextual. La literatura es un medio para desarrollar procesos metacognitivos.

En síntesis, en un interés por ofrecer a los docentes una perspectiva de enseñanza de la literatura se ha realizado un recorrido diacrónico por distintas vertientes de estudio del fenómeno literario y su manera de entender la literatura. Al estudiar las concepciones docentes es preciso detenerse en las concepciones implícitas para entender como las propias experiencias de aprendizaje de los docentes parecieran condicionar la manera como ellos imparten en la actualidad dicho saber. Es preciso dejar de considerar a la literatura como medio para enseñar otros fines

(lingüísticos, biográficos, historiográficos) y centrarse en la enseñanza de la obra literaria como texto, con elementos y recursos propios que la convierten en un tejido susceptible de ser descifrado. La semiótica, de la mano de autores como Barthes, Bajtin, Kristeva, entre otros nos sirven referencias teóricas para esta apuesta. Desde el punto de vista pedagógico y didáctico también existen importantes referentes que apuntan a la necesidad de desarrollar por parte de los docentes una competencia literaria en sus estudiantes.

3. Referentes Metodológicos

Si se recuerda lo expuesto en el primer capítulo de este reporte, tenemos que la lectura etnográfica del contexto (LEC) adelantada en las escuelas donde se anticiparon las observaciones y las inmersiones dejó ver la pervivencia de concepciones tradicionales en la enseñanza de la lectura literaria; De esta suerte, el proyecto de investigación se adscribió en la modalidad estética del lenguaje (MestL) por cuanto pretende movilizar algunos elementos de la pedagogía de la literatura en un grupo de docentes de dos IED de Bogotá. Ahora bien, para la realización del mismo fue necesario marcar una ruta metodológica con ayuda de planeadores y estrategias que permitieran obtener los datos acordes con los objetivos propuestos, de tal suerte que el diseño, la intervención y las conclusiones demostraran el proceso que se llevó a cabo.

Asimismo, este proceso captó metódicamente el análisis y la reflexión de las concepciones docentes manifiestos en las prácticas de enseñanza de los textos literarios en un espacio tan diverso, plural y heterogéneo como es la escuela y se permitió ofrecer conclusiones y determinaciones que permitieran mejorar y profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje frente al objeto de la *literariedad*. Por eso, en este apartado del reporte se desglosa la ruta investigativa dinámica y circular, de ida, y vuelta entre sus fases; armen los hechos ocurridos y la interpretación de los mismos; un diseño que permitió construir una intervención que provista para afectar de manera proactiva y transformativa el proceso educativo. A continuación, se englobará cada uno de estos conceptos.

3.1 Paradigma, método y diseño: de la investigación a la acción

Esta investigación se centró en el paradigma Interpretativo o Hermenéutico, ya que se propuso ocuparse del estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, al tener en cuenta el mundo personal de los sujetos; es decir, cómo interpretan las situaciones, qué intenciones tienen y qué significan para ellos. Así, pues, se le da un valor a la comprensión e interpretación de la realidad desde las representaciones que los individuos pueden dar y, porque toda investigación anclada allí comprende teóricamente la realización en particular. Según Rodríguez (1996):

Estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales—entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p.32)

Existen realidades construidas que sólo pueden estudiarse en forma holística y compleja; de manera que el investigador y el objeto de investigación interactúan y se median recíprocamente. Dicho de otra forma, el sujeto que conoce y el objeto por conocer son inseparables pues, tal como afirma Briones:

Las investigaciones están influidas por valores investigativos, los cuales se expresan en la elección de un problema, en su conceptualización y en el énfasis dado a su focalización, sea en términos de evaluación u opción política. La investigación está influida por la elección de un paradigma que guía la investigación hacia el problema y por los valores que se dan en el contexto. Desde el paradigma interpretativo- hermenéutico se observa la realidad como algo dinámico, múltiple y holístico; centra su interés en comprender, interpretar y compartir esa comprensión de la realidad a través de la relación dialógica entre sujeto investigador- sujeto investigado, ya que “la función final de la investigación interpretativa consiste en lograr la interpretación de las conductas de las personas estudiadas lo cual se logra al captar el significado que ellas le dan desde su propia perspectiva y subjetividad (1998, p. 69).

Así, pues, se trata de comprender y sintetizar la realidad como dinámica y diversa, por lo cual se concentra en el significado de las acciones humanas y concibe el conocimiento como modificador o alterador de realidades, el cual influye en las conductas y pensamientos del sujeto. En este sentido, se le da preponderancia a la experiencia que ejecuta el investigador frente a su objeto de estudio, los cuales interactúan de manera concurrente. Así desde la práctica social es donde se obtiene el conocimiento y se centra en la descripción y comprensión de lo individual en lo social, más allá de la producción de conocimientos universales. De acuerdo con la propuesta de Lincon & Guba (1985) son cinco los axiomas que caracterizan este paradigma, a saber:

- La realidad es concebida como múltiple, holística y construida por lo cual su comprensión es el objetivo principal.

- La relación entre el investigador y lo conocido es interactiva considerando que tanto el sujeto como el objeto de investigación se influyen mutuamente.
- No se persigue entonces la generalización universal de los hallazgos teóricos sino la descripción, comprensión e interpretación de situaciones particulares.
- En cuanto a los nexos causales dentro de un fenómeno se retroalimentan causas y efectos constantemente.
- Se reconoce la inevitable presencia de los valores en cualquier proyecto investigativo debido a factores como: el investigador, la elección del paradigma, la teoría seleccionada y el contexto. (p.119)

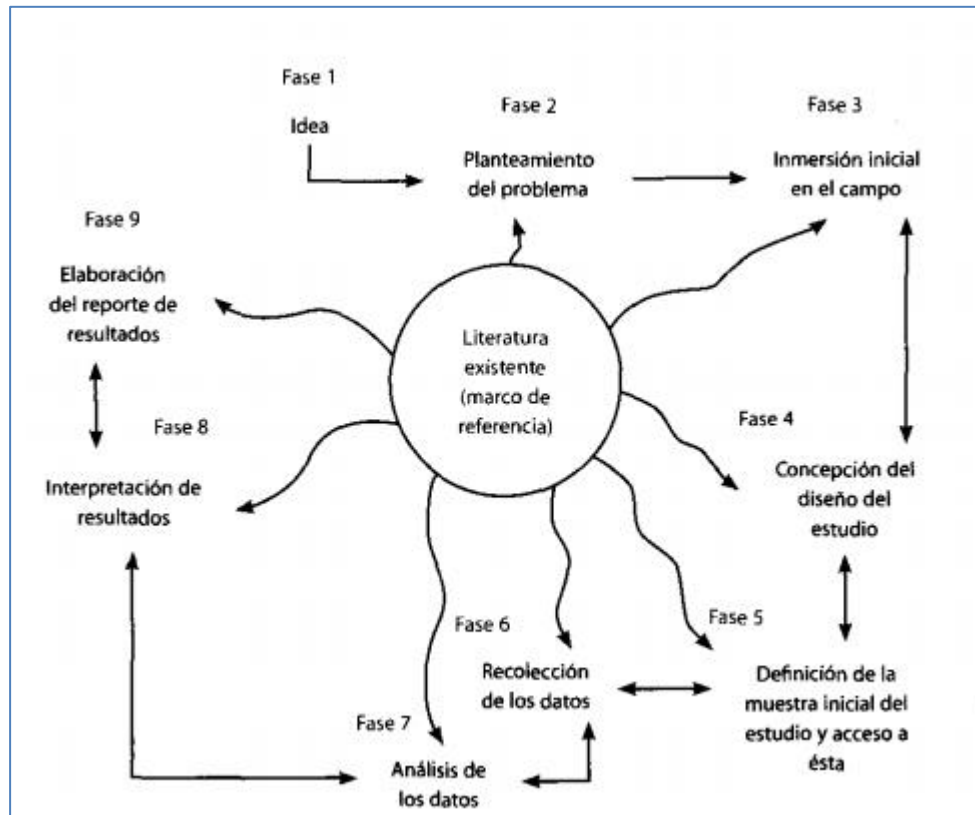
Por lo tanto, este paradigma estudia e interpreta las influencias que tiene el conocimiento con las realidades sociales en un grupo de personas, así lo manifiesta González (2003); es el diálogo que se entabla con ella quien direccionará el curso de la investigación, sus fases, su replanteo al dictado de las nuevas informaciones y constructos teóricos configurados sobre su basamento. El proceso de investigación no se produce de modo lineal, sino circular, se reformula constantemente al dictado de las nuevas aportaciones que surgen como resultado de la interacción con la realidad.

Además, demuestra, por medio de la observación y la recolección de datos, la realidad en el contexto socio-educativo, en este caso, llevándolo a un enfoque cualitativo de la investigación social, en coherencia con el paradigma interpretativo y que surge a mediados de los siglos XV y XVI con Weber.

La intención investigativa del método está orientada hacia la necesidad de descubrir y comprender el desarrollo social. Por lo tanto, este proceso investigativo es flexible y sus hipótesis no se concentran en la aprobación, sino que estas son el resultado del proceso mismo. Para este método es muy importante el análisis de casos, las perspectivas y los puntos de vista de los participantes. Aún más, su carácter es inductivo; es decir, va de lo particular a lo general y los datos obtenidos provienen de una observación participante. Asimismo, su proceso investigativo no es lineal sino

circular lo cual permite revisar y analizar cada etapa de acuerdo con el propósito estimado, como se muestra en el siguiente gráfico:

Esquema 1. El proceso cualitativo.



Hernández, Fernández & Baptista (2010, p. 24)

Existen múltiples significados sobre este enfoque investigativo. Al respecto, Hernández, Fernández & Baptista afirman que: “Este enfoque ha sido (...) referido como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, y es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos” (2010, p. 7). Y, pese a que sus conceptos son diversos, el enfoque cualitativo para la investigación se caracteriza por trabajar con datos sin estadísticas o medición numérica; es decir, opuesta a la concepción estricta del enfoque cuantitativo; se caracteriza, más bien, por adoptar los datos dinámicamente; esto es, asumir situaciones, personas, acciones, comportamientos, manifestaciones etc., para interpretarlos en función de proponer y culminar preguntas de investigación.

Igualmente, este enfoque está orientado hacia la necesidad de descubrir y comprender el desarrollo social, siendo flexible; mientras que sus hipótesis no se concentran en la aprobación, sino que estas son resultado del proceso mismo. Por consiguiente:

[...] Al emplear una metodología cualitativa más que privilegiar la generación de teorías se persigue transformar una realidad enmarcada y contextualizada. Los sujetos investigados no son meros aportadores de datos para formular después generalizaciones, sino que los valores de esos datos estriban en la mejora que pueden traer para los propios sujetos que los suministraron” (González, 2003, p.130).

Del mismo modo, para este enfoque es muy importante el análisis de casos, las perspectivas y los puntos de vista de los participantes, ya que la investigación registra la movilización de las concepciones docentes y la enseñanza de la lectura de textos literarios en dos instituciones educativas distritales. Es por eso que se asumió el paradigma cualitativo, ya que este permite ir y volver sobre cada uno de los diferentes aspectos constituyentes del proceso de investigación.

Bien, acabamos de describir el paradigma y el enfoque; ahora se definirá el diseño escogido, el de la investigación-acción. Este término hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social y existen diversas definiciones de investigación-acción; las líneas que siguen recogen algunas de ellas. Así, por caso, según Kemmis & McTaggart (1988), la investigación-acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para los autores la investigación-acción es:

[...] una forma de indagación autorreflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p.111)

De esta suerte, el mismo observador observado va interpretando y, a la vez, busca una solución al respecto. Pero, se sabe, es Elliot (2000) el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo, quien la

define como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Esto es, la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. En este sentido, las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Ahora, en el campo de la educación, este diseño permite la cualificación de la práctica pedagógica, interés de este estudio para el reconocimiento y transformación de las concepciones de un grupo de docentes de una IED de la ciudad de Bogotá. Este diseño se encuentra apoyado en Elliot (2000) quien afirma que “[...] el objetivo fundamental de la investigación–acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (p. 67). Es que la investigación–acción implica leer la práctica, es decir, tener en cuenta cada detalle que da lugar a las relaciones que se entretienen en la cotidianidad escolar. Además, permite que el docente desde sus descubrimientos genere otras posibilidades de intervención en el aula, pretensión que se abarca en este proyecto investigativo. De tal modo que la investigación–acción recupera de la práctica docente su carácter reflexivo y gestiona a la vez que el maestro sea capaz de reconocer y retomar su rol investigativo.

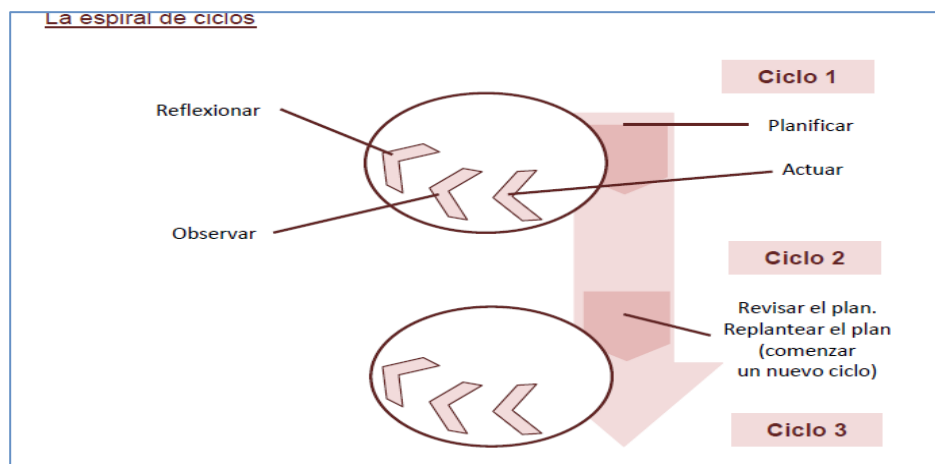
3.2 Fases

La investigación–acción tiene ciertas características que, descritas por Kemmis & McTaggart (1988), relieves su cualidad fundamental de ser participativa. En efecto, las personas involucradas en la investigación trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas, y para ello idealmente deben seguir una espiral introspectiva basada en ciclos de *planificación–acción–observación–reflexión*. Además, es colaborativa, pues se realiza en grupo por las personas implicadas y crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.

Aún más, este diseño genera un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida) e induce a teorizar sobre la

práctica, sometiendo a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones. Todo esto implica registrar, recopilar y analizar los juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre en el paisaje educativo, exigiendo técnicas clásicas como un diario personal en el que se registran las reflexiones y análisis críticos de las situaciones allí situados. De esta manera, el investigador instalado en este diseño empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de mayor envergadura; iniciando, entonces, pequeños grupos de colaboradores y expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas. Esta espiral se explica brevemente en el siguiente gráfico:

Esquema 2. Espiral de ciclos.



Fuente: Rodríguez, Gil, & García (1996, p.15)

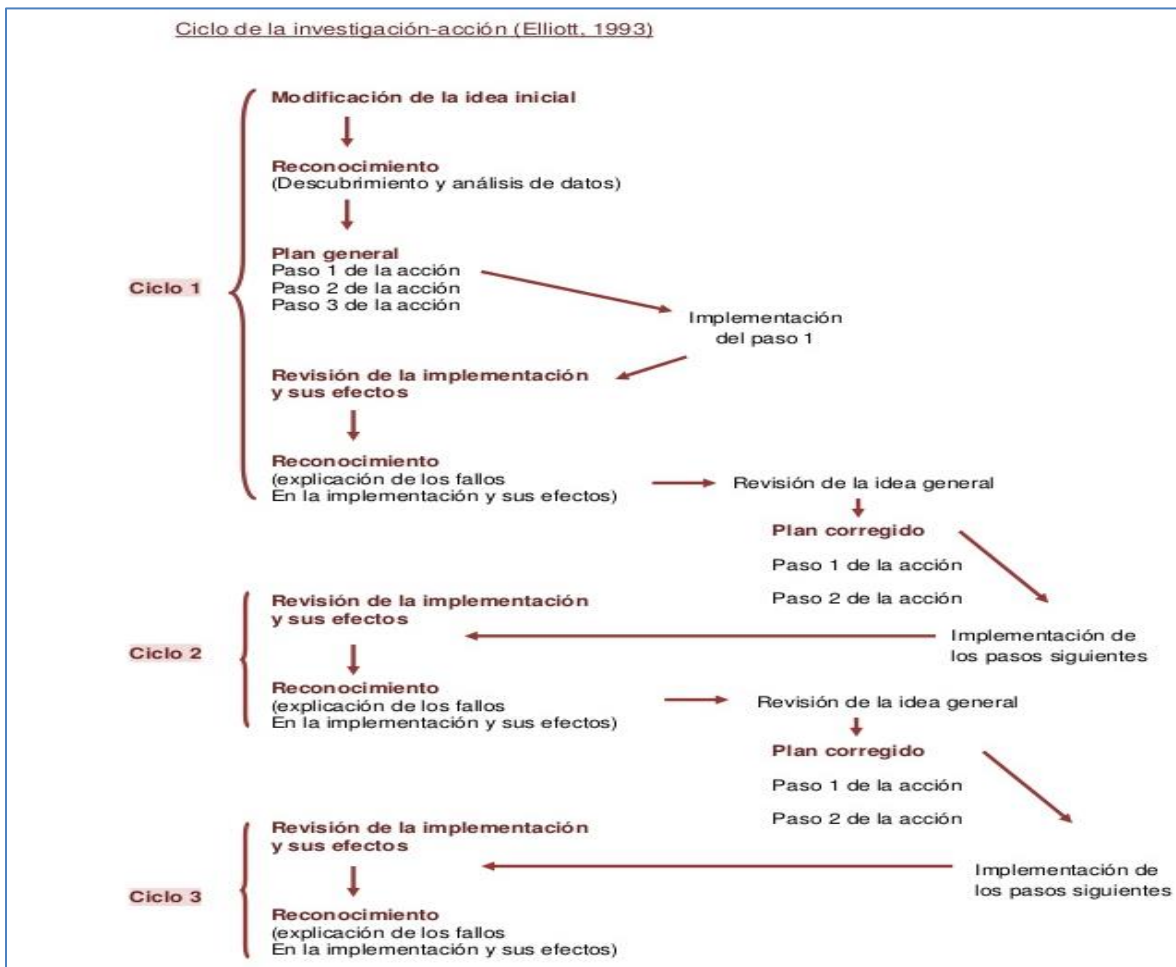
En la perspectiva que representa el trabajo de Stenhouse (1984) y de Elliot (1993), la investigación-acción práctica implica la transformación de la conciencia de los participantes; así como el cambio en las prácticas sociales. Asimismo, el modelo de Elliot toma como punto de partida el modelo cíclico de Lewin, que comprende tres momentos: elaborar un plan, ponerlo en marcha y evaluarlo. Las fases, entonces, son:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
- Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica.

- Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información.

Además, hay que prestar atención a la puesta en marcha del primer paso en la acción y a la evaluación; pero, también a la revisión del plan general. Y, aunque Elliott hace algunas críticas al modelo Lewiniano, la remodelación de la espiral de actividades sostiene la esencia misma de la propuesta, tal como se abrevia en el siguiente diagrama de flujo del esquema 3:

Esquema 3. Ciclo de la Investigación-Acción.



Fuente: Rodríguez, Gil, & García (1996, p.17).

En este orden de ideas, es preciso expresar que “[...] todo estudio cualitativo es flexible” (Hernández, Fernández & Baptista. (2010, p.511); por lo tanto, las etapas de este estudio se están revisando y ajustando según los cambios que vaya demostrando; y, como se ha dicho previamente, los participantes juegan un papel importante en el diseño; es por eso por lo que se explicará la población objeto de estudio, para ajustar estas determinaciones generales a la investigación que se apoyó en este diseño.

Efectivamente la población a transformar son cinco docentes de las IED María Cano y Atahualpa, profesionales de diferentes universidades del país, algunos con estudios de pregrado, otros cuentan con especializaciones y maestrías o se encuentran cursándolas, dos son docentes pertenecientes al decreto 2277, los demás pertenecen al 1278. En detalle tenemos:

- La docente N°1 es Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialidad en Pre-escolar y el Aprendizaje de la Universidad INCA. En sus características psicosociales es una persona extrovertida, alegre, interactúa bastante con sus compañeros, demuestra sentido de pertenencia por la institución y disfruta su labor docente, pertenece al decreto 2277.
- La docente N°2 es Licenciada en Educación con Especialidad en administración Educativa de la Universidad INCA. Además, obtuvo especialización en Español y Literatura en la Universidad de la Salle y Maestría en Docencia de la Universidad Gran Colombia. Es una persona de naturaleza introvertida, analítica, se inclina por la escritura, interactúa con un grupo específico de docentes, manifiesta ser docente por vocación.
- La docente N°3 es Licenciada en Pre-escolar y Básica Primaria con Énfasis en Lectoescritura y Matemáticas de la Universidad Iberoamericana. Asimismo, posee una Especialización en Comunicación educativa en la UniMinuto y está cursando la Maestría en Educación en la Universidad Santo Tomás. Es una persona de bastante fluencia verbal, radical en algunas posiciones, se reconoce líder y con capacidad para dirigir proyectos educativos.

- El docente N°4 es Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional. Cultura general, pertenece al decreto 2277, de temperamento amable, se considera un buen lector y manifiesta que la exigencia a los estudiantes ha disminuido en las últimas décadas, le preocupan los resultados obtenidos en las pruebas nacionales. Afirma que en ocasiones además de Lengua Castellana ha orientado cursos de ética, filosofía y sociales.
- La docente N°5 es licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana Universidad Distrital. Magíster en Lingüística Española del Seminario Andrés Bello, Instituto Caro y Cuervo. De naturaleza alegre y extrovertida, manifiesta interés por la formación constante y por aprovechar los espacios de capacitación que brinda la SED, le gusta debatir sobre temas de lenguaje, Cine, música y literatura

Este grupo de maestros están comprometidos con su labor docente, aunque cada uno es independiente en la planificación, ejecución y evaluación en sus prácticas, se encuentran realmente preocupados por mejorar la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de español, fueron escogidos entre una población de nueve docentes por manifestar abiertamente su vocación pedagógica, su interés en la lectura y en la formación continua, en consonancia con los perfiles docentes de cada institución. A partir de estas características se diseñó una intervención que atendiera a las necesidades de los docentes y a los objetivos de la investigación,

Dadas las características subjetivas de la realidad social que se pretenden analizar (concepciones docentes) a partir del análisis de elementos etnográficos como cuadernos de apuntes, consignas de trabajo, carpetas, el proyecto OLE y al uso de entrevistas semiestructuradas y soportes audiovisuales de los sujetos de investigación, se puede decir que esta investigación se suscribe en el paradigma hermenéutico interpretativo, el cual permitirá descubrir las concepciones de la enseñanza de la lectura literaria que poseen los docentes de las Instituciones educativas, luego de triangular las declaraciones de los maestros con las políticas públicas y lo que evidencian sus prácticas pedagógicas.

De lo anterior se desprende que el método investigativo más apropiado es el inductivo pues no se pretende confirmar una hipótesis sino describir y analizar características y variables que puedan llevar a una conceptualización de una realidad social, como lo es la concepción de la enseñanza de la literatura y la lectura en el contexto escolar de dos colegios de Bogotá, teniendo en cuenta que lo que denominamos realidad social se encuentra permeado por aspectos objetivos y subjetivos (Bonilla, 1997). Los primeros se encargan de organizar e institucionalizar a través de la historia prácticas e instituciones sociales, siendo el lenguaje y por ende la literatura uno de ellos. De esta manera un enfoque cualitativo se hace pertinente dada la necesidad que tiene el investigador de mantener comunicación directa y constante con los sujetos investigados para comprender las dimensiones cognitivas del asunto que investiga.

En concordancia con todo lo anterior, el diseño investigativo elegido para llevar a cabo esta propuesta es la investigación–acción ya que permite la cercanía entre investigador y la comunidad. En este diseño se plantean tres momentos importantes: el desarrollo de una lectura etnográfica del contexto que lleve a una pregunta de investigación contextualizada, la búsqueda de un marco teórico que respalde el tema de las concepciones en enseñanza de la literatura y permita desarrollar una propuesta de intervención y, por últimas, la interpretación de los resultados que servirán de referente a toda la comunidad educativa para cualificar y dimensionar los valores ocultos en las actividades de aula y la distancia existente entre teorías y prácticas educativas, teniendo siempre presente lo que afirma Angrosino (2012) “[...] el observador participante, como tal, no puede esperar controlar todos los elementos de la investigación, depende de la buena voluntad de la comunidad” (p. 45). Es decir, se debe crear la empatía necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación; además se espera que haya una transformación recíproca, no solo se busca modificarlas concepciones acerca de la enseñanza de la lectura literaria a los docentes a intervenir, sino que los investigadores también lo realicen.

La investigación se justifica por cuanto es necesario generar momentos y espacios de reflexión sobre la enseñanza de la lectura literaria en el aula, en

consonancia con las teorías actuales que la proponen como un saber desde la experiencia misma y no como un medio para otras intenciones formativas. Los alcances de la propuesta se centran en lograr propuestas didácticas elaboradas en conjunto con los propios docentes para transformar la experiencia literaria de los estudiantes en el aula. A partir de ese objetivo la investigación se proyecta como un documento que permitirá al investigador entrar en diálogo con otros proyectos de investigación en el campo de literatura del mismo corte o quizá complementario.

3.3 Plan de Intervención

A partir de algunos elementos inferidos del trabajo con Antecedentes (Cfr. Cap.1) fue recurrente la misma modalidad pedagógica de intervención, a saber: los talleres, los cuales pueden lograr modificar las concepciones docentes; por ello se escogió esta estrategia, definida por la doctora Rodríguez (2012) como:

[...] Toda estrategia está constituida por una secuencia de actividades intencionadas en las cuales se involucra a los participantes en un evento para el logro de sus fines (...) las estrategias cumplen un papel fundamental en cuanto responden al uso orientado y coordinado de acciones encaminadas a lograr que docentes y alumnos puedan establecer relaciones significativas entre sí, teniendo como marco la relación entre texto y contexto, los propósitos de la interacción, los conocimientos y saberes que circulan en el aula (p.16).

Esto quiere decir que, por medio de una serie de actividades constructivas, se puede favorecer el aprendizaje, propiciando la participación y compartiendo lo que se ha aprendido durante, tanto los estudiantes como el maestro y ocasionando la convergencia de la teoría y la práctica. A su vez, el investigador Ander-Egg (2003) manifiesta que el docente puede desarrollar actividades grupales, individuales o cooperativas; pero, se debe tener claro que el éxito del taller y el logro de los objetivos es el trabajo conjunto y cooperativo. Es por esto que el taller debe estar claramente estructurado y para su planificación se debe tener en cuenta aspectos como:

- El nivel de aprendizaje donde este se va a realizar.
- La organización de la institución educativa o facultad.
- Los estilos pedagógicos que predominan.

- Las particularidades del docente y los alumnos que llevaran a cabo dicha experiencia.
- Si realizan o no un trabajo grupal y si este posee una pedagogía activa.
- El nivel de participación que posee el profesor y el alumno.
- Este diagnóstico o análisis debe ejecutarse para poder realizar la planeación y organización del taller para lograr un buen funcionamiento. (p.17)

Además, este mismo autor destaca dos objetivos para el taller, los cuales son:

- El taller para formar a un individuo como profesional o técnico y para que este adquiera los conocimientos necesarios en el momento de actuar en el campo técnico o profesional de su carrera.
- El taller enfocado para adquirir habilidades y destrezas técnicas y metodológicas que pueden ser o no aplicadas en disciplinas científicas, prácticas supervisadas o profesionales. (p.19)

Son por estas razones que resulta importante que las personas que elaboran un taller, sólo que para ello deben capacitarse para la selección de instrumentos y medios de trabajo, y así poder actuar ante los inconvenientes que se puedan presentar. Asimismo, el taller posee tres tipos de funciones (Ander- Egg, 2003):

(i) En la docencia;

(ii) En la realización de un trabajo conjunto,

(iii) En la investigación, donde se debe conocer la verdad que gira en torno al proyecto que se trabajará y la función que este cumplirá y el servicio sobre el terreno o campo de trabajo. Es decir, un plan de trabajo que permita, en el momento pedagógico, adquirir habilidades, destrezas y conocimientos teórico- prácticos; todo esto para el desempeño profesional de los individuos en sus campos profesionales. (p.23)

Así las cosas, con lo explicado anteriormente, se elaboraron cinco talleres en tres fases, a saber:

- a. De sensibilización: Fase de motivación cuyos objetivos son generar la activación de conocimientos previos. Se parte de la idea que cada docente según la formación pedagógica recibida y la formación disciplinaria ya sea lingüística, filosófica o propiamente literaria tiene una forma de encarar la lectura literaria en el aula, a partir de estos reconocimientos se pretende fomentar la asimilación y propiciar nuevos saberes, uno de ellos es la noción de texto en el sentido que le otorga Barthes en “De la obra al texto”

[...] De la misma forma, el Texto no se reduce a la (buena) literatura; no puede ser tomado en el interior de una jerarquía, ni siquiera un recortado de los géneros. Lo que le constituye es, por el contrario (o precisamente) su fuerza de subversión con respecto a las antiguas clasificaciones” (Barthes, 1971. p. 1)

Lo que quiere decir, que hubo que desplazar la noción de obra como objeto físico a la de objeto que se sostiene en el discurso y el lenguaje y por lo tanto puede coexistir con otras manifestaciones culturales como el grafiti, la caricatura, la canción, la pintura.

- b. De fundamentación: En la cual el grupo investigativo incidió en los talleres a través del debate, la ejemplificación y la facilitación de documentos le permitieron a los docentes apropiarse de los fundamentos teóricos (enfoque semio-discursivo) y reconocieran condiciones pedagógicas y didácticas necesarias para trabajar la lectura literaria desde esta perspectiva, además de una nueva forma de concebir el lenguaje literario como vehículo de expresión y representación de sujetos en contextos de producción y recepción con los cuales el lector puede interactuar para encontrar elementos de sentido simbólicos, imaginarios e ideológicos (Cárdenas, 1997, p. 40).

Además de las consideraciones teóricas y pedagógicas se tuvo en cuenta algunas consideraciones didácticas propias de los talleres literarios. En este sentido, la enseñanza de la literatura suprimió esa “naturalidad” sin norte, donde todo vale y donde no hay planeación sino improvisación constante (Vásquez, 2008). Asimismo, para Coto (1994) los talleres literarios tienen su clave en las consignas como una práctica

promovida por escritores sudamericanos en España dirigidos a un público adulto. Para este autor la consigna es³:

[...] una fórmula breve que incita a la producción de un texto. Son un pretexto, una coartada, para comenzar a escribir, el punto de partida capaz de facilitar la creación de un nuevo texto. La elección de la consigna debe hacerse con cuidado, ya que de ellas depende, generalmente, la validez de las respuestas. Y son, precisamente, los textos creados a partir de ellas los que nos ofrecen los indicios de si son o no adecuadas. Serán adecuadas siempre que hayan provocado textos disímiles, variados y ricos, y no lo serán cuando la mayoría de ellos hayan seguido los mismos esquemas y parecida dirección. (p.22).

- c. De finalización o Fase de transferencias a una actividad auténtica de comunicación en el cual se obtiene la realización, introspección y reflexión sobre los recientes andamiajes. En esta etapa se ponen en juego las dos etapas anteriores tanto la sensibilización como la fundamentación: la parte emotiva que debe dar cuenta de un trabajo en equipo donde el docente se siente partícipe de un colectivo, de una propuesta creada a partir de un contexto real y la fundamentación teórica que incorpora elementos necesarios para crear una propuesta pedagógica pertinente con el tipo de lectores y los niveles que se pretenden potenciar.

Los detalles de esta forma de planear la intervención con la modalidad del taller pedagógico se detallan a continuación en la siguiente matriz:

³ Es de notar que, aunque el taller de consignas está orientado a procesos de escritura creativa, también estas consignas tienen validez para talleres de lectura literaria.

Tabla 3. Planeador de intervención.

TALLERES Y TEMÁTICAS	OBJETIVOS PEDAGÓGICOS	OBJETIVOS DIDÁCTICOS
1.SENSIBILIZACIÓN <i>La lectura literaria en el aula.</i>	<p>Explorar preconceptos sobre la noción de texto y discurso literario</p> <p>Escenificar los componentes del saber literario (enciclopédicos, estéticos, lingüísticos, retóricos, interpretativos)</p> <p>Favorecer la adquisición de fundamentos teóricos de la socio- semiótica aplicados a la pedagogía literaria</p>	<p>Conocer la adquisición de fundamentos teóricos del concepto semio-discursivo.</p> <p>Comparar las ventajas y desventajas de algunas concepciones de lectura literaria.</p>
2. FUNDAMENTACIÓN <i>Motivos y razones y de la lectura literaria.</i>	<p>Propender por el descubrimiento de elementos de la lectura literaria desde una perspectiva semio-discursiva</p> <p>Auxiliar el reconocimiento de disposiciones y condiciones pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la lectura literaria desde una perspectiva semio-discursiva.</p>	<p>Debatir sobre los principales elementos para implementar una concepción semio- discursiva en la enseñanza de la lectura literaria.</p> <p>Ejemplificar las disposiciones y condiciones pedagógicas para la enseñanza de la lectura literaria desde una perspectiva semio-discursiva</p>
3. Lluvia de ideas y de ejemplos para la lectura literaria en el aula.	<p>Posibilitar la creación colectiva de propuestas para la lectura semió-discursiva en el aula</p>	<p>Seleccionar textos pertinentes para la realización de un taller literario</p> <p>Generar ideas para la realización de un taller literario en el aula a partir de textos seleccionados</p>
4. Ejercicios y construcciones semio-discursivas	<p>Generar talleres pedagógicos para la elaboración de talleres literarios desde una perspectiva semio-discursiva</p> <p>Propender por el uso de estrategias de autorregulación durante la elaboración de los talleres literarios</p>	<p>Comparar y contrastar en colectivo los talleres realizados por los propios docentes para evidenciar la presencia o ausencia de elementos semio-discursivo.</p> <p>Analizar y reorganizar los talleres literarios de acuerdo con la propuesta semio-discursiva.</p>
5. FINALIZACIÓN	<p>Motivar la socialización de experiencias de lectura literaria desde una perspectiva semio-discursiva en situaciones auténticas de la institución educativa</p>	<p>Mostrar en la semana cultural textos escritos (reseñas literarias y comentarios) elaborados durante la implementación de los talleres literarios.</p> <p>Interactuar y vincular a la comunidad educativa a través del comentario en el periódico virtual.</p>
	<p>Recopilar los aspectos más significativos valorados por los docentes durante la experiencia con talleres literarios desde la perspectiva semio-discursiva</p>	<p>Reflexionar individualmente sobre la experiencia con talleres literarios desde una perspectiva semio-discursiva.</p>

Fuente: elaboración propia.

Igualmente, para el análisis e interpretación de la información arrojada por los talleres literarios y la intervención se tendrán en cuenta dos categorías teóricas: Concepciones docentes (CT1) y Pedagogía de la literatura (CT2) ambas interrelacionadas y condicionadoras de prácticas docentes que permiten caracterizar tipos de docentes desde lo conceptual, lo pedagógico, lo didáctico; subcategorías (SCT) que definen niveles y unidades de análisis que incluyen elementos históricos, estratégicos, lingüísticos, metalingüísticos, cognitivos, semióticos y discursivos. Estos elementos permitirán describir los avances de la intervención pedagógicas, si de un

nivel inicial ya detallado en la lectura etnográfica fue posible la movilización o no, y aún más, describir en qué niveles y en qué grados se produjo la movilización. Se anexa, entonces, la matriz de análisis:

Tabla 4. Matriz de Categorías, subcategorías y unidades analíticas.

Pregunta	Categorías Teóricas (CT)	Definición operacional	Subcategorías (SCT)	Unidades de análisis (UA)	
¿Cómo movilizar las concepciones docentes de algunos elementos propios de la lectura literaria en un grupo de docentes de dos Instituciones Educativas de Bogotá?	CT1 Concepciones Docentes	Es un conjunto de conocimientos, creencias y operaciones mentales que determina el hacer docente.	SCT 1 Concepciones Explícitas (Conocimientos declarativos sobre un saber o el QUÉ)	UA1 Conocimientos enciclopédicos literarios	Movimientos literarios
					Autores
					Obras
				UA2 Conocimientos Estratégicos	Metalingüísticos
					Cognitivos
				UA3 Conocimientos Lingüísticos	Lexical
				Gramatical	
				Semántico	
			SCT 2 Implícitas (Conocimientos operativos sobre el hacer o el CÓMO)	UA4 Estrategias Metalingüísticas	Conciencia Fonológica
	Conciencia morfosintáctica				
	Conciencia Semántica				
	Conciencia Pragmática				
	UA65 Estrategias de Autorregulación	Antes			
		Durante			
		Después			
	CT2 Pedagogía de la literatura	Experiencia de la lectura literaria que propende por el desarrollo de capacidades interpretativas, argumentativas y críticas de los discursos literarios para posibilitar el dialogo entre otros textos, la vivencia del asombro y el reconocimiento de lo que somos.	SCT3 Lectura comprensiva de discursos literarios	UA6 Lectura Literal	Actancialidad
					Espacialidad
					Temporalidad
			UA7 Lectura inferencial	Presupuestos	
Sobreentendidos					
UA8 Lectura crítico-intertextual			Texto sobre el texto		
			Texto en el texto		
			Negación total		
			Negación parcial		
UA9 Lectura Discursiva			Enunciados		
	Enunciador				
	Enunciatario				

Fuente: elaboración propia.

Es necesario aclarar que CT2 presentaba dos subcategorías complementarias: lectura y escritura (SCT3 y SCT4), sin embargo el equipo investigativo en el proceso de delimitación del problema consideró pertinente centrarse en la subcategoría de lectura debido a que durante la triangulación de los datos, las evidencias recolectadas (revisión de prácticas y los testimonios de los estudiantes) contrastaban con lo que declaraban los documentos institucionales y las Políticas Públicas de Lengua Castellana en cuanto a la formación de un lector capaz de analizar críticamente distintos tipos de discursos, esta tarea resultaba imposible mientras los maestros conceptuarán la literatura como medio para expresar emociones, analizar elementos gramaticales o dar lecciones de moral.

Finalmente, en el siguiente capítulo se analiza el desarrollo del plan de intervención, en el cual se reflexiona cualitativamente sobre los datos obtenidos y que se muestran a continuación.

4. Análisis y Discusión de Resultados

4.1 Preludio

En este capítulo se despliega de manera detallada y analítica la movilización y cambios de las concepciones que, acerca de la pedagogía de la lectura literaria, evidenciaron los docentes que participaron en la propuesta de trans-formación que llevó por calificativo *Con-textos literarios y enseñanza de la experiencia intersubjetiva de la lectura literaria*, esquema interventivo diseñado en el marco de esta investigación con el propósito de re-significar elementos semióticos y discursivos para la comprensión del texto literario (matiz y ala de la pedagogía literaria), y que tendieron a aportar elementos para la cualificación de la enseñanza de la lectura literaria en primaria y secundaria en un grupo de docentes inscritos en la Secretaría de Educación Distrital (SED).

Gracias a la matriz de intervención explicitada en el capítulo tres se pudo obtener de manera sistematizada un corpus de voces relacionadas con cada una de las unidades de análisis, arrojadas por los talleres aplicados durante los momentos de intervención, los cuales tenían preguntas explícitas relacionadas con la posible implementación de los recursos teóricos de naturaleza semiótica en su propia práctica pedagógica. Este corpus así reunido fue organizado en temas y unidades semánticas (Hernández & otros, 2010) para su posterior análisis e interpretación. Esta última parte se apoyó en la triangulación DeTezanos (1998) de las fuentes teóricas, el contexto de intervención y la reflexión del grupo investigador para encontrar y explicar elementos emergentes.

En el desarrollo de esta investigación, constantemente se hizo mención de la intención y alcance del esfuerzo, centrado en la movilización de las concepciones docentes en el campo de la pedagogía de la literatura. Amparados de esto, se deseó combatir el arraigo de ciertos criterios tradicionalistas que no consideraban las necesidades particulares de los contextos escolares ni mucho menos otras perspectivas a propósito de la enseñanza de la literatura y si manoseaban la literatura como un medio para aprender lenguaje; pues bien, para lograr esto, apostamos por avanzar una intervención que dinamizara las concepciones docentes de cinco profesores apoyados

en una modesta pero sistemática propuesta de formación que afectara el decir y el hacer de estos profesores, apostando por la enseñanza desde otra perspectiva, la semio-discursiva.

Así las cosas, tras la intervención, se logró reunir un *corpus* suficiente para analizar si las actividades, actualizadas con talleres literarios, lograron algún tipo de movilización posible en las concepciones del grupo docente mencionado, y que, según nuestro entendimiento, pueden evidenciarse en la correlación entre el decir y el hacer del docente, luego de la participación de los profesores en nuestra propuesta de talleres pedagógicos.

En este acápite del reporte investigativo, se presenta, entonces, un paralelo entre la concepción docente inicial y la concepción alcanzada en el proceso de formación, con el fin de mostrar, y hasta dónde fue posible, la movilización generada; y, para ello, el *corpus* obtenido en el proceso de intervención pedagógica se contrasta de forma bifronte así: los conocimientos declarativos (el decir) y la práctica pedagógica (el hacer) *versus* el propósito de estructurar las concepciones en los participantes de esta investigación; además, se presenta la transición de estas representaciones en dos momentos; el primero, que es el punto de partida a la propuesta de formación y, el segundo, lo movilizado en lo referido a la transformación conseguida en dichas concepciones gracias al desarrollo de cinco talleres literarios puestos a disposición de estos docentes como estrategias de formación, aprendizaje e investigación y que se desarrollaron como premisas para la resignificación de fundamentos pedagógicos referidos a la enseñanza de la lectura literaria en las aulas de clase de la educación básica y secundaria, todo esto en armonía con Pozo & otros (2006), cuando afirman que:

Estamos convencidos de que cambiar las prácticas escolares, las formas de aprender y enseñar, requieren también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesores y alumnos, interpretan y dan sentido a estas actividades de aprendizaje y enseñanza (p.32)

Recordemos, entonces, que esta propuesta de formación docente se planteó y desarrolló en tres etapas: sensibilización, fundamentación y finalización, las cuales se

establecieron de manera procesual, evaluando constantemente su desarrollo. Dentro de cada fase, se presentaron acciones y conceptos específicos en relación con la problemática planteada anteriormente y con los objetivos de cada taller.

En la etapa de la sensibilización se realizó el taller “La lectura literaria en el aula”, cuyos propósitos fueron introducir *colaborativamente* elementos generales de la teoría semiótico-discursiva, además de ampliar la noción de texto y de establecer la importancia de la búsqueda del sentido en procesos de análisis e interpretación textuales; mientras que en la etapa de la fundamentación los siguientes tres talleres, compilados bajo el mote de “Motivos y razones de la lectura literaria”, se trabajó con los maestros de manera teórico-práctica, con ejemplos y conceptos básicos como el material indexical o indicial de los textos, los roles actanciales, la temporalidad y la espacialidad (cronotopía), la lectura discursiva, entre otros, todo esto bajo la modalidad de taller pedagógico-literario que hacía énfasis en la consigna, siguiendo sugerencias de Coto (1994). Ya en el cierre o finalización, se avanzó un taller donde los docentes elaboraron un taller literario (el taller del taller), tomando en cuenta los conceptos estudiados anteriormente para desarrollarlo y socializarlo con sus estudiantes, contando con la ayuda y acompañamiento de los facilitadores. Así, pues, a continuación, se presentan los resultados y su análisis.

4.2 Las concepciones explícitas e implícitas sobre la lectura literaria

En este apartado se presentan los conocimientos declarativos dispuestos por los docentes al comienzo del proceso de formación planeado en la investigación, además de la manera como, de forma cognoscitiva, la comprendían y manifestaban. Este aspecto es relevante ya que dejaba ver los constructos mentales de los profesores objeto de atención, así como la forma de exteriorizar sus representaciones internas como un saber, pues, de acuerdo con Pozo & otros (2006), “[...] es una herencia cultural, un producto de la forma en que nuestra tradición cultural organiza las actividades de aprendizaje y enseñanza, de educación y transmisión del conocimiento” (p.33).

4.2.1 El inicio

Aquí se confirmó que el conocimiento que tenían los maestros sobre la lectura de textos literarios era producto de su formación académica, experiencia personal y profesional, básicamente. En el taller primigenio, se presentaron seis textos diferentes (chiste, micro-cuento, operación matemática, un anuncio publicitario, un meme y una canción popular), y los profesores debían responder preguntas como ¿A qué posibles sentidos remite cada texto?, ¿Qué nivel de comprensión lectora involucra cada texto? Y ¿Cómo trabajaría este texto en el aula? En este apartado se recibieron explicaciones o definiciones que develaban las concepciones por medio de unos registros que se presentan a continuación como manifestaciones discursivas de los docentes sobre la lectura literaria:

Posteriormente se evidencia el primer taller que se aplicó a los docentes participantes, con el objetivo de conocer los preconceptos que cada uno poseía con respecto a la sociosemiótica.

Taller pedagógico N°1.

“CON-TEXTOS LITERARIOS Y ENSEÑANZA DE LA EXPERIENCIA INTERSUBJETIVA DE LA LECTURA”

1. PRESENTACIÓN: El presente taller tiene como propósito introducir las nociones de semiótica y discurso, entendidas como teorías afines que permitirían a partir de ciertos elementos sintácticos, semánticos y pragmáticos desarrollar un método de análisis para abordar la lectura de los textos literario en el aula. El trabajo desde la modalidad de taller pedagógico permitirá el trabajo en conjunto entre docentes y facilitadores. La experiencia de los docentes será fundamental a la hora de aportar en la construcción de los talleres y evaluar el alcance de los mismos. Los facilitadores por su parte estarán atentos a estos aportes y sus debidos registros para la sistematización de la experiencia pedagógica.

2. EXPLORACIÓN DE PRECONCEPTOS

A continuación, le presentamos una serie de textos breves para los cuales deberá responder tres preguntas que podrá relacionar luego en el cuadro de valoraciones

¿A qué posibles sentidos nos remite cada texto?

¿Qué nivel de comprensión lectora involucra cada texto?

¿Cómo trabajarías este texto en el aula?

Texto 1

Chiste: Una mujer regañando a su hijo le dice: – ¡¡Eres tan vago y tan sinvergüenza como tu padre!! El marido que escucha aquello le dice a su esposa: – ¡¡Oye, yo no soy vago ni sinvergüenza!! La mujer le responde: – Tú tranquilo... que no estoy hablando de ti.

posibles sentidos que nos remite el texto son:

La vista: Para saber la gestualidad de cada uno de los participantes en el chiste.

Los oídos: Lógicamente para la escucha.

El tacto: Las acciones.

También intervienen las demás partes del cuerpo, ya que el contenido del chiste amerita gestualidad.

El nivel de comprensión lectora que involucra el texto es:

Lectura Literal: Porque hay comparación que identifica caracteres, por las relaciones entre causa y efecto.

Este texto en el aula lo trabajaría de varias formas:

Por medio de un dramatizado, donde intervienen los 3 personajes.

Donde únicamente la mamá lo dice con los personajes frente.

Un estudiante con buen humor que lo diga.

Texto 3

Operación matemática:

$$\sqrt{2}$$

posibles sentidos que nos remite el texto son

La observación del símbolo (Vista)

El nivel de comprensión lectora que involucra el texto es:

Un alto nivel de comprensión, abstracción y razonamiento ya que los números son infinitos, abstractos, poseen una gran cantidad de algoritmos.

Este texto en el aula lo trabajaría de la siguiente forma:

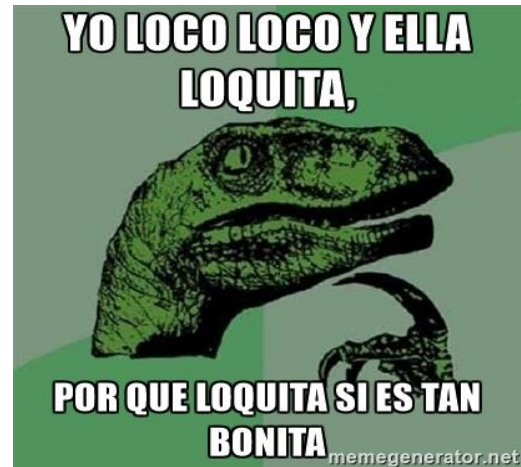
Explicación teórica del símbolo, los posibles algoritmos que la componen y la comparación con otras raíces exactas e inexactas., su aplicabilidad.

Memes y Publicidad:

Texto 4



Texto 5



Fuente: Elaboración propia.

Frente a la cuestión sobre el sentido, el D1 respondió que era “interpretación, connotativa, anafórica, figurada, metafórica, simbólica”; mientras que el D2, respondió que era “humor, doble sentido, imaginación, interpretación, razonamiento numérico, desamor”. El D3 respondió “La vista: Para **saber** la gestualidad de cada uno de los participantes en el chiste. Los oídos: Lógicamente para la escucha. El tacto: Las acciones. También intervienen las demás partes del cuerpo, ya que el contenido del chiste amerita gestualidad. La observación del símbolo (Vista). La vista para su observación, si se refiere únicamente al afiche como tal”. Todo esto mientras el D4 afirmó que era “Interpretación, connotativa, exacto. Metafórico y figurado”. Finalmente, el D5 respondió: “Las Ironías de las situaciones de la vida, creer que lo que soñamos es real, la comprensión del lenguaje matemático, juego de palabras que riman y los sentimientos y emociones que se generan cuando una pareja nos deja”.

Estas respuestas demuestran que los docentes utilizan indistintamente los términos “metafórico”, “connotativo”, “doble sentido” y “figurado” como sinónimos, pero poseen dificultades a la hora de interpretar el sentido del texto propuesto, es decir nombran el fenómeno pero no se comprometen con una interpretación coherente y

justificada; incluso uno de los docentes, al ser interrogado sobre el sentido del chiste, hace referencia al sentido físico de la vista, evidenciando así entender la noción de sentido no desde sus conocimientos lingüísticos o literarios sino desde la enciclopedia de las ciencias biológicas.

Esta forma de responder reflejaba, entonces, un ejercicio de lectura mecánica que no involucraba estrategias metalingüísticas que le permitían al docente-lector tomar conciencia semántico-pragmática de lo que lee y lo que se responde, revelando así la necesidad de trabajar la literatura desde las dinámicas del sentido. Esto, claramente, implicaba un proceso más complejo que el de relacionar una palabra con un objeto, además de anexar los elementos contextuales que determinarían la relación entre un texto y su intérprete pues, como afirma Sarland (2003) “[...] la lectura no es un acto que exija ciertas habilidades mecánicas, sino un proceso donde hay una significativa ganancia de conocimientos y expectativas sobre el mundo textual cuando se crean los contextos en los que la lectura encuentra sentido” (citado en García, 2015, p. 89)

Frente a la pregunta sobre el nivel de comprensión lectora involucrada cada uno de los textos presentados, se encontraron respuestas como “medio, alto”, “inferencial, creativo, crítico”, “Lectura Literal”. Notorio, entonces, que tenían en sus cabezas los niveles que maneja la teoría emanada del Ministerio de Educación colombiano (Niveles literal, inferencial y crítico-intertextual) y contenidos en los documentos de las políticas públicas educativas (Lineamientos Curriculares, 1996 y Estándares de la Lengua Castellana, 2003) y que son necesarios no sólo para desarrollar procesos mentales que posibilita a las personas a la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.

No obstante, las respuestas obtenidas permitieron reconocer también la confusión por parte de algunos maestros del concepto de *niveles de comprensión de la lectura*, evidenciando la escasa formación teórica que algunos docentes tenían al respecto y creando lo que se llama *misconceptions* o concepciones erróneas, lo cual es

explicado por Pozo & otros como “[...] concepciones muy eficaces, útiles y verdaderas desde un punto de vista fenomenológico o personal, ya que permiten predecir situaciones cotidianas” (2006, p.105); además, en este caso, los profesores expresaban estas respuestas desde una representación intuitiva, tomando en cuenta lo que ellos conocían y creían saber del tema.

Ahora, en relación con la tercera cuestión, centrada un poco en la didáctica frente al texto, los maestros respondieron así:

D1: “Analizar los niveles de significación y la relación con las figuras literarias con la construcción del texto, estudiar las alegorías, y qué significado tiene en realidad; como una operación matemática es un texto; analizar memes y crear uno desde un tema particular; analizar canciones, determinar su intencionalidad comunicativa, el subtexto y realizar comentarios críticos”;

D2: “Oralidad y escritura; con pintura e imágenes; talleres escritos; talleres creativos; exposición de imágenes feria- foro; con música, videos y guía”;

D3: “En primera instancia se puede observar que el cuento tiene dos partes: la primera (Cuando despertó) y la segunda (el dinosaurio todavía estaba allí)

La primera parte: (Cuando despertó) se puede trabajar con base en la lectura de preguntas:

¿Quién? Como es sujeto tácito se puede referir a las personas de los dos sexos, que pueden ser adultos, niños, o de cualquier profesión, es decir dirigido a todas las personas. Es decir, alguien estaba dormido y despierta. Aquí se pueden citar ejemplos de la vida diaria: como las personas duermen en el sentido de no hacer nada.

En esta primera parte también podemos llevar al estudiante a un ¿Qué?: que soñó, qué relación hay en lo soñado con lo que vive en el presente. La segunda parte (el dinosaurio todavía estaba allí) aquí ya se observa un sujeto expreso, un animal tal vez feroz se encontraba junto a la persona que soñaba, se puede relacionar con las cosas que se viven cada día. Es una explicación teórica del símbolo, los posibles algoritmos que la componen y la comparación con otras raíces exactas e inexactas, su

aplicabilidad, observación, lectura y análisis, el sondeo de preguntas, apreciaciones predicciones y conclusiones, incluye la parte de aplicabilidad, sus causas y consecuencias.

Con los cinco, niveles de lectura acorde al nivel de comprensión de cada Estudiante, sondeado siempre con preguntas y análisis de las respuestas. Hay que tener en cuenta que los estudiantes pueden expresar sentimientos, ideales, diferencias culturales, religiosas entre otras temáticas, por las experiencias que tienen en la utilización de las redes sociales dando su punto de vista o simplemente dando a conocer alguna información que los jóvenes saben. También se puede presentar que los jóvenes los utilizarán de manera negativa los memes ya que estos serán utilizados para generar burla de ciertos temas de la actualidad como política, cultura, deportes entre otros o también puede ridiculizar a las personas, si se presenta estos casos es necesario saber direccionar al estudiante para no causar daño en otras personas. Escucha, entonación, dramatización, mímica y un análisis en cuanto las figuras literarias.

D4: “Niveles de significación dependiendo de la construcción; indagar el significado del cuento y extender la historia; no dar espacios para ambigüedades, descifrar la metáfora en el aviso, desglosar los términos y el contexto del meme; Analizar sentidos de cada estrofa”;

D5: “Lo leería en voz alta (ejercicio de pronunciación: ritmo y entonación), haría una reflexión sobre la capacidad para inferir información; lectura en voz alta, diseñar preguntas para fomentar la participación: ¿Cuál es la intención? ¿Qué acción se destaca?, elaborar un microrelato; hacer una descripción de los elementos que conforman la operación indicando la importancia de cada elemento, hacer un microcuento; observar el anuncio y escribir lo que observa, formular preguntas para extraer información implícita y explícita, ¿Qué producto se vende? ¿Qué ideas sugieren? Elaborar anuncio; observe la imagen y descríbala; cuestionario: ¿Cuál es el propósito? ¿Qué elementos destaca? ¿Qué emociones Despierta? Crear un meme; diseñar ejercicios de competencia léxica: significado de palabras en contexto, ejercicios macroestructurales: ideas principales y conceptos claves.

Estas respuestas permitieron inferir de manera más segura las concepciones pedagógicas que caracterizaban a cada uno de los docentes de la investigación, centrando su *praxis* en premisas del modelo conductista de pregunta-respuesta, además de persistir en la idea de que cada texto tiene una interpretación unívoca, memorística, centrada en la visión del docente, y dejando de lado los pre-saberes de los estudiantes y la posibilidad de involucrar al estudiante y enriquecer la clase desde la construcción colectiva de hipótesis de sentido, lo que posibilita la interacción con diferentes cosmovisiones que suscita la complejidad signífica presente en esas máquinas holgazanas que son los textos. O, para recalcarlo en términos de Vygotsky “[...] el sentido de la palabra es siempre una formación dinámica variable y compleja que tiene varias zonas de estabilidad diferente. El significado es sólo una de esas zonas de sentido, la más estable, coherente y precisa” (1991, p.333).

Asimismo, fue notorio deducir que para estos maestros el uso del texto literario fue un *medio* para identificar elementos lingüísticos y el hecho de proponer, de manera solapada, actividades de escritura (entendida como mimesis) con actividades de comprensión lectora, denotaban la ausencia de formación didáctica en los docentes, de entender ambas actividades como procesos regulados que, aunque complementarios, tienen dinámicas particulares, tal como lo anuncia Cervera (1992), cuando afirma que se debería:

“Propiciar el contacto de la literatura no como “señuelo” para el aprendizaje de la lengua modelo o para las sistematizaciones de las formas gramaticales, sino por su mediación de la educación estética y el descubrimiento de los valores históricos y comunicativos de la obra (comunicación autor/lector, obra/lector). Se recomienda que ese contacto abarque todos los géneros literarios. Cada uno de ellos forma parte de una representación social y vehicula de un modo diferente la imaginación y la creatividad del autor y del lector” (p. 56)

Otro hecho significativo radica en que los docentes no propusieron textos literarios ni nombres propios de autores que revelaran sus propios gustos y sus conocimientos enciclopédicos literarios, arista clave de la llamada por Lomas (1996) competencia literaria. No obstante, mostraron interés por una fundamentación semio-discursiva del asunto en cuestión; esto es, en la posibilidad de trabajar otros tipos de

textos en el aula y en atreverse a proponer ejercicios de interpretación⁴, tal como hace una docente del grupo (Cfr. D3), y esto a propósito del cuento “El Dinosaurio”, de Augusto Monterroso.

Bajo este panorama, en el proceso de fundamentación, el primer taller buscó desarrollar un método de análisis que permitiera abordar la lectura comprensiva de textos literarios desde una perspectiva semiótico-discursiva. Y, con ese propósito se recordaron los tres niveles de comprensión y se les propuso completar un cuadro que les permitiera planear actividades que involucraran dichos niveles de comprensión y anticipar resultados. Posteriormente, se les entregó una lectura literaria, “Caperucita Roja”, del escritor santandereano Triunfo Arciniegas y un artículo periodístico que revelaba resultados de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales. El cuestionamiento, puesto en diálogo con los participantes fue el siguiente: ¿Qué actividades propone y cuáles resultados esperados para mejorar la comprensión lectora? Las respuestas dadas por cada docente-participante, las sistematizamos, en su justa medida, en actividades y resultados esperados, siguiendo la consigna del taller planteado. Pues bien, en relación con las actividades, los docentes respondieron así:

D1: “Literal: lectura en voz alta, los niños contarán la historia de nuevo; inferencial: el niño deberá comparar las actitudes del lobo y caperucita y con situaciones reales; crítico-intertextual: analizar y reflexionar sobre lo sucedido en el cuento”;

D2: “Literal: identificar detalles, precisar espacio, tiempo, personajes y significado de palabras; inferencial: predecir finales, deducir enseñanzas; crítico-intertextual: juzgar contenidos, emitir juicios y analizar el texto”;

D4: “Literal: identificar en plenaria espacios, tiempos, caracterizar personajes y secuenciación; inferencial: predecir otro final, resumen; crítico- intertextual: análisis de los personajes y de la situación”;

⁴ Hay que recalcar que el inicio de los talleres estuvo marcado por la motivación de los docentes talleristas, dado la extensión de los textos, la diversidad de los mismos y las posibilidades didácticas de trabajarlos en el aula.

D5: “Literal: análisis semántico, campos semánticos, identificación de personajes; inferencial: cambio de roles de los personajes tradicionales, rasgos, valores, fichas de personajes; crítico intertextual: relaciones entre el cuento y una película”.

Se evidenciaba, así, que la mayoría de los docentes (80%) relacionan el nivel literal con la identificación de algún tipo de elemento explícito en el texto, relacionado con elementos formales, tales como personajes, tiempos, lugares; amén de la reproducción total de la historia leída o asociado al significado algunas de palabras. Al analizar las actividades para el nivel inferencial aparecen las comparaciones, las predicciones y, finalmente, en el nivel crítico intertextual se proponen trabajar con juicios de valor. Sin embargo, durante la realización del taller, D2 solicitó más elementos para manejar el nivel de comprensión inferencial, manifestando que “se confundía”, mientras que D3 opinó que “[...] siempre había relacionado lo inferencial con la producción de algún tipo de texto”⁵.

Tales confusiones revelaban un cierto déficit en la mentalidad pedagógica y didáctica de los docentes frente al manejo de textos literarios y la meta de su comprensión, además de la incapacidad para adelantar adecuadamente procesos de lectura desde una perspectiva semiótica, pues nadie atinó a acercarse a esa figura del lector como leedor de signos indicales y como buscador de claves de interpretación (por caso, en el cuento de Arciniégas, el cambio de cualidades de los actantes, haciendo una per-versión del meta-relato oficial desde Perrault) a través de análisis sistémicos (por ejemplo, la relación entre espacios-tiempos y acciones; bajo la novedad de desplazamientos en bicicletas o de formas de vestir), dependiendo de la secuencia textual a la que se enfrentan como intérpretes; en este caso, de predominancia narrativa.

⁵ La interacción entre facilitadores y grupo de docentes dejó al descubierto la falta de una fundamentación en Políticas Públicas y su repercusión en lo pedagógico. Aunque todos ellos reconocían haber visto en algún momento de su proceso formativo los niveles de comprensión lectora esbozados en los Lineamientos Curriculares, la mayoría no reparó en las implicaciones pedagógicas (el por qué o para qué). La preocupación durante esta etapa recaía en obtener de los docentes facilitadores títulos de autores o textos para trabajar o contar cómo trabajaban ellos determinado texto.

Ante tal eventualidad, el grupo de investigación se apoyó en lo manifestado en los Lineamientos Curriculares (1998), donde el orbe inferencial se define como un proceso de exégesis que requiere de un lector dialógico como puede verse:

“[...] El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto (MEN, 1998, p. 113)

Ahora bien, en relación con los resultados esperados expresados por los docentes a propósito de las actividades propuestas, se encontraron soluciones como las que se consignan a continuación:

D1: “Llevar al niño a tomar conciencia de lo que está haciendo, saber de qué se habla, confrontar con conocimientos previos, así se podrá desarrollar la capacidad de analizar, reflexionar y argumentar”;

D2: “Que el estudiante exprese lo que ha leído, el estudiante proponga en diferentes contextos y promover el dialogo democrático y crítico”;

D3: “Caracterización, secuenciación y vocabulario; escribir un final alternativo, reseña, elaboración de una reseña donde emita su opinión”;

D4: “[...] Los estudiantes deben desarrollar diferentes operaciones mentales como analizar y comprender textos desde los tres niveles de comprensión” y,

D5: “Saberes previos, significado de palabras, uso del diccionario; dimensionar actos de habla, intención del autor; establecer semejanzas y diferencias entre versiones, realizar comentarios críticos de texto”.

4.2.2. El nudo

A partir de esto, se hizo evidente que los docentes iban modificando la forma como concebían la lectura literaria en el aula; de hecho, algunos enunciados revelaban que reconocían que el acto de leer implicaba más que de-codificar; es decir, que se leía para construir sentidos a partir de la manipulación consciente de un texto, lo cual

requería la activación de los conocimientos previos y el establecimiento de relaciones de lo conocido con la nueva información (andamiajes).

Ahora bien, al dialogar con ellos sobre la importancia del taller, D1 afirmó que el profesor debe “orientar, guiar y auto evaluarse”, D2 opinó que “[...] el estudiante de expresar lo que ha leído en diferentes contextos”, D3 manifestó que “el docente debe promover el diálogo mediante preguntas dinamizadoras” y el estudiante debe asumir nuevos retos”; D4 sostuvo que “el docente debe [...] guiar al estudiante para tomar otra perspectiva para analizar el texto [...] debe descubrir y trabajar aspectos diferentes de las lecturas”; finalmente, D5 concluyó que “con un texto literario se deben abordar diferentes niveles de comprensión textual, abordando las distintas versiones que puede originar un relato y la construcción de un hábito lector desde distintas estrategias”.

El tercer taller, titulado “*Elementos para el análisis literario desde una perspectiva semi-discursiva*”, procuró socializar y poner colaborativamente en juego diferentes categorías como la *actancialidad*, que sirve para denominar cualquier clase de participante, ya sea persona, animal, cosa o situación, la cual puede asumir varias funciones (Argüello 1992); pero, también, la temporalidad, entendida como una sucesión de eventos; todo esto al lado de la importancia de los indicios, entre otros elementos del texto literario (v .gr. la perspectiva, el capital sensitivo, etc.), con el objetivo que los docentes se ejercitaran en la búsqueda más sistémica de una hipótesis de sentido frente al texto, esto es, despertar la sensibilidad y las habilidades para que los docentes buscaran y manipularan todo aquello que permanece oculto en un texto literario y que se abre a la interpretación plurisemiótica.

Por tal razón los participantes leyeron, a modo de ejemplo, el análisis semiótico de un cuento corto de Jairo Anibal, *De las crónicas de la ciudad, 1977*, donde se presentaba una hipótesis de sentido (entendida como lo que quiso decir el autor, a partir de lo que dijo), y sustentada en *indicios* que permitían elaborar un comentario sobre el sentido del texto. Los docentes posteriormente elaborarían sus propias hipótesis de sentido, sustentadas en indicios y argumentarían las conclusiones a las que pudieran haber llegado. Los resultados del taller se presentan de manera organizada en el siguiente cuadro:

Tabla 5. Hacia una búsqueda de sentido

Docente	HIPOTESIS DE SENTIDO	ARGUMENTOS
1	Se puede suponer que el alcalde está queriendo hacer campaña política y untarse de pueblo al que menosprecia y manipula	El alcalde pretendiendo cumplir su campaña y continuar en el poder sale a estar con la gente del pueblo que para él es causa de malestar de estrés y demostrar su poder dando la orden de matar al ladrón, pero el pueblo se revela y termina matándolo a él
2	La muchedumbre se abalanzó sobre el ladrón de los sueños y expectativas de un pueblo	Si el florero y el reloj generaron que la gente se agolpara en ira en contra del tirano o los tiranos, al igual que los nuevos protestantes con las 95 tesis de Martín Lutero en la puerta de la iglesia
3	Lo más probable es que el presidente no llegue a ocupar el cargo que tanto anhelaba por ser apoyado, por sus oponentes y por la ideología que tenía para desarrollar su proyecto de trabajo Se relaciona con personajes como La Pola o Galán	Es la visión que refleja la situación de descomposición del régimen político frente a otros partidos políticos y la forma en que los ciudadanos perciben cada una de las ideologías políticas, cansados de tantas mentiras y atropellos se desata una controversia donde el pueblo es protagonista para afrontar un conflicto social y cultural que se desataba en el momento.
4	Que el señor presidente es un ladrón, o generalizando, que los políticos son ladrones de cuello blanco Quizá hubo un líder oculto que planea todo, usando un muchacho, un ladronzuelo hábil y veloz que escaparía a tiempo del peligro	El reloj es una herramienta para desencadenar el problema, recuerda el traje nuevo del emperador donde el autor se vale de la inocencia de una niña, La reacción del pueblo es tal vez una obediencia que no cuestiona y pone en evidencia algo que era un conocimiento tácito
5	El pueblo sabía que él era un ladrón (Desde su estatura, hasta sus accesorios, ademanes y conductas corroboran la posibilidad). Un presidente refinado no olisquearía como un perro un pañuelo empapado "en agua de lavanda", fragancia de botica, de pueblo. Con el correr desalado se muestra precariedad y hambre ¿Para qué llevar un reloj de oro donde la gente muere de hambre? El reloj más que el infierno florido o el calabozo de aire que propone Cortázar es un objeto exagerado y desproporcionado en un ambiente hostil y precario. Recuerda el primer carro traído a lomo de mulas a Colombia. y la canción "A quién engañas abuelo" de Garzón y Collazos, promesas electorales de construir puentes donde no hay ríos	La situación política de este país es retratada en un personaje de baja extracción social, que de un momento a otro emerge a punta de promesas falsas, que cumple con profundo desprecio, olisqueando cual gozque un pañuelo que pretende evitar los olores propios de un mercado de pobres. Es muy bajo pues se empina, salta con zapatos de charol un charco de agua podrida, ¿para qué ese calzado allí? ¿Para que un reloj de oro? Es un hombre ordinario intentando dejar su ruralidad inminente, su orden de matar al muchacho me sitúa al gamonal, a ese ser perverso y radical, Un Uribe de origen campesino, pero a diferencia de nuestra realidad, el pueblo le dio su merecido

Fuente: Elaboración propia.

Pues bien, tras la sistematización del taller como se ha acabado de presentar, es más fácil analizar las respuestas ofrecidas por los docentes; de esta suerte tenemos que D1 no profundizó en la noción de sentido, así como tampoco elaboró una hipótesis, sino que se quedó leyendo en el nivel superficial de la lectura o, lo que es igual, en la superficie o lo explícito; y en lo referente a la argumentación se limita a resumir los hechos narrados en el texto. En el caso de D2, tampoco hubo elaboración de una hipótesis; simplemente se limitó a resumir los hechos narrados; mientras que en la argumentación repitió lo que el taller proponía, intentando, establecer una

intertextualidad con otro texto, pero avanzó de una manera poco exitosa⁶. En el caso del D3, el profesor propuso, con cierta incoherencia, que el presidente fue asesinado por diferencias ideológicas, realizando una intertextualidad con personajes como La Pola y Galán y argumentando causas y conflictos sociales; lamentablemente no es visible el asunto analítico, pues no aporta “índices textuales” que validen y sustenten imparcialmente esa argumentación. En el caso de D4, esta docente ve en el cuento un reflejo de la realidad social, proponiendo que el crimen no fue un hecho fortuito, sino planeado por otro líder; de esta manera establecía una intertextualidad con un cuento infantil, pero saltándose procesos lógicos de argumentación, por lo que la conclusión queda sin respaldo. Por último, D5 estableció una hipótesis de sentido respaldada con indicios textuales y matizada con labor intertextual literaria y cultural, lo que le permitió crear un comentario crítico aceptable.

Lo anterior revelaba que la movilización de concepciones docentes (CT1) precisa de un trabajo textual determinado en el nivel implícito (SCT2), en los conocimientos operativos metalingüísticos (UA4) y estrategias de autorregulación (UA5), las cuales, en conjunto, le permiten al docente tomar conciencia sobre sus propios procesos de lectura comprensiva de texturas literarias. En otras palabras, la movilización necesitaría del diseño de talleres objetivados de manera exclusiva hacia el desarrollo metacognitivo de la inferencia para que el docente se interrogue sobre la relación texto-contexto y los elementos necesarios para alcanzar una respuesta pertinente, coherente y justificada, pues sin este andamiaje no se puede acceder a la comprensión discursiva de los textos literarios. El profesor Cárdenas (2004) lo explica de la siguiente manera:

La lectura debe ser concebida como un proceso constructivo, cognoscitivo, metacognitivo e interactivo. Construir significa disponer de marcos de conocimiento y de mecanismos que permitan al lector aportar bases de conocimiento cierto, creíble y compartido sobre el cual se construya la nueva información textual. Desde el punto de vista cognitivo, requiere procesos y operaciones de pensamiento lógico y analógico, de memoria y de atención, para consolidar

⁶ Este taller exigió de mucha atención por parte de los facilitadores porque se hizo evidente la atención personalizada pues hubo muestras de frustración en los profes quienes con sus gestos demostraban cierta displicencia hacia el objetivo del taller. Algunos manifestaron requerir más información o más ejemplos para desempeñar el ejercicio propuesto, otros manifestaron hallarse muy cansados y con asuntos académicos por resolver: “estamos en cierre de período” “¿Podemos entregar el taller mañana?”

esquemas a mediano y largo plazo y la selección de perspectivas de sentido. Desde el punto de vista metacognitivo, supone tomar conciencia de las capacidades personales y de las estrategias para controlar el proceso y enriquecer los tipos, propósitos, disposiciones, objetivos de lectura personalizada. En cuanto a lo interactivo, la lectura debe ser un diálogo permanente y recíproco de pregunta-respuesta entre el lector y el texto (p.156)

4.2.3 El Desenlace

En el último taller, titulado “Análisis semiótico de un video y canción de Ricardo Arjona” se compartió con el grupo de docentes un análisis semiótico basado en el establecimiento de categorías de oposición, siguiendo el modelo narratológico propuesto por el lingüista Algiras Julius Greimas (1971), para quien el sentido de un texto se organiza a partir de diferencias y oposiciones. De esta manera, se propuso un trabajo que organizara las oposiciones presentes en la Canción “Ella y él”: *lugar de origen, rasgos físicos, estrato social, ideologías* etc., y se les planteó también una interpretación, recordando modelos actanciales y elementos indexicales; para finalizar el taller, se les pidió construir conclusiones al respecto. Los resultados se sintetizan en el siguiente cuadro:

Tabla 6. "Otros tipos de texto".

Docente	DIFERENCIAS ENTRE VIDEO CLIP Y LETRA	INTERPRETACIÓN ARGUMENTATIVA	COMENTARIO Y /O CONCLUSIÓN
1	Diferencias: video muestra coqueteo y cómo se atraen a pesar de las diferencias	Es una muestra de cómo se expresa el sentimiento a través de sus canciones en las que hay crítica, y es su sello personal no solo en esta canción sino en general	Para conseguir lo que se quiere hay que luchar a pesar de las diferencias el amor lo es todo
2	Diferencias: No hay relación cuando dice que él ha comido hamburguesas y la imagen lo muestra con un grupo de chicos al parecer regañándolos	Para estos tiempos de conflictos y guerras se hace necesario creer que el amor todo lo puede, historias como estas hacen pensar en un futuro mejor y que existen mejores cosas que las ideologías políticas que conducen solo a la destrucción del hombre X el hombre	Nunca había visto el video y por ende no conocía la canción me llamó mucho la atención las escenas del video y la letra de la canción posibilitan creer en la fuerza del amor
3	en el video se observa lo que se siente y en la versión escrita se debe sentir lo que se está diciendo	Lo que pretende el cantante es dar a conocer al mundo entero algunas situaciones a nivel político, cultural y social que se están presentando..., para sensibilizar a la comunidad frente a la labor que cada uno debe asumir frente a los riesgos que estas situaciones pueden causar	Es una canción hermosa donde se conjuga la controversia de forma literaria, retórica, los verbos utilizados son irregulares e irregulares en presente indicativo. Se encuentran preferencias, gustos y el tema tratado es el de la inmigración y se puede observar la situación de Estados Unidos y Cuba
4	Confronta la imagen de la estatua de la libertad con un grupo de policías persiguiendo ilegales, ella no va con ningún grupo, va sola	No está de acuerdo con el análisis, el hecho de que el cantante participe en el video no lo veo como un compromiso social, el tema del juego de dominó como símbolo, tampoco me encaja en el análisis. Pienso que simplemente es una actividad propia de aquellos que se reúnen en un bar y es perfectamente coherente con la situación planteada. Niega cualquier carácter implícito. "la letra y el video son bastante explícitos en cuestionar la separación de los humanos por causas políticas cuando debiéramos considerarnos iguales	Arjona, en esta canción y su video, está haciendo un cuestionamiento, por demás bastante claro, no cifrado en cuanto a las diferencias que acusan que nos separemos y dejemos de ser una sola raza humana
5	DIFERENCIAS: en la versión audiovisual es clara la posición del cantante frente a su ideología. Pese a la situación difícil que atraviesa la protagonista se inclina hacia Cuba y la visión más cálida del mundo de las Antillas, cosa que no se evidencia en la letra de la canción	Arjona más allá de pelear contra "Norteamérica" en apariencia y supuestamente ir en contra del imperialismo, no muestra una coherencia entre su discurso y sus acciones. Muestra una oposición en la canción pero no genera polémica, halla al final un punto de equilibrio.	Es un buen ejercicio, la música alcanza unos altos niveles intertextuales, otra canción muy interesante de Rubén Blades es "Ligia Elena" o "maestra vida"

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con lo anterior, tenemos que D1 no mostró apropiación de las nociones de sentido, sino que le interesó el contenido de la canción, haciendo que su conclusión fuese de carácter moralizante ("para conseguir lo que se quiere hay que luchar", afirma); y, aunque no manifestó el rechazo por la teoría semio-discursiva, tampoco demostró apropiación frente a los elementos trabajados durante el proceso interventivo.

En el caso de D2, esta profesora rechazó la posibilidad de hacer una interpretación y asumió el mensaje literal de la canción: "el amor todo lo puede..." las

ideologías políticas conducen solo a la destrucción del hombre”. La conclusión a la que llegó es de carácter intuitivo, emocional⁷ si se quiere; razón por la cual nos atrevemos a afirmar que en su proceso con nosotros no evidenció una preocupación por elaborar un discurso del texto y, por tanto, su actividad lectora quedó anclada en una lectora con niveles de poca experticia.

Ahora bien, al revisar los resultados del taller ejecutado por D3, se notó que presentaba problemas para hacer comprensible las diferencias entre vídeo y letra, pero, eso sí, reconociendo una intención política en la canción, lo que le permitió concluir apostando ciertas características estéticas y recurriendo a sus conocimientos lingüísticos para elaborar un comentario valorativo (UA3); además, identificó en el video el problema de la inmigración, pero no profundizó en ello.

El caso de D4 centró las diferencias entre el texto audiovisual y el texto escrito, eligiendo imágenes como la Estatua de la libertad. Una vez hecho esto, la confrontó con una secuencia de policías, persiguiendo “ilegales”. Sin embargo, fue notoria cierta resistencia frente a la teoría semiótica porque negó la posibilidad de un mensaje cifrado y, por lo tanto, las labores de análisis e interpretación; a pesar de todo ello, su comentario final se centró en el contenido explícito de la canción de Arjona, lo que deja ver que sus progresos son cuestionables frente a la labor de movilizar sus entendimientos y saberes sobre la lectura de ciertos textos y su consecuente enseñanza.

Finalmente, D5 estableció la posición ideológica del autor manifestado en el video y ausente en la letra de la canción, asegurando que el contenido de la letra (¿las oposiciones?) le permitieron hallar un punto de equilibrio que lo salvó de generar polémicas. Su comentario final valoró el ejercicio semiótico como algo positivo y afirmó realizarlo con otras canciones. Así las cosas, este último taller deja en claro la dificultad para movilizar las concepciones, en consonancia con lo expresado por Bojacá & Morales cuando las profesoras afirma que:

⁷ D2 manifestó durante el cierre y evaluación del taller que para ella “la literatura era algo mágico, hermoso, está hecha para ser disfrutada. “Me parece que al analizarla así, se le mata la pasión”. El comentario de la docente mereció el apoyo de D1, quien afirmó que “este tipo de actividades están bien para bachillerato, pero no para primaria”.

"[...] Las concepciones de los maestros están arraigadas en modelos construidos a lo largo de su actividad profesional. La mayoría de las veces prima en ellos una mirada tradicional de la educación y de los saberes específicos y por ello son difíciles de cambiar; en consecuencia, son poco permeables a la asimilación y acomodación de nuevas informaciones. En este sentido, se distorsionan o se asimilan erróneamente las teorías, impidiendo un contraste significativo con la experiencia" (1999, p. 1).

En la etapa de finalización se les pidió a los docentes elaborar un taller de lectura literaria que según Vásquez (2008) contemplara poiesis, **metis**, **mimesis** y **techné**. En un sentido pedagógico contaría con objetivos claros, descripción detallada de la actividad, recursos, evaluación y la socialización del producto ante la comunidad educativa. Cada maestro accedió ante el grupo a culminar el proceso formativo de enseñanza de la literatura desde una perspectiva semio-discursiva. No obstante, fueron muchos los incumplimientos y los plazos para entregar el material final. A pesar de tales inconvenientes, a continuación, presentamos una síntesis de esos resultados, dónde se quiso priorizar en el análisis de los objetivos, la metodología utilizada y la socialización del producto final, para así constatar si existe movilización de las concepciones docentes en la enseñanza de la lectura literaria.

Tabla 7. "Analizando las movilizaciones".

DOCENTE	OBJETIVOS	METODOLOGIA	SOCIALIZACIÓN DEL PRODUCTO
1	Desarrollar en el estudiante la agilidad para aumentar la fluidez verbal a nivel oral y escrito utilizando correctamente el diccionario	El docente distribuye papellitos que contienen hasta tres palabras (verbo, sustantivo, cualidad, reunidos en círculo y en orden alfabético los estudiantes tratarán de construir un cuento, elaborando oraciones coherentes y con sentido completo de manera oral. Al final los estudiantes redactan el cuento, colocándole el título que consideren apropiado	Elaborar un libro con los diferentes textos que ha construido en todo el año y se presentarán a padres de familia, publicación en el periódico del colegio
2	Identificar personajes y características de los mismos en la fábula Desarrollar preguntas de comprensión y argumentación Identificar y conceptualizar moraleja	Lectura de un texto acerca de los talentos y desarrollar diferentes tipos de preguntas de comprensión, argumentación y orales	Inventar una fábula con los elementos dados por la docente para luego ser leída ante el grupo y publicados luego en la pared social
3	A través de la lectura de cuentos motivar y desarrollar la creatividad para inicio de la escritura	Leer cuentos y dramatizarlos	Dramatizaciones en izadas de bandera
4	Crear una prueba de comprensión lectora donde se puedan poner juego los saberes de distintas asignaturas	Se seleccionó el texto "el bosque de las frutifracciones" y se hicieron varias lecturas y se repasaron algunos temas de matemáticas, Lengua Castellana, Inglés y Ciencias sociales que se podrían aplicar. Luego, reunidos en grupo, los estudiantes de 11° realizará preguntas sobre el texto, apoyados en imágenes, con ayuda de sus profesores, después se intercambiaron los cuestionarios y procedieron a resolver las preguntas, con ayuda de internet y libros de textos Los profesores ayudaron a corregir las respuestas finales	Socialización de los resultados al equipo de Mesa redonda entre profes y estudiantes
5	Establecer relaciones entre partes del texto, identificar y analizar intenciones comunicativas del texto -identificar la estructura del texto y el tema -identificar el posible lector del texto Reconocer aspectos ideológicos y simbólicos	Motivación: lectura de una noticia donde un hombre lectura del cuento "Continuidad de los parques" de Julio Cortázar, intentando dar tono y sentido a las acciones que se presentan en el relato, luego se realiza el taller con actividades que involucran los distintos niveles de interpretación: literal buscando significados en el diccionario; inferencial resolviendo elementos sobre estructura del relato, estableciendo paralelos entre el universo de la realidad y el universo de la lectura, crítico intertextual tomando posición sobre el final del cuento y argumentando ideas a favor y en contra	Los estudiantes contarán su experiencia de lectura y elaborarán en acuerdo con la profe de artes un dibujo al óleo sobre lo que le inspiró el texto, los cuadros se socializarán el día de la feria empresarial con toda la comunidad educativa.

Fuente: elaboración propia.

D1 entendió la enseñanza de la literatura como creación, aunque la consigna del taller estaba orientada a la lectura, deliberadamente realiza la actividad de escribir un cuento. Subyace, así, una concepción lingüística para la enseñanza de la literatura no revela ninguno de los elementos trabajados durante el proceso de fundamentación. Parece una actividad aislada, hecha con la intención de entretener o "pasar el tiempo", llama la atención que en las etapas iniciales de la investigación etnográfica, según sus declaraciones en entrevistas, D1 parecía ubicarse en una concepción metacognitiva en

la enseñanza de la lectura literaria, hecho que contrasta con los registros alcanzados durante la propuesta formativa⁸.

D2 asimila los distintos niveles de comprensión lectora (UA6, UA7, UA8), aunque se queda corta en el nivel crítico intertextual, tampoco se ve una apropiación de los elementos semióticos, se persiste en la noción de texto como código escrito. En contraste con los estados iniciales, D2 muestra avances en su concepción de literatura pues en la descripción etnográfica afirmaba que la literatura servía para expresar emociones no la veía como un proceso de pensamiento. En la presentación del taller final tiene en cuenta las distintas etapas de un taller pedagógico: motivación, fundamentación y evaluación de aprendizajes, sobre sus propias limitaciones señala: “yo estudie lengua castellana porque me gustaba escribir poemas románticos, me hacían recitarlos, pero esto de analizarlos desde una visión política exige más lectura”.

D3 presenta las mismas características de D1, el taller como tal carece de los elementos solicitados. Se propone una actividad de carácter lúdico que pudiera ser interesante si se involucraran procesos de interpretación, pero no es lo que plantea en su “taller”. Es claramente una actividad típica de las izadas de bandera en los colegios distritales. Para D3 enseñar literatura consistía en enseñar distintos tipos de géneros y mirar en ellos elementos lingüísticos, sin embargo, en el momento final de la intervención dejó de lado su concepción inicial y no incorporó tampoco elementos de la fundamentación semio-discursiva. El taller propuesto consta de un encabezado con el logo y la razón social de la institución, a la que sigue una consigna informativa: “para el próximo 25 de abril el curso 602 participará en la celebración de “El día del idioma” con la presentación de la obra “El monstruo de la basura”. Enseguida se adjunta un texto bajado de internet

D4 propone un texto para trabajar la comprensión lectora desde una perspectiva interdisciplinar, e intertextual (UA8) involucrando los saberes de otras disciplinas e

⁸ Tanto D1 como D3 contradicen sus declaraciones iniciales e incumplen con la entrega del taller final, la actividad fue presentada redactada a mano, sin seguir los parámetros propuestos en el instructivo. Se limitaron a describir escuetamente lo que tenían pensado hacer, por ende, no estaba redactado en función de los estudiantes sino para los docentes facilitadores. D1 presentó una hoja escrita con su propia mano y adjuntó una fotocopia sacada de alguna página de internet.

incorporando imágenes que activan todos los saberes del estudiante. No involucra el nivel de lectura discursiva (UA9). Para D4 en un primer momento la literatura era un medio para transmitir elementos de cultura general que se enseñaba por pasión. Es decir, pasó de una concepción enciclopédica de la literatura (UA1) a una concepción semiótica o interpretativa de los textos literarios (UA8). D4 pasó del uso de libros de textos proporcionados por las editoriales a buscar lecturas que le permitieran trabajar esa mirada interdisciplinar que le pareció significativa al releer los Lineamientos Curriculares: “Comprendí que debía desarrollar mis propios materiales de trabajo si quería desarrollar una mejor comprensión de lectura en mis estudiantes. Antes yo seguía las lecturas de *Aula interactiva* que traían un cuento o ensayo y al final unas preguntas. Ahora yo elaboro los talleres, ajustados a los procesos de los estudiantes”

D5 involucra los distintos niveles necesarios para alcanzar la lectura comprensiva de los discursos literarios (SCT3); esto es, el taller literario propone actividades de análisis, de interpretación de sentido, de argumentación y de comentarios críticos que revelan las ideologías subyacentes en los discursos literarios. D5 siempre se ubicó en una concepción estética y cognitiva de ver la literatura como un producto susceptible de ser explicado, mostró siempre un interés constante en el desarrollo de la intervención y fue propositiva a la hora de sugerir lecturas y elementos para mejorar los talleres formativos⁹.

4.3 A Modo de Síntesis

Con la intención de condensar y sistematizar los hallazgos que el proceso de intervención formativa titulado “*con-textos literarios y enseñanza de la experiencia intersubjetiva de la lectura*” tenemos que existe una distancia entre los saberes declarativos de los docentes, lo que entienden por literatura, y las prácticas que proponen en el aula donde persiste una mirada desde la enseñanza tradicional, de naturaleza historiográfica, mecánica, reproductora de saberes enciclopédicos que excluye la experiencia del sujeto lector.

⁹ D5 se mostró siempre interesada en trabajar autores colombianos. Los textos de Triunfo Arciniegas: “Caperucita Roja”, y de Jairo Anibal Niño “De las crónicas de la ciudad” fueron trabajados a partir de la iniciativa de esta docente que se comprometió con el aspecto formativo de la investigación.B

Durante la etapa de sensibilización se introdujo la noción semiótica de “texto” y las posibilidades de trabajar la literatura desde las dinámicas de “sentido”. La contingencia de trabajar en el aula con una mayor diversidad textual fue bien recibida por los docentes y los dispuso a un trabajo colaborativo pertinente con el esquema de intervención. Los saberes declarativos de los docentes revelaban el reconocimiento de algunos conceptos propios de la semiótica, asimismo, se propuso fundamentar mediante la modalidad de talleres, procesos de análisis e interpretación textuales a partir de elementos indexicales y lectura discursiva que permitieran movilizar concepciones docentes centradas en las dinámicas del contenido o como medio para la enseñanza de otros elementos enciclopédicos.

Las primeras pesquisas permitieron establecer que los docentes objeto de estudio poseen dificultades a la hora de interpretar el sentido del texto propuesto, es decir, reconocen la presencia de factores de orden semántico y utilizan expresiones como “ambiguo”, “polisémico”, “metafórico” pero carecen de estrategias metalingüísticas que generen una conciencia pragmática que les permita realizar una interpretación coherente y justificada. Por ello se sugirió la revisión de los niveles de lectura propuestos en los *Lineamientos curriculares (1998)* y el ejercicio de proponer actividades para trabajar con los estudiantes en consonancia con los requisitos de cada nivel. La socialización con los docentes dejó en claro la persistencia de un modelo conductista de preguntas y respuestas en la enseñanza literaria donde predomina la mirada del maestro y se excluye la experiencia de los estudiantes, así mismo señaló la precariedad de la competencia literaria desarrollada por los docentes de ambas instituciones educativas.

En los talleres que siguieron se intentó trabajar de manera teórico práctica con elementos y conceptos básicos de los textos, como los índices, los roles actanciales, la temporalidad y la espacialidad (cronotopía) y la lectura discursiva. Durante la experiencia se hizo evidente la dificultad para identificar elementos indexicales y claves de interpretación. Lo anterior significa que los docentes que enseñan literatura poseen dificultades en los niveles inferenciales de lectura, lo cual compromete su idoneidad

como maestros en la enseñanza de literatura y de lenguaje. Estas deficiencias suelen convertirse en resistencia al cambio.

Durante la etapa final de estos talleres dos maestros hicieron caso omiso al proceso formativo, aduciendo que el trabajo semiodiscursivo y los procesos de análisis matan la pasión por lo literario o que es un trabajo exclusivo para bachillerato. Queda claro que el trabajo con lo literario como manifestación de lo humano involucra una carga emotiva que genera antipatías o rechazos hacia los textos dependiendo de las preferencias de los lectores, pero lo emotivo no debiera excluir el análisis y la reflexión que le compete potenciar a los espacios académicos como la escuela y la universidad

Es urgente trabajar el nivel implícito, fortalecer los conocimientos operativos metalingüísticos y estrategias de autorregulación que le permiten al docente tomar conciencia sobre sus propios procesos de lectura comprensiva de textos literarios. Se precisa un trabajo formativo que se centre en el desarrollo metacognitivo de la inferencia, que el docente tenga la capacidad para lograr análisis que relacionen texto-contexto y los elementos necesarios para justificar sus hipótesis de interpretación. Sin este andamiaje no se puede acceder a la comprensión discursiva de los textos literarios.

Tres de los maestros analizados durante la presente investigación alcanzaron en distintos niveles y complejidades movilizar sus concepciones docentes, reconociendo en la lectura semiótica de los textos literarios un reto pedagógico y didáctico que exige mayor compromiso por parte del docente pero que permite también alcanzar metas de comprensión más altas.

5. Conclusiones

Llegados a este punto, es prudente afirmar que, frente la búsqueda de una pesquisa que orientó todo el trabajo de maduración teórica, de apropiación metódica, de intervención y de valoración, una de las primeras cosas a resaltar de este proceso investigativo que ayuda a dar respuesta a nuestra pregunta investigativa (y su disgregación en subpreguntas) tiene que ver con la transformación de las propias concepciones de los docentes investigadores sobre la enseñanza de la literatura. Es que, se daba por descontado que se conocía el fenómeno literario por tener una formación de pregrado, unos conocimientos enciclopédicos en literatura, unos hábitos lectores y años de experiencia docente que validaba ciertas prácticas en el aula; sin embargo, el proceso de revisión bibliográfica y la fundamentación teórica agenciadas durante los primeros semestres de la MPLM reveló que también el grupo investigador debía movilizar sus propias concepciones, pues distaba mucho de lo que proponían las políticas públicas colombianas y los derroteros señalados por la línea de investigación en Pedagogía de la Literatura; fue necesario, entonces, comprender que la enseñanza de la literatura podía trascender la relación de datos historiográficos y la preocupación por el contenido de las obras, hasta instalarse en la aventura de entender la literatura como una experiencia lectora, que implicaba un trabajo discursivo (conjunto de textos en contextos) y, quizá lo más sobresaliente, textos abiertos al diálogo con el lector.

En este sentido, para comenzar a buscar una respuesta a la pregunta orientadora de toda la investigación, fueron de suma importancia algunos postulados de la semiótica teórica, y algunas posturas del intelectual francés Barthes (1983), señalando así la necesidad de trabajar la literatura como un código narrativo, simbólico, que se presta a ser concebido con un campo de trabajo de *semiosis*, liberando el significante para que fluya el sentido, muy en armonía con lo que el lector pueda aportarle desde su aptitud literaria y su *stock* de saberes.

Asimismo, se rescatan y se validan las ideas expuestas en los Lineamientos Curriculares (1998), donde se insiste que es necesario que todo docente que enseña literatura debe tener una competencia literaria y crítica; esto es, la capacidad de proponer textos literarios significativos y capacidad de interpretación textual. Esta

investigación ensalza, así, la idea de “lector modelo” propuesto por el recientemente fallecido profesor Umberto Eco, y propone la intertextualidad de autores como Bajtin y Kristeva como estrategia de trabajo en el aula, pues sólo así es posible acceder a niveles críticos de lectura. Del mismo modo, se resalta la importancia de la definición operativa aportada por Cárdenas (2004) al definir la lectura como un proceso que propende por el desarrollo de capacidades interpretativas de los textos literarios.

En el campo de las concepciones docentes se resaltan la importancia de Bojacá & Morales (1999) como antecedentes investigativos que guiaron el proceso de interacción entre docentes investigadores y docentes objeto de atención transformativa, y se destaca en las autoras la noción de elementos implícitos. De la misma manera, se destacan los aportes de Hernández (2013), que fueron de gran ayuda para delimitar el caso de las concepciones frente a las creencias y las representaciones sociales y, finalmente, la contribución de Pozo (2006) al definir las concepciones o mentalidades docentes como constructos mentales que condicionan el decir-hacer de los docentes.

En consonancia con el modelo investigativo, se propendió por una estrategia de intervención que facilitara el trabajo en equipo y permitiera establecer un ambiente dinámico y colaborativo como lo permite el taller pedagógico propuesto por Ander-Egg (2003), resaltando en la estructuración de estos talleres dos momentos importantes, a saber: la exploración de preconceptos y el cierre evaluativo. La primera instancia le permitió a los docentes mostrar en la etapa de sensibilización lo que recordaban en relación con las políticas públicas y la teoría semiótica aunque, abiertamente, manifestaron la necesidad de retomar esas lecturas para atender a los objetivos propuestos durante los talleres; la segunda instancia se relaciona con la evaluación de los talleres, momento en el cual solicitaron la ampliación de los temas, además de lecturas adicionales; incluso, se atrevieron a sugerir textos para trabajar en los siguientes talleres.

A medida que los docentes ganaron confianza, se originaron discusiones sobre la pertinencia de trabajar cierto tipo de textos en el aula (v. gr. La fábula) o la incorporación de medios electrónicos en los primeros grados de la escuela primaria en detrimento del desarrollo de la capacidad imaginativa que necesariamente deben

desarrollar los niños para ser ciudadanos más propositivos y solidarios. Es cierto que hubo momentos de tensión y resistencia, sobre todo en la etapa de fundamentación teórica, cuando se socializó el problema del sentido en la literatura y cómo esta perspectiva se dirigía para desarrollar procesos de interpretación que potenciaban un nivel de lectura superior a la emocional y literal, puesto que lo literario en sus procesos de producción y recepción resultaban influidos por diferentes contextos y concepciones vetustas y poco funcionales frente al asunto de la manipulación de textos literarios en contextos pedagógicos. Y, estas resistencias se originaron, primero, en la incapacidad de confesar abiertamente falencias en el nivel de lectura inferencial, producto de la falta de ejercicio en la identificación de indicios en los diferentes niveles del texto, desde el sintáctico, hasta el pragmático (de hecho, les resultaba demasiado exigente e inapropiado para el grado de escolaridad que orientan); pero también, en su atención, quizá porque en el nivel de enseñanza que ejercen siempre está dirigida al contenido de las narraciones.

En contraste con lo anterior, algunos docentes consideraron pertinente extender la propuesta a compañeros de otras áreas vinculando lo intertextual con lo interdisciplinario para trabajar de manera colegiada temáticas afines a varias asignaturas. Estos docentes vieron en la literatura una inter-conexión de saberes que les permitía agilizar procesos superiores de pensamiento. Lo literario no fue, entonces, un fin en sí mismo, sino un pretexto para establecer diálogos entre lógicas, fenómenos culturales, sociales y artísticos. En una palabra, pivote para pensar el mundo-de-la-vida.

Se debe dejar claro que es posible movilizar la noción de obra entendida como código escrito relacionada con el autor a la noción de texto abierto con la cual puede dialogar el lector y las relaciones que se pueden establecer con otros códigos narrativos como el cine y la música. Este movimiento se justifica en las preocupaciones de los docentes por lo didáctico, por el cómo trabajar o motivar la interacción en el aula con los textos literarios. En cierto sentido es una preocupación por la recepción del texto, pero corre el peligro de instrumentalizarse y mecanizarse si no se acompaña de procesos críticos de lectura.

La concepción de lectura tuvo dos momentos exitosos cuando se desplazó del plano del contenido, de la necesidad de dar cuenta de lo literal y alcanzó la dimensión de lo intertextual y de lo discursivo. En ambos casos los docentes demostraron la apropiación de andamiajes meta-cognitivos, lingüísticos y políticos (discursivos) que permitieron construir esquemas interpretativos. Los docentes restantes se quedaron a medio camino entre lo literal y lo inferencial, pues, aunque interactuaron con la teoría de los roles actanciales, siendo capaces de identificarlos en un relato, demostraron incapacidad o resistencia a los procesos de inferencia y a la proposición de hipótesis de sentido.

Con la implementación de talleres literarios gestados desde una perspectiva semio-discursiva se elaboró una propuesta pedagógica que permitiera entender de otra manera la enseñanza de la literatura como fenómeno cultural para lo cual debían integrarse en el proceso formativo elementos cognoscitivos, metacognitivos, textuales y semio-discursivos. No obstante, la resistencia de algunos docentes para vincular el texto literario con los contextos de producción y recepción refleja la ausencia de un contexto cognitivo en los docentes, como también insuficiencias en los procesos lectores guiados por metas y estrategias de comprensión. Además, fue evidente el poco énfasis en los procesos inferenciales; de hecho, este nivel de lectura demostró ser la piedra de tropiezo para que los docentes no alcanzaran una movilización exitosa. Quizá faltó fundamentar mucho más el uso de estrategias metalingüísticas y estrategias de auto-regulación para que los docentes alcanzaran tal horizonte de cambio deseado.

Así, pues, llegados a este punto, si no enfrentamos de nuevo a la pregunta

Cómo movilizar las concepciones docentes relacionadas con la comprensión del texto literario como producto metafórico-metonímico y de denuncia social en un grupo de docentes de dos IED de Bogotá, y recorrido tanto tiempo desde su somera enunciación, podemos decir que se procedió madurando indicaciones propias en la teoría y en las políticas educativas, comparando esto con la realidad social de las aulas, enmarcando en una metodología que, con ayuda de una planificación basada en una modalidad pedagógica como el taller, permitió un espacio dialógico y dinámico con cinco colegas

más con quienes se revisó y se promovió un desplazamiento en la forma de comprender la comprensión de textos literarios.

Finalmente, resulta curioso que, pasadas casi dos décadas de la aparición de los Lineamientos Curriculares, sus propuestas teóricas y pedagógicas no haya permeado las concepciones docentes. Aunque resultan válidos los debates sobre las preferencias lectoras de los jóvenes, vinculadas con otras formas estéticas y la apertura del canon literario con la intención de propiciar experiencias significativas, no está demás asegurar lectores críticos avezados en todos los niveles de comprensión. Así, pues, una buena opción, creemos ahora, sería precisar intervenciones en la modalidad de talleres pedagógicos o, en su defecto, didácticas que se centraran en la forma de trabajar la comprensión literaria desde los primeros grados de escolaridad, con el fin de suscitar andamiajes que permitirían trabajar progresivamente la lectura crítica de los discursos literarios en las aulas.

Por lo pronto, cabe finiquitar afirmado que los resultados alcanzados en los talleres aquí avanzados permiten evaluar la complejidad del pensamiento docente en su grado de apropiación de las políticas públicas y su compromiso intelectual a la hora de actualizar sus saberes teóricos y pedagógicos; pero, también, en las falencias que presentan para convertirse en agentes reales de cambio con miras a superar prácticas tradicionales de enseñanza de la literatura.

Este trabajo investigativo constituye, así, un aporte a la línea de investigación en pedagogía de la literatura y se constituye en un referente para los procesos de formación docente en los niveles de pregrado y postgrado porque señala derroteros de investigación con miras a cualificar desde la fundamentación pedagógico el trabajo con la literatura en las aulas. La revisión de antecedentes investigativos en enseñanza de la literatura indica que existe una constante preocupación centrada en las didácticas. A los profesores les preocupa cómo enseñar la literatura, preocupación válida si es orientada desde una postura crítica que responda a preguntas como: ¿Qué es literatura? Y ¿Para qué enseñar literatura en la escuela? Preguntas que al responderse pueden direccionar las intenciones pedagógicas del docente en el aula.

Cuando se reduce lo didáctico a un simple mecanismo de fórmulas se corre el peligro de la instrumentalización y mecanización de lo literario. Muchos maestros que enseñan Lengua Castellana en las escuelas colombianas provienen de programas formativos diversos que hicieron énfasis en otros saberes: filosóficos, lingüísticos, idiomas, por lo tanto, encaran desde esas concepciones el trabajo con la literatura. En cierto sentido carecen de la formación conveniente para acercar el texto literario a los estudiantes y desarrollar con ellos procesos de valoración, análisis y comprensión que vinculen todos los saberes que circulan en la escuela. Se hace necesario entonces continuar e incentivar los procesos de formación docente en pedagogía y literatura y desarrollar propuestas que nos permitan transformar a docentes y estudiantes.

Bibliografía

Libros

- Ander-Egg, E. (2003). El Taller una Alternativa para la Renovación Pedagógica. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Anderson, J. (1996). Implicit Memory and Metacognition. Mahwah: LEA.
- Angrosino, M. (2012). Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa. España: Ediciones Morata.
- Argüello, R. (1992). La Muerte del Relato Metafísico. Semiótica de la Competencia Narrativa Actual (Curso I). Bogotá: Signos e Imágenes.
- Barthes, R. (1971). Elementos de Semiología. Madrid: Alberto Corazón Editor.
- Bojacá, B. & Morales, R. (2002). ¿Qué hacemos los Maestros Cuando Hablamos en el Aula? Concepciones sobre la Enseñanza de la Lengua. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bojacá, B. & Morales, R. (Comps.) (1999). Maestros y Concepciones sobre Lenguaje. Bogotá D.C.: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital.
- Björk, L. & Blomstand, I. (2000). La Escritura en la Enseñanza Secundaria. (Los procesos del pensar y del escribir). Barcelona: Graó.
- Bombini, G. (2006). Reinventar la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). Más allá del Dilema de los Métodos. La Investigación en Ciencias Sociales. Colombia: Editorial Norma.
- Briones, G. (1996). Metodología de la Investigación Cuantitativa en Ciencias Sociales. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Cárdenas, A. (2004). Elementos para una Pedagogía de la Literatura. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Cervera, J. (1992). *Teoría de la Literatura Infantil*. España: Bilbao Ediciones Mensajero.
- Cesarini, R. & De Federicis, L. (1988). *La Ricerca Litteraria e la Contemporaneità*. En (1979- 1988): *Il Materiale e L'immaginario*. Laboratorio di Analisi dei Testi e di Lavoro Critico. Torino: Loescher.
- Colomer, T. (1996): «La Didáctica de la Literatura: Temas y Líneas de Investigación e Innovación». Capítulo III.3. En Lomas, C. (coord.). *La Educación Lingüística y Literaria en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat Barcelona-Horsori, 123-142.
- Correa, J & Dimaté, C. (2010). *Referentes para la Didáctica del Lenguaje*. Secretaria de Educación distrital SED. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Cros, E. (1986). *Literatura, Ideología y Sociedad*. Madrid: Editorial Gredos.
- Dall'Alba, G. (1991). *Foreshadowing Conceptions of Teaching*. En B. Ross (Ed.). *Teaching for effective learning: Research and Development in Higher Education*, 13. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Elliot, J. (1993). *Los Profesores como Investigadores: Contextos Histórico y Biográfico. El Cambio Educativo desde la Investigación- Acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2000). *La Investigación-Acción en Educación*. España: Editorial Morata.
- García, É. (2016). *Investigación en Lengua Materna. Camino y Fundamentos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García, G. (2004). *Didáctica de la Literatura*. España: Octaedro.
- García, P. & Moragón, C. (1991). *Literatura*. Madrid: Pirámide.
- Greimas, J. (1971). *Semántica Estructural*. Madrid: Giedos.
- Greimas, A. (1988). *Maupassant: The Semiotics of Text*, trans. Paul Perron, Amsterdam and Philadelphia: J. Benjamins, [1976].

- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: McGrawHill.
- Institución Educativa Distrital Atahualpa. (2015). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Bogotá.
- Institución Educativa Distrital Atahualpa. (2015). Proyecto de Implementación de Lectura, Escritura y Oralidad (ILEO). Bogotá.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). Más Allá de la Modularidad. Madrid: Alianza.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). Cómo Planificar la Investigación-Acción, Barcelona, Laertes.
- Larrosa, J. (2003). La Experiencia de la Lectura. Lectura y Educación. 20. La clase de Literatura. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (1999). Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras. Teoría y Práctica de la Educación Lingüística. Vol. I y II. Barcelona: Paidós.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985) Naturalistic Inquiry. London: Saga.
- Marcelo, C. (1987). El Pensamiento del Profesor. Barcelona: CEAC.
- Mendoza, A. (2001). El Intertexto Lector. El espacio de Encuentro de las Aportaciones del Texto con las del Lector. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla- La Mancha.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Encabo, E. & López, A. (2004). Didáctica de la Literatura. El Cuento, la Dramatización y la Animación a la Lectura. España: Octaedro- EUB.
- Pampillo, G. y Sarchione, A. (2005). Una Araña en el Zapato. Los Estudios Narratológicos. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- Propp, V. (1977). Morfología del Cuento. España: Akal.

The Charles S. Peirce Papers, (1966). Edición en Microfilm. Cambridge, MA: Harvard University Library, Photographic Service.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., De la cruz, M., (2006). Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Profesores y Alumnos. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Rodari, G. (1983). Gramática de la Fantasía: Introducción al Arte de Inventar Historias. Barcelona: Argos Vergara.

Rodríguez, G. Gil, J & García, E. (1996). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, M. (2012). El taller: Una Estrategia para Aprender, Enseñar e Investigar. Lenguaje y Educación: Perspectivas Metodológicas y Teóricas para su Estudio. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sarland, C. (2003). La Lectura en los Jóvenes: Cultura y Respuesta. México: Fondo de Cultura Económica.

Vygotsky, L. (1991). Obras Escogidas. Tomo II. Madrid: Visor.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y Desarrollo del Currículo, Madrid: Morata.

Artículos

Bajtín, M. (1982). Estética de la Creación Verbal. España: Siglo Veintiuno Editores.

Barthes, R. (1983) "Literatura-Enseñanza", en *El Grano de la Voz*. México: Siglo XXI. pp. 242-251.

Cárdenas, A. (1997). "Hacia una Pedagogía Integral del Lenguaje", En *Folios*, No. 7, pp. 33-42.

Dunkin, M. (1990). The Induction of Academic Staff to a University: Process and Product. *Higher Education*, 20, 47-66.

- Flavell, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 231-235.
- González, A. (2003). La Noción de Paradigma. *ISLAS*, 45 octubre-diciembre, 2003. pp.125- 135.
- Hurtado, R & Giraldo, J. (1999). Literatura y Pedagogía. *Revista Educación y Pedagogía* v. X I V, n. 3 2, p. 85- 91.
- Ibarra, M. Ramírez, C. Bonomo, U. (2011). ¿Qué Hace a un Objeto de Estudio Interdisciplinario?, Ponencia presentada en Seminario de Interdisciplina UC, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Jurado, F. (2000). Las Abducciones de los Profesores como Lectores. *Revista Enunciación*, Vol. 4, Num.1, pp.6-13.
- Kristeva, J. (1998). "The Subject in Process", ed. French and Lack, *The Tel Quel Reader*, New York: Routledge, p. 133-178.
- Martin, E. Pozo, J. Mateos, M. Martin, A. Pérez, M. (2014). Infant, Primary and Secondary Teachers' Conceptions of Learning and Teaching and their Relation to Educational Variables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 46, Núm. 3, diciembre, 2014, pp. 211-221 Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia.
- Martínez, Z. & Murillo, Á. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Grafía*. Vol. 10, Núm. 1 - enero-junio - pp. 175-194.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, Núm.3, 307-332.
- Reis, C. (1996). Lectura Literaria y Didáctica de la Lectura. Confrontaciones y Articulaciones. En F. cantero, A. López, C. Romea (Eds) *Didáctica de la Lengua y Literatura para una Sociedad Plurilingüe del siglo XXI* (pp. 113- 118). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Vásquez, F. (2008). Los Talleres de Lectura Literaria, Algunas Ideas a Manera de Entrevista. En la enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura (99-104). Bogotá: Kimpres.

Tobin, K. & Mcrobbie, C. (1997). Pedagogical Content Knowledge and Co-participation in Science Classrooms, en Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (eds.). Examining Pedagogical Content Knowledge, pp. 215-234. Dordrecht: Kluwer A.P.

Artículo de Prensa Impreso

Manguel, A. (23 de mayo de 2003). Propuestas para Definir el Lector Ideal. Diario el país. Edición Nacional. p. 10.

Naranjo, J. (19 de febrero de 1995). Literatura y Pedagogía. El Colombiano. p. 4.

Seminarios

De Tezanos, A. (mayo de 1998). "Innovación e Investigación: algunas distinciones para conversar". Seminario Taller de Formación en Investigación Etnográfica. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional-CIUP. Bogotá.

Trabajos de Grado Maestría

Hernández, D. (2013). Concepciones de los Docentes de Primaria sobre la Enseñanza de la Escritura: Pervivencias y Transformaciones. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ros, J. Hernández, F. & Maquilón, J. (2010). Identificación de los Enfoques de Enseñanza del Profesorado de Educación Primaria. Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Universidad de Murcia.

Cibergrafía

- Aguas, L. (2012). La Enseñanza de la Literatura en el Ámbito de la Teoría Empírica de la Literatura o Ciencia Empírica de la Literatura: La Oportunidad de Pensar en una Didáctica de la Literatura como una Disciplina Incluida en las Ciencias Literarias. <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/12140/1/AguasVaninLuisMiguel2012.pdf>.
- Aguilar, M. (2013). Canon Literario Escolar y Enseñanza de la Literatura en la Educación Media: Un Análisis Crítico de los Programas de Enseñanza Secundaria en El Salvador. <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a09v17n3.pdf>.
- Angulo, G. (2012). Las Concepciones sobre el Docente o Diferentes Maneras de Concebir el Ejercicio de la Docencia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140390001>.
- Barthes, R. (1977). *El Placer del Texto. Seguido por Lección Inaugural*. <https://bibliophiliaparana.wordpress.com/2012/01/15/barthes-roland-el-placer-del-texto/>.
- Cantero, V. (2005). Apuesta por una Concepción Psicoafectiva de la Práctica Didáctica de la Literatura en la Enseñanza Secundaria. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514745006>.
- Caro, M. González, M. (2009). Didáctica de la Literatura. La Educación Literaria. <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20-%20educacion%20literaria.pdf>.
- Choo, S. (2012). Conceptualizing Literature Pedagogy: World, Global, and Cosmopolitan Orientations to Teaching Literature in English. file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Choo_columbia_0054D_10617.pdf.

Colomer, T. (2010). La Evolución de la Enseñanza Literaria. Otra ed.: *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*.

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/html/fd44e955-2086-4bd1-8e6b-f0c144443564_10.html.

Colomer, T. (2005). La Didáctica de la Literatura: Temas y Líneas de Investigación e Innovación.

<http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/>.

Coto, D. (1994). Los Talleres Literarios (Historia y Propuestas).

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_971/enLinea/5.htm.

Cuesta, C. (2011). Lengua y Literatura: Disciplina Escolar. Hacia una Metodología Circunstanciada de su Enseñanza.

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>.

Cruz, M. (2013). Lectura Literaria en Secundaria: La Mediación de los Docentes en la Concreción de los Repertorios Lectores.

http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/124167/MCC_TESIS.pdf?sequence=7.

Delgado, C. (2009). Técnica y Teoría Literaria.

http://www.academia.edu/4780515/PDF_T%C3%A9cnica_y_teor%C3%ADa_literaria.

Eagleton, T. (1998). Una Introducción a la Teoría Literaria.

<http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/libros/6542615-EAGLETON-Terry-Una-Introduccion-a-La-Teoria-Literaria.pdf>.

Eco, U. (1987). Lector in Fabula.

http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/eco_el_lector_modelo.pdf.

Feixas, M. (2010). Enfoques y Concepciones Docentes en la Universidad.

http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm.

Franco, R. (2004). Carácter Hermenéutico del Texto Literario. Notas sobre la Esencia de la Literatura como Diálogo en Gadamer.

<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero27/hermen.html>.

García, É. (2015). Un Modelo de Análisis para la Lectura Comprensiva y la Construcción de Conocimientos Culturales.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-8702016000100007.

Larrosa, J. (2003). La Experiencia de la Literatura. Estudios sobre literatura y Formación.

<http://infocuib.laborales.unam.mx/~mt12s01k/archivos/data/1/8.pdf>.

Lomas, C. (2001). La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria.

<http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/l.1.lomas.pdf>.

Lomas, C. (1996). La Educación Literaria en la Enseñanza Obligatoria.

http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_490/a_6664/6664.html.

Manila, J. (2004). El Quijote y la Educación.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re2004.pdf?documentId=0901e72b811e2f18>.

Martin, J. (2000). La Gramática se Reúne con el Género. Reflexiones sobre la Escuela de Sydney.

<http://www.ungs.edu.ar/cienciaydiscurso/wp-content/uploads/2011/11/La-Gram%C3%A1tica-sere%C3%BAne-con-el-g%C3%A9nero-Jim-Martin1.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.

- Moreno, M. & Carvajal, E. (2010). La Didáctica de la Literatura en Colombia: Un caleidoscopio.
<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/758/732>.
- Nieto, M. & Suárez, D. (2015). Una Pedagogía de la Literatura: Estrategias Didácticas para Promover la Lectura y Escritura en el Niño de Hoy. Colombia.
<http://190.25.234.130:8080/jspui/bitstream/11227/1782/1/TESIS%20LISTA.pdf>.
- Pérez, J. (2014). La Enseñanza de la Literatura en la Escuela. Diversidad de Prácticas, Multiplicidad de Sentidos. Documents/concepciones%20tesis.pdf.
- Ortega, M. (2005). La Sociología de la Literatura: Estudio de las Letras desde la Perspectiva de la Cultura.
<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero29/sociolit.html>.
- Rojas, A. (2006). La Enseñanza de la Literatura: ¿Un proceso dialógico?
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603510>.
- Troncoso, X. (2014). Literatura y Competencia Comunicativa: ¿Matrimonio mal avenida?
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022014000400010&lang=pt.
- Vanegas, C. (2015). Movilización de las Concepciones Docentes sobre la Enseñanza de la Oralidad en el Aula de Lengua Castellana.
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2361/1/VanegasT%C3%A9lezCarlosArturo2015.pdf>.
- Vásquez, F. (2006). Alicia en el País de las Maravillas, en la enseñanza Literaria.
<https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com/>.
- Vásquez, F. (2006). Puntos Clave para una Didáctica de la Literatura.
<https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com/2015/06/19/puntos-claves-para-una-didactica-de-la-literatura/>

Vásquez, F. (2014). Literatura y Formación en Valores.

<https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com/2014/07/25/literatura-y-formacion-en-valores/>