

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

REIMAGINANDO LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: ESTUDIO DE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DEL EQUIPO DE LENGUA CASTELLANA DE ASPAEN CARTAGENA DE INDIAS A TRAVÉS DE LA OBSERVACIÓN Y LA REFLEXIÓN EN UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Diana Carolina Posada Rivera

Universidad de la Sabana

Facultad de Educación

Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula

Asesora: Ángela Patricia Vargas González

Junio de 2024

Contenido

Introducción	7
Contexto de investigación	19
Contexto geográfico	20
Contexto socioeconómico.....	20
Contexto demográfico y cultural	22
Contexto educativo	23
Descripción del problema.....	29
Justificación.....	32
Formulación del problema de investigación	34
Objetivos	35
Objetivo general	35
Objetivos específicos.....	35
Antecedentes	36
Reflexiones y propuestas teóricas sobre didáctica de la literatura	36
Estudios de campo sobre didáctica de la literatura - Aproximación metodológica.....	45
Antecedentes relativos a la implementación de comunidades de práctica como estrategia para el desarrollo docente.....	55
Marco teórico	63
Lectura	63
Literatura	68
Aproximación al concepto	70
Literatura y adolescencia	74
Lectura de literatura	76
Didáctica de la literatura	82
Marco metodológico	95
Paradigma sociocrítico	98
Metodología de la investigación-acción educativa.....	101
Método	107
Comunidad de práctica	107
Potencial.....	111
Integración	115

Maduración	118
Administración.....	120
Grupo de discusión	121
Observación participante	125
Planeación.....	131
Conclusiones	155
Referencias bibliográficas	159
Anexo 1	166
Evaluación 10. ° grado 2022-2023	166
Evaluación 8. ° grado 2022-2023	170
Evaluación 5. ° grado 2022-2023	175

Resumen

En el contexto actual, la función social de la literatura ha sido desplazada por otras maneras de entretenimiento fruto de las nuevas tecnologías, lo que entraña el reto de proponer una didáctica coherente con las necesidades de los jóvenes. Así las cosas, esta investigación tiene por objetivo general analizar las concepciones sobre literatura de las integrantes del equipo de Lengua Castellana de Bachillerato del colegio Aspaen Cartagena de Indias (Cartagena, Colombia) que emergen de sus prácticas pedagógicas. Con eso en mente, se plantean por objetivos específicos: 1) describir las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas de Lengua Castellana de Bachillerato de Aspaen Cartagena de Indias, en relación con la literatura; 2) identificar las concepciones sobre didáctica de la literatura del equipo; 3) reflexionar en torno a la relación entre las concepciones manifiestas sobre didáctica de la literatura y las que emergen de las prácticas pedagógicas del equipo de Lengua Castellana del Aspaen Cartagena de Indias, y 4) cualificar la práctica docente a partir de las necesidades identificadas en el trabajo de la comunidad de práctica del equipo de Lengua Castellana de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias. Ello, a través de una investigación-acción educativa de enfoque cualitativo y paradigma sociocrítico, en coherencia con la propuesta de que sean las mismas docentes quienes reflexionen sobre su práctica. De este modo, la comunidad de práctica fungiría como espacio para la observación de clases y la reflexión pedagógica en grupos de discusión, así como un espacio para compartir recursos didácticos, desde la claridad de que la cooperación es una estrategia privilegiada para la construcción de conocimiento pedagógico y mejora en los procesos de aprendizaje, en la medida en que permite identificar los sesgos y vacíos en nuestras concepciones y prácticas, así como crear una visión compartida, enriquecida, de los saberes y las acciones que estos conllevan.

Palabras clave: literatura, didáctica de la literatura, comunidad de práctica, investigación-acción educativa.

Abstract

In the present context, the social function of literature has been displaced by other forms of entertainment, produced by new technologies, a situation that brings about the challenge of proposing a didactic that is coherent with the needs of young people. For this reason, this research establishes the general objective of analyzing the conceptions about the literature of the Spanish Language team members of High School in Aspaen Cartagena de Indias (Cartagena, Colombia), which emerge from their pedagogical practices. With this in mind, the following specific objectives are posed: 1) to describe the pedagogical practices that take place in the Spanish classes in High School, in Aspaen Cartagena de Indias concerning literature; 2) to identify the conceptions about literature didactic of the team; 3) to reflect about the relationship between the manifested conceptions about literature didactic of the team and those that emerge from the pedagogical practice, and 4) to qualify the didactic practice from the needs identified through the community of practice. This will be done through an action research study in education with a qualitative approach and sociocritical paradigm, in coherence with the proposal of inviting teachers to reflect on their practices. This way, the community of practice acts as a space for class observations and pedagogical reflection in discussion groups, as well as a space for sharing didactic resources, from the clarity that cooperation is an advantageous strategy for the construction of pedagogical knowledge and the improvement of the learning processes, as it allows the identification of biases and voids in our conceptions and practices, as well as the creation of a shared enriched vision of the knowledge and the practices that it entails.

Key words: literature, literature didactic, community of practice, action research in education

Introducción

La literatura ha sido, históricamente, una parte importante del currículo que se imparte en la educación básica y media. Sin embargo, los motivos que han llevado a darle un rol privilegiado han ido variando conforme pasa el tiempo. Si inicialmente primó la finalidad por desarrollar capacidades discursivas por medio del trabajo retórico, luego se dio énfasis a un eje histórico que perseguía fomentar la conciencia cultural por medio de la memorización. Más adelante, el objetivo interpretativo vino acompañado del estudio estructural de las obras (Colomer, 2005).

En la actualidad, cuando la tecnología ha generado otras formas de entretenimiento como la televisión, el cine y las redes sociales, el peso social de la literatura se ha ido viendo desplazado y comienzan a surgir dudas sobre cómo debería abordarse en las aulas. Esto, a pesar de que desde las humanidades se ha defendido siempre su papel inevitable en la construcción social de las personas y las comunidades, según lo explica Colomer (2005).

Con ello, la manera en la que abordamos didácticamente la literatura ha caído en un campo ecléctico que toma un poco de todas esas intenciones históricas, pero que quizá no está fundamentada en una clara concepción del potencial de la literatura, su complejidad, el papel que podría jugar en la configuración de la identidad de los individuos y cómo debería abordarse didácticamente, en coherencia con las respuestas a esas incógnitas.

Esta investigación parte desde la inquietud por esa situación y busca entender cuál es la concepción de la literatura que tienen las docentes de Lengua Castellana de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias a partir de sus prácticas pedagógicas.

Aspaen Cartagena de Indias es un colegio privado, bilingüe, ubicado en el Distrito Turístico y Cultural de Cartagena de Indias, en el departamento de Bolívar, Colombia. Se encuentra ubicado en la zona norte de la ciudad, que solo recientemente se ha empezado a considerar perímetro urbano, y cuenta con una infraestructura robusta, con espacios para el desarrollo de habilidades académicas, artísticas y deportivas. Su principal falencia a este respecto es su Biblioteca, pequeña, con pocos textos y no disponible en algunos momentos del día por los encargos adicionales asignados a la bibliotecaria.

El colegio cubre los ciclos de escolaridad básica y media, tiene proyección internacional a través de los programas IGCSE de Cambridge y tiene un alto nivel de exigencia académica. Está conformado por estudiantes del género femenino, provenientes de familias de alto poder adquisitivo. Las docentes también son exclusivamente mujeres; profesionales, si bien no necesariamente con estudios formales en educación. El equipo de Lengua Castellana, en concreto, está conformado por 7 docentes: una psicóloga con una Especialización en Pedagogía e Investigación en el aula, dos licenciadas en Educación Infantil y Lengua Castellana, una normalista con Máster en enseñanza del Español como Segunda Lengua, una profesional en Lenguas Modernas, una literata con Máster en Literatura Española e Hispanoamericana y una profesional en Lengua y Literatura.

Como derrotero, el tema de esta investigación se fue gestando a partir de la revisión de planeaciones y evaluaciones, que me corresponde en tanto jefe de área de la asignatura. De ese ejercicio fueron surgiéndome dudas respecto a la idoneidad de la manera en la que se estaba abordando y evaluando la literatura, en lo que parecía ser indicio de una didáctica tradicional y memorística. Me surgieron dudas, también, sobre mis propias prácticas, dados los resultados no

satisfactorios en las pruebas IGCSE de Español Como Primera Lengua y en la prueba Saber 12. ° de Lectura Crítica de algunas promociones.

Respecto a esta situación, que comencé a notar hacer tres años cuando recibí el encargo de la jefatura de área, he venido haciendo sugerencias de ajustes sobre estos recursos, pero veo que se requiere un trabajo que vaya a las raíces. Esto, teniendo en cuenta que estudiar la literatura con el propósito de hacer una lectura demasiado literal y de memorizar datos sobre las circunstancias históricas y tendencias estéticas estaría dejando de lado potenciales relevantes del trabajo didáctico con la literatura, como la promoción de habilidades inferenciales y crítico-reflexivas, el desarrollo de la sensibilidad por el uso estético del lenguaje, el contacto con la manera de ser de otros individuos y culturas, el desarrollo de una identidad personal a partir de esto, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, este estudio tiene por objetivo general analizar las concepciones sobre literatura de las integrantes del equipo de Lengua Castellana de Aspaen Cartagena de Indias que emergen de sus prácticas pedagógicas. Con eso en mente se pretende: 1) describir las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas de Lengua Castellana de Aspaen Cartagena de Indias, en relación con la literatura; 2) identificar las concepciones sobre didáctica de la literatura del equipo de Lengua Castellana de la institución; 3) reflexionar en torno a la relación entre las concepciones manifiestas sobre didáctica de la literatura y las que emergen de las prácticas pedagógicas del equipo de Lengua Castellana del Aspaen Cartagena de Indias, y 4) cualificar la práctica docente a partir de las necesidades identificadas en el trabajo de la comunidad de práctica del equipo de Lengua Castellana de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias.

Nos atrevemos, en esta primera instancia, a hipotetizar que para las docentes de Lengua Castellana de Bachillerato en Aspaen Cartagena de Indias, la literatura es un instrumento importante para el desarrollo de habilidades comunicativas e interpretativas, así como para conocer

nuestra historia y cultura, más no necesariamente relevante en el desarrollo de la subjetividad, la creatividad, una capacidad crítica integradora y las necesidades propias de los adolescentes en el contexto actual.

En cuanto a las prácticas didácticas, por las planeaciones y evaluaciones conjeturamos que el trabajo con el plan lector se hace con mayor profundidad, probablemente logrando abordar aspectos inferenciales y críticos, pero que la historia de la literatura posiblemente se aborde muy conceptualmente. Quizá se propongan algunas conexiones de orden crítico en ambos casos, pero estas probablemente estarán aisladas, sin generar una comprensión realmente profunda sobre la obra y lo que ella puede iluminar sobre nuestro contexto y nuestro ser en el mundo. Es muy probable, además, que el trabajo en aula incentive la creatividad mediante actividades como dibujos, pero que seguramente no llegue a fomentar una interpretación creativa y verdaderamente apropiada de la obra.

Esto comporta un problema en dos sentidos. Primero: el bajo interés que este enfoque suscita por la lectura de literatura y, en consecuencia, la privación a futuro de las potencias que esta porta. En segundo lugar, al limitar el trabajo de la literatura a aspectos cognitivos restringidos se está obviando tanto la complejidad del objeto literario en sí como la de los estudiantes, cuyas potencias creativas, subjetivas, verdaderamente críticas requieren abordaje, para que puedan ser sujetos de su propia realidad y comprenderla más profundamente. Así pues, hacer una revisión de las concepciones sobre su didáctica y las acciones pedagógicas puede arrojar luces para generar un plan de acción que atienda verdaderamente a las necesidades reales de los estudiantes.

Con esto en mente, el plan para esta investigación es la generación de una comunidad de práctica (CoP), en la que a través de grupos de discusión se puedan estudiar las concepciones sobre literatura y didáctica de las integrantes. Además, nos proponemos construir una visión compartida

sobre lo que se puede considerar un aprendizaje de calidad de la literatura, y con base en ello crear una guía de observación, como instrumento para llevar a cabo observaciones de clase. Sobre estas reflexionaríamos en conjunto en nuevos grupos de discusión, donde evaluaríamos no solo la clase sino la guía misma de observación propuesta. Crearíamos, además, un espacio para compartir recursos pedagógicos cuyo diseño y responsabilidades serían negociados, y cerraríamos el ciclo estudiando las principales conclusiones de las observaciones, categorizando y haciendo un mapeo de los aspectos afianzados y los que requieren mejoras, para hacer un plan a futuro para la CoP.

Así las cosas, consideremos cómo se han abordado estos temas desde las reflexiones académicas en torno a la didáctica de la literatura y cuál es el marco conceptual del que partimos. En primer lugar, anotaremos que las investigaciones publicadas en los últimos diez años enfatizan, en general, el rol activo de los estudiantes en el trabajo con la literatura, con diferentes matices. Otra generalidad destacable es que las investigaciones en torno a la didáctica de la literatura suelen consistir en propuestas teóricas respecto a actividades que se podrían hacer en las aulas, cuyas implicaciones prácticas no llegan a aplicarse y revisarse desde la cara didáctica, como lo señala Munita (2019).

Por otra parte, de los estudios de campo que se proponen, un porcentaje importante se centra en el uso de las redes sociales para apuntalar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no abordan preguntas didácticas de fondo relacionadas sobre el rol social de la literatura y su didáctica —véanse los estudios “El grupo cerrado de Facebook, de Herrera Valenciano (2022) y “Geoge Orwell y Twitter: La enseñanza de la literatura inglesa a través de las redes sociales” de Revelles Benavente (2022).

De los antecedentes revisados destacaremos la reflexión de Ortiz Nieves, quien aboga por que el educador consiga que el acto de leer constituya para el estudiante una experiencia, y que, por consiguiente, “salga alterado” (2018, p. 57), al fungir como un mediador que propicia el estudio de la relación del texto con la realidad y, posteriormente, invita a los estudiantes a interpretar la obra conectándola con su realidad. También resulta relevante la propuesta de Lindell (2020) en tanto reflexiona sobre la imposibilidad de medir, como el sistema educativo lo demanda, todos los aspectos del estudio con la literatura, y denuncia el énfasis instrumental, limitado, de la enseñanza de la literatura como medio para enseñar lengua o historia.

Pasando al marco teórico por el que nos guiaremos, en este trabajo entendemos que la literatura es un sistema de representación cuya materia prima es el lenguaje verbal, pero que hace un uso no ortodoxo de este (Colomer, 1996a, Culler, 2004) para ahondar en la vivencia interna del ser humano (Ortiz Nieves, 2018; Culler, 2004). Persigue generar una experiencia estética (Rosenblatt, 1994) que puede involucrar tanto aspectos cognitivos como afectivos, y crea realidades simbólicas plurívocas y complejas (Culler, 2004; Kaufman y Rodríguez, como se citó en Trujillo Culebro, 2018). Sumado a ello, cumple una función social en tanto plasma la vida de los individuos y las sociedades y permite a sus lectores acceder a otras formas de ser en el mundo, que hacen parte también de la identidad colectiva de nuestra especie (Santos Rovira, 2023; Todorov, 1991).

Su trabajo con adolescentes es de especial relevancia dado su potencial para ayudar a crear un espacio íntimo (Petit, 2001), condición para pensar autónomamente y construir una identidad, mediante la exploración de un paisaje interno ignoto que comienza a revelarse y que a través de la literatura se ve como parte de la experiencia humana. Desafortunadamente, así como la literatura puede resultar un campo fértil para los adolescentes, la realidad es que hay un alejamiento de los

jóvenes a la lectura, y en especial a la lectura que se propone en la escuela, debido al estudio orientado casi exclusivamente al aspecto canónico (Santos Rovira, 2023).

Añadiremos que la lectura de literatura favorece, desde una perspectiva cognitiva, el desarrollo de un vocabulario más amplio y unas estructuras sintácticas más sofisticadas; una mejor comprensión del lenguaje oral y escrito de otros; el fortalecimiento de habilidades analógicas a través de la interpretación de figuras literarias que proponen relaciones inusitadas entre elementos de la realidad, de considerable complejidad cognitiva, y la generación de esquemas cognitivos en torno a las tipologías textuales que permiten predecir y complejizar las capacidades inferenciales (Wolf, 2017). Estas habilidades, desde la perspectiva de Garrido (2014), brindan a los lectores una mayor capacidad crítica, con una mejor comprensión de su realidad.

Terminaremos este punto sobre la lectura aludiendo la teoría transaccional de la profesora Rosenblatt (1994), desde cuya perspectiva la lectura de literatura presupone un lector involucrado activamente con el texto. De esta interacción surge lo que ella denomina “el poema” (¡la literatura!) que, en este orden de ideas, no es un objeto, sino que sucede durante el encuentro, la compenetración, entre lector y texto. Es importante destacar que bajo esta perspectiva no se está abogando por una lectura subjetivista: existe un texto y la adecuación o inadecuación de su interpretación pueden demostrarse señalando las partes del texto que entran en conflicto. Sin embargo, dados los diferentes bagajes culturales de los lectores e inclusive diferencias en la experiencia de vida de una misma persona en momentos diferentes, sí que será posible tener más de una lectura “aceptable” (p. 129).

Con respecto a la didáctica de la literatura, diremos que ha habido dos modelos de especial relevancia en el último siglo, el historicista y el interpretativo —que Sánchez Enciso y Rincón denominan crítico-erudito—, que han predominado en la práctica. Estos le apuntan a aspectos

relevantes del trabajo literario, como lo son la comprensión de nuestra historia y cultura, y nuestra relación con ellas, y al desarrollo de la competencia lectora. Sin embargo, tienden también a dejar de lado una concepción más integral de las potencias de la literatura, como la exploración de la subjetividad, la creatividad, el gusto por la lectura, una capacidad crítica integradora, así como las necesidades e inquietudes propias del sujeto que aprende en el contexto actual (2004).

Retomamos lo expuesto anteriormente, haciendo eco a las palabras de Colomer, para quien la enseñanza de la literatura se halla actualmente ante el reto de crear una nueva representación estable de la educación literaria que responda a un acuerdo generalizado sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de los ciudadanos. (1996b)

Desde esta visión, debemos propender a salvaguardar la integralidad de lo literario en las prácticas educativas, que apunta a los aspectos subjetivos, cognitivos, creativos, estéticos, sociohistóricos. Esto hará justicia a la complejidad misma del educando. Por ende, hacemos una propuesta multidimensional que comprende todos los aspectos que consideramos relevantes para la enseñanza de la literatura: el incentivo del gusto por la lectura, el cultivo de una actitud estética y la formación de la subjetividad, la comprensión del aspecto cultural, el aprendizaje metacognitivo y la incorporación de la mediación cultural tecnológica.

Habiendo concluido así con el aspecto teórico, desde el punto de vista metodológico este trabajo adopta un enfoque cualitativo, en tanto pretende esclarecer cuáles son las teorías educativas de las docentes practicantes —sus teorías respecto a “la naturaleza de los valores y de los procesos educativos” (Elliott, 2010, p. 94)— y la manera en la que estas sustentan su práctica de la enseñanza. Así pues, proponemos una mirada “desde adentro” cuyo encausamiento dé preponderancia, al estudiar los procesos sociales, a las particularidades más que a unas

generalidades propuestas por investigadores no relacionados con los contextos de estudio, como se haría desde un enfoque cuantitativo (Galeano, 2018, p. 23).

Por otra parte, nos plantamos en una mirada epistemológica sociocrítica, paradigma según el cual el conocimiento debe tener una función emancipatoria, que impulse la liberación de las ataduras ideológicas que coartan el desarrollo de la conciencia de las personas (López Parra, 2003, p. 44). Es decir, debe sacar a relucir las concepciones tradicionales incongruentes con los contextos, las interpretaciones erradas, las incoherencias entre teoría educativa, teoría práctica y las estrategias didácticas. O, en nuestro caso, promover procesos de reflexión que permitan concientizar y traer transformaciones relevantes desde el punto de vista educativo y en consecuencia cultural y social, a partir de una interpretación crítica del saber pedagógico que las docentes poseen con respecto a la literatura y su didáctica, y la práctica que esa induce.

Desde la perspectiva metodológica, acudimos a la investigación-acción (IA) educativa, que según Elliott “implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación” (2010, p. 26). Así, consiste en la reflexión de un sujeto sobre un problema de su práctica. Su fin es profundizar sobre la situación en la que el investigado está implicado y por lo mismo demanda que este conserve una actitud exploratoria, manteniendo a raya sus juicios previos sobre su situación (Elliott, 2010). En nuestro caso, parte de mi inquietud por mi práctica como docente de literatura, y de la práctica del equipo que lidero. El plan de acción que se propone mediante la CoP atiende a la necesidad de que seamos nosotras mismas quienes observemos y reflexionemos sobre nuestra práctica. La mirada plural se vuelve, en esta propuesta, un mecanismo para combatir los sesgos que pudieran atravesar nuestras interpretaciones al respecto.

Este rol del docente indagador que propone la IA implica un diálogo entre la teoría y la práctica, que se retroalimentan desde la labor de un mismo individuo (o de un grupo de individuos,

como es nuestro caso). La teoría sería, desde esta mirada, el resultado de una investigación cuya estructura es espiral en tanto 1) plantea un problema sobre el que 2) el investigador inicia una reflexión que lo lleva a 3) generar un plan de acción, 4) que pondrá en práctica, seguido lo cual 5) hará una observación que será insumo de una nueva reflexión y de ajustes a sus planes de acción iniciales, etc. (Latorre, 2005).

Así, nuestra CoP se propone explorar cómo entiende el equipo la literatura y su didáctica revisando las concepciones sobre el tema en un grupo de discusión, y generando una definición de aprendizaje de la literatura y una guía de observación. El movimiento entre observación y discusión tiene ese carácter cíclico de la IA, en tanto permite volver evaluativamente sobre la guía de observación y, además, aunque las observaciones sean de clases de otras colegas, ir afinando la propia práctica producto de las reflexiones que esas observaciones suscitan. El cierre, además, vuelve sobre las conclusiones de todo el ejercicio evaluativamente, para crear un mapa sobre los aspectos de la práctica que están fortalecidos y los que se deben afianzar, generando un plan de acción para un ciclo posterior, cuya continuación queda por fuera del alcance de esta propuesta de investigación.

Así pues, nuestro método consiste en la creación de una comunidad de práctica, que según Wenger et al. son grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión sobre un tema, y que profundizan su conocimiento y experticia en esa área interactuando de forma regular (2002). Nuestra CoP estará integrada por las docentes de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias, en vista de que este es el periodo en el que se comienza a estudiar la historia de la literatura de acuerdo con los Estándares Curriculares del MEN. Su dominio será la didáctica de la literatura, si bien se puede negociar con la comunidad un enfoque más preciso. Sus objetivos serán construir una visión compartida de lo que constituye un

aprendizaje de calidad de la literatura y promover una cultura de reflexión y cooperación entre las integrantes, que propenda por una mejora en la práctica.

Wenger et al. establecen cinco etapas en la vida de las CoP: potencial, integración, maduración, administración y transformación (2002). En este proceso de investigación, por su duración, únicamente se llegará hasta la segunda etapa. Es decir, en la etapa potencial se diseñará su implementación, y en la etapa de integración se iniciará el trabajo cooperativo que busca mapear las prácticas presentes, hacer un plan a futuro y crear un espacio para el intercambio de recursos. En esta etapa predominará el uso de estrategias como el grupo de discusión y la observación.

El grupo de discusión es una dinámica interactiva que pretende construir el sentido que un tema dado tiene para un conjunto de personas, elegidas según un criterio relacionado con el propósito de la indagación, que entran en un diálogo con la bajo la inducción de un moderador. Su finalidad, lejos de pretender una alteración del comportamiento, es identificar las bases de una conducta determinada o de una representación social (Galeano, 2018). En nuestro caso concreto, la concepción que las docentes del Aspaen Cartagena de Indias tienen sobre la literatura, su rol en la vida de las personas y los lineamientos de una buena didáctica. Además, a través de esta estrategia proponemos generar la reflexión colectiva sobre nuestra práctica a partir de las observaciones de clase.

La observación es, por otra parte, una estrategia en la que un observador participa de una situación en un espacio de la vida cotidiana, con la finalidad de comprender esa situación. Por ello, se persigue el realismo evitando la manipulación del contexto. En pro de ese realismo, su registro es permanente, “deliberado, sistemático y selectivo” (Galeano, 2018, p. 51), y se focaliza en coherencia con los objetivos. Ese registro y las observaciones de clase serán objeto del trabajo colectivo de la CoP.

Siguiendo la estructura habitual de un proyecto de investigación, este trabajo inicia haciendo una descripción del contexto donde la investigación tendrá lugar: el colegio Aspaen Cartagena de Indias; en segundo lugar, se plantea el problema y se presentan sus objetivos y la justificación mediante la descripción de su relevancia en el contexto actual. Seguidamente se revisan los antecedentes sobre didáctica de la literatura y comunidades de práctica, y se procede con la formulación de un marco teórico que explora cómo entenderemos la lectura en general — desde las perspectivas cognitiva y sociocultural— la literatura, la relación entre literatura y adolescentes, la lectura de literatura y su didáctica.

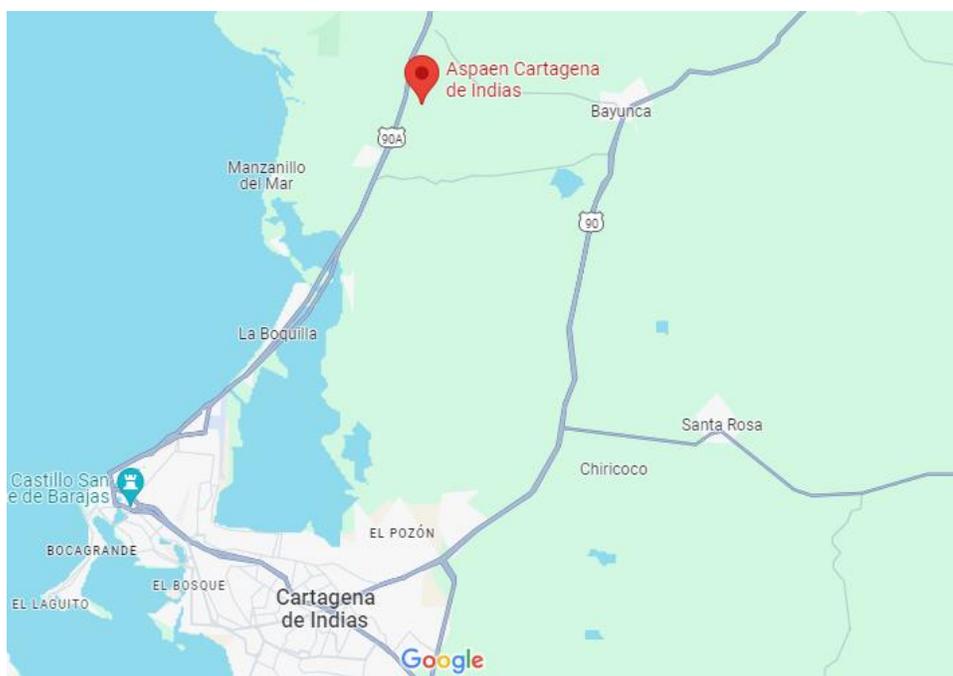
Finalmente, se desarrolla la perspectiva metodológica: el enfoque cualitativo, el paradigma sociocrítico, la metodología de la investigación-acción educativa y un método estructurado en torno a la creación de una comunidad de práctica y la aplicación de las estrategias del grupo de discusión y la observación participante. En el cierre se esquematiza el plan de trabajo, para concluir con una reflexión en torno a los aprendizajes que la elaboración de este trabajo ha dejado.

Contexto de investigación

Este estudio se llevará a cabo en el Aspaen Cartagena de Indias, un colegio privado, bilingüe, ubicado en el Distrito Turístico y Cultural de Cartagena de Indias, en el departamento de Bolívar, Colombia. En él se abordarán las concepciones sobre literatura que emergen de las prácticas de las docentes de 6.º a 12.º del equipo de Lengua Castellana, en contraste con las teorías manifiestas de las integrantes del equipo. Con base en ello se pretende generar una propuesta de trabajo colaborativo de reflexión para fortalecer esas prácticas a través de una comunidad de práctica.

Figura 1

Mapa de la Zona Norte de Cartagena y la ubicación del Aspaen Cartagena de Indias



Nota: imagen de Google, recuperada en mayo 29 de 2024 de <https://www.google.com/maps/place/Aspaen+Cartagena+de+Indias/@10.480201,->

75.5419207,11.83z/data=!4m6!3m5!1s0x8ef63be86684c5f7:0x478ee093b0513367!8m2!3d10.5371478!4d-75.4554376!16s%2Fg%2F1hm292z38?entry=ttu

Contexto geográfico

La institución se encuentra ubicada en la Zona Norte de la ciudad, una locación en proceso rápido de urbanización desde hace unos años. Solo recientemente se ha comenzado a considerar perímetro urbano, tras el desarrollo del sector jalonado especialmente por la presencia de la totalidad de colegios de calendario B, que son instituciones privadas que suelen acoger a la población con mayor poder adquisitivo de la ciudad y obtener los resultados más altos de todo el departamento en las pruebas de Estado.

El Aspaen Cartagena de Indias hace parte de ese grupo. El campus campestre es uno de sus aspectos más atractivos, así como su infraestructura, que cuenta con espacios deportivos, parques de juegos para las más chicas, un laboratorio de ciencias y salones para música y danza. Por otra parte, las aulas cuentan un sistema de climatización, proyectores o televisores, así como con parlantes. Empero, la mayor falencia es la biblioteca, que después de una obra iniciada en 2017 quedó reducida a un aula con pocos textos, sin computadores y sin espacio para la lectura.

Contexto socioeconómico

Cartagena es una de las ciudades principales de Colombia con mayor desigualdad, ubicándose su Gini durante el 2022 en 0,536, de acuerdo con el *Informe de Calidad de Vida Cartagena 2022*, de Cartagena Cómo Vamos. Según datos del DANE (2022), solo el 24,9 de la población se tipifica como clase media por sus ingresos. Tristemente, según el *Anexo de Pobreza*

monetaria nacional del DANE (2023) en Cartagena el 43.6 % de la población padece pobreza monetaria (más alto que el promedio nacional) y los índices de pobreza monetaria extrema están en el 12,7 %.

Esta situación contrasta con la condición de la ciudad como puerto:

Cartagena tiene la aduana más importante del país: el 33% de las toneladas exportadas en Colombia pasan por la ciudad, lo que, a su vez, representa el 46% de los ingresos fiscales por exportaciones. . . La zona portuaria de Cartagena se posiciona como la más importante de Colombia: en 2022, se movilizó un total de 41,6 millones de toneladas, lo que equivale a 1 de cada 4 movilizadas en el país. (Cartagena Cómo Vamos, 2022)

Resulta paradójico que, siendo un puerto de tanta relevancia en el país, las condiciones de más de la mitad de la población resulten tan difíciles. Las familias que hacen parte del Aspaen Cartagena de Indias, sin embargo, no hacen parte de ese grupo demográfico. Por el contrario, los costos de la matrícula son un factor de selección de peso.

El hecho de que se trata de una minoría privilegiada se refuerza si se revisan las zonas de residencia de la mayoría de las estudiantes: Bocagrande, Castillogrande, Manga, Cabrero, Marbella, Crespo y Zona Norte, que son las zonas con menor densidad poblacional de la ciudad. Esto contrasta no solo con las condiciones de la mayoría de la población, sino con las de un porcentaje cada vez mayor del equipo docente, cuyo perfil se ha ido transformando con el transcurrir de los años. Si bien más de la mitad de las profesoras del colegio habitan en los mismos sectores que las estudiantes, es cada vez mayor el porcentaje que reside en zonas más populares.

Ello va unido a otro factor: aunque los salarios del colegio se encuentran dentro de los más competitivos de la ciudad, tienden a ser más bajos que los de otros colegios de perfil similar y

mucho más bajos que los de colegios del mismo perfil en ciudades como Bogotá. Esto se ve agravado por los altos costos de vida de la ciudad, en gran medida consecuencia del turismo, que es una de sus actividades económicas más importantes, y por el aumento en la inflación, que en Cartagena ha sido superior al promedio nacional. Esto ha incrementado la movilidad de las docentes a otras instituciones en busca de mejores condiciones económicas.

Para cerrar este punto, cabe destacar que la situación acomodada del estudiantado implica en gran medida un desconocimiento de su parte de las problemáticas más apremiantes de la ciudad y del país, así como de algunas situaciones contextuales. Ello crea un perfil ingenuo de estudiante y, como consecuencia, dificultades para ciertas manifestaciones del pensamiento crítico.

Contexto demográfico y cultural

Según los estimados del DANE presentados en el *Informe* (2022) de Cartagena Cómo Vamos, Cartagena tiene 1 052 015 habitantes, de los cuales el 52 % son mujeres. De estos, “1 de cada 4 . . . se autoreconocen como población negra, afrodescendiente, raizal y palenquera, siendo la proporción más alta de la Región Caribe”, lo que nos deja con un porcentaje de alrededor del 75 % de población mestiza y blanca. En el Aspaen Cartagena de Indias predominan las estudiantes de este último grupo, habiendo muy pocas estudiantes afrodescendientes. El caso con las docentes es similar, aunque menos extremo. Esto responde, probablemente, a aspectos de autoselección de las familias que ingresan y a un vínculo que hay en el imaginario entre etnia y situación socioeconómica.

En lo relativo a la cultura, Cartagena se ha vuelto cuna en los últimos años de varios festivales culturales relacionados con la música, el cine y la literatura, si bien en estos tiende a

predominar una mirada europeizada del arte. Para evitar que esas experiencias queden como escenarios exclusivos para turistas, se abren espacios para las poblaciones locales, que han enriquecido a la población. Tristemente, en el Aspaen Cartagena de Indias es muy bajo el porcentaje de las familias que participa de estos escenarios culturales y lo mismo aplica para las docentes del área de Lengua Castellana, que suelen mostrarse apáticas cuando se hacen invitaciones.

En relación con la lectura, el índice en la ciudad está en de 3,9 libros leídos por año, uno de los menores entre las principales ciudades del país, según datos de 2017 (El Universal, 2018). Las repercusiones sobre el nivel educativo de los ciudadanos resultan evidentes y probablemente tienen consecuencias que trascienden este ámbito. Y se percibe en la institución estudiada, donde hay un porcentaje importante de estudiantes y docentes que no tienen el hábito de la lectura. A esto se suma el tamaño y la falta de disponibilidad de la Biblioteca, pues la bibliotecaria tiene asignadas otras funciones adicionales. Sumado a esto, por lineamientos de Aspaen ya no se están adquiriendo nuevos títulos en físico y se ha optado por la afiliación a bibliotecas virtuales cuyo catálogo no cubre por completo las necesidades académicas relativas al desarrollo de habilidades comunicativas, objetivo central del área de Lengua Castellana.

Contexto educativo

En cuanto a infraestructura educativa, “[p]ara 2022, Cartagena contaba con 464 planteles educativos, de los cuales 257 eran privados, es decir, el 56% del total”, con 237 144 niños, niñas y jóvenes matriculados (Cartagena Cómo Vamos, 2022). Los niveles educativos más problemáticos por ineficiencia son el preescolar, por el ingreso tardío que genera en los contextos más vulnerables

retrasos en el desarrollo que luego es muy difícil subsanar, y la media, en la que un porcentaje alto abandona, dificultándose el acceso a la postmedia.

En el caso del Aspaen Cartagena de Indias, la mayoría de las estudiantes se han vinculado a Aspaen desde los preescolares que la red ofrece en la ciudad. Además, por lo general todas las egresadas ingresan a universidades, casi siempre a las que desean. Un punto que vale resaltar al respecto es que después de la pandemia las universidades privadas nacionales, que son el mercado de la mayoría de las estudiantes, han optado por basarse en las calificaciones escolares como criterio de acceso y ello ha afectado negativamente el compromiso de los grupos con las pruebas de Estado. Parte del equipo docente sospecha que este es un factor de peso en la baja en el desempeño de los últimos años.

Lo anterior nos lleva al tema de la calidad. En Cartagena,

[e]n 2022, el 64% de las IE se ubicaron en las categorías más bajas (D y C) de las pruebas Saber 11, mientras que en las más altas (A+ y A) se ubicaron en el 24%, evidencia de la crítica situación de calidad educativa en la ciudad. (Cartagena Cómo Vamos, 2022)

En relación con el componente de Lectura Crítica, el promedio global de 65,3 fue uno de los más bajos entre las ciudades principales. Lo que es más grave, la diferencia entre el promedio de los colegios oficiales y privados es amplia: 59,4 los primeros, 72,3 los segundos. En la institución objeto de estudio, como ya se señaló, ha habido un descenso en el progreso académico medido a través de estos resultados. De hecho, el año académico anterior se obtuvieron los resultados más bajos entre los colegios de calendario B (la competencia directa), por lo que en el año académico en curso hay una fuerte presión desde la dirección por conseguir una mejora en los resultados.

Centrándonos ya de lleno en el mesocontexto, abordaremos aspectos institucionales como el PEI, el modelo pedagógico y el clima escolar. Así pues, en el Manual de Convivencia presenta el siguiente PEI:

El fin de la educación que promueve Aspaen¹ es formar hombres y mujeres auténticamente colombianos desarrollados en la cultura colombiana, abiertos a la cultura universal, y preparados para el servicio, que de ellos como ciudadanos necesita Colombia en el momento actual. Auténticos depositarios y sinceros transmisores de los valores espirituales cristianos de nuestra cultura, conscientes de sus deberes religiosos, sociales y patrióticos. (Aspaen Gimnasio Cartagena de Indias, 2021)

El componente cristiano es central y se manifiesta por medio de la asesoría espiritual de la Prelatura del Opus Dei. A esto le sumamos la proyección internacional, que se desarrolla especialmente como institución adherida al Bachillerato de Cambridge mediante la formación para los exámenes IGCSE. Además de esto, actualmente el colegio es una institución solicitante para implementar el Programa Diploma del Bachillerato Internacional, que promulga principios como el pensamiento crítico-reflexivo, el espíritu indagador, la mentalidad intercultural y la responsabilidad social.

El PEI destaca la importancia de la formación del carácter y la personalidad, el desarrollo de valores, la educación de la libertad, el servicio y el desarrollo intelectual y del criterio, y la unidad casa-colegio (Aspaen Gimnasio Cartagena de Indias, 2021). Estos aspectos se hacen evidentes en el modelo pedagógico de la educación personalizada propuesto por el pedagogo

¹ La institución hace parte de la red de colegios Aspaen (Asociación de Padres para la Enseñanza). Esta fue fundada siguiendo los consejos de Josemaría Escrivá de Balaguer, fundador del Opus Dei, sobre la formación de los hijos de las familias de la obra. Su filosofía promulga a la familia como principal educadora de los hijos bajo los preceptos cristianos.

español Víctor García Hoz, y se ponen en práctica por medio del programa de preceptorías, que busca brindar apoyo a las estudiantes en su desarrollo moral, académico y social por medio de la mentoría de una docente o una directiva.

Este modelo pedagógico promulga que después del precolar los varones y las hembras acudan a planteles diferentes, de modo que los aspectos académico y formativo puedan abordarse desde las diferencias constitutivas en el desarrollo de cada uno de los sexos, donde son educados por docentes de su mismo sexo. En consecuencia, el Aspaen Cartagena de Indias es una institución que educa niñas y adolescentes femeninas y es liderada por mujeres (Aspaen Gimnasio Cartagena de Indias, s.f.). Este aspecto ha puesto a la red en la necesidad de reinventarse y emplear formas más activas de comunicación y mercadeo, dado el escepticismo creciente en la sociedad actual frente a este modelo de educación, lo que ha priorizado en el proyecto de Aspaen la preocupación por la sostenibilidad.

Finalmente, en lo concerniente al aspecto didáctico, Aspaen tiene un modelo ecléctico. La propuesta de García Hoz propone un enfoque activo, que desarrolle habilidades de alto orden de pensamiento por medio de metodologías afines al constructivismo (Pérez Guerrero, y Ahedo Ruiz, 2020). La institución, concretamente, recomienda el uso de la metodología CLIL, que se enfoca en el desarrollo cultural y del lenguaje. Sin embargo, la mayoría del equipo no tiene formación al respecto y emplea otros acercamientos al aprendizaje, como los proyectos de aula, las estrategias constructivistas y, en gran medida, un enfoque más tradicional.

Conviene considerar sobre esto que hace 5 años hubo un cambio en la dirección académica que marcó un viraje en la visión académica de la institución. Así pues, la formación en estrategias pedagógicas y de evaluación ha dejado de ser una prioridad. A esto se le suma que, de parte de Aspaen, los recursos de formación docente se han invertido en programas orientados hacia el

aspecto del carácter. Esto podría ser otra de las causas de la baja en el desempeño en las pruebas de Estado de los dos últimos años.

Esta “crisis” académica choca con la visión de la institución, que propone que “Los colegios y preescolares de Aspaen serán reconocidos a nivel local y nacional por su prestigio académico”, por la formación de padres, docentes, egresadas y estudiantes, así como por ser “protagonista en la discusión de los temas nacionales e internacionales que comprometan la educación” (Aspaen Gimnasio Cartagena de Indias, s.f.).

Es importante considerar también, en vista de que nuestra propuesta se relaciona con la formación de una comunidad de práctica, que Aspaen promueve la toma de decisiones colegiada entre las directivas. No obstante, esa horizontalidad no es percibida en general por el equipo docente, que tiende a quejarse de no ser muy tenida en cuenta en la toma de decisiones.

En tanto el objeto de esta investigación es el análisis de las concepciones sobre literatura que emergen de las prácticas de las docentes de 6.º a 12.º del equipo de Lengua Castellana, conviene describir los perfiles de las integrantes del equipo. En cuanto a formación, tenemos:

- Dos licenciadas en Educación Infantil y Lengua Castellana
- Una normalista con Máster en enseñanza del Español como Segunda Lengua
- Una profesional en Lenguas Modernas
- Una literata con Máster en Literatura Española e Hispanoamericana
- Una psicóloga con una Especialización en Pedagogía en Investigación en el aula

Hay un espíritu de camaradería entre las integrantes, pero también, en ocasiones, poca voluntad para emprender nuevos proyectos o hacer procesos de formación, en parte por una percepción de sobrecarga e inconsistencia entre las responsabilidades y la remuneración. En

general, el equipo no suele mostrarse muy interesado por las actividades culturales que propone la ciudad y, de hecho, muy rara vez proponen salidas culturales, aun habiendo varias opciones.

Descripción del problema

Como jefe de área de Lengua Castellana del Aspaen Cartagena de Indias, debo liderar las actividades académicas del área para que se realicen oportunamente. Mientras en el aspecto logístico no he tenido dificultades, hay aspectos relativos a la calidad académica de las prácticas de aula que han despertado mi inquietud.

En primer lugar, pude notar en las planeaciones que, así como el equipo cubre los temas de manera eficiente, las actividades propuestas pueden ser repetitivas, en algunos grados parecen estar reiteradamente más centradas en el docente que en el estudiante y en un porcentaje considerable no resulta claro cómo se estaría incentivando el desarrollo de habilidades de alto orden de pensamiento. El año académico anterior insistí al equipo sobre la necesidad del desarrollo de esas habilidades y que la planeación mostrara cómo se lograría ello en por lo menos uno de los momentos de la clase. Si bien hubo mejoras, resultan inconstantes.

Figura 2

Plan de clase de la asignatura de Lengua Castellana, grado 10. º, ciclo 14, año 22-23

Aspaen CARTAGENA DE INDIAS								APC - ACADEMIC PLANNING CYCLE							
GRADE:10º		Coordinator approval				VERONICA BARRIOS		VERONICA BARRIOS		14					
MONTH: ENERO						Cycle		Cycle #14 - Thurs. Jan 12 to Thurs. Jan 19		Cycle #14 - Thurs. Jan 12 to Thurs. Jan 19					
SUBJECT	TOPIC	HOURS PER CYCLE	(REGISTER MATERIAL OR LINK)	PRESENTATION - WARM UP	PRACTICE LEARNING ACTIVITIES	PRODUCTIO N (REVIEW / EVALUATIO N)	GOALS TO ACHIEVE								
ESPAÑOL	Continuación del ciclo 13, plan lector en Odilio: El corazón con que vivo de José María Pérez	4	https://digitallibrary.aspaen.edu.co/?locale=es	Se les proyectará el libro en Odilio a las estudiantes, con el fin que lo conozcan y analicen el prólogo para comentar en clase.	Las estudiantes leerán el primer capítulo del libro. Luego desarrollarán un resumen argumentativo, para comentar en clase de forma individual.	Participación oral.	Lee, comprende y reflexiona sobre historias contemporáneas, que evidencian una realidad cotidiana del contexto.								

Nota: Nótese, de esta planeación, que es la primera sesión de las estudiantes en contacto con el libro, según lo que se establece en la celda de presentación. Sin embargo, no resulta muy claro, más allá de la selección de ideas principales que implica un resumen, qué persigue la actividad:

sobre qué se va a argumentar, cómo se incentiva la conexión con la realidad que se propone en el desempeño, qué aspectos se van a analizar, etc.

Respecto a las evaluaciones, de su revisión noté que —especialmente en Bachillerato— los temas de literatura trabajados en el aula se evaluaban haciendo énfasis en un aprendizaje memorístico, pero no se integraban a un trabajo de comprensión lectora (véase anexo 1). Así pues, más que el cierre de un trabajo por competencia que involucra un conocimiento y una habilidad, y el consiguiente desarrollo de niveles inferenciales y críticos de lectura, las evaluaciones consideraban esos aprendizajes como meros conocimientos conceptuales. Es decir que el trabajo de comprensión lectora no se articulaba con los temas trabajados. Por otra parte, en Primaria la comprensión lectora presentaba muy pocos desafíos de orden distinto al literal. Al respecto se hicieron retroalimentaciones que arrojaron algunas mejoras.

En tercer lugar, durante las observaciones de clase me resultó evidente que hay un trabajo de preparación y que en Primaria se trabajan las funciones ejecutivas con pertinencia, considerando las necesidades de las estudiantes. Asimismo, noté que hay una buena relación de las docentes con sus grupos. No obstante, también advertí que había oportunidades desperdiciadas para poner en práctica las habilidades interpretativas y críticas, aun cuando la habilidad objetivo de la actividad pudiera ser otra. Propongo, pues, que la lectura debe ser transversal en nuestra práctica y que las comprensiones literal e inferencial, así como la reflexión crítica y metacognitiva deben estar presentes en todas las estrategias que propongamos.

Finalmente, se ha presentado una baja en los puntajes en las pruebas de Estado en los dos últimos años. Adicionalmente, las estudiantes suelen tener resultados básicos en el componente de lectura de la prueba IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) de Español como Primera Lengua de Cambridge, prueba para la cual he contribuido en la formación de las

estudiantes como docente de los últimos grados durante los últimos dos años. Ello me ha llevado a cuestionarme sobre la idoneidad de mis prácticas en el desarrollo de las habilidades lectoras.

Justificación

Este trabajo parte con la hipótesis en mente de que para las docentes de Lengua Castellana de Bachillerato en Aspaen Cartagena de Indias, la literatura es un instrumento importante para el desarrollo de habilidades comunicativas e interpretativas, así como para conocer nuestra historia y cultura, más no necesariamente relevante en el desarrollo de la subjetividad, la creatividad, una capacidad crítica integradora y las necesidades propias de los adolescentes en el contexto actual.

Esto comporta un problema en dos sentidos. Primero: el bajo interés que este enfoque suscita por la lectura de literatura y, en consecuencia, la privación a futuro de las potencias que esta porta. Sabemos que la lectura literaria fomenta la amplitud léxica, la sofisticación sintáctica, la comprensión del lenguaje oral y escrito, las habilidades analógicas y la generación de esquemas mentales, además de fortalecer las habilidades inferenciales. Estas son habilidades que nos serán de utilidad a lo largo de nuestras vidas: su desarrollo no concluye con la educación media, ni su relevancia. Cultivar el hábito lector debería ser, pues, una misión de peso para la escuela.

En segundo lugar, al limitar el trabajo de la literatura a aspectos cognitivos restringidos se está obviando tanto la complejidad del objeto literario en sí como la de los estudiantes, cuyas potencias creativas, subjetivas, verdaderamente críticas requieren abordaje, para que puedan ser sujetos de su propia realidad y comprenderla más profundamente. La literatura nos hace más sensibles a las posibilidades de la lengua y a las vivencias de otros; nos permite tomar una postura frente a las realidades a las que nos enfrentamos y a las otras culturas, comprender el mundo de formas diferentes, más nuestras y quizá, en esa medida, más auténticas y enriquecedoras. Con ello, brinda la posibilidad de conocer mejor quiénes somos y cómo relacionarnos con el mundo en el que habitamos.

Además, desde un punto de vista más pragmático, la lectura es una habilidad necesaria para obtener buenos resultados en la mayoría de las pruebas estandarizadas, incluso de otras asignaturas, así como para saber aprender. Es imprescindible para que los estudiantes sean individuos con un compromiso con su desarrollo intelectual como forma de vida. Además, es una habilidad necesaria para el éxito universitario. Y la lectura de literatura tiene un peso en su desarrollo.

Por otra parte, desde un punto de vista metodológico la propuesta de crear una comunidad de práctica (CoP) docente para reflexionar sobre las concepciones que permean nuestras acciones en el aula tiene gran relevancia y potencial. Lo primero, porque se está estudiando desde la práctica cuáles son las estrategias didácticas que mejor se alinean con lo concebimos como un aprendizaje de calidad de la literatura y su efectividad en el aula. Esto, desde un enfoque que, ciertamente, no predomina en los abordajes didácticos sobre el área, que suelen ser más teóricos, proponiendo estrategias, pero sin estudiarlas de manera aplicada (Munita, 2019).

Además, la reflexión en comunidad tiene el potencial de sacar a relucir los sesgos y vacíos. Así, mediante la observación de clase y los grupos de discusión, será posible crear un mapa del estado de nuestra práctica, que nos permita generar una propuesta de trabajo colaborativo para fortalecerla a futuro. La aplicación de esta propuesta estaría más allá del alcance de esta investigación, en una fase posterior, pero sería el producto de lo que este trabajo ha sembrado.

Por último, el espacio para compartir recursos que irá configurándose junto a la CoP es una manera para evaluar y enriquecer los recursos didácticos que empleamos, lo que sin duda tendrá repercusiones positivas en el aprendizaje de las estudiantes y en el tiempo que invertimos preparándonos para las clases.

Formulación del problema de investigación

¿Qué concepciones sobre la literatura emergen de las prácticas docentes de Lengua Castellana de Aspaen Cartagena de Indias (entendiendo la práctica en sus dimensiones teórica y práctica)?

Objetivos

Objetivo general

Analizar las concepciones sobre la literatura de las integrantes del equipo de Lengua Castellana de Aspaen Cartagena de Indias que emergen de sus prácticas pedagógicas.

Objetivos específicos

1. Describir las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas de Lengua Castellana de Aspaen Cartagena de Indias, en relación con la literatura.
2. Identificar las concepciones sobre didáctica de la literatura del equipo de Lengua Castellana del Aspaen Cartagena de Indias.
3. Reflexionar en torno a la relación entre las concepciones manifiestas sobre didáctica de la literatura y las que emergen de las prácticas pedagógicas del equipo de Lengua Castellana del Aspaen Cartagena de Indias.
4. Cualificar la práctica docente a partir de las necesidades identificadas en el trabajo de la comunidad de práctica del equipo de Lengua Castellana de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias.

Antecedentes

Puesto que el presente trabajo se propone configurar una comunidad de práctica (CoP) para fomentar el desarrollo docente en torno a la enseñanza de la literatura en el nivel de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias, abordaremos dentro de estos antecedentes tanto aproximaciones teóricas y prácticas a la didáctica de la literatura, como investigaciones en torno al potencial de las CoP en el desarrollo de las competencias docentes.

Desde el primer derrotero, al hacer una revisión bibliográfica en 2024 sobre la didáctica de la literatura, encontramos una primacía en los últimos 10 años de trabajos documentales de índole teórica, mientras que los estudios de campo son esporádicos. De manera general, cabe resaltar que estos trabajos, en ambas vertientes, hacen una apuesta por el rol del estudiante como sujeto activo, con diferentes matices.

Reflexiones y propuestas teóricas sobre didáctica de la literatura

Desde la perspectiva teórica, en el artículo Propuesta pedagógica constructivista para la enseñanza de literatura española, en 2º año de enseñanza media (2015), Guzmán Munita y Díaz Díaz proponen la didáctica de la literatura como una actividad mediante la cual se pretende reforzar el pensamiento. Se concibe al docente como mediador, en coherencia con el enfoque constructivista de su propuesta, que consiste en estrategias como preguntas iniciales, la contextualización de ejemplos, el uso del humor, el relacionamiento del tema con la vida cotidiana y el trabajo en grupo para interpretar la obra trabajada. Así, enfatizan en su propuesta "la inmersión activa del estudiante en la temática abordada" (2015, p. 123) y su finalidad principal es el desarrollo de las habilidades comunicativas.

También cabe traer a colación la propuesta didáctica de Olivier (2015) en el artículo “Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle”, cuyo objetivo es trabajar el texto literario a través de la generación de un montaje teatral. El autor destaca la posibilidad del desarrollo de las dimensiones cognitivo-comprensiva, lingüística (escritural y oral), dialógica, psicológica y estética, al realizar un montaje teatral concienzudo de una obra literaria. Así, siguiendo las pautas de grandes de la actuación como Stanislavski, los estudiantes podrían llevar a cabo reflexiones escritas sobre las motivaciones de los personajes, por ejemplo, para poder crear el personaje para la puesta en escena. Se parte en este contexto de la idea de que, en teatro, el texto escrito es un texto incompleto. Así pues, los diferentes elementos del montaje (como la escenografía, el vestuario, la apariencia de los personajes y su forma de actuar) pueden volverse pretextos dentro del aula para el desarrollo de las competencias, siempre que se invite a reflexionar y a compartir en un espacio dialógico las diferentes propuestas-lecturas.

Esta propuesta resulta especialmente enriquecedora en el contexto del Aspaen Cartagena de Indias, donde todos los años se lleva a cabo un festival de teatro liderado por los equipos de Lengua Castellana y de Expresión Artística. Las propuestas de intervención que el autor propone podrían contribuir a darle un mejor aprovechamiento a las actividades propias del proyecto en pro de un mayor desarrollo de las competencias propias del área. En ese orden de ideas, podría ser pertinente sugerirlo dentro de la comunidad de práctica. Por ejemplo, durante la fase de planeación.

Otra propuesta que quisiéramos mencionar es la de Badenas Roig, de 2018, con respecto al uso de cuentos en la enseñanza de una lengua extranjera. La autora destaca las ventajas de esta tipología en tanto por su brevedad se puede leer en un menor tiempo, abruma menos a los estudiantes y permite un acercamiento auténtico al lenguaje. Además, por su naturaleza este tipo

de relatos apelan a la imaginación, captan la atención del lector a través del suspenso y de su carácter lúdico y fomentan un desarrollo ético y cultural.

Lo valioso de esta propuesta pedagógica en el contexto de esta investigación se relaciona con las sugerencias que trae para trabajar un texto en específico (El juego de Maupassant). Su estructura en torno a la prelectura, las actividades que sugiere para realizar durante la lectura, así como las que presenta para la poslectura, con su explicación de su riqueza didáctica, pueden ser un elemento enriquecedor para discutir y emplear como referente en la comunidad de práctica que se propone. Con ello se podrían sentar unas bases con respecto a cuáles elementos deberían primar y estar siempre presentes al abordar un texto literario en las clases.

Por otra parte, Altamirano Flores plantea en *Didáctica de la literatura: técnicas didácticas de la estrategia del modelado estético*, de 2018, un enfoque estético de la enseñanza, cuyo objetivo primordial consiste en "despertar y formar la sensibilidad literaria de los estudiantes para que sean unos lectores capaces de gozar y disfrutar con las obras literarias" (p. 169). Para lograr esto el docente, sujeto mediador y modelo literario, comparte sus emociones y fantasías y lleva a cabo representaciones "espectaculares de la literatura" (p. 169), encarnando en el aula al literato. Los medios de esta teoría del contagio estético incluyen la lectura expresiva, la lectura comentada y la narración oral, natural y escénica.

Desde otra esquina, Ortiz Nieves aboga por que el educador consiga que el acto de leer constituya para el estudiante una experiencia, y que, por consiguiente, "salga *alterado*" (2018, p. 57). Según la propuesta de la autora, la formación que fundamenta esa experiencia es la atención a las realidades en la obra y el diálogo que entablan con la realidad del lector. Su artículo *Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes*, antagoniza con la noción de que la finalidad de la

didáctica de la literatura sea el goce estético, entendiéndolo como el descubrimiento de una interpretación canónica —nótese que lo conceptualiza desde una perspectiva diferente a la de Altamirano Flores. En este orden de ideas, el docente es un mediador que propicia estudiar la relación del texto con la realidad y, posteriormente, invita a los estudiantes a interpretar la obra conectándola con su realidad.

Resalto de estos tres estudios, para esta propuesta, el potencial de la literatura en el desarrollo de las dimensiones estética y comunicativa de los estudiantes. La complejidad de su naturaleza como ejercicio lingüístico y a la vez artístico le confiere a la literatura una riqueza que debe reflejarse en el trabajo en el aula. Esto conlleva la configuración de un rol docente de mediación, que propicie conexiones entre el texto y la realidad de los estudiantes. Un docente que puede compartir su experiencia intelectual y emocional del texto, y que promueve la lectura como experiencia a través de la cual el estudiante-lector resulta alterado. Lo que se propicia es, pues, una lectura que comprende y puede explicarse —comunicativa—, pero que es a la vez un canal de comunicación entre el sujeto y su intimidad, que debe resultar renovada como fruto del contacto con esa otra intimidad que el texto, que el docente, presentan.

Con un objetivo de índole más revisionista, meta-disciplinario si se quiere, en su nota del editor titulada *Perspectivas actuales en didáctica de la literatura*, Munita presenta el número de *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* dedicado a esta disciplina. Allí parte del análisis de Colomer (1996) respecto a un cambio de paradigma que ha venido teniendo lugar desde los años ochenta, gestando un “nuevo modelo de enseñanza de la literatura que favorece el contacto directo de los estudiantes con los textos (2019, p. 1). A partir de ello postula que en la didáctica de la literatura han surgido tres grandes líneas investigativas, que marcan el desarrollo de la disciplina. En primer lugar, el interés por comprender los procesos internos de lectura del lector

“real” de las situaciones escolares; en segundo lugar, la atención al corpus literario, en especial el infantil y juvenil, que se describe para proponer itinerarios lectores con el fin de preparar para las lecturas más complejas. En último lugar, el rol del docente como mediador, línea que se han centrado especialmente en su formación.

Este mismo autor, junto con Margallo, vuelve sobre el tema en *La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante*, también de 2019. Allí, los autores indican que la didáctica de la literatura es una disciplina joven en el ámbito hispanohablante, con "una institucionalidad débil y un campo científico fuertemente disgregado" (p. 155). Señalan dos grandes ramas entrecruzadas de reflexión epistemológica: una que apunta al nuevo modelo de educación en literatura, relacionada con la psicología cognitiva y las teorías de la estética de la recepción y la intertextualidad, y otra que estudia los cambios en el espacio escolar y la evolución de la didáctica de la literatura hacia la formación de buenos lectores por encima de conocimientos memorísticos sobre autor y texto (p. 158).

Por otra parte, reiteran las tres líneas de investigación que propusiera Munita (2019), agregando que hay

escasez de investigaciones empíricas que documenten los resultados de situaciones relacionadas con el aprendizaje literario, panorama que contrasta con la abundancia de propuestas de actividades, selección de lecturas y explotación de textos literarios que incorporan las líneas de renovación señaladas por el nuevo modelo. (p. 166)

Este panorama epistemológico nos revela la necesidad de proponer estudios de campo a través de los cuales se revise la pertinencia de las estrategias didácticas en el trabajo con la literatura. En ese sentido, valoriza el ejercicio aquí propuesto, que pretende promover la reflexión

de un grupo de docentes sobre el sentido de su práctica y la pertinencia de sus estrategias didácticas. Además, destaca un punto planteado en la descripción del problema: la impertinencia del abordaje memorístico de la historia de la literatura y la importancia del contacto directo con los textos.

Con una mirada distinta frente a la didáctica de la literatura, Gil sugiere que toda decisión en el ámbito educativo debería tener una justificación filosófica. Enfatiza la importancia de mantener un equilibrio que considere las necesidades de todos los actores y las diferentes dimensiones del ser, para lograr "la sostenibilidad política y económica de un proyecto, que sirva a los estudiantes y al resto de la sociedad" (2020, p. 60). Además, propone tomar decisiones considerando los resultados científicos, pero evaluándolos críticamente desde la consideración por sus resultados y repercusiones sobre los sujetos.

A partir de los marcos de referencia de la OCDE, defiende la evaluación por competencias, si bien admite un valor en los conocimientos de contenidos y temas. En su propuesta, la literatura es el eje estructurador de la asignatura de Lengua Castellana. Esto lo sustenta con las siguientes razones, entre otras: dada la mayor complejidad de los textos literarios, trabajar en su comprensión mejorará la comprensión de otras tipologías, a las que la literatura contiene; la literatura fomenta el desarrollo de la conciencia sobre el valor de la metáfora y sobre la creatividad lingüística; además, evidencia la polisemia y favorece la lectura crítica. El autor da protagonismo a la literatura como medio para el desarrollo de habilidades de comprensión, sin proponer que esta tenga un valor en sí misma que requiera ser abordado por su peso en la formación del sujeto.

El equilibrio que propone Gil es un aporte valioso en el contexto actual y para la práctica didáctica en Aspaen Cartagena de Indias. Da respuesta a la tensión entre la búsqueda de mejores resultados en las pruebas estandarizadas y el desarrollo de otras formas de conocimiento, que inclusive pueden ser más difíciles de medir, como puede ser el caso de la sensibilización y el sentido

estético que promueve la literatura. Tensión entre lo que puede ser una meta administrativa y un enfoque quizá más significativo para los estudiantes, perspectivas que tendrán que ser consideradas desde una mirada situada de la práctica, como es el caso de la comunidad de práctica que se pretende iniciar.

Desde otra tradición, Lindell critica el modelo educativo occidental por ser un paisaje de control y evaluación, que ignora lo que no se pueda predecir. En *Embracing the Risk of Teaching Literature*, de 2020, la autora argumenta que esa tendencia entra en conflicto con la naturaleza misma de los estudios literarios, dejando por fuera aspectos de estos que solían considerarse esenciales (p. 45). Así, denuncia un énfasis instrumental en la didáctica de la literatura al enseñar lengua o historia, datos culturales o la manera canónica de interpretar determinadas obras. Su propuesta didáctica (enseñar en la brecha²) invita al docente a romper el pensamiento “egológico” de los estudiantes, a promover la reflexión metacognitiva y a acoger lo impredecible. Para ella el énfasis debería ponerse en el sentido del texto para el estudiante y para quienes lo rodean desde unos lineamientos interpretativos, así como en desvelar lo que este “ilumina” sobre nuestras perspectivas de la vida y del ser humano, además de valorar su aspecto estético.

Resalto, de la propuesta de Lindell, por una parte, la complejidad del objeto literario y su correlato didáctico, que deberá ser criterio en las observaciones que se llevarán a cabo en el marco de la comunidad de práctica (CoP) que se quiere configurar. Además, el rol del docente que guía al estudiante para que trascienda la mirada egocéntrica y pueda hallar, desde la metacognición y la capacidad interpretativa, el trasfondo de sus apreciaciones. Su propuesta es renovadora y vale la pena considerarla al plantear estrategias en esta investigación.

² Teaching in the gap (traducción propia).

De vuelta al ámbito hispanohablante, Molina Ahumada hace en 2021 una propuesta didáctica innovadora, relacionada con el uso de videojuegos como mediaciones pedagógicas relevantes en tanto permiten llevar a cabo actividades imposibles de realizar en la vida real y por el atractivo de sus contextos e historias. Con ello en mente, el planteamiento del autor incluye explorar los géneros de los videojuegos, los géneros relacionados con la construcción de la trama de estos, la relación con los paratextos, y generar envíos hacia diversos textos culturales relacionados. Además, presenta una crítica al aplicacionismo de las teorías literarias en el aula y denuncia la poca autonomía de la literatura como producto social, cultural e histórico en su tratamiento didáctico, en tanto se la suele usar en función de la enseñanza de la lingüística o del planteo comunicativo.

Se destaca de este trabajo la posibilidad de conectar la literatura con mediaciones culturales más cercanas a los estudiantes y de usar las herramientas de estudio de la literatura para ayudarles a dar sentido a esas mediaciones. Así pues, se resignifica la actividad lectora, conectándola con la experiencia de vida de los estudiantes, propósito deseable si se quiere promover la lectura y si se quiere, además, hacer de la lectura una estrategia para la configuración del estudiante como sujeto que reflexiona sobre su mundo. Enfoque del todo deseable que puede ser fuente valiosa de ideas al idear la práctica docente.

Por su parte, León Pérez, Aguiar Martínez y Mora Quintana (2021) proponen algunas estrategias didácticas concretas para abordar el análisis textual desde la intertextualidad. Los autores plantean algunas etapas, como la elección del pretexto (el texto que se va a estudiar como base), la generación de conexiones con otros textos (el ejercicio intertextual), la redacción de textos en los que se reflexione sobre el propio proceso de análisis (lo que los autores denominan antetextos

y autotextos), la utilización de écfrasis y de versiones audiovisuales de los textos para generar análisis intertextuales, entre otras.

El aspecto más relevante de este ejercicio es que propone textos específicos para trabajar la intertextualidad y las actividades correspondientes. Más allá de querer seguir estos planes al pie de la letra, resulta relevante generar la discusión en torno al trabajo intertextual —que es parte relevante de la competencia crítica— a la comunidad de práctica que se ha concebido en esta investigación. Este artículo, por su sencillez y concreción, resulta ser un buen punto de partida para ello.

Por otra parte, *Los jóvenes y la lectura literaria* (Machuca, 2022) introduce el concepto de “obstáculo epistemológico”, que presta de Camilloni, para referirse a saberes cristalizados sobre los que no se reflexiona. Dentro de este saco introduce varias prácticas didácticas: las estrategias casadas exclusivamente con estructuralismo y formalismo, el uso de la literatura para la enseñanza de la gramática o de “valores moralizantes”, así como la simplificación del hecho literario al enseñarlo para que los estudiantes conozcan la historia o los movimientos literarios (p. 45). El autor propone un cambio de itinerario en el currículo, comenzando por la literatura contemporánea, que es con la que el joven puede identificarse más fácilmente, para ir hacia atrás, además de un abordaje transdisciplinar y el involucramiento de otros actores, como las familias, para mostrar la literatura como algo interesante. Para este estudioso es imperativo repensar la noción de canon, que se presenta como un universo cerrado, para traer lo propio del contexto de los lectores.

El último artículo de índole teórica que abordaremos es *Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora*, escrito en 2023 por Santos Rovira. En la misma línea del anterior, esta propuesta pretende salir de la visión historicista de la literatura y propone abordar textos contemporáneos. Es función del docente mostrar la literatura como un arte y como algo

“vivo y actual” (p. 12). Resulta importante fomentar la identificación con trama y personajes, para enganchar con la lectura (p. 13). Así pues, el criterio de calidad no sería el único a la hora de seleccionar el corpus de lectura: deberían trabajarse también los autores más leídos por los contemporáneos, que permitirían esa identificación.

Estos dos artículos nos dejan, en realidad, una serie de preguntas: ¿qué tan pertinente es la selección de libros que leemos con nuestros estudiantes? ¿Cuáles criterios guían su elección y cuáles deberían guiarla? ¿Qué pretendemos lograr con el trabajo con el plan lector? Estas serán quizá preguntas que nos tomará tiempo llegar a abordar en un contexto en el que el plan lector lo alquila el colegio, que no ha vuelto a comprar libros nuevos. Pero es una conversación que deberíamos dar en el marco de nuestro tema.

Estudios de campo sobre didáctica de la literatura - Aproximación metodológica

En cuanto a estudios de campo, en 2009 Manon Hérbert propuso una intervención pedagógica que buscaba integrar dentro del trabajo con la literatura a estudiantes con diferentes niveles de competencia lectora, escritural y oral. Su propuesta didáctica considera diferentes enfoques de enseñanza (explícita, diferenciada, colaborativa) y los integra a través del trabajo en círculos literarios y un diario de lectura. Los primeros permiten a los estudiantes verbalizar y confrontar sus comprensiones e interpretaciones por medio de grupos liderados por estudiantes, en vez de por el docente, en un modelo descentralizado. El segundo invita a escribir en relación con la lectura, después de tener la discusión, en torno a una de una serie de estrategias de lectura estudiadas en clase. Todo el trabajo se fundamentó en el modelo transaccional de la lectura de Rosenblat, que implica que el lector contribuye con su conocimiento y experiencia en la generación

del texto, y fue aplicado con un grupo de estudiantes de 8vo grado en una clase de Lenguaje en Canadá.

El análisis investigativo se centró en el trabajo de un estudiante con dificultades de aprendizaje que tomó parte de las estrategias. Su trabajo se midió mediante la grabación y transcripción de los tres círculos literarios (de los cuales se analizaron dos, elegidos por los mismos estudiantes como aquellos en los que se dio la mejor discusión) y las entradas en el diario de lectura. Estos se analizaron a través de unidades de sentido para determinar el nivel de lectura (literal, personal, textual-analítico y crítico) de los estudiantes en las diferentes actividades. La medición del impacto de la estrategia se llevó a cabo a través de dos pruebas de lectura: una estandarizada y estatal, y otra de selección múltiple en torno al texto trabajado (*El dador* de Lois Lowry). El estudiante foco del estudio demostró una mejora entre una y otra prueba, así como se mostró participativo y consideró haber logrado cuestionar y contribuir al trabajo grupal. Ello sería indicativo del éxito de la estrategia, cuya finalidad era, no solo el fomento de la comprensión e interpretación, sino promover la puesta en común de las ideas de los estudiantes y con ello una nueva actitud de cara al error.

Es importante aclarar que a lo largo del trabajo de aula se implementaron algunas estrategias diferenciadoras según las necesidades de los estudiantes (por ejemplo, a través de la retroalimentación en los diarios de lectura). En el caso del estudiante que fue foco del estudio, se le hizo una grabación oral del texto, de modo que pudiera escuchar y seguir la lectura en simultáneo, lo que influyó positivamente en la comprensión. También se brindó tiempo en clase para la lectura a todo el grupo (una hora semanal durante tres semanas).

Más adelante, en 2012, la tesis de doctorado de Sébastien Ouellet titulada *Le sujet lecteur et scripteur: développement d'un dispositif didactique en classe de littérature* se propuso diseñar

un dispositivo didáctico para promover la apropiación del fenómeno literario por parte de los estudiantes del nivel postsecundario en Francia y Québec, el cual también sería aplicable a nivel secundario. Su investigación parte, de manera similar al trabajo de Hérbert, de la inquietud por las formas tradicionales de abordar los textos, que no dan espacio al punto de vista subjetivo de los estudiantes lectores. En este ejercicio se parte de una definición “fenomenal” de la literatura, en la que lo literario se despliega desde la experiencia de lectura y escritura.

Este estudio de campo se inició con un trabajo de entrevistas realizadas a 28 estudiantes de liceo en Francia (últimos grados del bachillerato) y a 41 estudiantes del *cégep* en Québec (colegios postsecundarios preuniversitarios o técnicos) que indagó sobre el tipo de experiencias en el aula que promoverían un trabajo enriquecido y con sentido de la literatura. Esta información se tabuló para determinar cuáles eran las estrategias más solicitadas por los estudiantes. En segundo lugar, se abordó el tema de manera teórica, lo que sumado a la información obtenida del análisis de las entrevistas sirvió de base para proponer una primera versión del dispositivo didáctico. En tercer lugar, el dispositivo se aplicó en tres medios diferentes con grupos de alrededor de 65 estudiantes y se fue afinando según los resultados. Por último, se hizo un análisis y evaluación para validar que el dispositivo fuera flexible, coherente y significativo para promover la apropiación de la literatura.

El dispositivo cuestiona la noción de que la literatura deba abordarse de manera casi exclusiva desde el estudio de su historia o del análisis textual, para proponer ejercicios de escritura en una estrategia didáctica cercana al aprendizaje basado en proyectos en tanto se debía producir un objeto tangible que sería el producto de un proceso de construcción de conocimiento y de desarrollo de competencias. La evolución del prototipo partió de un conjunto de actividades centradas en el análisis, siguió con una exploración, guiada por medio de preguntas, respecto a la experiencia de lectura, y terminó con la propuesta de elaboración de textos desde la voz de uno de

los personajes. Esta última actividad fue efectiva en el desarrollo de la apropiación y llevó a los estudiantes a adoptar una posición personal respecto a los personajes, a reflexionar en torno a las motivaciones de los personajes y a construir un texto desde la coherencia con la historia y sus dispositivos. El ejercicio deja abierta una pregunta pertinente en el mundo actual: ¿Se deben enseñar los hechos literarios o las maneras de leer y escribir? (Ouellet, 2012).

Estas dos propuestas se distancian de las estrategias tradicionales de enseñanza de la literatura, por lo que son un insumo valioso para tener en cuenta cuando se trabaje en la comunidad de práctica que esta investigación propone. Especialmente podrían resultar enriquecedoras en la etapa de planeación que se proyecta en el cuarto objetivo específico, que busca diseñar una unidad didáctica a partir de los hallazgos tras el proceso de observación y reflexión en torno a las clases de las docentes. La primera, además, en tanto se enfoca en los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes, podría resultar muy pertinente en el contexto del Aspaen Cartagena de Indias en la medida en que la institución promueve activamente la inclusión en sus aulas. Adicionalmente, estas dos investigaciones son un insumo valioso por su aporte metodológico en el análisis de datos cualitativos, la una por medio del análisis por unidades de sentido y la segunda por medio de la categorización emergente.

En 2015 Ochoa Delarriva y Basabe llevaron a cabo la investigación *Reading Logs and Literature Teaching Models in English Language Teacher Education*. Esta partió de la hipótesis de que existía una correlación entre los modelos de enseñanza empleados en el contexto de su investigación (Universidad de la Pampa, en Argentina, curso sobre literatura inglesa contemporánea) y los modelos favorecidos por los estudiantes en la redacción de unos registros de lectura sobre una obra asignada. Tras una categorización de estos de acuerdo con los modelos de

enseñanza de literatura de Carter y Long (cultural, lingüística y personal), la hipótesis no pudo ser comprobada.

Se encontró, sin embargo, que los estudiantes tendían en su mayoría a practicar una lectura cultural del texto literario, con énfasis en el lenguaje referencial, que los autores asociaron con la tendencia a enseñar la literatura desde la cronología histórica (p. 46). En segundo lugar, hallaron el enfoque personal, lo que demostraría que sí hubo expresión de ideas propias, emociones y opiniones. No obstante, la lectura personal estaba raramente soportada por referencias lingüísticas precisas o por reflexiones metalingüísticas de peso³. De esto concluyen que puede ser resultado del desuso de la enseñanza de dispositivos literarios como figuras retóricas, formas poéticas, aspectos de la narrativa, etc.

Por otra parte, el estudio *La didáctica de la literatura en secundaria*, por Trujillo Culebro (2018), propone tanto una teorización profunda sobre la didáctica de la literatura, como un trabajo de campo mediante la observación participante de las clases a dos docentes de literatura en aulas de segundo grado de secundaria en Puebla y Barcelona. Respecto a lo primero, la autora defiende el goce estético como una parte fundamental de la experiencia lectora del estudiante de secundaria. A la vez advierte que no puede entenderse disfrute como sinónimo de lectura sencilla y establece que el rol del docente se relacionará, justamente, en mediar para que el estudiante cuente con unos lineamientos metodológicos que le permitan no solo gozar de la lectura, sino comprender, atribuir significados como producto de la reflexión y el análisis. Enfatiza, pues, que el mediador, debe ser un lector que comenta lo que lee.

³ "[T]he personal reading was seldom supported by precise linguistic references or weighty metalinguistic reflections" (p. 47, traducción propia).

De manera adicional, señala la importancia de entender didáctica y lectura como prácticas situadas en un espacio y tiempo, y entre seres situados social e históricamente, pues con ello se fomenta la comprensión. Contrasta este concepto con el de prácticas sitiadas, desde el cual critica algunas realidades escolares, como la estructuración del currículo en torno a la historia de la literatura, que informa antes que invitar al análisis, y el que la teoría literaria no aterrice a lo didáctico. Para la autora, estos dos abordajes son enemigos del cultivo de la comprensión. En su trabajo de campo de observación participante notó un tercer “peligro”, que es que la lectura se limite a practicar aspectos de dicción, o que, en el caso del bibliotecario, no se establezca un diálogo más allá de si se leyó el libro o no (p. 59). Desde su perspectiva, estas prácticas no fomentan disfrute ni comprensión y son contradictorias con lo que las dos docentes manifestaban respecto a la literatura como fruto de goce.

De estos dos estudios de campo resultan valiosas las estrategias del registro de lectura y de la observación participante. La primera pues, si bien en el caso del estudio no resulta concluyente que el registro de lectura refleje el tipo de enseñanza que el docente que implementa está empleando, como se proponían los autores, sí da pie para entender cómo leen nuestros estudiantes y qué es necesario fortalecer. En el caso de la observación, es una de las estrategias que planeo implementar en el marco de la CoP y es pertinente destacar que la autora contrasta las declaraciones de las docentes observadas respecto a la literatura y la didáctica, con las prácticas de aula, de donde extrae valiosas conclusiones. Este tipo de conclusiones dentro del trabajo de la CoP podrían ser, por lo que este estudio muestra, potentes catalizadores para mejorar la práctica en tanto confrontan al sujeto con las contradicciones entre sus valores y sus acciones.

Por el lado del trabajo de Trujillo Culebro, además es relevante la propuesta por la necesidad de abordar la idea de que una lectura que se disfrute tiene que ser una lectura sencilla, tan arraigada

en algunos jóvenes. Es una pregunta pertinente para nuestro estudio cómo fomentar una cultura del esfuerzo y el gozo en el esfuerzo, así como entender cuáles dificultades no llegan a disuadir a los jóvenes de leer y cuáles sí (la definición de una zona de desarrollo próximo de la lectura). Si bien este punto no es el objeto de esta investigación, es una pregunta relevante que en algún punto deberá surgir en la CoP.

También resulta pertinente, para nuestro estudio, el trabajo de Markušić, y Sabljčić, de 2019, cuyo objetivo es determinar la percepción de los docentes en instituciones de educación primaria y secundaria en Croacia de la Enseñanza Basada en Problemas para el trabajo con literatura. Sus conclusiones, a partir de una encuesta anónima contestada por 50 participantes, indican que esta estrategia sí se emplea. Además, la mayoría de los docentes considera que hace que los estudiantes trabajen más activamente y genera buenos resultados de aprendizaje.

Sin embargo, más allá de estas percepciones, nos interesa de este artículo que menciona la manera como puede abordarse el trabajo literario a partir de esa metodología, lo que es una base valiosa para considerar su implementación en nuestra área a través de la CoP en tanto alternativa al modelo tradicional. Así, proponen, por ejemplo, una estructura didáctica en la que se da a los estudiantes una tesis cuestionable sobre un tema y se les permite ir explorándola, grupalmente, a partir de diferentes tareas: hacer un análisis del texto a partir de algunos puntos que permitan ir formando una idea con respecto a la tesis; un trabajo de investigación con el texto y fuentes secundarias que permitan ahondar en la cuestión, generar hipótesis y crear argumentos (desarrollo del pensamiento crítico); la resolución de nuevas tareas en casa, las cuales pueden ser actividades creativas, como la creación de guiones, de adaptaciones radiales o literarias, etc.

Por otra parte, en El “grupo cerrado de Facebook” como estrategia didáctica para la enseñanza de la Literatura Griega, Herrera Valenciano proponía, en 2022, las redes sociales como

un entorno didáctico pertinente para el desarrollo del aprendizaje colaborativo sobre obras literarias. Según el autor, esto se consigue gracias al trabajo en torno a objetivos comunes, que beneficien a todos, y al intercambio de mediaciones e información que el medio tecnológico permite. Desde esta perspectiva, el estudiante es el gestor de su propio conocimiento. Por los resultados, el texto presenta como beneficios de esta estrategia el que facilite que los estudiantes pregunten y participen, así como la comunicación asertiva entre pares y la motivación. Entre sus desventajas se encontrarían la superficialidad del aprendizaje y que se ocupe el espacio en usos distintos al académico.

Otro estudio con un corte similar fue el llevado a cabo por Revelles Benavente en 2022 titulado *George Orwell y Twitter: La enseñanza de la literatura inglesa a través de las redes sociales*. En este, la autora aboga por una pedagogía crítica, emancipadora, que se fundamenta en una noción de "aprendizaje como una relación horizontal entre el profesorado y el alumnado" que demanda unos patrones curriculares que propendan por la transformación social (p. 13). Su propuesta metodológica emplea Twitter como medio para conectar con los estudiantes fuera del espacio de la clase y concibe la literatura como tecnología pedagógica.

Su objetivo era determinar si la literatura contemporánea (y en el caso específico del estudio, *Animal Farm* de George Orwell) podría fomentar una pedagogía afectiva de corte feminista, que llevara a los estudiantes a reflexionar en torno al concepto de desigualdad. Esto por medio de una investigación post-cualitativa, a partir de una etnografía digital. Por resultado se halló un grupo de estudiantes altamente motivados con la tarea de traducción de la obra al contexto contemporáneo, que lograron comprensión en términos de habilidades como la interpretación, el reconocimiento, el análisis, la reflexión y la evaluación (p. 24).

De estos dos estudios que incorporan redes sociales concluyo que estas pueden contribuir a motivar a los estudiantes desde un punto de vista comunicativo: intercambio de información, formulación de preguntas. En ese sentido, incorporadas activamente a las estrategias didácticas pueden ser útiles para fomentar la construcción compartida de conocimiento. Sin embargo, es relevante la conclusión sobre el peligro del trabajo superficial, por lo que sería importante implementar estrategias complementarias en el aula para promover niveles más profundos de reflexión, como de hecho pretendo.

Por otra parte, encontramos el estudio de Zengin et al. (2019), *Investigation into the Perceptions of English Teachers and Instructors on the Use of Literature in English Language Teaching*. Es de anotar que este es un estudio sobre docentes de inglés como segunda lengua (ESL), pero ello no impide que algunas de sus conclusiones puedan servir a nuestra investigación. Los autores recalcan la importancia de la percepción de los docentes sobre uso de la literatura en el aula, dado que esta repercute en los ambientes de enseñanza de la lengua. Con esto en mente, exploran la percepción que tienen 101 docentes turcos de ESL sobre el uso de la literatura en la asignatura.

En esta investigación, de enfoque cualitativo, aplicaron un muestro intencional no probabilístico, para indagar por la percepción de los docentes por medio de la formulación de seis preguntas abiertas sobre el tema. Los datos obtenidos fueron analizados por medio del análisis de contenido, para extraer inferencias replicables y válidas. Concluyeron, pues, que la mayoría de los docentes considera que la lectura de literatura en el aula de ESL resulta beneficiosa pues facilita el proceso de adquisición de la lengua en diversos registros, promueve el pensamiento crítico, crea un puente entre el aula y el mundo real, educa sobre el contexto cultural y desarrolla capacidades interpretativas. Entre las dificultades, mencionan que la selección de textos resulta problemática

por su carácter controversial y subjetivo, y que factores como la demanda léxica y sintáctica, así como algunos aspectos culturales, pueden dificultar la comprensión.

Si bien en esta investigación no se realizarán encuestas, sí se trabajará con un grupo de discusión que generará información sobre la percepción de un tema. El análisis de contenido aplicado aquí será, pues, la estrategia de análisis pertinente para poder captar los pormenores de lo que la CoP comprende sobre la literatura y su didáctica. Para ello se categorizará identificando patrones en las respuestas, tal y como lo hicieron los autores.

Por último, presentaremos las conclusiones del artículo teórico de Guillén Díaz y Sanz Trigueros, *El rigor científico en investigación. Consideraciones desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (2021). Si bien no es un trabajo de campo, sí indaga sobre la calidad en la actividad investigativa, por lo que se considera relevante para el trabajo de campo de este trabajo. Para estos autores la investigación persigue la innovación y, siguiendo a Galisson, proponen que la calidad de las investigaciones se enmarca en los aspectos conceptual (evolución epistémica y teórica y pragmática transdisciplinar) y epistemológico (lo científico-social característico de la investigación educativa interpretativa) (p. 44).

Los autores señalan que existe una dificultad para definir unos criterios de calidad para la investigación cualitativa, en oposición con los que suelen aplicarse a la investigación cuantitativa, sobre los que hay un consenso. Para los autores, esto ha contribuido a restarle legitimidad a la investigación educativa, pues se interpreta como vulnerable y subjetiva (p. 46). Así pues, dada la dificultad para probar la científicidad de las investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura, se propone seguir los siguientes indicadores, de valor para orientar nuestro diseño.

-Relación coherente/adecuación entre interrogantes y recogida y análisis de datos.

-Aplicación competente/efectividad de modos e instrumentos de recogida de datos y técnicas de análisis.

-Vigilancia y coherencia de los supuestos respecto al estado de la cuestión.

-Garantía del valor interno/externo de datos y resultados. (Gohier, como se citó en Guillén Díaz y Sanz Trigueros, 2021, p. 46).

Antecedentes relativos a la implementación de comunidades de práctica como estrategia para el desarrollo docente

En este último apartado de los antecedentes nos centramos en el concepto de comunidades de práctica, que fue teorizado inicialmente por Wenger (2002) en relación con el campo de la administración de empresas. Sin embargo, dado el enfoque pedagógico de esta investigación, nos centramos en trabajos que hagan referencia específica a su implementación en el ámbito educativo.

La tesis de grado doctoral *Las Comunidades de Práctica de Profesores como un Medio para la Mejora de su Práctica Docente. El caso del Grupo Escuelas de Clase Mundial en el Estado de Nuevo León, México*, de Valdés Ramírez (2010), se propuso determinar si el proyecto Escuela de Clase Mundial podía ser considerada una CoP. A partir de un estudio cualitativo, la investigación propone algunos criterios producto de la investigación documental gracias a los cuales llega a la conclusión de que sí se trata de una.

Esos criterios incluyen:

- en primer lugar, una práctica: la participación de los docentes y administradores involucrados en cursos sobre técnicas y estrategias pedagógicas de enfoque constructivista,

y en un proceso de supervisión y de evaluación de la práctica educativa que incluía la observación;

- en segundo lugar, una meta compartida, que consistía en la mejora del aprendizaje de los estudiantes, y,
- en tercer lugar, un dominio, es decir, un repertorio de rutinas, estrategias de acción, símbolos, anécdotas, que tenían una terminología compartida en relación con la colaboración y el constructivismo.

Dentro de las conclusiones más relevantes del estudio está que, en coherencia con lo que proponen las habilidades del siglo XXI, es una necesidad fomentar la colaboración, comunicación, interacción y socialización entre docentes para así poder incentivarlas en los estudiantes. Con respecto al trabajo pedagógico que impulsaba la CoP, la observación de clases resultó ser una herramienta valiosa para acompañar el proceso de implementación de los nuevos aprendizajes en las aulas, así como la colaboración con los equipos arrojó pautas pertinentes para mejorar en esos aspectos observados que así lo requerían, enriqueciendo inclusive la práctica con estrategias que atendían a un espectro más amplio de estilos de aprendizaje. El trabajo empírico dejó en claro que, si el docente cambia, el estudiante cambia.

Por otra parte, se muestra como una necesidad para que la cooperación pueda darse que las personas en roles de liderazgo prediquen con el ejemplo (empleando las técnicas estudiadas durante la formación) y tengan una actitud de acompañamiento y no de juicio. Siendo así, aunque la CoP implicara mayor trabajo los participantes acudían gustosos. Valga aclarar que en este caso los líderes de las comunidades eran las directivas de la institución y que el trabajo en la CoP implicó un cambio en el modelo de liderazgo hacia uno más horizontal, en el que se promueve la participación de los docentes y se tienen en cuenta sus ideas. No obstante, se dio el caso de docentes

que asumían roles de liderazgo que no eran reconocidos por las instituciones. Las CoP se vuelven, pues, escenarios propicios para el desarrollo de estos otros liderazgos, que es importante formalizar para que no queden ocultos, así como fomentar el desarrollo de las habilidades que el liderazgo implica.

Siguiendo con el tema de las formas hegemónicas de relacionamiento que las CoP subvierten, dicen Scribner et al. (como se mencionó en Valdés Ramírez, 2010) que hay una tendencia a hacer del salón de clase un espacio cerrado, donde el docente ejerce el control, lo cual se modifica cuando la práctica docente involucra otras miradas en pro de la mejora. Sobre este punto, la observación se mostró como una estrategia potente que, por lo explicado antes, generó incomodidad inicialmente, pero que luego fue valorada por las sugerencias enriquecedoras que arrojaba.

Otro de los instrumentos de estudio que se destacan es la revisión de los trabajos de los alumnos como evidencia de qué tan productivas resultaban las nuevas estrategias pedagógicas implementadas. Entre estas, encontramos el uso de breves representaciones (lenguaje), diagramas (cognición), cadenas para revisar lo aprendido (apoyo), y descubrimiento dirigido (investigación). Todas ellas en pro de un aprendizaje significativo. Adicionalmente, se destaca la creación de un espacio para compartir recursos, como portafolios con trabajos de estudiantes, evaluaciones y materiales didácticos, como otros de los puntos que apuntalan el espíritu cooperativo de la comunidad.

Los docentes señalaron el tiempo como uno de los grandes problemas dentro de las escuelas, pues no deja espacio para trabajar en equipo. Enfatizan la importancia de la organización y dosificación de las actividades. Con todo y ello, y a pesar de que no era claro si iban a recibir una

bonificación, los docentes participaron motivados de manera intrínseca especialmente por la mejora en la práctica, haciendo de la responsabilidad profesional como principal causa.

Finalmente, dentro del ejercicio de la CoP se emplearon juntas formales e informales; estas últimas podían ser incluso fruto de la iniciativa de los docentes en su tiempo libre. A pesar de su relevancia, que califican como muy productiva al brindarles herramientas útiles, el estudio encontró que, debido a la falta de registro de lo que se discute en estas juntas informales, puede faltar seguimiento y quedar como acciones inconclusas.

Este trabajo deja algunos puntos que pueden apuntalar el diseño que se pretende hacer de una CoP para el Aspaen Cartagena de Indias: el liderazgo horizontal que retroalimente sin juzgamientos como cualidad necesaria para la participación docente; la existencia de un dominio (tema de trabajo), una comunidad con una meta común y una práctica, que en este caso se llevó a cabo a través de espacios de formación. Por otra parte, serán útiles estrategias potentes para la mejora en la práctica como la observación de clases, la revisión de los trabajos de los estudiantes para evidenciar la efectividad de los ajustes hechos a la práctica, los ajustes prácticos trabajados en comunidad y la creación de un espacio para compartir recursos.

Será importante, asimismo, fomentar el liderazgo de otras docentes y reconocerlo. Y, especialmente, tener en cuenta que la mejora en la práctica puede ser la mayor causa para la participación, y que en ese orden de ideas las actividades que se hagan efectivamente deben mejorar la práctica. Respecto a esto sea quizá pertinente emplear dentro del marco de la CoP una estrategia de evaluación que permita medir qué tanto las participantes consideran estar mejorando su práctica como consecuencia de las acciones llevadas a cabo. Asimismo, será imperativo asignar un horario y unas actividades dosificadas, que impidan que la comunidad se diluya por falta de tiempo.

Desde una mirada a los entornos virtuales, el artículo Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica, de Mónica Vallín Blanco (2013) se propone explorar si una CoP virtual es un espacio adecuado para el entrenamiento autónomo de docentes. Parte formulando, de manera intuitiva, que las redes sociales facilitan la formación de comunidades virtuales de aprendizaje donde se da la “colaboración, la transferencia de conocimientos e información, la educación mutua, el aprendizaje entre pares, una formación constante, un aprendizaje a la carta y puesta al día permanente de los educadores” (p. 60-61).

Si bien la definición de estos espacios como CoP podría ser cuestionada o al menos sería pertinente revisar hasta qué punto encajan en los criterios que Wenger definiera, hay varios puntos de sus conclusiones que son relevantes para la CoP imaginada para el Aspaen Cartagena de Indias. En primer lugar, la red social como espacio de autoformación que ofrece recursos que no son aprovechados por muchos docentes. Asimismo, el exceso de recursos en línea, que hace necesario llevar a cabo un proceso de curaduría para poder seleccionar aquellos recursos que se alinean con los objetivos pedagógicos del área y la institución. Así pues, para nuestra CoP puede ser pertinente hacer una búsqueda de oportunidades de formación en línea que puedan apuntalar el proceso de revisión de la práctica, así como un proceso de curaduría para facilitar el acceso a recursos de calidad. Con ello, tal y como lo propone la autora, el potencial del grupo sería realmente mayor que la suma de las partes.

De 2014 tenemos Comunidad de práctica docente: Contribución a la construcción de saber, de Gómez et al., quienes optaron por crear una CoP a través de Google+ cuyo objetivo fue generar un espacio para construir una identidad y unas prácticas transversales compartidas por un grupo heterogéneo de docentes. Estos, por cuestiones logísticas no se conocen, pero dictan una misma asignatura en la Universidad Nacional de La Matanza y la Universidad de Buenos Aires sobre

lectura y escritura. Por este motivo, las autoras ven la necesidad de desarrollar un conocimiento especializado, compartido, en pro de la calidad del aprendizaje.

El espacio ha servido para “construir saberes propios de la práctica” Gómez et al., 2014, p. 23) y establecer criterios sobre cómo educar, que sin la creación de la CoP no habían podido ser discutidos por los docentes, teniendo estos que someterse a los criterios de las coordinadoras. Así pues, la creación del espacio virtual fomentó la reflexión sobre la práctica, pero su relevancia fue limitada por la falta de compromiso de algunos docentes para abordar, por ese medio, otros aspectos, como las lecturas y las competencias. De este modo, ante la falta de iniciativa es necesario buscar estrategias que propicien la revisión crítica sobre la práctica.

Sobre esta investigación de enfoque cualitativo es valioso para este trabajo su énfasis en la generación de una identidad y de una práctica compartida que, si bien quizá no tiene que ser completamente estandarizada, sí debe propender por la definición de unos criterios de calidad de la práctica docente desde una reflexión que invite a hacer una revisión crítica de las acciones que llevamos a cabo en el aula.

En cuarto lugar, se abordará el artículo de reflexión Las comunidades de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente de Castellanos García (2015). Esta sugiere que las CoP son una respuesta necesaria al hecho de que el conocimiento es un recurso intangible de gran valor dentro de las organizaciones y a la necesidad, en el entorno educativo, de promover la reflexión docente y el trabajo cooperativo. En este orden de ideas, ve las escuelas como espacio de aprendizaje continuo para estudiantes y docentes.

El autor destaca el papel del diálogo en este proceso de aprendizaje, el cual lo consolida en tanto es una forma de “comunicación efectiva” (Castellanos García, 2015, p. 11). En el diálogo

desaparecen las perspectivas propias y mediante la escucha se construye una visión compartida, desde la visión de Senge que el artículo plantea. Con ello se puede generar una reflexión colaborativa que motive al equipo a perfeccionar su práctica.

El potencial de estas ideas radica, principalmente, en que el crecimiento de la organización se da a través del crecimiento de los individuos, por lo que debe promover el aprender a aprender juntos en un proceso continuo que vaya más allá de una simple capacitación aislada. Sin embargo, estas metas loables, inherentes a la naturaleza de una CoP, tienen unos obstáculos que será pertinente considerar para este proyecto:

1. Al enseñar, reproducimos las estrategias que fueron empleadas en nuestra educación. Esto hace necesario aprender de la experiencia de otros.
2. La observación de clases es vista como intromisión por docentes que están satisfechos con lo que hacen. Ello continúa alimentando una cultura del aislamiento.
3. Solemos ver el aprendizaje académico como estrategia para mejorar nuestras condiciones laborales, pero no para mejorar el desempeño. El sujeto, por el contrario, es un ser inacabado que requiere continuar actualizándose.

Así pues, la investigación que aquí se propone debe fomentar el análisis de la práctica y la reflexión colegiada por medio del diálogo, pero para poderlo lograr debe hacer cara a la posibilidad de que algunas docentes consideren que ya tienen la formación suficiente y que estén conformes con su práctica actual. Puesto que la observación se puede percibir como una intromisión, se hace necesario implementar estrategias que dejen en claro el carácter democrático, horizontal, de la CoP por más que alguien funja como coordinador, para que accedan a iniciar el proceso, esperando poder mostrarles los beneficios conforme se va avanzando.

Volviendo al campo de las investigaciones de campo, el artículo investigativo Comunidades de práctica como marco comprensivo del talento docente de Barrios-Martínez et al., de 2019, se propuso identificar los factores que apuntalan la emergencia del talento docente, específicamente en cuanto al uso de tecnologías. La conclusión de los autores, después de un trabajo con docentes por medio de entrevistas y grupos focales, es que las CoP son un “ecosistema fundamental para la emergencia del talento docente” (p. 75).

De sus resultados se desprende que la experiencia es un factor de cohesión imprescindible de las CoP y que la participación en varias comunidades por parte de los integrantes ensancha la posibilidad de intercambiar y negociar “significados y aprendizajes” (Barrios-Martínez, 2019, p. 83), en tanto los aportes de cada uno, desde sus distintos bagajes, son valorados. Se enfatiza aquí el papel central de la negociación en la posibilidad de que la participación en las CoP redunde en el desarrollo personal y en la disponibilidad para compartir el saber pedagógico.

Aprender y aportar al conocimiento de otros, esto es, la afiliación activa a las CoP, tiene según esta investigación la capacidad de fortalecer la identidad y la confianza docente. Es necesario, sin embargo, propender por un diseño flexible, si bien sería importante el apoyo de las instituciones donde estas emergen. Así, se hace evidente que la conformación de un CoP con un diseño abierto es una estrategia idónea para fomentar la reflexión, por parte de las docentes de Lengua Castellana del Aspaen Cartagena de Indias, en torno a la literatura y su enseñanza, con miras a compartir prácticas coherentes con una visión consensuada y promulgar su perfeccionamiento.

Marco teórico

Para adentrarse en el tema de esta investigación, se hace necesario definir las categorías principales de la formulación. Puesto que esta es una aproximación inicial, nos centraremos en dos conceptos: lectura, por ser un aspecto relevante del trabajo con la literatura, y la propia literatura y su didáctica.

Lectura

De manera general, podemos definir la lectura como una actividad altamente compleja que implica la generación de una «representación mental, un modelo de situación sobre lo que el texto trata» (van Dijk y Kinstch, 1983, como se citó en Cartoceti et al., 2016, p. 113). Partiendo de un enfoque cognitivo, Abusamra (2022) propone una visión multicomponencial: la comprensión lectora como producto de una serie de habilidades que clasifica en tres núcleos: básico (esquema básico del texto; hechos y secuencias; semántica léxica); de elaboración (estructura sintáctica, cohesión, inferencias, jerarquización), y metacognitivo (intuición del texto, flexibilidad, detección de errores).

Según esto, la lectura es una acción cognitiva compleja de integración más que de reconocimiento en tanto en ella confluyen una serie de habilidades de alto orden de pensamiento (Abusamra, 2022). Cabe destacar que, dentro de su esquema, esta autora no incluye la decodificación del sistema lingüístico, es decir, la mecánica lectora, que sí hace parte del listado de habilidades cognitivas que Sánchez Miguel et al. (2010, pp. 68-70) destacan dentro del proceso lector.

Tal compendio de actividades cognitivas son el resultado de una transacción entre el texto y el lector. Así pues, el conocimiento del contexto, así como otros saberes (semánticos, sintácticos, etc.) que constituyen el conocimiento de mundo del sujeto resultan imprescindibles para lograr una comprensión profunda. Sin ellos el lector «no logra acceder al significado global y, por lo tanto, no alcanza a construir un modelo mental o situacional coherente del contenido del texto» (Meneghetti et al., 2009). Es decir, se queda en una comprensión superficial.

Esta descripción del acto lector se corresponde con la consignada en el *Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro*. La comprensión superficial equivale a la que el Icfes denomina lectura literal (comprensión local, semejante al núcleo básico de Abusamra, sin incluir la identificación e interpretación del sentido figurado). De acuerdo con los resultados de las pruebas Pisa, esta sería el nivel alcanzado por la mayoría de los jóvenes en el país (Icfes, 2022).

La integración del conocimiento de mundo del sujeto produciría una lectura profunda, que el Icfes desglosa en dos. Primero, la lectura inferencial, que es el segundo nivel enunciado por el marco de referencia. Este equivale a lo que se suele denominar inferencias puente o de coherencia (Kispai, 2008) y se equipara al núcleo de elaboración de Abusamra, incluida la interpretación del lenguaje figurado (Icfes, 2022). En tercer lugar, el Icfes propone la lectura crítico-reflexiva, que incluye en parte el nivel metacognitivo de Abusamra e implica una visión pragmática, intertextual y la adopción razonada de un juicio de valor sobre el texto (2022).

Cabe resaltar que la lectura es un proceso que no se da naturalmente en los niños —como si lo hace el lenguaje hablado—, nuestro cerebro no está preprogramado para ello: no hay unos genes específicos solo para leer. A diferencia de sus componentes como la visión y el discurso, que están genéticamente organizados, la lectura no tiene un programa directo pasándolo a generaciones

futuras (Wolf, 2017). Esto mismo pone más peso en la necesidad de seleccionar las estrategias más pertinentes para el desarrollo de la competencia.

Desde la perspectiva cognitiva, la enseñanza de la lectura debe, pues, pasar por un entrenamiento de las diferentes habilidades que componen la competencia. Por su naturaleza, la lectura sería un conocimiento procedimental, que a diferencia del declarativo no se almacena en redes semánticas, sino que es un conocimiento tácito, del que el experto no tiene conciencia (Rodríguez Moneo y Aparicio, 2022).

Es, pues, un proceso de decodificación, comprensión e interpretación. En ese proceso se incorporan las diferentes habilidades (visión multicomponential), cada una de las cuales debería ser entrenada siguiendo las fases del aprendizaje del conocimiento procedimental, para luego ir integrándose a la competencia compleja. Estas fases son: cognitiva (descripción declarativa de metas y modelos mentales), asociativa (afianzamiento del patrón de producciones y combinación de acciones en macroacciones), autónoma (refinamiento de la estructura procedimental que desemboca en la automatización) (Rodríguez Moneo y Aparicio, 2022).

En lo relativo a la primera fase, será necesario iniciar con una «descripción declarativa consciente» de parte del docente, que bien puede tomar forma mediante el modelado o mediante la descripción de la acción que se espera. Vale resaltar la importancia de leer en clase y mostrar cómo debe leerse, qué informaciones conviene atender, que aspectos formales se deben considerar y de qué modo. En este punto es imperativo que el docente, quien en su rol de experto produce unas acciones de manera inconsciente, se haga consciente de cuáles son los procesos de análisis inferencial que lleva a cabo para poderlos ilustrar.

En la fase asociativa puede sugerirse el empleo de las tácticas y estrategias modeladas en la etapa inicial, dando paso a que el procedimiento se automatice. Esas tácticas, como las proponen Rodríguez Moneo y Aparicio (2020), pueden ser de elaboración (reglas memotécnicas o la formulación de preguntas de orden inferencial), de organización (relativas al aspecto sintáctico y a la jerarquización de ideas), o de supervisión y control (metacognitivas).

Otra de las miradas desde las cuales se define la lectura que nos interesa desde la perspectiva de esta investigación es la sociocultural. Esa mirada se aleja de la anterior pues enfatiza el rol social y cultural de la lectura y la alfabetización (Gee, 2015). La lectura es, pues, una acción enmarcada en una intención y que es dictaminada por normas y valores estipulados por la sociedad, que determinan qué es lo que se considera una buena lectura.

Esto significa que el lector toma decisiones sobre qué leer y cómo leerlo, pero además que no solo los textos que lee son un producto cultural, sino que la forma misma en la que lee es producto de unos dictámenes de la sociedad, que la misma escuela contribuiría a transmitir y perpetuar. Entonces, la experiencia del sujeto lector, que es en gran medida también un producto social y cultural, se vuelve central dentro de la actividad lectora (Gee, 2015). Esa experiencia podría equipararse al conocimiento del mundo que mencionamos antes, que resultaba tan relevante para ciertos aspectos de la lectura también desde una perspectiva cognitiva. Además, es a través de esas prácticas lingüísticas que el sujeto construye una identidad, que está afincada en una medida importante en los fundamentos de su cultura.

Desde esta perspectiva, como lo enfatizaba Vigotsky, la habilidad lectora es un proceso psicológico superior (es decir, no sigue la línea del desarrollo natural, como los procesos psicológicos elementales) de orden avanzado, lo que implica una separación del contexto inmediato

(a diferencia al uso más usual del lenguaje oral, que es un PPS rudimentario) y un mayor control consciente, pero que además requiere escolarización (Baquero, 2022).

Esta propuesta tiene unas repercusiones para la práctica pedagógica:

los procesos "individuales" de comprensión se encuentran mutuamente imbricados con las maneras en que se organizan las experiencias; por ejemplo, las educativas. Las posibilidades de comprensión dependerán no sólo de la historia (o "nivel") individual de conocimientos previos de los sujetos -por otra parte, producto de su historia social, sino también del tipo de mediadores que se les ofrezcan (esquemas, mapas, textos, indicaciones, explicaciones, modelos) y de la manera en que se reorganice y distribuya su participación en las actividades, así como de su implicación en la actividad y del tipo de vínculos que se propicien (más o menos estimulantes, amenazantes, etcétera). Además, serán de importancia el grado de identificación, de acuerdo o desacuerdo, que los sujetos experimenten con el proyecto escolar o con las tareas puntuales que se les planteen y, claro está, el grado de libertad existente para plantearlo o para decidir entre permanecer o retirarse de las actividades propuestas. (Baquero, 2022)

En relación con el trabajo pedagógico para el desarrollo de la habilidad lectora, esto implica que no es suficiente considerar lo que se requiere para que un sujeto prototípico desarrolle las habilidades del modelo multicomponencial. Es necesario considerar, por otra parte, los aspectos motivacionales y culturales de los individuos concretos, la relación con los otros individuos involucrados y el tipo de actividad que se propone para que el conocimiento pueda ser apropiado. Pero, además, el trabajo con pares, con quienes se comparte un registro y unos intereses, resulta imprescindible desde esta perspectiva.

Literatura

Puesto que este trabajo pretende identificar las concepciones sobre la literatura de un grupo de docentes del Aspaen Cartagena de Indias, así como proponer nuevas estrategias didácticas y otros ajustes curriculares, definiremos lo que entendemos por literatura y su relación con los adolescentes —grupo etario con el que trabajan las docentes en el estudio—. Adicionalmente, estudiaremos lo que implica la lectura de literatura, además de cómo se ha abordado su didáctica tradicionalmente y las propuestas didácticas que consideramos podrían ser fructíferas en la institución.

Para la definición de literatura nos centramos especialmente en los trabajos de Teresa Colomer, dado el peso que tiene como estudiosa de la didáctica en el ámbito hispanohablante. También recurrimos a la definición que hace Jonathan Culler, en vista de que su aproximación teórica procuró sintetizar críticamente las reflexiones más relevantes desde la orilla de los estudios literarios y la lingüística. Mencionamos también ideas puntuales de Todorov y Benichou, por considerar que aportan ideas valiosas sobre la relación entre literatura y cultura, además de estudiosos sobre la lectura como Michele Petit y Pedro Cerillo.

Las reflexiones sobre Michele Petit en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* nos sirvieron como base para adentrarnos en la relación entre los adolescentes y la lectura. A partir de este mismo texto, producto de una valiosa investigación de años que la autora llevo a cabo con jóvenes en Francia, revisamos las implicaciones de la lectura de literatura. Para esta empresa recurrimos también a las reflexiones de Felipe Garrido en *El buen lector se hace, no nace*, donde

el autor comparte las conclusiones respecto a la relevancia social de la lectura fruto de su extensa carrera promoviendo la lectura desde diversos programas y cargos públicos en México.

Para la descripción de los efectos cognitivos de la lectura de literatura fue de utilidad la explicación del proceso de aprendizaje de la lectura de Maryanne Wolf en *Proust and the Squid*. Por último, recurrimos a la teoría transaccional de la lectura de la profesora Louise Rosenblatt, por considerar que su aproximación a la relación entre lector y texto, a dar protagonismo a la experiencia que los jóvenes tienen de la literatura, provee un punto de partida que puede servir para la promoción de la lectura, por un lado, y por el otro se corresponde con los enfoques cognitivos sobre la lectura que señalan la relevancia del conocimiento del lector para la interpretación inferencial y crítica.

Para entender el panorama de las propuestas y las líneas de investigación en didáctica resultaron útiles en especial los estudios de Teresa Colomer y el artículo “La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante” de Munita y Margallo (2019). Para los problemas inherentes a las metodologías tradicionales (historicista e interpretativa) fue de utilidad el análisis de Sánchez Enciso y Rincón en *Enseñar literatura: Certezas e incertidumbres para un cambio*.

En el último apartado, en el que tratamos de hacer una propuesta didáctica integradora, recurrimos a las propuestas didácticas de Rosenblatt en *Literature as Exploration* (1995), por dar pautas para abordar didácticamente el desarrollo de la actitud estética dando importancia también a la sensibilidad del sujeto lector. Junto a esto nos fueron de utilidad las propuestas didácticas de Lindell sobre la “enseñanza en la brecha”, como paso para llevar al estudiante del puro subjetivismo a una comprensión informada de sus reacciones, y la de Molina Ahumada, quien incorpora el

videojuego como mediación cultural que permite emplear la actitud estética, literaria, incorporando en el aula el mundo de los estudiantes.

Aproximación al concepto

María Moliner, en su *Diccionario de Uso del Español*, define la literatura como el “arte que emplea como medio de expresión la palabra hablada o escrita” (1998). Esta definición pone de relieve dos aspectos de relevancia: en primer lugar, la palabra como su materia prima; en segundo lugar, su calidad de arte. En este apartado se procurará delimitar el término a partir de estos aspectos, en relación con su función social.

Así pues, entendemos la literatura como una forma peculiar de usar el lenguaje. Podríamos decir, con Ortiz Nieves, que el lenguaje literario no es el mismo lenguaje lingüístico, que va más allá de este (2018). Lejos de lo que fuera un principio de la didáctica durante siglos, el lenguaje literario no es simplemente la más alta expresión del sistema lingüístico (Colomer, 1996a), sino que es el uso desajustado de este: su rarificación (Culler, 2004, 2004, p. 40). Junto a esto, la literatura trae el lenguaje a primer plano e implica una relación de complejidad entre sus diferentes niveles lingüísticos que determina una forma de relación especial entre forma y contenido (p. 42).

Estos dos puntos se relacionan con lo que Culler designa como principio de comunicación ‘hiperprotegido’:

El lector presupone que las dificultades que le causa el lenguaje literario tienen una intención comunicativa y, en lugar de imaginar que el hablante o el escritor no está cooperando en la comunicación. . . se esforzará por interpretar esos elementos que

incumplen las convenciones de la comunicación eficiente, integrándolos en un objeto comunicativo superior. (2004, pp. 38-39)

Así, lo literario conlleva unas relaciones significativas entre los diferentes elementos estructurales que arrojan luces a formas más complejas de sentido. Esto requiere de una actitud particular del lector, que procure desentrañar ese sentido de las “rarezas”: indicio, ciertamente, de algo oculto. De allí que Kaufman y Rodríguez tipifiquen el lenguaje empleado como figurado “opaco” (1993, como se citó en Trujillo Culebro, 2018). Esta particularidad se relaciona con el carácter plurívoco, complejo del lenguaje literario.

Otra de las particularidades del lenguaje literario que presenta Culler es su relación particular con el mundo referencial, de donde proviene su calificación de “ficción”: “La obra literaria es un suceso lingüístico que proyecta un mundo ficticio en el que se incluyen el emisor, los participantes en la acción, las acciones y un receptor implícito” y que hace un uso no referido al mundo de los elementos deícticos⁴ (2004, p. 43). En definitiva, el texto literario no está haciendo referencia al mundo, pues posee su propio tiempo, su propio espacio, etc. En ese sentido, es su propio contexto y por eso “deja abierta a interpretación la relación de la obra con el mundo” (p. 45). Por no ser transparente de qué formas se refiere a este, tampoco lo será lo que no dice de este.

Hemos ahondado en la naturaleza del lenguaje literario. Discurriremos ahora sobre el segundo elemento de la definición de Moliner: literatura como arte, lo que nos remite a una intención estética, que, claro está, no está desvinculada de su ser un hecho lingüístico. Para Kant, un objeto estético sintetiza lo material y lo espiritual: lo sensorial-formal, y las ideas o contenido. Por consiguiente, una obra literaria es un objeto estético en la medida en que el uso no referencial

⁴ “Elementos de orientación, cuya referencia depende de la situación de enunciación” (Culler, 2004, p. 39).

del lenguaje lleva a la persona leyente a centrar su atención en la relación entre forma y contenido. Un segundo aspecto que identifica Kant en el objeto estético es su “finalidad sin finalidad”: la obra tiene un objetivo y una unidad que apunta a su propia construcción y no a otro objetivo, externo (Culler, 2004). Apunta al placer involucrado en hacerla y en leerla (evocarla, para Rosenblatt, 1994). Por ende, este punto condensa los aspectos lingüísticos de la rarificación, las relaciones significativas entre sus partes por medio del protagonismo del lenguaje y su carácter ficcional.

Sin embargo, nos parece importante hacer un matiz aquí, que es también una acotación recurrente en el esfuerzo definitorio de Culler: a veces, esos recursos que señalamos como propios de lo literario no son exclusivos de esta forma del lenguaje (2004, pp. 29-57). Esto mismo lo señala Rosenblatt, para quien la literariedad no se encuentra tanto en el texto como en la transacción entre el texto y el lector (1994): los límites entre el lenguaje literario y el no literario (que ella denomina *eferente*) son difusos. Es por esto, que la autora propone la noción del continuum: una serie de gradaciones entre los extremos no-estético y estético, entre las que se ubicará la perspectiva que adopte la persona lectora dependiendo de en qué pone su atención, en ciertas cualidades textuales (1994, p. 35) y en el lugar en el que se encuentra el texto, que lo identifica como un texto que otros han leído (o no) literariamente (Culler, p. 39).

El último aspecto característico listado por Culler tiene que ver con el carácter intertextual y reflexivo de la literatura. Así pues, esta se crea con base en otras obras, que comenta, resignifica, rebate, etc. Además, reflexiona sobre sí misma y sobre sus posibilidades expresivas y su relación con el mundo (2004, pp. 46-48). Es decir, la literatura como su propia metaliteratura.

Por otra parte, la literatura se ocupa de lo que discurre dentro del ser humano. De la condición humana: el sentimiento, la idea, la experiencia (Ortiz Nieves, 2018), de donde viene la noción de su universalidad (Culler, 2004, pp. 49-50). Aparte de eso, la literatura es la vía mediante

la cual las culturas construyen su identidad y valores, en la medida en que ahonda en el universo de los individuos y su relación con las sociedades que los albergan (o confinan):

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. (Colomer, 1996a)

Así pues, es epítome de las culturas, que se representan a sí mismas, así como su cosmovisión. Lo dice bellamente Santos Rovira cuando escribe que la literatura “encierra el alma más profunda de un pueblo” (2023, p. 2). En este carácter de representación cultural yacerá justamente su función como gestora de comunidades nacionales entre sus lectores, que leyendo las voces de sus narradores y personajes anhelan hacerse parte de una cierta forma de entender lo nacional que la literatura propone (Anderson, como se citó en Culler, 2004, p. 50).

Asimismo, desde una mirada más abierta, podemos encontrar en ella una representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, registrando —además— la interpretación que la sociedad ha hecho del mundo, permitiéndonos conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sueños, los sufrimientos, las emociones o los gustos de las personas en las diferentes épocas. (Cerillo, 2016, p. 14).

No está de más enfatizar, de mano de Todorov —en diálogo con Bénichou—, que en su carácter de arte más ideología (1991, p. 119) entender la literatura como retrato sociológico es un acto de reduccionismo. Su materia prima es lo psicológico colectivo (p. 125), y su carácter ideológico reside, no en la transmisión de una forma preceptiva y reductora de ver la realidad, sino en su carácter reflexivo sobre los valores que atraviesan una sociedad y su manera de entender lo humano.

La literatura es, por tanto, un sistema de representación cuya materia prima es el lenguaje verbal, pero que hace un uso no ortodoxo de este para ahondar en la vivencia interna del ser humano. Persigue generar una experiencia estética que puede involucrar tanto aspectos cognitivos como afectivos, y crea realidades simbólicas plurívocas y complejas. Sumado a ello, cumple una función social en tanto plasma la vida de los individuos y las sociedades y permite a sus lectores acceder a otras formas de ser en el mundo, que hacen parte también de la identidad colectiva de nuestra especie.

Literatura y adolescencia

La adolescencia, según Colomer (2005), se categorizó como etapa de la vida recién en el último cuarto del siglo XX, para aludir a un grupo etario con fuertes necesidades de autonomía, pero pocas capacidades económicas para sustentarse. Justamente, su relación con la literatura es el objeto del capítulo Lectura literaria y construcción de sí mismo, en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Allí, Petit (2001) reflexiona sobre las posibilidades que brinda la literatura a los jóvenes.

Para la autora, la lectura de literatura puede ser, en primer lugar, “un atajo privilegiado para elaborar o mantener un espacio propio, un espacio íntimo, privado” (2001, p. 43). Es decir, un medio para marcar una separación respecto a lo que nos rodea, condición para pensar autónomamente. En ese sentido, implica una transgresión. Esto, que en realidad inicia como el gesto físico de disgregarse del grupo y se extiende al gesto intelectual de cultivar ideas diferentes a las del colectivo, se refleja, por ejemplo, en un género como la novela, en la que el héroe, desde

su dificultad para pertenecer, construye su identidad (según Rafel Puvidal, como se citó en Petit, 2001; Borges, 2001).

Por otra parte, Petit describe la adolescencia como una edad en la que el sujeto se enfrenta a un entorno que lo aparta y a un paisaje interior que no comprende, poblado de pulsiones desconocidas, novedosas. En estas circunstancias, la literatura se hace refugio para explorarse y expresar fantasías y erotismo. Buscan domesticar ese mundo interno ignoto y en ella encuentran las palabras. “Al poder dar un nombre a los estados que atraviesan, pueden ponerles puntos de referencia, apaciguarlos, compartirlos”. Y pueden verse en las voces de esos otros que han experimentado lo mismo (2001, p. 46).

Desafortunadamente, así como la literatura puede resultar un campo fértil para los adolescentes, la realidad es que hay un alejamiento de los jóvenes a la lectura, y en especial a la lectura que se propone en la escuela. Escribe Santos Rovira que, en el contexto escolar, el interés por la lectura, que estaba presente en los primeros años, decrece durante la adolescencia. Su hipótesis es que la causa de esto proviene de forzar a los estudiantes a estudiar el aspecto canónico de la literatura (2023). Trujillo Culebro comparte la misma hipótesis (2018) y de allí proviene la propuesta pedagógica de estos dos autores: renovar el corpus de textos trabajados, para despertar el interés de los estudiantes.

Aclararemos, no obstante, que este punto no contradice las ideas de Petit, que menciona las potencialidades, pero resalta la vivencia del individuo que escoge qué leer en los espacios personales.

Lectura de literatura

Veremos, entonces, que la lectura de la literatura tiene dos grandes potencialidades: como se vio en el apartado anterior, toma parte importante del proceso de construcción de la identidad personal y, además, la competencia literaria contribuye al desarrollo de competencias interpretativas y críticas.

Añadiremos dos aspectos muy puntuales con respecto al primero: si bien la literatura favorece la formación de un espacio y fuero íntimos, ello no implica un aislamiento del mundo:

Leer no nos separa del mundo. Nos introduce en él de manera diferente. Lo más íntimo tiene que ver con lo más universal, y eso modifica la relación con los otros. . . la elaboración de una identidad plural, más flexible, más lábil, abierta al juego y al cambio. (Petit, 2001, p. 57)

En su estudio sobre la lectura desde una perspectiva neurocientífica, Maryanne Wolf señala que a través de la literatura experimentamos emociones y desarrollamos la habilidad de tomar la perspectiva de otros. De hecho, la lectura de historias literarias durante la primera infancia contribuye a que los niños puedan experimentar nuevas emociones y los prepara para comprender emociones más complejas (2017, p.85). La lectura de literatura, entonces, nos permitiría abrir un diálogo más profundo con nosotros mismos que, en consecuencia, nos permitiría formar parte del mundo con mayor respeto por la individualidad de los demás.

Ahondando en esto, afirma Cerillo que "el proceso de construcción de sentido que se produce en la comunicación literaria se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad" (2016, p. 20), en tanto se trata de búsquedas por el sentido, que permitan al sujeto construir un "marco de referencia" con el cual leer una realidad. Esto es, al leer

empleamos los mismos mecanismos que empleamos para construirnos como sujetos. En resumen, leer es una forma potente de construcción de la subjetividad que contribuye a la generación de espacios de intimidad y del fuero interno, a la vez que nos habilita para asumir la perspectiva de otros.

Estudiando la cuestión desde una perspectiva cognitiva, la lectura literaria favorece el desarrollo de un vocabulario más amplio y unas estructuras sintácticas más sofisticadas; una mejor comprensión del lenguaje oral y escrito de otros; el fortalecimiento de habilidades analógicas a través de la interpretación de figuras literarias que proponen relaciones inusitadas entre elementos de la realidad, de considerable complejidad cognitiva, y la generación de esquemas cognitivos en torno a las tipologías textuales que permiten predecir y complejizar las capacidades inferenciales (Wolf, 2017).

Estas habilidades y la posibilidad de analizar la propia perspectiva sobre la realidad a la luz de la de un otro (un texto, un personaje, un narrador) serán parte del fundamento de la lectura crítica, una de las potencialidades que desarrolla el buen lector. Para Petit, el sujeto que tiene mayor conocimiento de la lengua y sus posibilidades expresivas “quizás no se siente tan desnudo, tan vulnerable frente al primer charlatán que pasa y pretende curar sus heridas con una retórica simplista” (2001, p. 58). Asimismo, la lectura promueve formas diferentes de participar en sociedad, cuestionando la primacía de lo grupal o el rol de los individuos en posiciones de liderazgo.

Sobre este mismo punto, se cuestiona Garrido:

¿Para qué necesitamos lectores que lean y escriban? Los necesitamos para vivir mejor. Para tener un país más fuerte, más justo, más libre, más próspero y más crítico. No para que

todos sean escritores, como dice Rodari, sino para que nadie sea esclavo. No es verdad, es una gran falacia, que la lectura y la escritura tengan que ver solamente con quienes dedican su vida a la educación y la cultura. Tampoco es cierto que sean asunto que deba preocupar sólo a los profesores de Español y Literatura. (2014, p. 59)

Claro, como bien lo señala Colomer, este ha sido un punto enfatizado una y otra vez por los humanistas, quienes “han sostenido siempre que el concurso de la literatura en la construcción social del individuo y de la colectividad no sólo es esencial, sino simplemente inevitable” (2005, p. 22).

A pesar de ello, la lectura de literatura ha caído en gran medida en desprestigio (Cerillo, 2015). Ello ha sido consecuencia de los cambios sociales del último siglo y la preponderancia de los medios de comunicación, que han venido a ocupar espacios que antes le correspondían a la literatura: la creación de una identidad colectiva, la generación de roles de conducta y como entretenimiento (Colomer, 2005). Se acompaña esto de una crisis general en las humanidades, como producto de una visión más materialista de la realidad (Santos Rovira, 2023).

Sumado a ello, la tecnología ha generado nuevas formas de leer y nuevas formas de la mediación cultural: las mediaciones tecnológicas (Martín-Barbero, 2009), que los jóvenes consumen activamente (videojuegos, series de televisión, podcasts, etc.). Asimismo, ha habido una tendencia a masificarse un nuevo corpus literario, diferente del “salvaguardado” por la escuela, como producto de nuevos mecanismos de producción editorial (Colomer, 2005):

Este fenómeno dinamitó la antigua función de traspasar un corpus literario nacional, limitado, ordenado y valorado según una tradición uniforme, esencialmente literaria; de modo que la literatura fortaleció su imagen de bien cultural de acceso libre para cualquiera;

un buen que se elige según los intereses personales de cada uno y que es susceptible de producir gratificación inmediata. (Colomer, 2005, p. 27)

Con ello, la literatura, como se le entiende y se le lee desde el contexto escolar, con su natural dificultad (como vimos por el uso mismo del lenguaje que hace) ha perdido espacios y relevancia social, lo que ha tenido eco en el ámbito educativo. Sobre esto, señala Colomer que su importancia en el currículo escolar ha sido cada vez menor, en comparación con su rol preponderante hasta mediados del siglo XX (1996, 2005).

Quizá de allí el afán por despertar el gusto por la lectura en general. Y en específico, por la lectura de literatura. Nos dice Garrido que leer “no es solamente un placer de los sentidos, tan satanizado en nuestras escuelas, sino también un placer del intelecto: el placer de conocer, descubrir y transformar; el placer de estudiar, cuando el estudio es algo más que pasar exámenes” (2014, p. 37). Es decir, leer como disfrute estético e intelectual. A raíz de ello su lamento, por el hecho de que la necesidad de cumplir un programa pueda haber llevado a los docentes a ver la lectura sin más finalidad que la lectura en sí misma como una pérdida de tiempo. Para él, es problemático que los docentes no sean en sí mismo lectores, pues consideran que siempre se debe leer para algo más (2014, p. 31).

Garrido es un férreo defensor de la necesidad de formar buenos lectores de literatura —de buena literatura— pues esta “ejercita en el manejo del lenguaje, que se traduce en el manejo de las ideas, los sentimientos y las emociones”. Con ello, el sujeto está mejor preparado para resolver problemas también en otros campos, “como la política, las finanzas, la medicina, la ingeniería”, en tanto la literatura discurre, no sobre la técnica, sino sobre nuestra “naturaleza humana” (2014, pp. 49 – 50). No aseguraremos, ingenuamente, que solo por leer literatura crearemos mejores humanos, el pasado nos muestra que la realidad es más compleja. Pero sí estaremos dándole a cada individuo

herramientas para construir una identidad más robusta, para hacerse más sensible a la individualidad de otros y a otras culturas, y para leer la realidad con mayor suspicacia.

Todo esto solo es concebible en la medida en que, en la relación entre texto y persona lectora, esta hace mucho más que simplemente atestiguar el desenvolvimiento del sentido, fijo en el texto. Esto alude Rosenblatt cuando distingue “texto” y “poema”: mientras el primero es una serie de signos interpretables como signos lingüísticos, el poema (que bien podría ser la novela, la obra dramática, el cuento) presupone un lector involucrado activamente con el texto. De allí que califique su interpretación del acto lector de literatura como teoría transaccional, acuñando el término de Dewey y Bentley, para enfatizar que el poema es un evento en el tiempo: no es un objeto, sino que sucede durante el encuentro, la compenetración, entre lector y texto (Rosenblatt, 1994, pp. 12 - 17).

No estaba lejos de esta concepción Freire cuando propuso que

El acto de leer no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. (1986, como se citó en Garrido, 2014, p. 27)

El acto de leer trae del conocimiento del mundo del lector mucho de lo que es necesario para lograr una comprensión del texto. Rosenblatt admite que esto es así tanto en la lectura eferente como en la estética. Durante la primera, el lector deja por fuera del ejercicio comprensivo todo lo que no sea pertinente para la consecución de una respuesta buscada (cierta información concreta, la solución a un problema) (1994, p. 23).

En la lectura estética, por otro lado, la persona que lee confiere su atención a un arco mayor de elementos relativos a los símbolos verbales, seleccionando lo que pueda entretener en la estructura relevante de idea, emoción y actitud⁵ (Rosenblatt, 1994, p. 43). Además, su experiencia contribuye mucho más en la construcción del sentido. Claro está, estas no son categorías estancas, sino un continuum de gradaciones entre dos extremos.

En general, el proceso de lectura involucra, en primer lugar, acciones como responder a señales, adoptar una perspectiva lectora predominante (eferente o estética), desarrollar marcos anticipatorios, sentir, sintetizar, organizar y reorganizar. Por otra parte, aunque no necesariamente después, surge un flujo de reacciones a la obra, un proceso evaluativo: aprobación, desaprobación, placer, sorpresa; aceptación —o no— del mundo creado; conciencia placentera —o no— de las características técnicas del texto (Rosenblatt, 1994, p. 69).

Es importante destacar que bajo esta perspectiva no se está abogando por una lectura subjetivista: existe un texto y la adecuación o inadecuación de su interpretación pueden demostrarse señalando las partes del texto que entran en conflicto. Sin embargo, dados los diferentes bagajes culturales de los lectores e inclusive diferencias en la experiencia de vida de una misma persona en momentos diferentes, sí que será posible tener más de una lectura “aceptable” (Rosenblatt, 1994, p. 129).

Petit comparte esta apreciación:

No lo olvidemos, el lector no consume pasivamente un texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo, sus angustias entre las líneas y los

⁵ Hay una clara correlación entre las ideas de Rosenblatt sobre la teoría transaccional y la lectura estética, y lo que entiende Culler por objeto estético haciendo referencia a la literatura (Culler, 2004).

entremezcla con los del autor. Y es allí, en toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye. (Petit, 2001, p. 28)

Es decir, que de esa experiencia que es el juego entre texto y lector, la persona que lee va haciéndose persona. Esto es así porque la experiencia de lectura literaria no es un sustituto o una forma virtual de la experiencia, sino un modo único de esta, una expansión de los límites de nuestros propios temperamentos y mundos, vividos en nuestras propias personas (Rosenblatt, 1994, p. 68).

Didáctica de la literatura

Las didácticas son, en palabras de Reuter, “disciplinas de investigación que analizan los contenidos (saberes, saber hacer...) en tanto objetos de enseñanza aprendizaje referidos/referibles a materias escolares” (2007, como se citó en Munita y Margallo, p. 156). Se enmarcan, además, en una dimensión política en tanto propenden por el desarrollo de “capacidades críticas y emancipadoras” que posibiliten el desarrollo de la autonomía de los discentes de cara al pensamiento hegemónico (Munita y Margallo, 2019, p. 157).

Dentro de este ámbito, la didáctica de la literatura se presenta como una disciplina relativamente joven en el ámbito hispanohablante. Munita y Margallo sostienen que su camino como disciplina arraigada y con unas líneas de investigación definidas ha sido complejo como producto de "una institucionalidad débil y un campo científico fuertemente disgregado" (2019, p. 155).

De acuerdo con estos autores, su reflexión epistemológica se ha orientado por dos ramas, que se solapan: en primer lugar, un campo orientado hacia la teoría que ha propuesto un “nuevo

modelo de educación literaria” que se deriva de los postulados de “la estética de la recepción, la psicología cognitiva o las teorías de la intertextualidad” (Munita y Margallo, 2019, p. 157). Por otro lado, estudios que han promovido un enfoque de la disciplina dirigido a la formación de buenos lectores de literatura, en contraposición a la tendencia del modelo previo, que se centraba en la transmisión de información sobre el autor y el texto (p. 158).

La tensión que señala la segunda línea epistemológica hace alusión, por un lado, a un modelo que propende por la consideración de las características de los lectores actuales para fomentar tanto las habilidades interpretativas como el placer de la lectura. Por el otro, alude un modelo historicista, cuyo énfasis, desafortunadamente, puede quedarse fácilmente en una erudición vacía sobre épocas, corrientes literarias, autores y características aisladas, que no enriquece la capacidad lectora.

Adicionalmente, este abordaje historicista puede resultar ajeno a los estudiantes lectores y a su experiencia de vida. Así lo entienden Sánchez Enciso y Rincón cuando expresan que "Hablan de la Historia de la Literatura, de Edad Media, de Renacimiento, de Romanticismo... Pero no dicen nada de los adolescentes de quince años. De cómo y en qué medida les puede interesar eso. De qué les aporta" (2004, p. 21). Así pues, este modelo, cuyo objetivo se relaciona con el fomento de una “conciencia nacional de cultura” (Colomer, 2005, p. 21), prioriza el rol del estudiante como miembro de una cultura que es función de la escuela hacerle conocer y valorar. Paradójicamente, este modelo cuyo origen viene del movimiento romántico, ha terminado volcado hacia el conocimiento de la cultura como algo externo y fosilizado, y no hacia el desarrollo de la interioridad desde las inquietudes y necesidades propias de los jóvenes, lo que fuera una de las grandes inquietudes de los autores románticos.

Sánchez Enciso y Rincón exponen sus reservas también hacia el modelo crítico-erudito, que puede darse unido al anterior y suele plasmarse en el producto del comentario de texto (Sánchez Enciso y Rincón, 2004, p. 49; Colomer, 2005, p. 21). Se trata de un modelo que centra el trabajo en el análisis textual y deriva de los adelantos en las teorías lingüísticas y los estudios formalistas y estructuralistas de la literatura (Colomer, 1996a). En otras palabras, se trata de un modelo universitario que se acerca a las funciones del crítico, pero que entiende la literatura miopemente, dejando por fuera aspectos como el desarrollo de la sensibilidad, el disfrute, la creatividad, el pensamiento crítico, la “comprensión viva de la historia y la cultura” (Sánchez Enciso y Rincón, 2004, p. 52) y el desarrollo del espacio íntimo, del fuero interno.

Sobre este punto resulta relevante una vez más Petit, quien en su investigación sobre los jóvenes y la lectura descubrió que para muchos jóvenes la escuela disuade respecto a la lectura. En Francia, "se dejó de lado con desprecio la 'identificación', a la que quedó reducida toda la experiencia de la lectura subjetiva. Y se dio prioridad a una concepción inspirada en el estructuralismo y en la semiótica, que se decía más democrática, más 'científica'" (Petit, 2001, p. 61). Sobre este punto la investigadora señala un desafío central de la práctica docente sobre literatura: así como la lectura analítica en la media secundaria disuade de leer, pretender que los estudiantes hablen sobre las emociones que les suscita la lectura es una intromisión en la intimidad que no es fácil de abordar desde un punto de vista didáctico.

En síntesis, hay dos modelos didácticos de la literatura de especial relevancia en el último siglo, el historicista y el interpretativo —que Sánchez Enciso y Rincón (2004) denominan crítico-erudito—, que han predominado en la práctica. Estos le apuntan a aspectos relevantes del trabajo literario, como lo son la comprensión de nuestra historia y cultura, y nuestra relación con ellas, y al desarrollo de la competencia lectora. Sin embargo, tienden también a dejar de lado, por una parte,

una concepción más integral de las potencias de la literatura, como la exploración de la subjetividad, la creatividad, el gusto por la lectura, una capacidad crítica integradora, y por otro, las necesidades e inquietudes propias del sujeto que aprende en el contexto actual⁶.

Desafortunadamente, estas metas tienden a verse relegadas en el aula, en parte porque resulta más difícil medirlas, en parte porque el tiempo es limitado, por lo que terminamos dando prevalencia a “los conocimientos, que en teoría están en disposición del aprendizaje... y uno termina actuando como si, al que 'sabe' la materia, lo demás le viniera por añadidura" (Sánchez Enciso y Rincón, 2004, p. 44). Como consecuencia, como ya se ha anotado, el rol de la literatura en la vida de los individuos y en la escuela continúa teniendo dudosa legitimidad.

Ya en 1996 hacía Colomer un llamado por la generación de una propuesta que diera a la literatura un nuevo rol en el mundo y la escuela, de cara a las necesidades del sujeto contemporáneo:

Puede afirmarse, pues, que la enseñanza de la literatura se halla actualmente ante el reto de crear una nueva representación estable de la educación literaria que responda a un acuerdo generalizado sobre la función que la literatura debe cumplir en la formación de los ciudadanos de las sociedades occidentales en las postrimerías del siglo, especifique los objetivos programables a lo largo del período educativo y articule las actividades e instrumentos educativos que mejor puedan cumplirlos. (Colomer, 1996b)

⁶ Estas necesidades que, según Martín-Barbero están en el ojo de la crisis que atraviesa la escuela: “El simulacro aquel del cual habló hace muchos años Bourdieu -la escuela lugar donde los maestros hacen como que enseñan a alumnos que hacen como que aprenden pero donde todo funciona- ha comenzado a estallar estruendosamente. Y no por causa de los maestros o de los alumnos sino de un *modelo de comunicación escolar* que nada tiene que ver con las dinámicas comunicativas de la sociedad, es decir por causa de una escuela que sigue exigiendo a los alumnos dejar fuera de ella su cuerpo y su alma, sus sensibilidades, sus experiencias y sus culturas, sean éstas sonoras, visuales, musicales, narrativas o escriturales” (Martín-Barbero, 2009, p. 23).

Creemos que este reto es ya una deuda de quienes nos dedicamos a la literatura y su enseñanza. Y su importancia, si se quiere, es aún mayor como consecuencia de una acentuación del panorama de finales de siglo por cuenta de la supremacía de las redes sociales en la vida de las personas y el acceso cada vez mayor a otras mediaciones culturales⁷ que cumplen funciones que antes correspondían exclusivamente a la literatura.

En este punto, haremos eco de una idea de Gil, quien plantea la filosofía como un fundamento necesario para la educación. El autor señala la necesidad de encontrar un punto de equilibrio:

no debe hacerse demasiado énfasis ni en el modelo curricular ni en las demandas de los estudiantes, ni en el desarrollo cognitivo ni en el desarrollo social, ni en la excelencia ni en la equidad. . . Lo que necesitamos es una filosofía de la educación prudente, que tenga en cuenta la sustentabilidad política y económica de un proyecto, que sirva a los estudiantes y al resto de la sociedad. (2020)

Desde esta visión, debemos propender a salvaguardar la integralidad de lo literario en las prácticas educativas, que apunta a los aspectos subjetivos, cognitivos, creativos, estéticos, sociohistóricos. Esto hará justicia a la complejidad misma del educando. Sin embargo, hay otro factor que es necesario considerar: por el cambio de estatus ontológico de la tecnología, que pasó de ser un instrumento “a constituirse en *dimensión estructural* de las sociedades contemporáneas a la vez que se llena de densidad simbólica y cultural” (Martín-Barbero, 2009, p. 22), el modelo

⁷ Las mediaciones son un concepto que proviene de la teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky que hace referencia “tanto [a] las actividades del docente para enseñar como las que el alumno pone en juego para aprender” (Anijovich, 2022). Así pues, por mediaciones culturales nos referimos a las actividades y también a productos (como libros, películas, conciertos, canciones, etc.) que llevan a los individuos a aprehender la cultura.

comunicativo contemporáneo ha generado una nueva forma de mediación cultural, la mediación tecnológica que está generando nuevas formas de arte que no pueden seguir siendo ajenas a la escuela.

Por ende, presentamos a continuación los diferentes aspectos que se proponen como necesarios para la enseñanza de la literatura desde esta mirada compleja e integradora, en el marco de una nueva forma de comunicación:

1- Incentivar el gusto por la lectura

Dice Petit que "el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos y la necesidad de simbolizar nuestra experiencia constituyen nuestra especificidad humana". De allí la importancia del acceso a los libros: fuente de "creatividad y apropiación" (2001, p. 32). En la misma línea, Bruner propone el relato como una forma relevante para entender la experiencia en tanto es la forma que usamos para compartir lo relativo a los asuntos humanos (1997, p. 199). A estos argumentos a favor de la importancia de la lectura de literatura se suman los esbozados a lo largo de este marco teórico: el desarrollo de una interioridad y una sensibilidad con respecto a nosotros mismos y los demás; una comprensión respecto a las culturas y el papel que ha jugado y se le ha dado al hombre en ellas; una capacidad más crítica de relacionamiento con la realidad.

Todo ello hace que una función importante de la escuela sea el incentivo del gusto por la lectura y que formar lectores de por vida sea uno de sus objetivos (Santos Rovira, 2023). Sobre este punto enfatiza Garrido la importancia de que los docentes del área sean lectores y que encuentren disfrute en la lectura para que lo puedan transmitir. Estos deberían abrir espacios para disfrutar la lectura sin más fin que ese: leer por leer, de modo que los estudiantes encuentren el valor de leer sin tener otra finalidad que la lectura misma (2014). Lo que se debe buscar es que el

estudiante pueda "apreciar lo que cada obra aporta al lector en los más diversos ámbitos de la vida" (Santos Rovira, 2023, p. 7)

Con esto en mente, Garrido propone que una de las estrategias más potentes para crear lectores es la lectura en voz alta. Esto pues, según lo plantea, "La costumbre de leer no se enseña, se contagia" (2014, p. 50). Se trata, en concreto, de una lectura llevada a cabo por el docente, quien modela la forma como se debe leer un texto (p. 52). En la misma línea, Altamirano Flores la propone como eje de la práctica docente y hace eco de Gadamer, para quien la lectura en voz alta debía conseguir que "se oiga como 'texto' algo que está escrito" (1998; como se citó en Altamirano Flores, 2017, p. 171). Por consiguiente, plantea que la lectura debe ser adaptada según el género y ser practicada desde la comprensión. Con ello se incentiva el goce estético de la lectura.

Altamirano Flores menciona también la estrategia de la lectura comentada, para estimular "la comunicación de la interpretación del texto" y como forma de compartir la experiencia de la lectura, que "Configura la experiencia literaria consciente en cuanto el lector reconstruye el sentido del texto a partir de su propio conocimiento del mundo" (2017, p. 173). A este respecto enfatiza la importancia de incentivar una interpretación imaginativa y el compartir de la experiencia sensorial y emocional, y no solo la tradicional interpretación de corte intelectual (2017, p. 174).

Esta distinción tiene un eco en Rosenblatt, quien denomina a ese primer momento la evocación del texto: la experiencia, que puede ir seguida de un trabajo posterior, el de la interpretación, que es en realidad un esfuerzo por darle orden a la evocación, por explicarla (1994, p. 70) y que no necesariamente se llega a asumir. Desde un punto pedagógico, resulta relevante atender e incentivar tanto la experiencia como la reflexión sobre esta.

2- Enseñar la actitud estética

Así pues, a lo que estamos aludiendo cuando nos referimos a incentivar tanto la evocación como la interpretación es a la necesidad de enseñar a leer con actitud estética. En la realidad, muchos no aprenden a leer así, pues se asume que todos aprenden a hacerlo instintivamente (Rosenblatt, 1994, p. 40). Lo que es peor: hay prácticas docentes que disuaden a los estudiantes de leer estéticamente y los llevan a leer el texto literario de manera exclusivamente eferente, como cuando se pregunta exclusivamente por lo que el texto enseña sobre algún elemento concreto de la realidad.

Es importante tener en cuenta que, antes de abordar aspectos formales de manera fría, el docente necesita considerar que la experiencia de cada lector sobre el texto es única y que la lectura habitual que el docente propone no necesariamente coincide con aquello que para cada estudiante resultó más relevante. Por consiguiente, es necesario analizar las propuestas didácticas para asegurarnos de no dejar por fuera actividades que den cabida a la cristalización de un sentido personal de la obra, que es el punto a partir del cual es posible cultivar una sensibilidad estética (Rosenblatt, 1995).

Muy posiblemente, de ello derive una reflexión que permita comenzar a ahondar en otros aspectos de la obra, como los mecanismos de su construcción. En realidad, estos dos aspectos deberán interrelacionarse para que la mirada estética pueda formarse y, sobre todo, para que el estudiante pueda hacer de la lectura una experiencia de disfrute y significativa.

Así, para la formación del segundo aspecto el docente debe aprender a hacer las preguntas pertinentes y a modelar la mirada estética: atender a las relaciones entre los significados en el texto y la manera como están expresados, sintetizar la información proveniente de diferentes niveles

lingüísticos, explorar su relación con otros textos y las consecuencias a nivel de significado; monitorear su comprensión y volver atrás para reorganizar cuando hay elementos que no concuerdan, reflexionar sobre por qué el texto expresa su realidad de la manera que lo hace, por qué ha “rarificado” el lenguaje como lo ha hecho (Rosenblatt, 1994).

En últimas, de lo que se trata es de evitar que los aspectos técnicos y formales del texto se estudien como algo estático. Considerando la lectura como transacción, conviene considerarlos, dinámicamente, como señales para que el lector realice ciertas actividades (Rosenblatt, 1994, p. 89). Por ende, un estudio como el de las tipologías textuales, por ejemplo, debería ir más allá de identificar los elementos característicos de estas en el texto. En su lugar, correspondería estudiar estos elementos como señales que nos invitan a activar reflexiones en torno a las repercusiones, en el sentido, del uso de las convenciones que hace un texto dado. Esta práctica se sustenta, así, en la aceptación de que desde la teoría literaria hay respuestas informadas sobre cómo un texto construye sentido, cómo se comunica con el lector y por qué lo hace en el modo que lo hace (Lindell, 2020).

3- Abordar el aspecto cultural

Además de incentivar el gusto por la lectura y cultivar la mirada estética,

el objetivo de la educación literaria es... el de contribuir a la formación de la persona, una formación que aparece indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación con textos que explicitan la forma en la que las generaciones anteriores y las contemporáneas han abordado la valoración de la actividad humana a través del lenguaje. (Colomer, 2005, p. 38)

El estudio de la literatura, por consiguiente, debe abordarse como vía para conocer otras sociedades en profundidad (Santos Rovira, 2023, p. 2). Sin embargo, nos parece importante señalar el riesgo de que estudiar los aspectos culturales haga del conocimiento sobre las culturas algo fosilizado y conceptual, que no contribuye a las habilidades interpretativas del estudiante ni a su comprensión sobre sí mismo en relación con otras comunidades. De allí la propuesta de trascender la estructuración del currículo en torno a la historia de la literatura (Sánchez Enciso y Rincón, 2004), de modo que esta en vez de ser el fin último sea un elemento más que alimenta la lectura para darle profundidad.

Sobre este punto nos parece importante aclarar que los conocimientos conceptuales que se estudien con relación a una obra o periodo deberían servir como base para la ejercitación de la comprensión. Es necesario que ese conocimiento robustezca el análisis textual y contribuya a la generación de inferencias. No es de olvidar que el conocimiento que no se usa, se olvida, y si ese conocimiento no redundante en la comprensión, constituiría una forma inútil de conocimiento (Aparicio, 1995).

4- Formación de la subjetividad

Diremos, solamente, que el cultivo de la actitud estética, como la hemos planteado, atiende parcialmente al tema de la subjetividad en tanto explora la experiencia concreta que cada estudiante lector tiene de la obra y propone que de allí se fundamente la interpretación. Este debería ser el punto de partida para reflexionar sobre la propia identidad también (Lindell, 2020, p. 47), que debería ser también parte de nuestros objetivos.

Sobre este punto, Petit mencionaba la dificultad que puede acarrear el que pretendamos abordar los aspectos más personales de la reacción a la obra, pues pueden generar sentimientos de vulnerabilidad que impidan la participación (2001). Baste recalcar la importancia de cuidar el clima de la clase, para generar la confianza necesaria para que los estudiantes se contesten preguntas sobre sus reacciones, sus valores y aquello que la obra les suscita. Valga decir también que la dificultad para “medir” este objetivo no debería disuadirnos de darle un espacio.

5- El aprendizaje metacognitivo

Por otra parte, así como es necesario abrir espacios para la exploración de la subjetividad, está puede deformarse hacia lo que Lindell, haciendo eco a Biesta, llama pensamiento “egológico”. Dice Lindell que el estudio que los estudiantes hacen sobre los textos puede estancarse en miradas individuales sobre la experiencia (la evocación de Rosenblatt), sobre su gusto o disgusto, sin llegar a integrar formas más complejas de pensamiento que requieren metacognición (2020).

El elemento metacognitivo en este punto implicaría, entonces, que el estudiante sea capaz de entender qué aspecto del texto le ha suscitado ciertas reacciones específicas y sea capaz de comprender el rol de estas en el texto y en su construcción. Es decir que a lo que Lindell apunta es a que el estudiante pueda ser verdaderamente crítico frente al texto, pasando de la reacción afectiva a un análisis contextualizado de su experiencia.

Como eje de su propuesta, Lindell (2020) propone “enseñar en la brecha”. Para esta autora, la enseñanza de la literatura difiere del estudio de otras disciplinas, en tanto la naturaleza misma de su lenguaje la convierte en un objeto complejo respecto al cual no es posible conocer la totalidad (siempre podrá haber otra lectura, otra mirada). La brecha representa el espacio vacío de lo

desconocido o lo indeterminado. Su propuesta es explorarlo por medio de cuestionamientos en torno al sentido de la historia, la intención del autor, el sentido de la historia para el estudiante y para quienes lo rodean, o lo que el texto ilumina sobre nuestras perspectivas de la vida y el ser humano. Nótese que son aspectos respecto a los cuales el estudiante puede extraer conclusiones sobre su propia forma de vivir y entender la realidad, de la obra y la suya propia.

6- Incorporación de la mediación cultural tecnológica

Cerraremos este apartado sobre la didáctica haciendo alusión a la propuesta de Molina Ahumada de incorporar el videojuego al aula. Esta propuesta nos parece potente pues introduce la tecnología, pero no como instrumento, que es el uso más habitual (véanse los estudios de Herrera Valenciano, 2022 y Revelles Benavente, 2022), sino como mediación. Por ende, se le estudia desde sus elementos de construcción y las relaciones intertextuales que genera, tanto con textos literarios como con mediaciones que hacen uso de otros lenguajes expresivos.

Al respecto dice Molina Ahumada que "el videojuego pone en tensión representaciones escolares de la literatura e invita a incorporar otras formas que, más allá de los fetiches, puedan resultar productivas para abordar la experiencia, la actividad y los efectos de lo literario" (2021, p. 56). Atiende a la necesidad, aludida por Martín-Barbero, de traer a la escuela el bagaje cultural que los estudiantes están consumiendo para poder abordarlo desde el aula y desarrollar con ellos las herramientas necesarias para que los interpreten críticamente (2009).

Su ventaja es tanto el nivel de involucramiento que genera como la trascendencia que tiene para la vida de los estudiantes, en tanto les brinda herramientas para entender su mundo (la ideología que atraviesa la historia, su relación con el contexto, los lenguajes empleados, etc.). Para

explicar esto Santaella usa el concepto de lector inmersivo, que es quien “sabe interactuar con los artefactos digitales, pero que puede decodificarlos de manera más completa si se adiestra en la mecánica cultural de la lectura” (Molina Ahumada, 2021, p. 56). Así, las herramientas que tradicionalmente y en este mismo trabajo hemos propuesto para abordar el trabajo literario, se ponen en función de la nueva forma de mediación.

Dice Petit que “es muy probable que no todos puedan transformarse en lectores. La relación con la lectura también tiene que ver con la estructura psíquica y con cierta manera de actuar respecto a la falta y la pérdida” (Petit, 2001, 38). Coincidimos con ella y proponemos que, si bien sería deseable que todos fuéramos lectores, y buenos lectores de literatura, ante la posibilidad de que algunos sencillamente no vayan a serlo, resulta valioso incorporar la mirada que la literatura nos ha enseñado, la actitud estética, para brindar a los jóvenes los medios necesarios para que estudien las mediaciones que consumen y asuman posturas más críticas frente a estas.

Marco metodológico

Este proyecto se propone explorar las concepciones sobre literatura que emergen de las prácticas docentes del equipo de Lengua Castellana de Aspaen Cartagena de Indias, desde un enfoque cualitativo. Puesto que en sus objetivos se contempla promover la transformación de las acciones pedagógicas del equipo, se asume un paradigma sociocrítico, en vista de que este propende, justamente, por la transformación de las realidades sociales y la emancipación de los sujetos. Asimismo, dado que esos ajustes en la práctica deben surgir de la reflexión sobre la práctica misma y la teoría subyacente a ella, recurrimos a la metodología de la investigación-acción educativa.

Como fuentes para estructurar teóricamente este marco metodológico hemos recurrido, en cuanto al enfoque, a la guía de investigación cualitativa del psicólogo y sociólogo Uwe Flick; al texto *Más allá del dilema de los métodos* de las docentes de Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes Bonilla-Castro y Rodríguez Seck, quienes abordan críticamente las usuales adhesiones a los dos enfoques; a las reflexiones sobre el cambio de paradigma de María Eumelia Galeano, investigadora docente de la Universidad de Antioquia, y a la guía de investigación de Hernández Sampieri et al., un texto clásico de metodología en el contexto latinoamericano.

En relación con el paradigma, nuestra propuesta se fundamenta en la guía de investigación-acción de López Parra, quien enmarca el trasfondo epistemológico de esa metodología a través de un ejercicio documental juicioso de autores relevantes en el mundo académico. Además, tomamos ideas de la guía de Creswell y Creswell, el equivalente en habla inglesa a la guía de Hernández Sampieri et al. También fueron de utilidad Carr y Kemmis con su reflexión en torno a la investigación educativa en *Teoría Crítica de la enseñanza* y *La investigación-acción en educación* del catedrático John Elliott.

En lo relativo a la metodología, nos centramos en los textos de Carr y Kemmis, y Elliott, considerando que son textos que sientan las bases de esta metodología. Adicionalmente, las reflexiones de Latorre y su estructuración respecto a los pasos de esta metodología nos guiarán en el diseño, así como el análisis de Restrepo Gómez sobre este punto.

Figura 3

Marco metodológico de la investigación



Nota. Adaptado de Framework for Research—The Interconnection of Worldviews, Design, and Research Methods, por Creswell y Creswell (2023)

Enfoque cualitativo

Puesto que el objetivo de este proyecto es dilucidar cuáles son las concepciones de un grupo de docentes del Aspaen Cartagena de Indias respecto a uno de los componentes de su labor (la

lectura de literatura) y cómo se deben trabajar en el aula (las estrategias didácticas), es válido afirmar que la pretensión está lejos de comprobar lo ya estudiando por la ciencia. Es decir, de intentar estudiar la realidad a partir de un marco teórico dado, verificando su (in)cumplimiento, como se hace desde el enfoque cuantitativo. Se trata, más bien, de arrojar luces sobre lo no estudiado y proponer “teorías fundamentadas empíricamente” (Flick, 2012, p. 19).

Así pues, los primeros objetivos específicos consisten en 1) identificar las concepciones sobre didáctica de la literatura del equipo de Lengua Castellana —sus teorías respecto a “la naturaleza de los valores y de los procesos educativos” (Elliott, 2010, p. 94)— y 2) la manera en la que estas sustentan su práctica de la enseñanza en relación con la literatura, la cual pretendemos describir. Así pues, proponemos una mirada “desde adentro” cuyo encausamiento dé preponderancia, al estudiar los procesos sociales, a las particularidades más que a unas generalidades propuestas por investigadores no relacionados con los contextos de estudio. Será este, desde la perspectiva de María Eumelia Galeano, el horizonte epistemológico del enfoque cualitativo (2018, p. 23).

Desde esta perspectiva, el interés recae en “[l]as reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos”, que son el punto de partida de la interpretación de la realidad social estudiada (Flick, 2012, p. 20). Esto se ve más claramente en los dos siguientes objetivos específicos, los cuales proponen 3) reflexionar en torno a la relación entre las concepciones manifiestas sobre didáctica de la literatura y las que emergen de las prácticas pedagógicas del equipo de Lengua Castellana del Aspaen Cartagena de Indias, y 4) cualificar la práctica docente a partir de las necesidades identificadas en el trabajo de la comunidad de práctica del equipo de Lengua Castellana de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias. Por consiguiente, es pertinente tipificar nuestro enfoque como inductivo, en tanto parte

del dato particular, desde el cual infiere las pautas de comportamiento adoptadas por los individuos en un contexto situado en un momento histórico concreto que lo determina (Bonilla-Castro y Rodríguez Seck, 1995).

Todo lo anterior tiene sentido puesto que, desde una perspectiva ontológica, concebimos la realidad social como producto de un “proceso interactivo en el que participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar la construcción de esa realidad” (Bonilla-Castro y Rodríguez Seck, 1995, p. 50). En coherencia, buscamos dilucidar las teorías prácticas de las docentes como individuos, pero también sus tendencias institucionalizadas y su relación con el modelo pedagógico de la institución y las prácticas pedagógicas que en esa se promueven, que pueden fungir como “normas de comportamiento negociadas o frecuentemente impuestas” (p. 32).

Consideramos que esa tensión entre teoría personal y teoría institucional es un punto relevante por comprender y para transformar la práctica. En esta medida, el estudio de esa tensión y esa construcción social, interactiva, será tanto nuestro punto de partida como nuestro punto de llegada.

Para cerrar este apartado, conviene puntualizar que, desde un punto de vista metodológico, el enfoque cualitativo implica un movimiento dinámico, circular, entre hechos e interpretación (Hernández Samiperi et al., 2014, p. 7). Con ello nos interesa destacar el carácter cíclico que implica volver a interpretar la teoría práctica una vez se hagan ajustes reflexivos, propendiendo por una comprensión teórico-práctica cada vez más enriquecida del fenómeno estudiado.

Paradigma sociocrítico

El estudio de las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de la lectura y la literatura desde la perspectiva de las docentes mismas que las ponen en juego, y que tenga dentro

de su horizonte tanto la interpretación como la transformación de la práctica, se circunscribe en el paradigma sociocrítico.

Nótese que, en primer lugar, el estudio del enfoque nos permitió delimitar la concepción ontológica de la realidad desde una mirada cualitativa, en la medida en que se propone que las instituciones sociales son una construcción interactiva de individuos que la componen. El paradigma, por su parte, nos remite a una concepción epistemológica. Así, desde la concepción de Kuhn los paradigmas son constructos sociales, temporales, que determinan la manera en la que se entiende la realidad y como se construye el conocimiento (López Parra, 2003).

El paradigma sociocrítico tiene entre sus ancestros a Dilthey, quien a finales del siglo XIX propuso que el pensamiento es inseparable de los valores y las emociones (López Parra, 2003). Desde esta perspectiva, ni educación ni investigación son neutrales, en tanto están atravesadas por los valores, las emociones, la cosmovisión de los sujetos que las experimentan y las ponen en práctica. Esto se corresponde con nuestra propuesta, que busca dilucidar los valores que subyacen bajo la teoría práctica individual e institucional en relación con la enseñanza de la lectura y la literatura en una institución educativa (objetivos específicos 1 y 2).

Hasta este punto, el paradigma sociocrítico y nuestro estudio son coherentes con los postulados del paradigma hermenéutico. No obstante, como lo desarrollaran Carr y Kemmis, las fuerzas históricas y las condiciones económicas y materiales

estructuran y afectan asimismo a las percepciones y a las ideas de los individuos, de tal manera que la 'realidad' puede resultar percibida de un modo erróneo como consecuencia de la intervención de diversos procesos ideológicos. Descubrir esos procesos y explicar cómo pueden condicionar y limitar la (sic) interpretaciones de la realidad son necesidades inexcusables pero a menudo descuidadas por el enfoque 'interpretativo'. (1988, p. 117)

En consecuencia, desde la mirada epistemológica sociocrítica, el conocimiento debe tener una función emancipatoria, que impulse la liberación de las ataduras ideológicas que coartan el desarrollo de la conciencia de las personas (López Parra, 2003, p. 44). Es decir, debe sacar a relucir las concepciones tradicionales incongruentes con los contextos, las interpretaciones erradas, las incoherencias entre teoría educativa, teoría práctica y las estrategias didácticas. O, en nuestro caso, promover procesos de reflexión que permitan concientizar (la pretensión del tercer objetivo específico por medio de la CoP) y traer transformaciones relevantes desde el punto de vista educativo (lo que se persigue mediante el plan de acción propuesto en el cuarto objetivo específico) y en consecuencia cultural y social, a partir de una interpretación crítica del saber pedagógico del docente y la práctica que esa induce.

Otro aspecto que vale recalcar es que, en coherencia con la mirada de Dilthey, la mirada del investigador también estará atravesada por su experiencia, “histórica y dialéctica” (López Parra, 2003, p. 164). Por lo tanto, esta es detonante de la selección del objeto de estudio del proceso de investigación, del que no puede sustraerse. Por consiguiente, la objetividad toma un carácter diferente al que tenía en el paradigma positivista, en la medida que en se construye una mirada de la realidad compartida pero quizá no generalizable por fuera del contexto de estudio.

Sobre este mismo punto nos suscribimos a lo que propone Elliott: que la objetividad, más allá de una capacidad, irrealizable, de lograr una mirada no contaminada de las percepciones del sujeto investigador, más bien propende por la posibilidad de concientizarse de los “sesgos axiológicos propios, [así] como [de] la disposición a ponerlos de manifiesto y como una apertura hacia pruebas que no concuerden con ellos” (2010, p. 97).

Así pues, desde este paradigma, que Creswell y Creswell denominan cosmovisión transformativa, se asume que el investigador procederá participativamente para no marginalizar a

los sujetos de su estudio, dando voz a los participantes (2023). De ahí nuestra propuesta, de lograr un proceso reflexivo compartido entre las docentes responsables de la asignatura en el nivel de Bachillerato, de modo que las acciones transformativas que se propongan sean fruto de su experiencia, que sean coherentes con sus valores y que en el contraste de miradas pueda construirse una mirada no sesgada, objetiva (más no reificada, simplificada) de la realidad educativa.

Este punto es de vital importancia, pues si bien compartimos la idea de que es una necesidad dar mayor relevancia a la perspectiva de los sujetos —lo que nos interesa plasmar a través de la elección, puramente estilística, de la primera persona del plural como sujeto de enunciación, haciendo hincapié en la relevancia de las narrativas personales como fuente de conocimiento—, también es un imperativo social que las acciones y decisiones se fundamenten en perspectivas que trasciendan el puro subjetivismo.

Metodología de la investigación-acción educativa

Propone Elliott que la investigación-acción (IA en adelante) “implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación” (2010, p. 26). Esto nos diferencia de la investigación producto de lo que Elliot denomina la “racionalidad técnica”, que asume al docente como un experto técnico, dándole un rol preponderante a la teoría y al investigador que la produce, que no es el docente (Latorre, 2005). La IA, por el contrario, implica la reflexión de un sujeto sobre un problema de su práctica. Su fin es profundizar sobre la situación en la que el investigado está implicado y por lo mismo demanda que este conserve una actitud exploratoria, manteniendo a raya sus juicios previos sobre su situación (Elliott, 2010).

Hasta este punto hemos propuesto un estudio que entiende la realidad social como producto de las interacciones entre individuos y que el conocimiento debe asumirse desde un interés emancipatorio, en el marco de las reflexiones sobre los intereses cognoscitivos de Habermas (López Parra, 2003).

Así pues, en primer lugar, nos interesa comprender las prácticas pedagógicas en cuanto a lectura de literatura del equipo docente de Lengua Castellana del Aspaen Cartagena de Indias en el nivel de Bachillerato, y su relación con las teorías educativas subyacentes y las manifiestas (primer y segundo objetivos específicos). Entendemos que estas son producto de su experiencia y reflexiones, y de la influencia del entorno (sociedad en general, comunidad académica, cosmovisión institucional, interacción con los estudiantes, entre otros).

En segundo lugar, proponemos que ese ejercicio interpretativo sobre la teoría práctica del equipo puede contribuir a “la emancipación de los enseñantes de la sumisión al hábito y a la tradición, proporcionándoles destrezas y recursos que les permitan reflexionar sobre las inadecuaciones de las diferentes concepciones de la práctica educacional y examinarlas críticamente” (Carr y Kemmis, 1988 p. 136), lo cual proyectamos por medio del tercer objetivo específico de esta investigación, a través de los espacios de reflexión de la CoP y el diseño de un plan de acción a partir de los aprendizajes. En otras palabras, la autorreflexión de Elliott, que deriva en diagnóstico (Restrepo Gómez, 2004, p. 51).

El siguiente paso, en consecuencia, consistiría en una propuesta alternativa, derivada de los aciertos de los miembros del equipo y de ideas extraídas del entorno académico (cuarto objetivo específico). Se trataría, pues, de una adaptación cuyo fruto es un nuevo saber pedagógico que se desarrollaría de manera, una vez más, compartida. Pero este saber tendrá también que ser validado, justamente, mediante la práctica: su validez será determinada por su efectividad en el aula, de cara

a unas necesidades pedagógicas (Restrepo Gómez, 2004, p. 52), en un proceso que va más allá del alcance de esta investigación, más no de la CoP que se configura a través de ella.

Este rol del docente indagador que propone la IA implica un diálogo entre la teoría y la práctica, que se retroalimentan desde la labor de un mismo individuo. La teoría sería, desde esta mirada, el resultado de una investigación cuya estructura es espiral en tanto 1) plantea un problema sobre el que 2) el investigador inicia una reflexión que lo lleva a 3) generar un plan de acción, 4) que pondrá en práctica, seguido lo cual 5) hará una observación que será insumo de una nueva reflexión y de ajustes a sus planes de acción iniciales, etc. (Latorre, 2005).

Así pues, presentamos un esquema de acción que es una adaptación del esquema de Kemmis, Los momentos de la investigación-acción (figura 2), aplicado a la propuesta antes mencionada. Iniciamos, sin embargo, no por la planificación para la acción sino por la observación, en coherencia con la propuesta antes descrita para ese estudio. Optamos por esta representación del trabajo de investigación-acción por encima de la de otros autores, por su sencillez ilustrativa y porque deja en clara evidencia su carácter cíclico/espiral.

Además, destaca que es un trabajo que involucra una actitud propositiva y otra analítico-reflexiva (“construcción” y “reconstrucción” de la dimensión organizativa, correspondientemente), así como un trabajo entre investigadores y otros de cara a los grupos sociales involucrados (dimensión estratégica). Esto nos da pie para abordar algunos aspectos relevantes de la IA.

Para Restrepo Gómez, la educación tiende a ser un movimiento pendular entre teoría y práctica. En la medida en que el enseñante asuma el aula como laboratorio y dé a ese movimiento un carácter riguroso y sistemático, hará de esa práctica, de otro modo espontánea, una práctica de investigación-acción (2004). Esto se ve claramente en el esquema de Kemmis en el eje

organizativo: las acciones constructivas de planeación y acción son prácticas, mientras que las reconstructivas de observación y reflexión tienden a la teoría.

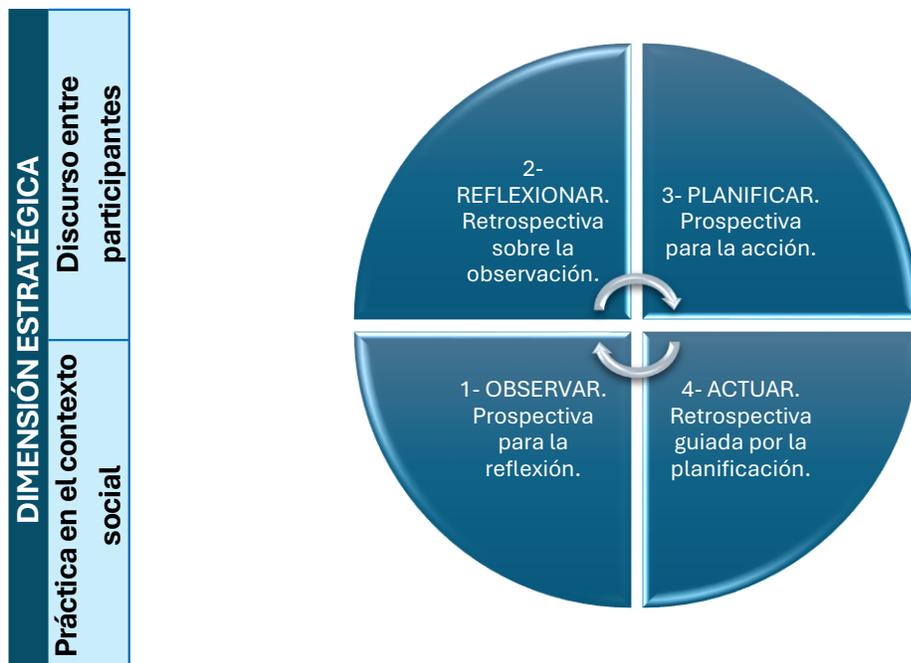
Empero, el mismo carácter cíclico deja en evidencia que teoría y práctica se derivan la una y la otra, rompiendo con la habitual noción de la superioridad de la teoría. De hecho, pone en evidencia que siendo la educación una “empresa práctica”, sus problemas serán necesariamente prácticos y como tal deben ser resueltos. (Carr y Kemmis, 1988). A fin de cuentas, una teoría que no contribuye a la práctica es una teoría inútil, aunque resulte objetiva y válida según el paradigma positivista.

Por otra parte, la dimensión estratégica enfatiza dos puntos relevantes: los problemas los plantean los mismos practicantes y por ellos son resueltos. En esa medida la IA es un proceso autónomo de construcción de saber pedagógico. Adicionalmente, deja de manifiesto su carácter social que no puede ser obviado. No es un saber genérico, sino un saber particular al medio y al sujeto mismo que lo estudia (Restrepo Gómez, 2004), que de hecho son a la vez el punto de partida (de allí sale el problema) y el de llegada (allí se da la solución y es el medio que se beneficia de ella).

Figura 5

Los momentos de la investigación-acción

DIMENSIÓN ORGANIZATIVA	
Reconstructiva	Constructiva



Nota. Adaptado de Los momentos de la investigación-acción, por Kemmis (1989), tomado de Latorre (2005, p. 36)

Es de resaltar que para que esto pueda cumplirse los participantes requieren una actitud especial para que el proceso de la IA surta efectos. Considerando que lo que se busca, inicialmente, son las “teorías implícitas en la mentalidad común [que] conducen a resultados no deseables o no deliberados” (Carr y Kemmis, 1988, p. 134), el docente que investiga su práctica debe mantener una actitud de apertura y exploración para identificar sus propios sesgos. De lo contrario, se encontrará ante un diagnóstico viciado que no propenderá por una mejora en el plan de acción. También es plausible que esos sesgos no sean fáciles de identificar. De ahí la importancia del trabajo en comunidades que proponemos, que garantizan una mirada más compleja, más rica y en esa medida, más objetiva.

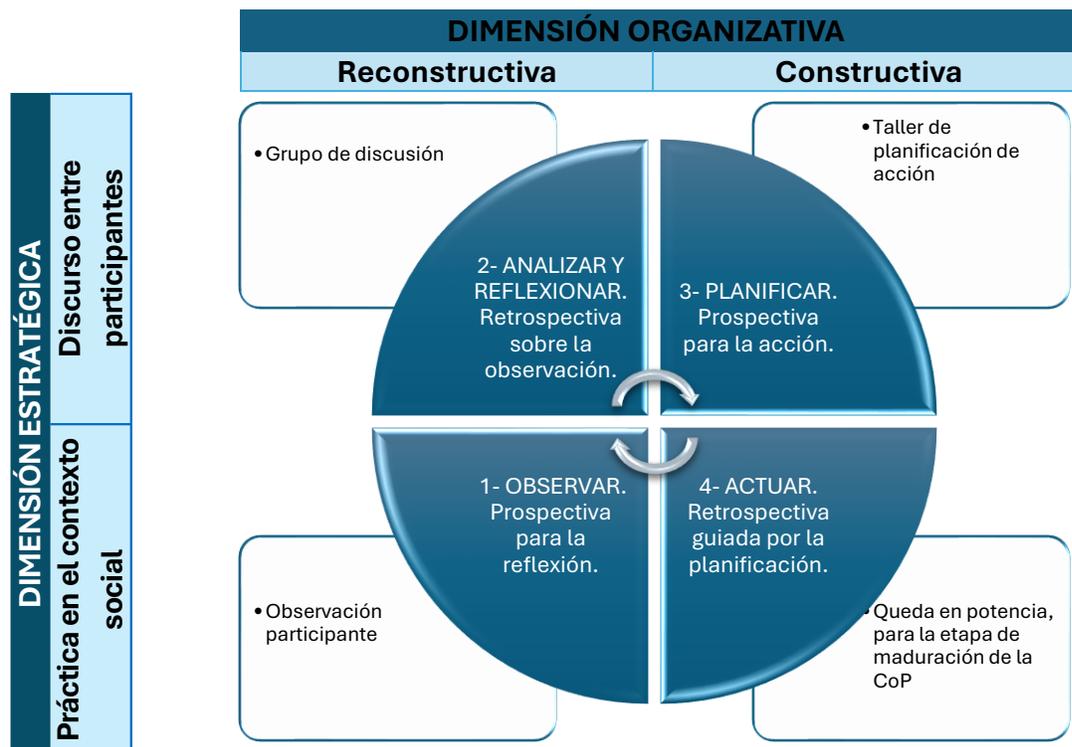
Para terminar, nos parece importante puntualizar tres aspectos adicionales relevados por Elliott (2010)

- A. Si bien podemos haber identificado un problema, la IA invita a suspender la acción y lograr una mayor comprensión, antes que a actuar con mayor premura, pero también con menor eficacia y validez.
- B. Justamente en pro de la validez, es importante lograr que se dé un diálogo "libre de trabas" con los sujetos de estudio, que permita un flujo libre de información. Esto también en coherencia con las ideas de Stenhouse, para quien la educación debe desarrollarse por medio del diálogo en tanto su finalidad es la comprensión.
- C. No se debe perder de vista el carácter moral de la educación: la teoría educativa de cada individuo está permeada por unos valores que, sin bien pueden ser criticados y reformulados, de ninguna manera deben ser obviados. La IA propende por una educación en la que haya coherencia entre medios y fines y no arrodillada a la consecución de resultados, esclava de los valores del mercado o de una ciencia ciega a los sujetos.

Método

Figura 6

Los momentos de la investigación-acción en el marco de nuestra comunidad de práctica



Nota. Adaptado de Los momentos de la investigación-acción, por Kemmis (1989), tomado de Latorre (2005, p. 36)

Comunidad de práctica

Según Wenger et al., las comunidades de práctica (CoP) son grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión sobre un tema, y que

profundizan su conocimiento y experticia en esa área interactuando de forma regular (2002)⁸. Para estos autores, su uso dentro de las organizaciones implica comprender y manejar el conocimiento como un recurso de valor que se puede forjar⁹. Dentro de esta concepción, el conocimiento no puede reducirse a un objeto: se trata de un proceso vivo, presente en la experiencia de los expertos como fruto de las experiencias acumuladas. Así pues, es producto de las interacciones de los sujetos con el contexto, con otras personas y de su propio pensamiento, en coherencia con la visión sociocrítica de las realidades sociales.

Desde ese punto de vista, será un aspecto central de las CoP la importancia de no controlar en exceso su diseño, implementación y en especial el rol que las personas cumplen en ellas. Así pues, su configuración y desarrollo debe ser un proceso flexible y negociado (Wenger et al., 2002). Por otra parte, para que puedan tener lugar dentro de las organizaciones y que sus integrantes quieran hacer parte de ellas, es necesario que, por un lado, sirvan a la estrategia a largo plazo de la organización y que, por el otro, los beneficios para sus miembros les resulten evidentes a estos.

Está claro, pues, que la mejora en el desempeño profesional es su valor tangible. Wenger et al. (2002) enfatizan, sin embargo, que igual de importantes son aspectos intangibles como la creación de relaciones entre sus miembros, el sentido de pertenencia, el espíritu de búsqueda que promueven, así como la confianza profesional y la identidad que confieren a sus integrantes. Todos estos aspectos valiosos para en el bienestar de los trabajadores, en nuestro caso, las docentes.

⁸ “Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (Wenger et al., 2002, p. 4; traducción propia).

⁹ Wenger et al. emplean el término “manage”, que tiene connotaciones administrativas que preferimos evitar en la traducción, en vista de que la intención de esta propuesta dista de la concepción tradicional respecto a los bienes en el ámbito empresarial, que implicaría que el conocimiento debe ser dirigido.

La presente investigación se propone crear una CoP integrada por las docentes de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias (tercer objetivo específico), en vista de que este es el periodo en el que se comienza a estudiar la historia de la literatura de acuerdo con los Estándares Curriculares del MEN. Su dominio será la didáctica de la literatura, si bien se pretende negociar con la comunidad el enfoque preciso. Sus objetivos serán construir una visión compartida de lo que constituye un aprendizaje de calidad de la literatura y promover una cultura de reflexión y cooperación entre las integrantes, que propenda por una mejora en la práctica.

A pesar de que la Dirección Integral de Nivel de Bachillerato ya aprobó su puesta en práctica como estrategia de mejora del área, es necesario negociar con la CoP aspectos adicionales como los momentos en los que se tendrán las reuniones y su periodicidad (se propondrá una por ciclo), los roles de cada una (coordinación, investigación, participante), los medios de organización de la información que se compartirá, cuáles aspectos de la práctica estandarizar y las actividades que se llevarán a cabo más allá de las aquí propuestas.

Figura 7

Elementos constitutivos de las comunidades de práctica según Wenger et al.



Nota: Elaboración propia.

Wenger et al. establecen cinco etapas en la vida de las CoP: potencial, integración, maduración, administración y transformación (2002). En este proceso de investigación, por su duración, únicamente se llegará hasta la segunda etapa.

Figura 8

Etapas de las comunidades de práctica según Wenger et al. (2002)



Nota: Elaboración propia.

Potencial

Los pormenores del potencial son los aquí descritos, dejando parte del diseño abierto, de modo que este pueda adaptarse a las necesidades identificadas por las participantes. En esta etapa temprana, hay tres puntos que es importante considerar:

1. Con respecto al dominio, se debe definir uno que esté dentro de los intereses de los participantes de la CoP, pero que sea también relevante para la organización. Este trabajo propone como dominio amplio la enseñanza de la literatura. Desde el punto de vista de la institución, se trata de un dominio de peso, teniendo en cuenta que apunta a una competencia central del currículo, como lo es la comprensión lectora, así como la lectura crítica, que es uno de los objetivos sobre los que la dirección de la institución ha ejercido

más presión sobre el equipo de Lengua Castellana. Adicionalmente, es un eje central del nuevo currículo que se implementará dentro del marco del Programa Diploma del Bachillerato Internacional.

2. En lo relativo a la comunidad de práctica, es necesario que las integrantes vean el valor de su participación. En ese sentido, abrir un espacio para compartir conocimiento, como textos, rúbricas, actividades e inclusive planeaciones de años anteriores puede ser un punto de partida potente en su conformación, teniendo en cuenta que esos recursos deberán pasar eventualmente por un proceso de evaluación para determinar su alineación con las pautas que el equipo determine.

De manera preliminar, se propone crear un espacio a través de Sharepoint, donde ya se encuentra construida una versión rudimentaria de muestra, en la que publiqué instrumentos de evaluación, planeaciones y actividades que consideré podrían ser útiles para el grupo. Se diseña, asimismo, un espacio de trabajo para determinar los pormenores de este espacio (donde incluso queda abierta la posibilidad de crearlo en una plataforma diferente de la laboral, de modo que el material siga disponible al retirarse de la institución) y para trabajar en la subida de información que las participantes vayan a compartir con la comunidad de práctica.

Sobre este punto cabrá enfatizar la mejora en el desempeño docente que puede derivar de la reflexión sobre nuestra práctica y de compartir experiencias docentes y conocimientos sobre nuestra labor.

Figura 9

Página de inicio en Sharepoint para la comunidad de práctica

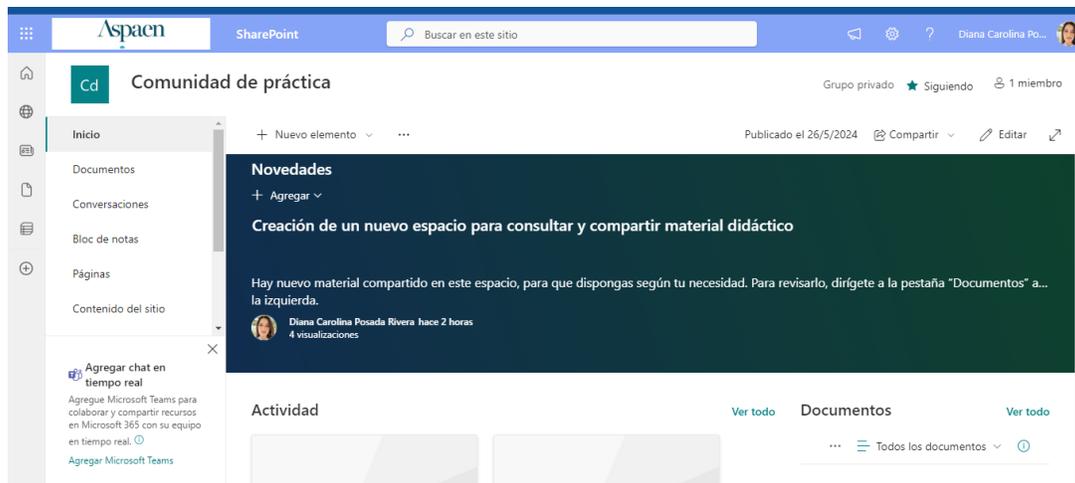
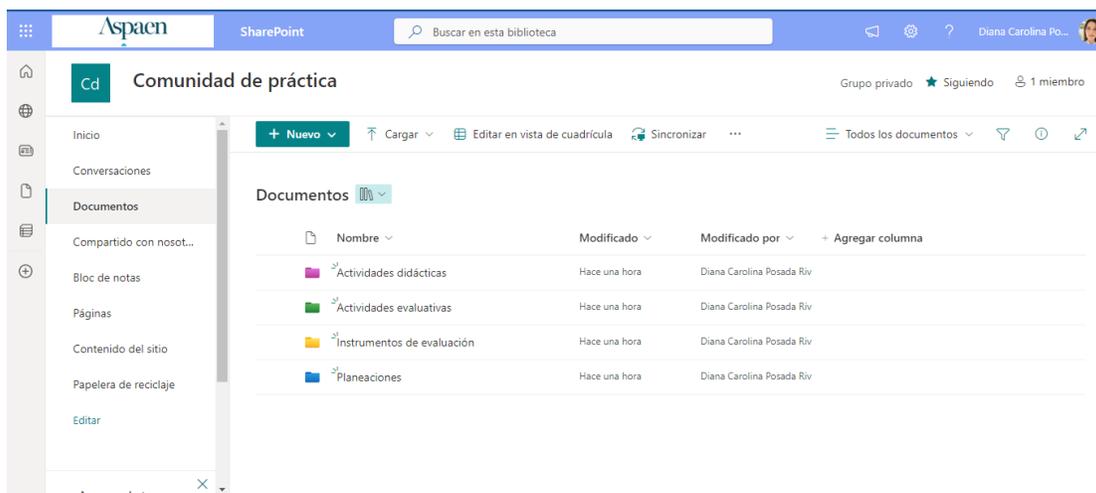


Figura 10

Página de documentos en Sharepoint para la comunidad de práctica



3. En lo relativo a la práctica, es importante hallar necesidades comunes. Este punto será dejado abierto y se abordará durante el primer grupo de discusión. Se proponen, preliminarmente, algunas posibilidades: cómo promover el gusto por la lectura; qué estrategias emplear para desarrollar habilidades críticas de lectura de literatura; cómo lograr que las estudiantes se apropien los textos que leen; que habilidades se deben abordar en el

aula además de la identificación de los elementos propios de las diferentes tipologías textuales; cómo abordar la poesía de manera significativa; cómo promover una lectura estética; entre otras propuestas que puedan surgir.

En la etapa inicial también sugieren Wenger et al. que se lleven a cabo entrevistas a los participantes potenciales, justamente para determinar cuáles son los asuntos compartidos que están generando inquietud que pueden definir el enfoque del dominio y para introducir la idea de la comunidad y su potencial, para sus integrantes y para la institución (2002). Estos autores sugieren que estas entrevistas se sostengan como discusiones abiertas, para que los integrantes potenciales puedan desarrollar a fondo sus perspectivas. Por ese motivo en esta investigación, teniendo en cuenta que las futuras integrantes ya se conocen y han trabajado en equipo, proponemos hacer este ejercicio por medio de un grupo de discusión, estrategia que se empleará de manera recurrente en el marco de las comunidades como espacio para la reflexión y que será también la actividad inicial tras el lanzamiento de la comunidad.

Como punto de cierre sobre esta primera etapa de planeación, consideramos que desde un punto de vista estratégico y dadas las características del grupo y las necesidades institucionales, la comunidad debe propender por el desarrollo, la validación y la diseminación de buenas prácticas didácticas. Con ello se consigue un doble propósito: facilitar el trabajo de las integrantes de la comunidad al poner a su disposición material y conocimiento alineado con unos criterios de calidad propuestos por la misma comunidad, mientras se produce una mejora en el desempeño docente que repercute en la calidad de la enseñanza, consiguiendo así un alineamiento con las metas institucionales.

Integración

En esta etapa se dará el lanzamiento de la comunidad de práctica, el cual se hará en un evento informal para el que se entregará a cada integrante una invitación y en el que se hará una actividad de construcción cuya finalidad es reflexionar sobre las ventajas del trabajo cooperativo. Su propósito es mostrar a las integrantes el valor que pueden extraer de su participación, para su trabajo diario y para la mejora de su práctica docente.

Estudiemos los aspectos relevantes en relación con los elementos constitutivos de la comunidad, de acuerdo con Wenger et al. (2002): en cuanto al dominio, será importante mostrar el valor de compartir el conocimiento con la comunidad de práctica. En lo relativo a la comunidad de práctica, lo será desarrollar la confianza suficiente para discutir problemas genuinos, bochornosos, de la práctica. En cuanto a la práctica, será determinar qué conocimiento compartir y cómo.

En realidad, los principios de la comunidad de práctica, si bien pueden ser beneficiosos para las integrantes y la institución, están lejos de ser la manera habitual de trabajar en Aspaen Cartagena de Indias, y de allí lo innovador de la propuesta. En realidad, desde hace algunos años la percepción del equipo docente es que el trabajo se ha multiplicado y eso ha limitado los espacios para el trabajo en equipo. Sea más que una percepción o no, la realidad es que, aunque hay un espíritu de camaradería y las docentes suelen ser generosas con su conocimiento, las ocasiones para compartirlo son muy esporádicas. Si a eso se suma la necesidad de invertirle tiempo a la comunidad esto implica que la propuesta debe ser muy atractiva y segura en términos de revisión de la propia práctica. Recordemos que esta misma fue una de las conclusiones del trabajo de investigación de Valdés Ramírez (2010), quien encontró que las dificultades con el tiempo dejaban de ser un problema si los participantes notaban una mejora en su práctica.

Así pues, a la hora de considerar las estrategias que serán parte de nuestra comunidad de práctica, sus principios de acción deben enmarcarse en las necesidades recién enumeradas. De ahí que el grupo de discusión, como primera actividad tras el lanzamiento, debe sostenerse como un espacio seguro de interacción; la observación de clases debe ser practicada desde una mirada constructiva y sin pretensiones evaluativas del desempeño (de nuevo, esta fue una conclusión central de la investigación de Valdés Ramírez sobre CoP, 2010), y el espacio para compartir material didáctico deberá crearse en un medio consensuado estructurado bajo unos criterios negociados y verse como una ganancia para todos bajo el principio de reciprocidad, en el que las integrantes se ayudan mutuamente a resolver problemas de su práctica. El énfasis estará, pues, en que la comunidad llegue, realmente, a compartir conocimiento.

En esta etapa, una de las principales causas del fracaso recae sobre la figura del coordinador de la comunidad de práctica (Wenger et al, 2002), el que desempeñaré como investigadora. Por consiguiente, resulta fundamental dedicar el tiempo necesario, no solo para las actividades grupales, que se llevarán a cabo una vez por ciclo, sino también para interactuar de manera privada con los miembros de la comunidad para determinar nuevas necesidades que vayan surgiendo. También es importante resaltar al equipo que una vez la CoP vaya madurando, es posible que otra participante asuma la coordinación, según las necesidades del grupo.

En un escenario ideal, al finalizar esta etapa, que será hasta donde se avance en el marco de esta investigación, la comunidad llegará a una comprensión sobre la práctica de los otros o su estilo de pensamiento y empezará a configurarse como un espacio que construye una práctica compartida, lo que se pretende lograr mediante los grupos de discusión, la formulación de una definición de calidad de la enseñanza de la literatura y las observaciones de clase con su respectiva reflexión en los grupos de discusión.

Cabe resaltar que como detonante e instrumento para la reflexión hemos recurrido a varias de las rutinas de pensamiento que propone el Project Zero de Harvard, por considerarlas vías innovadoras para proponer estructuras de reflexión que apalanquen el desarrollo del pensamiento crítico. Por otra parte, recurrimos al uso de algunas aplicaciones electrónicas —Nearpod, Mentimeter, Pear Deck, Plickers, los formularios de Microsoft, los espacios para foros de Sharepoint— derivadas de la tendencia de la gamificación en las aulas (Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2020), empleándolas a veces como juego y otras como medio para compartir puntos de vista o discutir las diversas respuestas a preguntas de comprensión sobre temas sobre los que es importante generar un andamiaje. Ello, con miras a promover el uso de estas herramientas, que permiten hacer un monitoreo en vivo de la comprensión, que resultan muy motivadoras para los estudiantes y que raramente son mencionadas por las docentes del área en sus planeaciones.

Así pues, esta investigación concluirá tras una primera tanda de observaciones de clase, después de las cuales se sostendrá el último grupo de discusión. Allí se identificarán patrones entre las prácticas de enseñanza del equipo, a partir de los cuales pueden mapearse unas necesidades individuales y grupales. Se incluirán, además, estrategias de evaluación y autoevaluación continua, para determinar si los objetivos de la comunidad de práctica se están cumpliendo.

A pesar de que este estudio se limitará a las dos primeras etapas, a continuación proyectamos brevemente las etapas de maduración y administración según consideramos pueden darse de acuerdo con la naturaleza de una institución como lo es el Aspaen Cartagena de Indias y su participación en la red Aspaen.

Maduración

Wenger et al. (2002) describen la maduración como la etapa en la que la comunidad comienza a consolidarse y por consiguiente se enfrenta al reto del crecimiento, bien sea en cuanto a integrantes, conocimiento o ambos. Desde esta perspectiva, se hace necesario definir un rol en la organización y redefinir el dominio de ser necesario, de cara a los cambios que el crecimiento implica. Esto repercute a nivel de la comunidad en la necesidad de ampliar sus límites sin que ello implique una pérdida en el propósito.

Figura 11

Acciones y características por etapas de la comunidad de práctica del Aspaen Cartagena de Indias



A nivel de la práctica, el conocimiento compartido comienza a organizarse y ello permite a sus integrantes notar los huecos en su dimensión global, lo que genera una oportunidad para robustecer la práctica, generar nuevos roles —por ejemplo, trabajando en proyectos específicos de

cara a esa visión más global del conocimiento de la comunidad— y sistematizar el conocimiento. En coherencia con ello, un librero que pueda llevar a cabo esa sistematización, así como compartir material pertinente, se vuelve una figura de gran peso (Wenger et al., 2002).

Por ende, considerando que la etapa anterior concluye con un diagnóstico sobre las necesidades individuales y grupales de la comunidad en cuanto a la práctica didáctica relativa a la literatura, en esta etapa correspondería abordar esa necesidad. Así, a través de la investigación se pueden trabajar aspectos que hayan resultado generalizados y por medio del trabajo en equipos las necesidades individuales. Además, debería tener lugar una sistematización de ese conocimiento a través de los medios determinados para almacenarlo y compartirlo.

En nuestra planeación, la última actividad que proponemos esboza un plan de acción cuyo objetivo será precisamente generar estas transformaciones. Su puesta en práctica no está dentro del alcance de esta investigación, pero lo proyectamos como un ejercicio llevado a cabo a través de grupos de trabajo por medio de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP; Servicio de Innovación Educativa de la UPM, 2008). Esta metodología propende por el rol activo de los aprendices (en nuestro caso, las docentes) para dar solución a una situación a través de un producto fruto de la investigación y la creatividad: la planeación de unidades didácticas que empleen estrategias innovadoras y que busquen subsanar las limitaciones del área de Lengua Castellana, identificadas a través de la Cop. Así pues, las docentes serían constructoras de un nuevo conocimiento que daría solución a un problema real de su práctica.

Administración

En esta etapa nos encontramos con una comunidad ya consolidada, que posiblemente goza ya de legitimidad dentro de la organización, por lo que se vuelve una voz de peso en las decisiones e incluso puede llegar a contar con recursos (económicos, de tiempo, espacio, etc.). En este punto en el que hay en la comunidad de práctica un fuerte sentido de propiedad del dominio, presente en el desarrollo de herramientas y métodos propios, se vuelve un reto mantener la apertura a nuevas ideas y personas.

Ello trae como consecuencia el peligro de estancar el desarrollo, por lo que se vuelve una necesidad continuar en la búsqueda de ideas y personas innovadoras. Wenger et al. sugieren tratar nuevos temas relacionados con el dominio, traer especialistas controversiales u organizar reuniones con otras comunidades de práctica (2002).

En este orden de ideas, nuestra comunidad podría buscar la inclusión de nuevas integrantes: bien sea docentes de otras áreas que también aborden el trabajo de literatura, por ejemplo, docentes del área de inglés. Esta inclusión podría resultar beneficiosa en tanto el enfoque anglosajón de la lectura literaria tiene sus propias particularidades y aspectos que sin duda enriquecerían la práctica. El tema de la lengua podría ser un desafío en esta propuesta.

Por otra parte, considerando que Aspaen es una red amplia de colegios, otra opción viable es buscar la participación de docentes en otros lugares del país y romper los límites geográficos mediante el uso de la misma plataforma de Teams empleada por todos los colegios de la red. Esto, por supuesto, requeriría un apoyo adicional de los cargos administrativos dentro del colegio y del mismo Aspaen, lo que quizá llevaría a la comunidad, eventualmente, a ser absorbida como parte de la organización. De otro modo, quizá no resultaría posible programar espacios de trabajo transversales.

Otras alternativas de acción pueden implicar el trabajo por proyectos para mantenerse actualizados en el dominio o buscar perspectivas cuestionadoras o innovadoras para mantener viva la reflexión y construcción del saber.

Grupo de discusión

María Eumelia Galeano define el grupo de discusión como un grupo reducido

que comenta y debate sobre una serie de temas discriminantes o estímulos, inducidos en la dinámica interactiva por un director o moderador formal de la reunión. . . tiende así a recrear en situaciones parcialmente controladas y pautadas una vivencia colectiva focalizada en una serie de temas deliberadamente seleccionados según un guion tentativo, perfectamente modificable por el director de la discusión según esta se desarrolle, y que se presentan como los puntos de anclaje básicos para la construcción del sentido de los grupos. (2018, p. 230)

Así pues, a diferencia de las entrevistas, cuya finalidad es determinar la perspectiva de los individuos sobre un tema determinado, la dinámica del grupo de discusión pretende construir el sentido que un tema dado tiene para un conjunto de personas, elegidas según un criterio relacionado con el propósito de la indagación. Su finalidad, lejos de pretender una alteración del comportamiento, es identificar las bases de una conducta determinada o de una representación social. En nuestro caso en concreto, la concepción que las docentes del Aspaen Cartagena de Indias tienen sobre la literatura, su rol en la vida de las personas y los lineamientos de una buena didáctica.

Conviene considerar que las intervenciones de los sujetos participantes no son completamente “libres”, pues en realidad “las hablas individuales tratan de acoplarse al sentido social” (Galeano, 2018, p. 229), que es justamente el que se busca dilucidar. Es decir que como

acto comunicativo crea un discurso que es producto de una ordenación de un discurso diseminado entre diferentes sujetos. Las integrantes como individuos desaparecen, pues su discurso pasa a inscribirse en un discurso más amplio producto de la interacción.

Respecto a la dinámica, resulta importante, en esta construcción de sentido, que el estímulo temático propuesto por el moderador sea neutro. En general, el moderador debe propender por el estímulo de la discusión, evitando el monopolio de la conversación por unos pocos, brindando espacios para que los más tímidos puedan manifestarse, reformulando cuando los aportes no resulten claros, interpretando, encuadrando y, sobre todo, rehuyendo una intervención excesiva que inhiba a los participantes.

Para este trabajo, se propone una guía de temas semiestructurada, que establece unos límites temáticos, pero da la libertad al moderador —rol que ocuparé en tanto investigadora y coordinadora de la comunidad de práctica— de permitir que los integrantes incorporen temas relevantes, además de alterar el orden si el curso de la discusión así lo requiere (Hernández Sampieri et al., 2014). El grupo de discusión como estrategia se empleará en tres momentos concretos en el curso de la investigación:

- 1- Al comienzo, como segunda sesión tras la sesión inicial de invitación a participar de la comunidad de práctica, para reflexionar sobre lo que es la literatura y en lo que debe consistir su didáctica para las integrantes del grupo, como se propone en el segundo objetivo específico. Se propondrán las siguientes pautas de participación:

Tabla 1

Pautas de trabajo para los grupos de discusión

a) El primer grupo de discusión durará de 90 minutos. Los siguientes, 50 minutos.
b) La conversación será videograbada.
c) Las intervenciones no serán consideradas como ideas de una participante en particular sino como ideas del equipo.
d) No es una actividad evaluativa del desempeño.
e) Las intervenciones deberán centrarse en el tema tratado, si bien es posible proponer otros que resulten relevantes según el punto al que se quiera llegar.
f) Se promueve una actitud de respeto y apertura por las ideas de las demás.
g) Las intervenciones deben ser claras y concisas, dando espacio a las demás para intervenir.
h) Las intervenciones deben estar soportadas por argumentos.

- 2- Después de cada observación de clase, como espacio para compartir las reflexiones individuales y extraer conclusiones grupales, tal y como se proyecta en el tercer objetivo específico. Las reglas de participación serán las mismas de la primera sesión, pero su duración será de 50 minutos.
- 3- Al final del proceso de observaciones, para revisar las conclusiones derivadas de las reflexiones sobre las observaciones e identificar patrones en las prácticas del equipo, sesgos y vacíos que sea necesario trabajar mediante un plan de acción, que constituye en cuarto objetivo específico de esta investigación.

Figura 12

Dimensiones sobre literatura y didáctica para la guía de temas del primer grupo de discusión



Figura 13

Dimensiones tentativas sobre la observación de una clase de literatura para la guía de temas del segundo grupo de discusión



Cerraremos manifestando que el plan de análisis de estos grupos es “emergente”. Después de la grabación, será necesaria una transcripción y organización de la información para darle sentido, seleccionando lo importante y esquematizándolo conceptual o teóricamente en categorías emergentes (Galeano, 2018), que se organizarán a través de una matriz

Observación participante

Una de las actividades centrales que se proponen para esta CoP es la observación de clases, que se realizará bajo la estrategia de la observación participante. Su propósito es

llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad, con la cual el investigador participa en la situación que quiere observar, es decir, penetra en la experiencia de los otros, dentro de un grupo o institución, y pretende convertirse en uno más, analizando sus propias reacciones, intenciones y motivos con los demás. Debe intentar combinar la profunda implicación personal con un cierto distanciamiento. (Galeano, 2018, p. 48)

La base de esta estrategia es que los observadores participan para comprender, desde un espacio de la vida cotidiana. Como su finalidad es la comprensión, se persigue el realismo evitando la manipulación del contexto. En pro de ese realismo, su registro es permanente, “deliberado, sistemático y selectivo” (Galeano, 2018, p. 51), y se focaliza en coherencia con los objetivos; es decir, no se observa todo. Así pues, se determina qué observar, cuándo y dónde, qué y cómo registrar.

Por este motivo, posterior al grupo de discusión se sostendrán dos sesiones anteriores a las observaciones de clase: en una de ellas se definirá lo que para el equipo es un aprendizaje de calidad de la literatura, que serán los lineamientos que deberían regir la enseñanza. En la otra, se elaborará un instrumento para tomar nota y reflexionar sobre la observación de clase. La propuesta inicial es que se haga una guía de observación y que grupalmente se trabaje sobre los criterios, si bien la CoP puede optar por otros, como el diario de campo o la lista de cotejo. Consideramos, sin embargo, que así como se delinearán los criterios es importante dejar un espacio flexible para la toma de notas cualitativas, sin perder de vista el eje propuesto, de modo que se incluyan también aspectos más subjetivos suscitados por la observación de la clase de las diferentes colegas.

La propuesta es observar, inicialmente, una clase de cada una de las integrantes de la comunidad. Proponemos como táctica para disipar la tensión y aprehensión que esta estrategia puede despertar en la CoP, iniciar haciendo la observación de una clase de la investigadora. Con

ello demostrando que no se trata de un ejercicio por medio del cual se pretenda evaluar el desempeño, sino comprender, interpretar y valorar para construir como grupo. Este ejercicio está relacionado con el primer objetivo específico que proponemos en esta investigación, en tanto busca describir las prácticas docentes en lo relativo a la literatura que tienen lugar en la institución de estudio.

Se propone grabar la clase para tener acceso posterior a la información, pero también hacer la observación desde el salón de clase. Si bien esto puede alterar el comportamiento de las estudiantes, también permitirá percibir detalles que pasen desapercibidos en la grabación a causa del encuadre y de la distancia que la asincronía impone. La observación in situ permite incorporar mejor el conocimiento tácito a los observadores, permitiéndoles identificar mensajes no lingüísticos que se relacionan con sentimientos e intuiciones sobre la situación (Galeano, 2018).

Para obtener mayor provecho de las sesiones de observación, después de cada una de estas se sostendrá un grupo de discusión para discutir a partir de las reflexiones individuales (véase la figura 12, donde se proponen unas dimensiones tentativas para orientar la discusión que podrán modificarse cuando se diseñe el instrumento de observación). En vista de que en realidad estas observaciones serán también un aspecto sobre el que la CoP irá entrenándose en la medida en las que se vayan haciendo, parte de la discusión puede proponer una evaluación del instrumento, para ir afinándolo conforme avanzan las sesiones de observación —en un desarrollo en espiral (Galeano, 2018)—, así como una evaluación del proceso de evaluación en sí. Con ello el proceso de observaciones podrá ir pasando de las etapas iniciales de exploración, a las de focalización y profundización.

Otro aspecto importante que se debe considerar es que tal vez a partir de las observaciones y discusiones se concluya que es necesario entrenarnos sobre algún aspecto de la práctica. Dado

caso, será necesario programar una sesión extemporánea o emplear el espacio de las reuniones de equipo técnico de Lengua Castellana para hacerlo. Esa sesión puede estar a cargo de algún miembro del equipo o de otro experto que se pueda contactar.

Por otra parte, puesto que el objetivo de las comunidades se relaciona con una mejora en la enseñanza que influya en el aprendizaje, será importante que de las sesiones de observación salga algún ejercicio de las estudiantes que permita evaluar la eficacia de las actividades implementadas.

El éxito de las observaciones derivará, pues, de la posibilidad de “ver lo que el actor no ve, contextualizar la información, analizar los patrones de comportamiento, los denominadores comunes” (Galeano, 2018, p. 54). De hecho, dentro del plan de cierre para la etapa de implementación de la CoP con la que concluye esta investigación, se propone un grupo de discusión durante el cual extraer conclusiones generales, develando patrones generalizados en nuestras prácticas, fortalezas, áreas de mejora, y propendiendo por una revisión de la definición de calidad de la didáctica de la literatura generada en las primeras sesiones a partir de la experiencia. Esto dejaría la CoP en el punto apropiado para proponer estrategias de mejora, investigar y sistematizar la práctica.

Será importante enfatizar, para las observaciones, que parte del ejercicio consiste en comprender la situación desde la realidad de la docente y qué está detrás de sus decisiones didácticas, así como el rol que sus estrategias didácticas dan a los estudiantes y como pueden estar experimentando la realidad del aula y la experiencia literaria. Si estas no son consideraciones estructurantes de la práctica, las conclusiones probablemente no redunden en una mejor práctica y un mejor aprendizaje, que son nuestros objetivos ulteriores.

Así como se dará la observación de clases, consideramos pertinente llevar un diario de campo que registre la experiencia de las sesiones de trabajo en la CoP por parte de la investigadora, en las sesiones de presentación de la CoP, En este se pretende

tomar notas que recojan las impresiones del investigador y sus percepciones sobre la marcha de la investigación, estos apuntes le van a permitir reconstruir su memoria metodológica: el establecimiento del encuadre, el proceso para lograr consentimiento informado, las formas de observación, las reacciones de los observados. (Galeano, 2018, p. 67)

Para este trabajo, se empleará el siguiente formato de diario de campo:

Tabla 2

Formato de diario de campo para consignar observaciones de las sesiones de trabajo de la CoP

DIARIO DE CAMPO No.			
Sesión:	Fecha:	Hora inicio:	Hora cierre:
Lugar			
Actividad			
Propósitos			
Descripción			
Reflexión			
Evidencia			
Conclusiones			
Preguntas e inquietudes			

Para cerrar este apartado teórico sobre el método, quisiéramos puntualizar las siguientes estrategias para el registro, la categorización, la sistematización, la triangulación y el análisis de la información obtenida:

- 1- En cuanto al registro, se emplearán instrumentos como la grabación para los grupos de discusión, que luego serán transcritos. Para las observaciones de clase, se propone una

guía de observación (si bien también se hará videograbación para complementar) y para las sesiones de trabajo, el diario de campo. Los datos obtenidos de otros ejercicios de reflexión y evaluación se registrarán digitalmente a través de las aplicaciones de gamificación cuyo uso se plantea.

- 2- El proceso de categorización de la información obtenida se llevará a cabo mediante la organización en categorías emergentes a partir de las voces de los participantes y sus acciones durante las clases.
- 3- Su sistematización se hará por medio de matrices de análisis a través de las cuales se puedan resumir las categorías emergentes y realizar lecturas comparativas.
- 4- El proceso de triangulación de datos se hará así:
 - a. Con respecto a la descripción de las prácticas docentes, considerando los datos en el conjunto de guías de observación de todas las integrantes de la CoP, para cada clase observada. Además, se deben incluir en este ejercicio las reflexiones que seguirán a las observaciones.
 - b. En relación con las concepciones sobre la didáctica de la literatura, triangulando los datos obtenidos en los grupos de discusión y las categorías emergentes en el ejercicio de diseño de una definición de calidad del aprendizaje de literatura.
 - c. En lo relativo a las reflexiones en torno a las necesidades de mejora del equipo, a partir de los datos obtenidos por medio de las sesiones de reflexión posteriores a la observación, teniendo en cuenta las intervenciones de todas las participantes.
- 5- Finalmente, es importante aclarar que el análisis de esta información se realizará desde una mirada inductiva, considerando que partimos de las voces de los sujetos y que lo

propuesto es atender a las categorías emergentes, de modo que el marco teórico pueda ayudar a comprender a posteriori ciertos aspectos, más no imponer una forma de interpretar.

Estas estrategias de procesamiento de la información se proponen con el fin de lograr que los hallazgos tengan una validez interna y evitar el subjetivismo que podría marcar una investigación de corte cualitativo. Es de recalcar, sin embargo, que junto a la búsqueda de la objetividad en una medida realista, también es nuestro propósito dar voz a las docentes participantes de la CoP, a sus concepciones, sus necesidades, etc., los cuales son elementos centrales de la IA. En ese orden de ideas, esta es una de las razones por las que, desde una perspectiva estilística, hemos optado por el uso de la primera persona del plural en este informe.

También es de relevancia considerar que estas estrategias se aplicarían únicamente de continuar con el proceso de investigación más allá del programa de especialización, en tanto el trabajo de investigativo de este se limita a la fase de planeación.

Planeación

Sesión No. 1
Nombre de la actividad: La invitación
Estrategia: Taller vivencial y reflexivo sobre CoP
Propósitos: <ul style="list-style-type: none"> • Informar al equipo docente de Lengua Castellana de Aspaen Cartagena de Indias sobre lo que es una CoP.

- Motivar al equipo docente de Bachillerato a participar en una CoP sobre didáctica de la literatura.
- Crear un clima de confianza para que las actividades en el marco de la CoP sean percibidas como seguras, constructivas y cooperativas.

Descripción de la actividad:

1. Pasos previos

- a. Una semana antes de la reunión, se convidará al equipo a participar de la actividad mediante una tarjeta de invitación que proponga el siguiente mensaje: “Juntas podemos construir el cambio que queremos ver”. La tarjeta incluirá fecha, hora y lugar.
- b. Dos días antes de la reunión se entregará un breve folleto sobre las CoP y se les compartirá el enlace de Videos metodológicos – Comunidades de práctica, de Contrapunto Group. Se les pedirá que revisen cualquiera de los dos y traigan cualquier pregunta que les surja.

2. Presentación:

- a. La Torre de Babel. Se propone un juego cuya finalidad es construir la torre más alta y firme en 3 minutos empleando únicamente los materiales proveídos: fideos secos y malvaviscos. Se invitará a hacer preguntas en caso de dudas. Después del tiempo estipulado, se medirán las torres y se soplarán, para determinar su altura y firmeza. Acto seguido, se discutirán los retos asociados al trabajo.
- b. Se propone una segunda ronda del juego, con las mismas condiciones, pero haciendo el trabajo en parejas. Se les invitará a diseñar una estrategia antes de empezar la construcción. Transcurridos los tres minutos, se evaluarán las torres.

3. Desarrollo:

- a. Círculo de reflexión. Para la participación en la discusión, se insistirá sobre la construcción de un ambiente de confianza, entre todas, donde se consideren sin juicio las perspectivas de las demás docentes. Preguntas orientadoras:
 - ¿Qué diferencias notaron entre el trabajo individual y el trabajo cooperativo durante el juego? ¿Qué ventajas y desventajas tiene cada una de las dos modalidades de trabajo?
 - ¿Cómo se puede relacionar el análisis anterior con nuestro día a día docente? ¿Qué experiencias, positivas y negativas, han tenido con el trabajo cooperativo?
- b. Se hará una breve sesión de Time to Climb de Nearpod, actividad gamificada virtual en la que las participantes resolverán algunas preguntas de selección múltiple sobre CoP a partir de la lectura o el video.
- c. Se pedirá a las docentes que conecten las reflexiones sobre la actividad de la torre con las respuestas del juego sobre las CoP. Se proponen algunas cuestiones para discutir:
 - ¿Hay alguna pregunta sobre el material proveído que quieran plantear?
 - ¿Qué es una CoP y cómo se relacionan su finalidad y estructura con lo que acabamos de discutir?
 - Teniendo en cuenta el elemento del dominio, ¿cuál considerarías un dominio interesante para trabajar como equipo? ¿En qué elemento de la práctica quisieras ahondar?

- ¿Te interesaría abordar la didáctica de la literatura a través de una CoP?
¿Qué oportunidades y dificultades crees que podríamos enfrentar? ¿Por qué sería o no un dominio relevante desde el punto de vista de cada una, del equipo de Lengua Castellana y de la institución?

4. Cierre:

- a. Rutina de pensamiento “Puente 3, 2, 1”, de Project Zero (s. f. b), en relación con las CoP: anotar tres ideas centrales, dos preguntas, 1 metáfora sobre el tema. Una de las ideas centrales debe desarrollarse en torno a lo que creen que podrían ganar o perder por participar de la CoP. Se insistirá en el ambiente de apretura frente a cualquier respuesta. Esta rutina se llevará a cabo mediante el espacio de preguntas abiertas de Nearpod para tener registro.

Estrategias de evaluación:

Comprensión del concepto de CoP a través de la rutina de pensamiento. Diario de campo.

A lo largo de la siguiente semana, como coordinadora estaré acercándome a las diferentes invitadas, para corroborar si están interesadas en participar. Indagaré sobre la frecuencia de las reuniones, su duración y el espacio que consideran pertinente. Asimismo, les presentaré la propuesta de trabajo, entregándoles una copia para que puedan revisarla en detalle para hacer modificaciones en la siguiente sesión.

Sesión No. 2

Nombre de la actividad: Diálogos literarios

Estrategia: Grupo de discusión

Propósitos:

- Definir un plan de trabajo para la CoP.
- Identificar las concepciones de la CoP respecto a la literatura y su didáctica.

Descripción de la actividad:**1. Presentación:**

- a. Se presenta el propósito de la actividad.
- b. Se pregunta por el plan de trabajo y las modificaciones que se quieran proponer. Se consensua un plan y la frecuencia, duración y lugar de las reuniones.
- c. Antes de iniciar, se empleará la rutina de pensamiento “Titular” (Project Zero, s.f.c), invitando a las participantes a escribir un titular sobre el tema de la literatura y su didáctica, “que capte el aspecto más importante por el cual debería recordarse”.

2. Desarrollo:

- d. Se socializan la dinámica y las pautas para la participación en el grupo de discusión (Ver tabla 1). Se abre el espacio para que las integrantes propongan otras pautas de participación si lo consideran pertinente. Se solicita permiso para grabar.
- e. Como moderadora, propondré una a una las dimensiones sobre literatura y didáctica (ver figura 12) e invitaré a las integrantes a presentar sus ideas, de acuerdo con los lineamientos de una guía temática semiestructurada planteadas en el apartado sobre el grupo de discusión. En cuanto a las dificultades y fortalezas de la práctica, se insistirá para que se aborde tanto a nivel de equipo

como a nivel individual. El orden propuesto se puede ir modificando conforme lo requiera la actividad.

1. Cierre:

- a. Conclusión de la rutina de pensamiento “Titular” (Project Zero, s.f.c): “¿Cómo ha cambiado tu titular a partir de la discusión de hoy? ¿Cómo se diferencia de lo que dijiste al comienzo? Las docentes escribirán las dos versiones de su titular a través del espacio de pregunta abierta de la aplicación de Pear Deck, y se proyectarán las respuestas. A partir de esto se invitará a hacer una breve reflexión sobre las ideas compartidas y las diferencias en lo planteamientos. Si prima la diferencia, se preguntará si es necesario tener un consenso.

Estrategias de evaluación:

Participación en las diferentes etapas; revisión de las respuestas a la rutina de pensamiento.

Revisión de la grabación de la sesión.

Sesión No. 3

Nombre de la actividad: Calidad en la mira: Definiendo juntas en qué consiste el aprendizaje de la literatura

Estrategia: Lluvia de ideas y consenso

Propósito:

- Proponer una definición consensuada de calidad en la enseñanza de la literatura.

La siguiente actividad se basa en la Práctica no. 1 de liderazgo instruccional de Volante y Müller, 2020. El material donde se encuentra esta práctica será entregado a las participantes de antemano para que se familiaricen con la actividad. Se invitará a dos estudiantes de los dos últimos grados, para participar de la lluvia de ideas. Se pedirá a las docentes que revisen de antemano los DBA del área para el nivel en el que trabajan.

Descripción de la actividad:

1. Pasos previos:

a. En la reunión de equipo técnico de Lengua Castellana previa a esta sesión se estudiará, con todas las integrantes del equipo —no únicamente con las docentes de la comunidad— el listado de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje del Programa Diploma del Bachillerato Internacional, que les será entregado en físico y será discutido, de modo que lo que allí se plasme pueda ser considerado en esta actividad.

2. Presentación:

- a. Se presenta el propósito de la actividad.
- b. Se compartirá con las integrantes la siguiente idea de Volante y Müller: “Sin el desarrollo de una visión, un lenguaje y una comprensión compartida sobre el aprendizaje de calidad en los cuales puedan sustentarse los esfuerzos de mejora, es difícil que se logre un impacto en los aprendizajes de todos los estudiantes” (2020, p. 33). A partir de esta, se indagará:
- ¿Concuerdan en la importancia de la visión, el lenguaje y la comprensión compartida?

- ¿Es apropiado poner el énfasis en el aprendizaje antes que en la enseñanza?

3. Desarrollo:

- a. En una hoja de cálculo compartida, se le asignará a cada participante una pestaña y se solicitará que escriban 20 oraciones partiendo del enunciado “Aprender literatura bien es...”. Se brindarán 10 minutos.
- b. Terminado el tiempo, se sistematizarán las ideas, hallando categorías y patrones, creando así un nuevo listado, síntesis de las propuestas de todos. Esto se hará mediante la creación de un mapa mental en un tablero colaborativo, a través de una discusión reflexiva que se centre en palabras y habilidades clave.
- c. Al listado se incluirán las siguientes opciones, adaptaciones de las propuestas por Volante y Müller (2020) para promover la reflexión-crítica de las estrategias de enseñanza:
 - Aprender literatura bien se traduce en logros académicos.
 - Aprender literatura bien es recordar lo que se aprende.
 - Aprender literatura bien es poder contestar las actividades que plantea la profesora.

4. Cierre:

- a. Se agradecerá a las participantes por su trabajo y se les explicará que a partir de la categorización se estará extrayendo un listado de 20 ítems, que les será enviado en los próximos días a través de un formulario electrónico. De estos ítems, deberán seleccionar los 5 que desde su perspectiva mejor contestan la pregunta. A cada uno de ellos le asignarán un puntaje del 1 al 5, dándole 5 a la idea, de entre

las elegidas, que más pertinente le parece a cada una y 1 a la que menos. Se repetirá el ejercicio con las tres que a su juicio peor contesten la pregunta, dándoles puntos negativos del 1 al 3.

- b. Se pedirá breve retroalimentación sobre la actividad.

Estrategias de evaluación:

Diario de campo (participación). Calidad de las ideas propuestas y de la categorización: ¿los ítems cubren el tema? ¿La categorización fue pertinente? ¿Exhaustiva?

Sesión No. 4

Nombre de la actividad: Un rincón para la literatura

Estrategia: Aprendizaje colaborativo

Propósito:

- Diseñar un espacio para compartir recursos pedagógicos y hacer trabajo colaborativo.

Descripción de la actividad:

1. Presentación:

- a. Se presentan el propósito de la actividad.
- b. Antes de iniciar el trabajo, se hace un paréntesis para socializar la definición consensuada de calidad del aprendizaje de literatura trabajada en la tercera sesión. Se da una copia a cada participante, para que sea leída para la siguiente sesión y traer cualquier comentario pertinente.
- c. Se presenta el sitio de Sharepoint creado provisionalmente como espacio para compartir recursos y se indaga:

- ¿Qué beneficios y qué desventajas puede traer el crear un espacio para compartir recursos?
- ¿Cómo debería ser ese espacio? ¿Físico, como un espacio en Biblioteca, o virtual? ¿Quizá los dos?
- ¿Conviene usar una plataforma institucional u otra a la que sigamos teniendo acceso, aunque nos retiremos de la institución?

Se pedirá a las participantes que dejen sus respuestas por escrito a través de un foro abierto en el mismo Sharepoint, que les permite entrar en diálogo a través de la plataforma.

2. Desarrollo:

a. Una vez definida la naturaleza del espacio, se procede a diseñar su estructura:

- Nombre
- Categorías de clasificación de los recursos
- Sistema de etiquetado
- Descripción del recurso. Podría incluir: objetivos de aprendizaje, características del recurso, aplicaciones, nivel.
- ¿Deberíamos comentar los recursos? ¿Crear algún sistema para evaluarlos? ¿Creamos un espacio de discusión?

b. Se asignan roles. Se proponen los siguientes:

- Creadores de contenido
- Curadores: ¿quién será responsable de revisar el material compartido?
- Facilitadores (en caso de que se sostengan discusiones)

- Community Manager: ¿quién supervisará el funcionamiento del espacio?

3. Cierre:

- Se crea un plan de trabajo realista para la implementación del espacio.
- Se agradece al equipo por su trabajo, enfatizando cómo esto puede beneficiarnos en cuanto a la calidad del aprendizaje de las alumnas y facilitando el acceso a información y a nuevas ideas.
- Se abre un espacio para hacer preguntas y manifestar inquietudes.

Estrategias de evaluación:

Diario de campo. Monitoreo del progreso del espacio y diálogo uno a uno con las docentes sobre el uso que le dan a lo largo de las siguientes semanas a través de una lista de chequeo acorde a los roles asignados y la proyección planteada.

A partir de este ciclo, después de las sesiones se preguntará a las participantes si se ha derivado algún beneficio de su participación en la CoP. Sus respuestas se irán sistematizando para poder hacer ajustes en caso de que sea necesario.

Sesión No. 5

Nombre de la actividad: Cartografía de la observación

Estrategia: Diseño colaborativo

Propósito:

- Diseñar de forma colaborativa una guía de observación que permita registrar información precisa y relevante sobre las concepciones de lectura y literatura que se desprenden de las prácticas docentes en el área de Lengua Castellana.
- Fortalecer el trabajo en equipo y la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas.

Descripción de la actividad:**1. Presentación:**

- a. Se presenta el propósito de la actividad.
- b. Lectura comentada de la definición consensuada de calidad.
- c. Lluvia de ideas sobre aspectos que consideren pertinentes abordar para hacer una observación de clase sobre literatura a partir de la definición consensuada de calidad del aprendizaje de la literatura. Se propondrá dejar un espacio en la guía para hacer comentarios cualitativos sobre la observación.

2. Desarrollo:

- a. Definición consensuada del objetivo de la observación.
- b. Selección de aspectos que se incluirán en la guía de observación. Distribución de aspectos por parejas (2 parejas).
- c. Desarrollo de los apartados de la guía sobre los aspectos elegidos en un documento compartido. Deben incluir: definición del aspecto; indicadores observables que permitan observarlo; instrumento de registro de información.
- d. Presentación de las propuestas de cada grupo.
- e. Retroalimentación y ajustes.

3. Cierre:

a. Autoevaluación a través del espacio de preguntas abiertas de Nearpod.

Estrategias de evaluación:

Diario de campo. Autoevaluación mediante cuestionario abierto sobre su trabajo en torno a los siguientes criterios (se animará a las docentes para que presenten ejemplos concretos relativos a sus respuestas):

- Hice contribuciones significativas al desarrollo de la guía de observación.
- Mis aportes demuestran una comprensión profunda de los aspectos más relevantes de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura.
- Los criterios que propuse son claros, específicos y medibles, por lo que permiten la observación y evaluación de las prácticas docentes.
- Demostré habilidades de pensamiento crítico a lo largo de la actividad a través del análisis y evaluación de ideas, y la formulación pertinente de ideas.
- Recurrí a mi práctica docente para proponer y evaluar las ideas mías y de otros.
- Busqué la construcción consensuada de los criterios, teniendo en cuenta las ideas de mis colegas.
- Confío en que la guía de observación trabajada será apropiada para evaluar y mejorar mis prácticas docentes.

La aplicación de la guía durante la primera observación será también estrategia evaluativa a partir de la cual se realizarán ajustes.

Sesión No. 6

Nombre de la actividad: Una mirada a la enseñanza

Estrategia: Observación participante**Propósito:**

- Observar y registrar sistemáticamente las prácticas docentes en el área de Lengua Castellana en Bachillerato, para identificar las concepciones de lectura y literatura que se desprenden de ellas.
- Reflexionar críticamente sobre las prácticas docentes, identificando fortalezas y proponiendo estrategias para trabajar las áreas de mejora.

Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:**1. Pasos previos:**

Se observará una hora de clase por ciclo, cada una de una docente diferente. La primera será una hora de clase de la investigadora, para generar un ambiente de seguridad y confianza en torno al objetivo y el tono de la actividad, que puede ser intimidante.

La hora por observar se determinará de antemano, de modo que tanto la docente como las estudiantes estén al tanto. Es responsabilidad de la docente comunicar al grupo de estudiantes lo que se va a hacer y cuáles son sus objetivos.

2. Presentación:

- a. Antes de que comience la clase que se va a observar, se propondrá a las observadoras tener en cuenta las siguientes pautas al llevar a cabo la observación:
 - Considerar las razones que pueden llevar a la docente a tomar las decisiones didácticas que toma y cómo es la experiencia de la clase para ella y las estudiantes.

- Cómo se siente la observadora respecto a las acciones y las actitudes de las participantes en la clase.

3. Desarrollo:

- Observación de la clase de una de las docentes. Cada una registra sus observaciones en la guía.
- En un espacio posterior, cada observadora debe anotar reflexiones suscitadas tras la actividad y una breve consideración sobre cómo fue la experiencia de observación.

4. Cierre:

- La investigadora se acercará a cada observadora durante el ciclo para compartir las impresiones principales, en cuanto a la clase observada y las estrategias didácticas empleadas, el proceso de observación y la pertinencia de los diferentes elementos en la guía de observación.

Estrategias de evaluación:

Impresiones del equipo sobre la actividad. La sesión de discusión que se sostendrá tras cada sesión de observación es una evaluación de la observación.

Sesión No. 7

Nombre de la actividad: Lectura y literatura en el espejo: discusión de los hallazgos de la observación

Estrategia: Grupo de discusión

Propósito:

- Analizar los hallazgos de las observaciones de clases, con el fin de identificar puntos en común, disonancias y oportunidades de mejora en las prácticas docentes.
- Reflexionar críticamente sobre las concepciones de lectura y literatura que se desprenden de las prácticas observadas, en relación con la definición consensuada de calidad del aprendizaje de literatura.
- Proponer estrategias de mejora a partir de las fortalezas y aspectos por trabajar de las prácticas didácticas.
- Generar un espacio de diálogo y colaboración entre los docentes para fortalecer la práctica pedagógica en el área de Lengua Castellana.
- Evaluar la guía de observación y hacer los ajustes pertinentes.

Descripción de la actividad:

- **Presentación:**
 - Se recuerdan las pautas para la participación de los grupos de discusión y se pide autorización para grabar.
 - Se pedirá a las participantes que hagan un listado de las fortalezas percibidas durante la observación de la clase del ciclo, a través del tablero colaborativo de Nearpod, que permite ir viendo las respuestas en vivo. Al final se leerán en conjunto todas las respuestas.
- **Desarrollo:**
 - Discusión en torno a las fortalezas observadas en relación con la guía: ¿qué las hace fortalezas? ¿Cómo se relacionan con la definición de calidad consensuada? ¿Cuáles estrategias adoptarían en su práctica y cómo?

- Discusión en torno a las oportunidades de mejora, en relación con la guía: ¿qué aspecto de la estrategia resulta problemático y por qué? ¿Qué crees que llevó a la docente a tomar esas decisiones? ¿Cómo se relaciona con la definición consensuada de calidad? ¿Qué estrategias de mejora propones?
- ¿Qué rol se invita a asumir a las estudiantes a través de las estrategias propuestas? ¿Qué rol asume la docente? ¿Qué definición de la literatura, su aprendizaje y su enseñanza se desprende de las prácticas docentes?
- ¿Qué dificultades se dieron durante la observación? ¿Hay aspectos de la guía que requieran revisión?
- **Cierre:**
 - Ajustes a la guía.
 - Cada participante anota qué aspectos de la discusión se lleva para trabajar en su propia práctica a través del espacio de pregunta abierta de Nearpod.
 - Después de la sesión, se hará un acta con las ideas de más peso surgidas en la discusión respecto a la práctica didáctica y al proceso de observación. Esa acta será enviada a las participantes, que deberán hacer los ajustes pertinentes y aprobarla.

Estrategias de evaluación:

Análisis del nivel de la discusión: ¿Hubo análisis? ¿Se consideraron los juicios a la luz de la definición de calidad? ¿Fue posible definir lo que está entendiendo por literatura, su enseñanza y su aprendizaje a través de la práctica? Calidad de la propuesta de estrategias y plan de acción: ¿Se ajustan a la definición de calidad?

Si las respuestas respecto al rol de estudiantes y docentes resultan difusas, se compartirán con las docentes mapas mentales sobre los respectivos modelos pedagógicos y los roles de docente y estudiantes en ello, para que puedan fundamentar sus observaciones.

Sesión No. 8

Nombre de la actividad: ¿Para dónde vamos?

Estrategia: Taller de planificación de acción

Propósito:

- Identificar patrones y temas comunes en las diferentes observaciones, así como vacíos en las prácticas didácticas en relación con la definición de calidad, los DBA, y las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje que propone el Bachillerato Internacional.
- Discutir las implicaciones de los hallazgos para las prácticas de enseñanza, el aprendizaje de las estudiantes y el desarrollo profesional de las docentes.
- Idear un plan de acción, proponiendo estrategias para llenar vacíos en las prácticas docentes de la comunidad a través de la investigación y la generación de equipos de trabajo.

Descripción de la actividad según la estrategia didáctica:

1. Pasos previos

Se pide a las participantes que releen los DBA de los grados en los que trabajan y las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje que propone el Bachillerato Internacional para la asignatura.

Esta sesión debe ser más extensa, por lo que se programará para una tarde de aprendizaje profesional.

2. **Presentación:**

- a. Presentación del propósito de la actividad.
- b. Se recuerdan las pautas para la participación en discusiones dentro de la CoP.
- c. Se leen las actas de cada uno de los grupos de discusión donde se estudiaron las observaciones de clase.
- d. Se indaga sobre la comprensión de las docentes respecto a las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje que propone el Bachillerato Internacional a través de una actividad gamificada de selección múltiple, haciendo uso de las tarjetas y de la aplicación de Plickers para ir monitoreando las respuestas.

3. **Desarrollo:**

- a. El grupo categoriza los hallazgos y estudia los patrones en las diferentes observaciones.
- b. Discusión en torno a los hallazgos
 - ¿Qué tipo de estrategias son más comunes en el equipo y que nivel de habilidad desarrollan? ¿Qué rol del estudiante se promueve a través de ellas? ¿Qué concepción de la literatura, de su didáctica y su aprendizaje hay detrás? ¿Cómo evidencias esto en tu trabajo con los grupos?
 - ¿Qué habilidades no están siendo abordadas? ¿Qué implicaciones tiene su ausencia? ¿Cómo evidencias esto en tu trabajo con los grupos?

- c. Diseño de un plan de acción a través de un trabajo en grupo por medio del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): ¿Cuáles acciones se pueden emprender para abordar los vacíos? ¿Cuáles para compartir los aciertos? ¿Cuáles responsabilidades asumirá cada una? ¿Cómo emplearemos el espacio para compartir recursos para apoyar este plan de acción? ¿Cuáles son los tiempos estipulados para cada actividad? ¿Cómo nos evaluaremos?
- d. Se deja, a continuación, una posible planeación para el ABP, que debe ser ajustada por la comunidad según las necesidades que arroje el trabajo hecho hasta este punto.

4. Cierre:

- a. Discusión en torno a la rutina de pensamiento “Antes pensaba, ahora pienso” (Proyecto Zero s. f. a), en la que las participantes comparten cómo se transformó su concepción sobre la literatura, su didáctica y aprendizaje, a través del trabajo en la CoP. Cada integrante registrará sus respuestas usando palabras clave a través de un Mentimeter.

Estrategias de evaluación:

Diario de campo. Calidad del plan de acción (coherencia con los DBA y los lineamientos del IB). Rutina de pensamiento.

PLANEADOR DE PROYECTOS

1. Vista general del proyecto

Título del Proyecto

Diseñando una ruta de transformación de la didáctica literaria

Producto(s) públicos(s)

Pregunta guía	¿Cuáles estrategias didácticas literarias pueden implementarse en las aulas de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias para promover la lectura crítica, creativa, personal y para promover el gusto por la lectura?	(Individuales y grupales) Planeación de una unidad didáctica por cada uno de los cursos en los que trabajan las participantes. Presentación de la planeación frente a la comunidad enfatizando en las estrategias didácticas de presentación, de desarrollo y de evaluación. Formulación de un informe del proyecto que dé cuenta de las necesidades del equipo y la ruta propuesta, la justificación del trabajo, los aprendizajes obtenidos, un breve marco teórico y una autoevaluación individual.
Grado/Asignatura	Lengua Castellana, todos los grados de Bachillerato	
Tiempo estimado	Siete ciclos	
Resumen del proyecto	En dos equipos, las docentes diseñarán planeaciones para una unidad didáctica para cada uno de sus grupos a partir de sus necesidades profesionales de mejora (las arrojadas por el trabajo de observación y reflexión en la CoP) y las necesidades específicas de los grupos. Para hacerlo deben diseñar un plan de trabajo, redactar un informe con pregunta de investigación, marco teórico y conclusiones sobre sus aprendizajes, así como el formato de la planeación. Este trabajo será compartido mediante una presentación frente a algunas integrantes del equipo docente de la institución.	

2. Objetivos de aprendizaje

Estándares	Las docentes de Lengua Castellana serán capaces de planificar unidades didácticas innovadoras basadas en la observación y reflexión crítica de las prácticas de enseñanza, integrando metodologías activas, que promuevan la lectura crítica y creativa, así como la apropiación de los textos literarios, y herramientas digitales de manera efectiva para mejorar la comprensión y el disfrute de la literatura por parte de los diferentes estudiantes.	Habilidades de apropiación	Pensamiento y lectura crítica Innovación y creatividad en la planificación Incorporación de recursos tecnológicos Adaptabilidad a las necesidades de los estudiantes y de las circunstancias Autoevaluación crítica Investigación y rigor metodológico
Vocabulario clave	Didácticas activas Enseñanza centrada en el aprendizaje Círculos de lectura Diario de lectura Intertextualidad Lectura crítica Gamificación Mediaciones culturales	Habilidades de éxito	Comunicación efectiva Organización y colaboración Uso claro y eficaz del lenguaje oral y escrito Priorización
		Rúbrica(s)	Se deben formular a partir de la definición de calidad del aprendizaje de la literatura que la comunidad formule.

Hito #1 Producto grupal	Hito #2 Producto individual y grupal	Hito #3 Producto grupal	Hito #4 Producto grupal
-----------------------------------	--	-----------------------------------	-----------------------------------

Evento de inicio (se presentan los objetivos y productos esperados). Planeación del trabajo y asignación de responsabilidades.	Preguntas de investigación. Trabajo de investigación en estrategias didácticas.	Planeación de una unidad didáctica por cada grupo a cargo de las docentes, en coherencia con las necesidades de aprendizaje el grupo, y las necesidades de mejora del área y la docente.	Presentación final, informe y reflexión
Pregunta clave del estudiante	Pregunta clave del estudiante	Pregunta clave del estudiante	Pregunta clave del estudiante
¿Cuáles actividades se deben llevar a cabo para poder cumplir a satisfacción con los objetivos y realizar los productos?	¿Cuáles áreas de mejora dentro del área, de la docente y de los grupos resulta prioritario tener en cuenta en el trabajo del aula con los grupos en los que las integrantes de equipo dan clase?	¿Cuáles estrategias didácticas resultan más pertinentes para cada uno de los momentos de la unidad didáctica por planear, en coherencia con las necesidades aprendizaje de las estudiantes y las necesidades de mejora de la docente?	¿Cuáles aprendizajes se han logrado a lo largo de proceso de investigación y planeación, y sobre cuáles áreas es necesario seguir trabajando?
Evaluación formativa	Evaluación formativa	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Autoevaluación. Revisión de la investigadora.	Coevaluación (cada grupo evalúa el trabajo del otro). Revisión de la investigadora.	Coevaluación (cada grupo evalúa el trabajo del otro). Revisión de la investigadora.	Autoevaluación. Revisión de la investigadora.

Pregunta guía: ¿Cuáles estrategias didácticas literarias pueden implementarse en las aulas de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias para promover la lectura crítica, creativa, personal y para promover el gusto por la lectura?	
Ciclo: 1	Hito del proyecto: Evento de inicio (se presentan los objetivos y productos esperados) Planeación del trabajo y asignación de responsabilidades
Pregunta(s) clave del estudiante: ¿Cuáles actividades se deben llevar a cabo para poder cumplir a satisfacción con los objetivos y realizar los productos?	
Día 1: Evento de inicio	
Presentación: 1- ¿Por qué es importante la planeación docente? Respuestas a través del espacio de preguntas abiertas de Pear Deck. 2- Proyección del video <i>Planeación educativa</i> de Brenda Manzano Miguel. Juego de selección múltiple (Pear Deck). 2- Se presentan los objetivos y productos esperados. 3- Espacio para preguntas.	
Desarrollo: 1- Planeación del trabajo y asignación de responsabilidades. Los grupos deben crear un acta donde consignen tareas, responsabilidades y un calendario de trabajo. El formato de acta será enviado a los grupos con base en el formato de las actas de reunión de equipo técnico.	
Cierre: 1- Revisión del acta con la investigadora. Preguntas para discutir: ¿Se incluyeron todas las tareas necesarias para llevar a cabo la actividad a cabalidad? ¿Cuáles criterios se emplearon para asignar las tareas y los tiempos?	
Notas: Se solicitará a las docentes que lean para la siguiente sesión la guía <i>Claves para formular preguntas de investigación</i> .	

Pregunta guía: ¿Cuáles estrategias didácticas literarias pueden implementarse en las aulas de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias para promover la lectura crítica, creativa, personal y para promover el gusto por la lectura?		
Ciclo: 2, 3, 4	Hito del proyecto: Preguntas de investigación. Trabajo de investigación en estrategias didácticas (marco teórico)	
Pregunta(s) clave del estudiante: ¿Cuáles áreas de mejora dentro del área y de la docente resulta prioritario tener en cuenta en el trabajo del aula con los grupos en los que las integrantes de equipo dan clase?		
Día 1: Pregunta de investigación	Día 2: Investigación	Día 3: Investigación
<p>Presentación: 1- Presentación de los objetivos de los siguientes ciclos de trabajo (pregunta, investigación, trabajo en el informe) 2- Juego Time to Climb de Nearpod con preguntas de comprensión sobre el texto <i>Claves para formular preguntas de investigación</i>. Discusión en torno a cada pregunta.</p> <p>Desarrollo: 1- Se escoge un tema-problema y se pide al grupo que cada una redacte una pregunta y la escriba en el tablero colaborativo de Nearpod. 2- Revisión, discusión y ajustes a las preguntas. 3- Cada grupo redacta su pregunta o preguntas. Si alcanzan, pueden avanzar en la investigación.</p> <p>Cierre: 1- Se explica la escalera de la retroalimentación. 2- Cada grupo entrega su pregunta al otro, el que la evalúa siguiendo la escalera de la retroalimentación. 3- Revisión de la coevaluación con la investigadora, para cerciorarse de que se entendió cómo se lleva a cabo la escalera de la retroalimentación. 4- Se devuelven las preguntas a sus autoras para su revisión y ajuste.</p>	<p>Presentación: 1- Las participantes responden en un Mentimeter: ¿Cómo evaluar si una fuente de evaluación es confiable? 2- Discusión y consenso sobre pautas a partir de las respuestas. Se hace un documento compartido con esas pautas.</p> <p>Desarrollo: 1- Breve exposición sobre buscadores, bases de datos y repositorios donde se pueden buscar trabajos académicos. 2- Se presenta rúbrica de evaluación del marco teórico que se emplea en el marco de los proyectos de investigación de grado 12. °. 2- Cada grupo procede a llevar a cabo su investigación y a tomar nota. Se resalta la importancia de citar y usar referencias en un trabajo académico como el que se está llevando a cabo.</p> <p>Cierre: 1- Coevaluación siguiendo la escalera de la retroalimentación. Ajustes a partir de los comentarios. 2- Revisión de la investigadora para orientar de ser necesario.</p>	<p>Presentación: 1- Se proyecta la canción Puro Maquillaje de Jonathan Clay (parodia de Puro chantaje de Shakira). ¿Puede considerarse un plagio la canción y su video?</p> <p>Desarrollo: 1- Breve explicación en torno al plagio y las normas APA, procurando que las docentes participen activamente considerando que es un tema que posiblemente dominan. 2- Los grupos continúan con su investigación y la redacción del informe.</p> <p>Cierre: 1- Coevaluación del marco teórico. 2- Autoevaluación respecto al trabajo en el equipo, haciendo comentarios en una grilla sobre cada uno de los criterios (ver sección de notas).</p>
<p>Notas: Criterios para evaluar el trabajo en equipo -Colaboración: participo activamente en el trabajo en equipo, compartiendo ideas y respetando opiniones. -Escucha activa: escucho con atención, respetando turnos y dando retroalimentación respetuosa a las ideas de los demás. -Motivación: me muestro entusiasmada durante el trabajo e influyo con mi ánimo en la búsqueda de ideas. -Participación: tomo parte activa en las actividades, en la formulación de ideas y en general en el logro de los objetivos.</p> <p>De ser necesario por su autoevaluación, se sostendrán reuniones con las docentes que presenten algún criterio bajo para determinar qué apoyo puedan requerir y brindárselos.</p>		
Pregunta guía: ¿Cuáles estrategias didácticas literarias pueden implementarse en las aulas de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias para promover la lectura crítica, creativa, personal y para promover el gusto por la lectura?		
Ciclo: 5 y 6	Hito del proyecto:	

	Planeación de una unidad didáctica por cada grupo a cargo de las docentes, en coherencia con las necesidades de aprendizaje del grupo, y las necesidades de mejora del área y la docente.
Pregunta(s) clave del estudiante: ¿Cuáles estrategias didácticas resultan más pertinentes para cada uno de los momentos de la unidad didáctica por planear, en coherencia con las necesidades de aprendizaje de las estudiantes y las necesidades de mejora de la docente?	
Día 1 y 2: Planeación e informe	
Presentación: 1- Se traen dos planeaciones sobre literatura hechas por dos docentes diferentes. Se entrega una por pareja y se pide que la evalúen, desde cada una de sus partes, teniendo en cuenta la definición de aprendizaje de calidad que se desarrolle en la CoP. Discusión.	
Desarrollo: 1- Se establecen unos criterios consensuados sobre planeación de calidad a partir de las conclusiones de la discusión. 2- Cada grupo trabaja en la planeación y en su informe.	
Cierre: 1- Coevaluación siguiendo la escalera de la retroalimentación. Ajustes a partir de los comentarios. 2- Autoevaluación respecto al trabajo en el equipo, haciendo comentarios en una grilla sobre cada uno de los criterios (ver sección de notas).	
Notas: Al final de este ciclo de trabajo, se indaga si es necesario dar un ciclo más para terminar la planeación, el informe y la presentación.	

Pregunta guía: ¿Cuáles estrategias didácticas literarias pueden implementarse en las aulas de Bachillerato del Aspaen Cartagena de Indias para promover la lectura crítica, creativa, personal y para promover el gusto por la lectura?	
Ciclo: 7	Hito del proyecto: Presentación final, informe y reflexión
Pregunta(s) clave del estudiante: ¿Cuáles aprendizajes se han logrado a lo largo de proceso de investigación y planeación, y sobre cuáles áreas es necesario seguir trabajando?	
Día 1:	
Presentación: 1- De antemano, se invita a las directoras integrales de nivel de Primaria y Bachillerato, así como a otras docentes que se encuentren disponibles, para que participen de la presentación de los dos grupos. 2- Se explica, brevemente, la modalidad del trabajo llevado a cabo desde la CoP para promover la cualificación docente en torno a la literatura.	
Desarrollo: 1- Se da paso a las presentaciones. Habrá espacio para la retroalimentación del equipo docente presente.	
Cierre: 1- Autoevaluación del proceso y los aprendizajes, que debe quedar plasmada en los informes. 2- Tras la lectura del informe, la investigadora se reúne con cada grupo para discutir sus conclusiones, la autoevaluación y la planeación propuesta.	
Notas: El material de la exposición, los informes y la planeación quedarán a disposición del equipo a través del espacio para compartir recursos creado en el marco de la CoP.	

Conclusiones

Este trabajo consiste en el plan para la creación de una comunidad de práctica con las docentes del equipo de Lengua Castellana del Aspaen Cartagena de Indias. Su propósito es dilucidar cuál es la concepción manifiesta de las futuras participantes sobre la literatura, su didáctica y su aprendizaje significativo, y contrastarla con la que emerge de sus prácticas docentes en el aula. Con ello, se busca promover un ejercicio de reflexión en torno a la coherencia de esas prácticas y a la pertinencia de su concepción, así como un plan de acción a futuro. Esto se hace especialmente relevante en un contexto en el que el valor social de la literatura se ha visto desplazado por otras mediaciones culturales producto de los avances tecnológicos, dejando el campo de su enseñanza sin un norte claro con respecto a su rol en la vida del hombre y su potencial didáctico.

También quisiera destacar que, considerando la riqueza que puede entrañar el trabajo cooperativo, se hacen más evidentes las limitaciones que tiene el aislamiento que domina los entornos educativos en cuanto al trabajo docente. El trabajo en solitario puede acarrear el arrastre de sesgos y vacíos en la práctica, que en el trabajo docente se multiplican en los estudiantes. Dice Bruner (1997) que la inteligencia de un individuo es la suma de las inteligencias de las personas en su entorno. Pero si la configuración del entorno de trabajo no abre espacios para que esa “inteligencia colectiva” pueda desatarse, el potencial individual y el potencial grupal se verán disminuidos. Ya lo dice Senge, que la reflexión de un grupo es mayor que la suma de las reflexiones de los individuos que lo conforman (como se citó en Castellanos García, 2015). Las instituciones educativas parecieran, en este punto, ciegas al hecho de que el aprendizaje y el conocimiento son realidades colectivas. Ciertamente es el caso en Aspaen Cartagena de Indias.

En este orden de ideas, la propuesta entiende la CoP como una invitación al crecimiento profesional. Se entiende como un mecanismo cuyos engranajes –cooperación, observación, discusión y reflexión– construyen una imagen de la propia práctica de manera más sistemática, que nos permite contrastar las decisiones pedagógicas que tomamos a diario en nuestras aulas con lo que consideramos valioso sobre el potencial de la literatura en la educación de los jóvenes con quienes trabajamos.

Partimos con la hipótesis en mente de que para las docentes de Lengua Castellana de Bachillerato en Aspaen Cartagena de Indias, la literatura es un instrumento importante para el desarrollo de habilidades comunicativas e interpretativas, así como para conocer nuestra historia y cultura, más no necesariamente relevante en el desarrollo de la subjetividad, la creatividad, una capacidad crítica integradora y las necesidades propias de los adolescentes en el contexto actual.

Esto comporta un problema en dos sentidos. Primero: el bajo interés que este enfoque suscita por la lectura de literatura y, en consecuencia, la privación a futuro de las potencias que esta porta. Segundo: al limitar el trabajo de la literatura a aspectos cognitivos restringidos se está obviando tanto la complejidad del objeto literario en sí como la de los estudiantes, cuyas potencias creativas, subjetivas, verdaderamente críticas requieren abordaje, para que puedan ser sujetos de su propia realidad y comprenderla más profundamente.

De allí la relevancia de la pregunta de investigación que hemos propuesto: ¿Qué concepciones sobre la literatura emergen de las prácticas docentes de Lengua Castellana de Aspaen Cartagena de Indias (entendiendo la práctica en sus dimensiones teórica y práctica)? Para dar respuesta a esta pregunta, se plantea la conformación de una CoP con el equipo, a través de la cual estudiar la práctica y contrastarla con las preconcepciones de las integrantes a partir de un grupo de discusión, la observación de clases y la reflexión en torno a esas observaciones.

Además, se idea una estrategia para la configuración de un plan de acción, cuya finalidad es llenar los vacíos que se identifiquen mediante el trabajo en la CoP. Con esto se estaría promoviendo un espíritu de reflexión pedagógica a través del cual el equipo pueda adoptar una mirada más crítica y propositiva. Adicionalmente, de la ejecución de ese plan de acción podrían desprenderse mejores prácticas docentes en torno a la enseñanza de la literatura, con lo que se podrían fortalecer las habilidades de nuestras estudiantes para leer de manera verdaderamente crítica, creativa y mediante la exploración de su subjetividad. Con ello, es posible que tengamos más estudiantes motivadas por la lectura de literatura, mejores lectoras y mejores resultados en las pruebas estandarizadas de lectura como la prueba Saber y las evaluaciones internacionales.

La potencia del ejercicio que se propone a través de esta estrategia se apuntala en la cooperación como medio para darle al individuo el poder de entender su práctica y recrearla. Sin embargo, ese poder no puede ser impuesto: el fundamento del éxito para nuestra CoP residirá en la posibilidad de ser capaces de mostrar al equipo ese potencial. Esto comporta un desafío considerando la percepción de las docentes sobre las altas demandas que su labor acarrea en la institución. Además, a pesar de que el colegio propone la toma colegiada de decisiones como principio, en la realidad la toma de la mayoría de las decisiones proviene de un consejo directivo en el que el equipo docente no tiene voz, en una estructura claramente jerárquica.

Es por esto una prioridad el que la CoP vaya sembrando, desde un comienzo, pequeños logros que faciliten la labor o despierten un potencial dormido, a la manera de un fuelle que alimenta un fuego. Además, deben implementarse estrategias que permitan entender la CoP como un espacio sin jerarquías —aunque puedan darse distintos liderazgos en determinados momentos y actividades—, con el poder para pensar críticamente el entorno educativo. De lo contrario, la participación de las docentes estaría atravesada por el desinterés, el temor y no trascendería la

noción presente, claramente errada, de que la responsabilidad por la mejora de la institución es exclusiva de los directivos.

Quiero enfatizar también que, dentro de un panorama académico más amplio, abordar la didáctica de la literatura desde estudios de campo es una práctica más bien esporádica. En ese orden de ideas, este ejercicio viene también a aportar sobre esa forma necesaria de reflexión. Es un campo en el que los antecedentes nos muestran que los especialistas tendemos más a la teorización, a imaginar propuestas, que a estudiar su pertinencia al aplicarlas en contextos reales. Su relevancia recae, pues, en que solo en su forma práctica aplicada podemos afinar el trabajo y desatar su riqueza. Es decir, efectivamente mejorar la práctica.

Ahora, dando un paso más hacia atrás, esta propuesta es también una invitación a reflexionar sobre la literatura y la necesidad (o no) de enseñarla en una sociedad que cada vez recurre más a otras formas de entretenimiento y de construcción de la identidad personal. ¿Tiene todavía espacio la literatura en nuestras aulas? ¿Qué oportunidades nos brinda en el desarrollo de los jóvenes con los que trabajamos? ¿Estamos en capacidad de abordarla desde la complejidad que ella misma entraña? ¿Estamos dispuestos a crear espacios para que niños y jóvenes lean desde la creatividad, en los que quizá no todo sea medible, entendiendo que no todo lo que se mide es valioso y que no todo lo valioso, lo humano, se puede cuantificar?

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V. (2022). *La comprensión de textos: los desafíos de entrar en una en una habilidad cultural compleja*. En Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Baquero, R. (2022). *Perspectivas vigotskianas sobre el desarrollo y el aprendizaje*. En Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Anijovich, R. (2022). *La enseñanza: aproximaciones al concepto*. En Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Altamirano Flores, F. (2018). Didáctica de la literatura: técnicas didácticas de la estrategia del modelado estético. *La Palabra*, (32), 167–180. doi: <https://doi.org/10.19053/01218530.n32.2018.8172>.
- Aparicio, J. J. (1995). El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 23-38.
- Aspaen Gimnasio Cartagena de Indias. (2021). *Manual de convivencia y de protección del menor*: <https://aspaen.edu.co/cartagenadeindias/wp-content/uploads/sites/16/2022/02/Manual-de-Convivencias-Cartagena-de-Indias-2021-2022.pdf>
- Aspaen Gimnasio Cartagena de Indias. (s.f.). *Proyecto Educativo*. <https://aspaen.edu.co/cartagenadeindias/proyecto-educativo/>
- Badenas Roig, S. R. (2018). Didactique du conte dans l'enseignement du français langue étrangère : activités pratiques à partir de *La Parure* de Guy de Maupassant. *Synergies Espagne*, (11), 103-119.
- Barrios-Martínez, D. M., Zuluaga-Ocampo, Z. P., García-Cepero, M. C., Gómez-Hernández, F. A., Santamaría, A., Castro-Fajardo, L. E. y Sánchez- Vallejo, A. (2019). Comunidades de práctica como marco comprensivo del talento docente. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 75-94.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1995). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Universidad de los Andes.
- Borges, J. L. (2001). El arte de contar historias. En *Arte poética* (pp. 61 – 74). Crítica.
- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En *La educación, puerta de la cultura*. Machado Nuevo Aprendizaje.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (J. A. Bravo, Trad.). Martínez Roca.

- Cartagena Cómo Vamos. (2022). *Informe de Calidad de Vida – ICV*.
<https://cartagenacomovamos.org/wp-content/uploads/2023/09/Informe-de-Calidad-de-Vida-2022-Cartagena-CCV-cartagenacomovamos.pdf>
- Cartoceti, R., & Abusamra, V., & De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128.
- Castellanos García, M. A. E. (2015). Las comunidades de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente. *Academicus*, 1(7), 6-14
- Cerrillo, P. C. (2016). *El lector literario*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1996a): 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* (pp. 123-142). ICE Universitat Barcelona-Horsori. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado en abril 3 de 2024 de https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html
- Colomer, T. (1996b). La evolución de la enseñanza literaria. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado en abril 3 de 2024 de <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Contrapunto Group. (Mayo 25, 2021). Videos metodológicos – Comunidades de práctica. [Archivo de video]. Youtube. Recuperado el 29 de mayo, 2024 de <https://www.youtube.com/watch?v=t5KyutG25C0>
- Creswell, J. W. y Crewell, J. D. (2023). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6ta ed.). SAGE.
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica.
- DANE. (Febrero 3, 2022). Cartagena de cifras: Pobreza y mercado laboral.
<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-departamentos-ciudades/030222-Pobreza-y-MLaboral-Cartagena.pdf>
- DANE. (Septiembre 22, 2023). Anexo pobreza monetaria nacional [Hoja de cálculo].
<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-monetaria>
- El Tiempo. (2010). *Expedición Colombia. Fauna, flora y áreas protegidas de nuestro país*.

- El Universal. (agosto 9, 2018). Cartagena se raja en índices de lectura, según Cartagena Cómo Vamos. <https://www.eluniversal.com.co/cartagena/cartagena-se-raja-en-indices-de-lectura-segun-cartagena-comovamos-284559-EUEU401225>
- Elbro, C., & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of Background Knowledge for Inference Making: Effects on Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435–452. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (T. del Amo, Trad.). Fundación Paideia. Morata.
- Galeano Marín, M. E. (2018). *Estrategias de investigación cualitativa. El giro en la mirada*. Universidad de Antioquia.
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace*. Paidós.
- Gil, J. M. (2020). Sobre el valor de la literatura para la enseñanza de la lengua. *Prometeica* (21), 57-72. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2020.21.9962>
- Google. (s.f.). *Mapa de la Zona Norte de Cartagena y el Aspaen Cartagena de Indias*. Recuperado en mayo 29 de 2024, de <https://www.google.com/maps/place/Aspaen+Cartagena+de+Indias/@10.480201,-75.5419207,11.83z/data=!4m6!3m5!1s0x8ef63be86684c5f7:0x478ee093b0513367!8m2!3d10.5371478!4d-75.4554376!16s%2Fg%2F1hm292z38?entry=ttu>
- Gómez, S., Rocaro, S., Val, A. y Zerillo, A. (2014). Comunidad de práctica docente: Contribución a la construcción de saber. *Revista Contextos de Educación*, (17), 15-24.
- Guillén Díaz, C. y Sanz Trigueros, F. J. (2021). El rigor científico en investigación. Consideraciones desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. *La Guiniguada*, 30, 40-51. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1317/1239>
- Guzmán Munita, M. y Díaz Díaz, M. (2015). Propuesta pedagógica constructivista para la enseñanza de literatura española, en 2º año de enseñanza media. *Foro educacional*, (24), 125-138. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429419>
- Hébert, M. (2009). Cercles littéraires et journal de lecture comme éléments d'intervention en didactique de la littérature : étude de cas d'un élève de 8e année en difficulté. *Revue de Nouvel-Ontario* (34), 83-117. <https://doi.org/10.7202/038721ar>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Herrera Valenciano, M. (2022). El “grupo cerrado de Facebook” como estrategia didáctica para la enseñanza de la Literatura Griega. *Pensamiento actual*, 22 (38), 121-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8665939>

- Hoyos Vásquez, G. (1980). Significado de la Reflexión Epistemológica para la Investigación-Acción. *Ciencia, Tecnología y Desarrollo*, 4(3), 277-292.
- Icfes. (2021). *Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11. °, Saber TyT y Saber Pro*. Dirección de Evaluación, Icfes.
- James Paul Gee. (2015) The New Literacy Studies. En J. Rowsell & K. Pahl, *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge. Recuperado en julio 14 de 2020, de <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315717647.ch2>
- Jonatan Clay. (s.f.). *Shakira - Chantaje (PARODIA/Parody) ft. Maluma | puro MAQUILLAJE ft. Peppa Pig | Jonatan Clay* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9Zs8j-IF1wk&t=186s>
- Kispai, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading. Literature Review*. National Foundation for Educational Research.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- León Pérez, M. A., Aguiar Martínez, A. I., Mora Quintana, E. del C. (2021). El análisis de texto mediante el empleo de la intertextualidad como recurso didáctico en la enseñanza de la literatura. *Conrado*, 17(81).
- Lindell, I. (2020). Embracing the Risk of Teaching Literature. *Educational Theory*, 70(1), 43-55. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/edth.12405>
- López Parra, H. J. (2003). *Investigación cualitativa y participativa. Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Manzano Miguel, B. [Brenda MANZANO MIGUEL]. (2016). *Planificación educativa* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=S1ksGeU7Las>
- Markušić, J. & Sabljčić, J. (2019). Problem-Based Teaching of Literature. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 20-29.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31.
- Machuca, F. (2022). Los jóvenes y la lectura literaria. Una mirada actual desde la didáctica de la lengua y la literatura. *El Cardo*, (18), 39–52. <https://doi.org/10.33255/18511562/1407>
- Meneghetti, C., Carretti, B., Abusamra, V., De Beni, R. y Carnoldi, C. (2009). El mejoramiento de la comprensión del texto desde una perspectiva componencial: el caso de la capacidad de individualizar personajes, lugar y tiempo. *Revista Ciencias Psicológicas*, III (2), 185-192.

- Molina Ahumada E. P. (2021). En la frontera digital. Didáctica de la literatura y videojuego en el abordaje de "Remember Me" y "Life is Strange". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 49-57. <https://doi.org/10.5209/dida.77656>
- Moliner, M. (1988). *Literatura. Diccionario de uso del español*. Gredos.
- Munita, F. (2019). Perspectivas actuales en didáctica de la literatura. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3). <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v12-n3-munita/853-pdf-es>
- Munita, F. y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles educativos*, 41(164), 154-170. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n164/0185-2698-peredu-41-164-154.pdf>
- Ochoa Delarriva, O. y Basabe, E. A. (2015). Reading Logs and Literature Teaching Models in English Language Teacher Education. *HOW*, 22(2), 37-53. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128105.pdf>
- Olivier, C. (2015). Vers une articulation entre didactique de la littérature, pratique théâtrale et approche interactionnelle. *Lidil*, 52. <https://journals.openedition.org/lidil/3802>
- Ordoñez Díaz, L. (s.f.). *Claves para plantear preguntas de investigación* [PDF]. Universidad del Rosario. <https://urosario.edu.co/sites/default/files/2022-07/Claves-para-plantear-preguntas-de-investigacion.pdf>
- Ortiz Nieves, R. Á. (2018). Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. *Uni-Pluriversidad*, 18(1), 56–66. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.06>
- Ouellet, S. (2012). *Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature* [Trabajo de doctorado]. Université Toulouse le Mirail. <https://theses.hal.science/tel-00695950>
- Pérez Guerrero J. y Ahedo Ruiz J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 153-161. <https://doi.org/10.5209/rced.61992>
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Project Zero. (n.d.a). *Antes pensaba, ahora pienso*. Escuela de graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Recuperado en mayo 28, 2024, de <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Antes%20Pensaba%2C%20Ahora%20Pienso%20-%20I%20Used%20to%20Think%2C%20Now%20I%20Think.pdf>
- Project Zero. (n.d.b). *Puente 3, 2, 1.* Escuela de graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Recuperado en mayo 28, 2024, de <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Puente%203-2-1%20-%20Bridge%203-2-1.pdf>

- Project Zero. (n.d.c). *Titular*. Escuela de graduados en Educación de la Universidad de Harvard. Recuperado en mayo 28, 2024, de <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Titular%20-%20Headlines.pdf>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), p. 45-55.
- Revelles Benavente, B. (2022). George Orwell y Twitter: La enseñanza de la literatura inglesa a través de las redes sociales. *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 11-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.443401>
- Rodríguez Moneo, M., y Aparicio, J. J. (2020). El papel de la educación en el desarrollo de los procesos ejecutivos en la memoria de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía, Sección Tema del Mes, Reflexiones sobre la memoria*, 509 (número digital).
- Rodríguez Moneo, M., y Aparicio, J. J. (2022). *Los tipos de conocimiento, su aprendizaje y los procesos mentales de control y supervisión del aprendizaje*. En Posgrado en Constructivismo y Educación. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration*. Modern Language Association of America.
- Sánchez Enciso, J. y Rincón, F. (2004). *Enseñar literatura: Certezas e incertidumbres para un cambio*. Fontamara.
- Sánchez Miguel, E., García Pérez, J. R., & Rosales Pardo, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Grao.
- Santos Rovira, J. M. (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349251005esp>
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2008). *Aprendizaje Orientado a Proyectos*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado en https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM (2020). *Gamificación en el Aula*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi
- Todorov, T. (1991). *Crítica de la crítica*. Paidós.
- Trujillo Culebro, F. (2018). La didáctica de la literatura en secundaria. *Amauta*, 16(32), 49-68. <https://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/2077/2499>

- Valdés Ramírez, M. del P. (2010). *Las Comunidades de Práctica de Profesores como un Medio para la Mejora de su Práctica Docente. El caso del Grupo Escuelas de Clase Mundial en el Estado de Nuevo León, México* [Tesis de doctorado]. Tecnológico de Monterrey.
- Vallín Blanco, M. (2013). Hacia la autoformación permanente de los docentes en las comunidades de práctica. *Obra Digital*, 4(1), 56-74.
- Volante, P. y Müller, M. (2020). *9 Claves ELI: Manual de prácticas para Equipos de Liderazgo Instruccional*. UC.
- Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Review Press.
- Wolf, M. (2017). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Harper Perennial.
- Zengin, B., Baçal, A. y Yükselir, C. (2019). Investigation into the Perceptions of English Teachers and Instructors on the Use of Literature in English Language Teaching. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 19(1), 155-166. <https://www.readingmatrix.com/files/20-58459519.pdf>

Anexo 1

Puntos en evaluaciones de periodo en los que se abordan los temas de literatura trabajados durante el periodo

Evaluación 10. ° grado 2022-2023

EXAMEN DE ESPAÑOL 10°

Nombre: _____ Fecha _____

Preguntas de selección múltiple con única respuesta.

Texto 1

Lee atentamente el fragmento de “COMENTARIOS REALES” de Garcilaso de la Vega y responde las preguntas a continuación.



“...En el labrar y cultivar las tierras también había orden y concierto; labraban primero las del sol, luego las de las viudas y huérfanos, y de los impedidos por vejez o por enfermedad. Todos éstos eran tenidos por pobres, y por tanto mandaba el Inca que les labrasen las tierras. Había en cada pueblo o en cada barrio, si el pueblo era grande, hombres diputados solamente para hacer beneficiar las tierras de los que llamamos pobres. A estos diputados llamaban los Llactacamayu, que es regidor del pueblo.

Tenían cuidado al tiempo de barbechar, sembrar y coger los frutos, subirse de noche en atalayas o torres que para este efecto había hechas, y tocaban una trompeta o caracol para pedir atención, y a grandes voces decían: “tal día se labran las tierras de los impedidos, acuda cada uno a su pertinencia”.

Los vecinos de cada colación ya sabían por el padrón que estaba hecho, a cuáles tierras habían de acudir, que eran las de sus parientes o vecinos más cercanos. Era obligado cada uno a llevar a comer para sí lo que había de comer en su casa; porque los impedidos no tuviesen cuidado de buscarles la comida, decían que a los viejos, enfermos, viudas y huérfanos les bastaba su miseria sin cuidar de la ajena. Si los impedidos no tenían semilla se la daban de los pósitos, de los cuales diremos adelante.

Las tierras de los soldados que andaban ocupados en la guerra, también se labraban por consejo como las tierras de las viudas, huérfanos y pobres; que mientras los maridos servían en la milicia, las mujeres entraban en la cuenta y lista de las viudas por la ausencia de ellos; y así se les hacía este beneficio, como a gente necesitada. Con los hijos de los que morían en la guerra tenían gran cuidado en la crianza de ellos hasta que los casaban.

Mandaba el Inca que las tierras de los vasallos fuesen preferidas a las suyas; porque decían que de la prosperidad de los súbditos redundaba el buen servicio para el rey, que estando pobres y necesitados mal podían servir en la guerra ni en la paz...”

1. La idea principal del texto gira en torno a
- el cultivo de la tierra y el beneficio del Inca.
 - el cultivo de la tierra y el beneficio de los más pobres.
 - el mandato del Inca y la organización de la comida.
 - el mandato del Inca y la organización de los pueblos.

-
2. Según el texto, el Inca mandaba a labrar las tierras de los pobres porque
- quería aumentar sus ganancias.
 - no hacía distinción social.
 - necesitaba un pueblo fuerte.
 - era buena persona.
3. Según el texto, eran pobres aquellos que
- no tenían que comer.
 - eran considerados débiles.
 - no poseían semillas.
 - eran mujeres y ancianos.
4. En la frase “Tal día se labran las tierras de los impedidos, acuda cada uno a su pertinencia”, la palabra subrayada se refiere a
- la tierra que le pertenece.
 - la casa en donde habita.
 - la tierra que le asignaron.
 - la casa de los más pobres.
5. Teniendo en cuenta la lectura, no se considera una característica de la literatura Quechua:
- Dada a conocer por traducciones de los cronistas.
 - Habla sobre la religión, el trabajo y la guerra.
 - Refleja la existencia de un hombre coherente y espontáneo.
 - Da gran importancia a las profecías y a los presagios.
6. De acuerdo a lo leído, los Incas consideraban que
- se debía contribuir al progreso de la comunidad.
 - se debía cuidar la miseria de los más débiles.
 - se debía aprovechar las tierras sin cultivar.
 - se debía limitar el progreso de la comunidad.
7. El término “*vasallos*”, resaltado en el texto, puede reemplazarse por: _____

Preguntas de selección múltiple con única respuesta

8. Una de las características de la literatura azteca es
- la mitología difícil de interpretar.
 - la utilización de quipus para expresarse.
 - la expresión de sentimientos ante la vida y la muerte.
 - la definición de una escritura fonética.
9. La literatura precolombina se caracterizó por
- preservar en la memoria las costumbres religiosas, los mitos y rituales.
 - crear códigos que preservaran su riqueza literaria.
 - manifestar su conocimiento en los escritos aborígenes.
 - ser una expresión inquebrantable de los pueblos antiguos.

10. La poesía quechua se caracteriza por
- A. narrar temas míticos difíciles de interpretar.
 - B. ser preservada mediante jeroglíficos.
 - C. narrar la barbarie europea durante la conquista.
 - D. ser preservada mediante códices.
11. La literatura de las antiguas civilizaciones fue escrita por
- A. antiguos aborígenes y chamanes.
 - B. dioses y jefes de las tribus.
 - C. guerreros y artesanos.
 - D. religiosos e indígenas evangelizados.
12. El Popol Vuh es el libro sagrado para la cultura
- A. Inca.
 - B. Maya.
 - C. Náhuatl.
 - D. Azteca.
13. Según el análisis de fragmentos del Popol Vuh y del Génesis, se deduce que
- A. las antiguas civilizaciones poseían una amplia concepción de la realidad.
 - B. las antiguas civilizaciones tenían una visión del mundo parecida a la de occidente.
 - C. las creencias del mundo occidental se derivan de las creencias precolombinas.
 - D. las creencias del mundo occidental desmienten a las precolombinas.
14. El libro del Popol Vuh trata mitos sobre
- A. las profecías y la conquista española.
 - B. el origen del mundo y de sus dioses.
 - C. la creación de la tierra y el inframundo.
 - D. la destrucción de los pueblos antiguos.
15. Una característica fantástica del Popol Vuh es que
- A. los primeros humanos fueron creados del polvo de la tierra.
 - B. creen en la existencia de un único dios creador.
 - C. consideran al sol y a la luna como astros protectores.
 - D. los animales crearon a los primeros hombres.
16. No se considera como **Tlatolli** a los
- A. cantos.
 - B. mitos.
 - C. discursos.
 - D. conjuros.
17. Las composiciones cuicatli y tlatolli hacen parte de la cultura
- | | |
|-----------|------------|
| A. maya. | B. inca. |
| C. azteca | D. aymará. |
-

10. La poesía quechua se caracteriza por
- A. narrar temas míticos difíciles de interpretar.
 - B. ser preservada mediante jeroglíficos.
 - C. narrar la barbarie europea durante la conquista.
 - D. ser preservada mediante códices.
11. La literatura de las antiguas civilizaciones fue escrita por
- A. antiguos aborígenes y chamanes.
 - B. dioses y jefes de las tribus.
 - C. guerreros y artesanos.
 - D. religiosos e indígenas evangelizados.
12. El Popol Vuh es el libro sagrado para la cultura
- A. Inca.
 - B. Maya.
 - C. Náhuatl.
 - D. Azteca.
13. Según el análisis de fragmentos del Popol Vuh y del Génesis, se deduce que
- A. las antiguas civilizaciones poseían una amplia concepción de la realidad.
 - B. las antiguas civilizaciones tenían una visión del mundo parecida a la de occidente.
 - C. las creencias del mundo occidental se derivan de las creencias precolombinas.
 - D. las creencias del mundo occidental desmienten a las precolombinas.
14. El libro del Popol Vuh trata mitos sobre
- A. las profecías y la conquista española.
 - B. el origen del mundo y de sus dioses.
 - C. la creación de la tierra y el inframundo.
 - D. la destrucción de los pueblos antiguos.
15. Una característica fantástica del Popol Vuh es que
- A. los primeros humanos fueron creados del polvo de la tierra.
 - B. creen en la existencia de un único dios creador.
 - C. consideran al sol y a la luna como astros protectores.
 - D. los animales crearon a los primeros hombres.
16. No se considera como Tlatolli a los
- A. cantos.
 - B. mitos.
 - C. discursos.
 - D. conjuros.
17. Las composiciones cuicatli y tlatolli hacen parte de la cultura
- | | |
|-----------|------------|
| A. maya. | B. inca. |
| C. azteca | D. aymará. |
-

Evaluación 8.º grado 2022-2023

EVALUACIÓN DE ESPAÑOL 8º
PERÍODO 3

Nombre: _____ Curso: 8º Fecha: _____

A. Comprensión de lectura

Lee atentamente los textos y responde las preguntas que los acompañan. Sólo debes justificar las respuestas con espacios disponibles para ello; respuesta sin justificación no será válida.

Texto 1

"Un piloto"



Francisco, un experto aviador, había manejado toda clase de aviones, pero nunca había piloteado un hidroavión. Un día, su amigo Clemente lo invitó a volar un pequeño hidroavión que acababa de comprar. Clemente vivía cerca de un lago, en cuyas orillas había una cancha de aterrizaje. Francisco llegó hasta el lago conduciendo una avioneta. Naturalmente, aterrizó en la cancha; se soltó el cinturón de seguridad, abrió la puerta de la cabina y, de un ágil salto, bajó hasta tierra. Su amigo acudió a saludarlo, y a continuación ambos subieron a un bote y remaron hasta el hidroavión. Pronto, Francisco volaba por encima del lago, manejando la máquina de su amigo. -Es un aparato magnífico -le dijo su pasajero-. Se eleva sin ningún problema. Cuando llegó el momento de descender, Francisco dirigió el vehículo hacia la cancha de aterrizaje. -Cuidado, Francisco -le dijo su acompañante-. Acuérdate que es un hidroavión. -Gracias, Clemente -dijo Francisco-. Casi provocó un accidente. Dirigió la nave hacia el lago y ahí acuatizó sin dificultad. Paró el motor, miró sonriente a Clemente y le dijo con cara de arrepentimiento. -Te prometo que nunca más volveré a ser distraído. En seguida, rápidamente, se soltó el cinturón de seguridad, abrió la puerta de la cabina, dio un ágil salto hacia afuera.

1. Francisco era un piloto

- A. con poca experiencia.
 - B. inexperto.
 - C. competente.
 - D. novato.
-
-
-

2. Los hidroaviones se caracterizan por

- A. volar a grandes velocidades.
- B. despegar y posarse en el agua.
- C. ser naves que aterrizan en canchas cerca de lagos.
- D. ser avionetas cuyas cabinas son amplias.

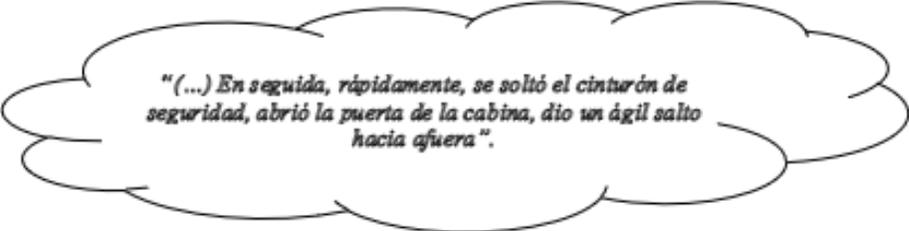
3. Francisco llegó a visitar a su amigo en

- A. un bote.
- B. un hidroavión.
- C. una avioneta.
- D. un auto.

4. Francisco estuvo a punto de provocar un accidente porque

- A. manejó mal el hidroavión.
 - B. equivocó el lugar del descenso.
 - C. en la cancha nadie podía aterrizar.
 - D. no supo cómo hacer bajar el aparato.
-
-
-

5. Francisco estuvo a punto de aterrizar en un lugar errado especialmente porque
- A. era demasiado distraído.
 - B. no sabía pilotear un hidroavión.
 - C. le faltaba experiencia para pilotear aviones.
 - D. estaba acostumbrado a manejar avioneta.
6. Teniendo en cuenta el final del cuento, explica qué situación ocurrió después de que Francisco sale del hidroavión.



"(...) En seguida, rápidamente, se soltó el cinturón de seguridad, abrió la puerta de la cabina, dio un ágil salto hacia afuera".

7. De acuerdo con la estructura del cuento estudiada en clase, la que se observa presente en el cuento "Un piloto" es
- A. la estructura circular.
 - B. la estructura lineal.
 - C. la teoría del efecto.
-
-
-

B. El cuento

Escribe en la columna de RESPUESTAS la letra con la que relaciones cada concepto con la explicación que la representa.

CONCEPTO	RESPUESTAS	EXPLICACION
13. Antagonista		A. Forma más antigua y tradicional de narrar en prosa o en verso.
14. Estructura lineal		B. Adversario que le dificulta superar los problemas al protagonista.
15. Cuento		C. La situación inicial se ve afectada por un hecho que genera un conflicto.
16. Estructura circular		D. Presenta una introducción, un nudo y un desenlace.
17. Nudo		E. Es común el cambio de escenas entre los recuerdos del pasado y del presente.

Escribe dentro de la casilla de respuesta la letra que relacione a cada autor con su obra.

AUTOR	RESPUESTA	OBRA
24. Edgar Allan Poe		A. Las mil y una noches
25. Anónimo		B. The Secret Garden
26. Arthur Conan Doyle		C. El gato negro
27. Gilbert Keith Chesterton		D. Sherlock Holmes

Escribe falso o verdadero, según corresponda. Si tu respuesta es falsa, debes justificarla.
Respuesta sin justificación no es válida.

18. _____ El cuento policial o detectivesco proyecta un futuro posible con el fin de identificar los problemas y limitaciones de nuestro mundo.

19. _____ El cuento realista trata temas cotidianos.

20. _____ El tema favorito del cuento policial o detectivesco es la muerte prematura de la mujer amada.

21. _____ El cuento de ciencia ficción ejemplificaba la lucha entre el bien y el mal.

22. _____ El protagonista de un cuento puede ser un hada madrina, un animal prodigioso o un objeto de valor mágico.

23. _____ El antagonista en un cuento generalmente es un héroe o heroína.

Evaluación 5.º grado 2022-2023

EXAMEN DE CASTELLANO I PERIODO 5 GRADO	
NOMBRE:	FECHA: MM / DD / YYYY
DOCENTE: TATIANA RODRIGUEZ SAMRA	CURSO: <u>A</u> - B
DURACIÓN 50 minutos	NOTA FINAL:

UNA MUJER VALIENTE

A la cabeza de una de ellas va un joven sargento, que con su muy **varonil** entusiasmo anima a sus compañeros con las palabras y los hechos.

¡Adelante! les grita, y es el primero que avanza señalándoles al enemigo con el cañón de su rifle, que **empuña** con bizarria.

Tras él va una mujer, mestiza de color, alta, con el traje levantado hasta las rodillas y amarrado allí por entre las piernas.

Dolores se llama esta mujer y es la esposa del sargento.

Su amor no le ha permitido abandonarle en el trance de la lucha, y va junto a él repitiendo a los soldados las mismas palabras de su esposo.

¡Adelante! A poco se oye la voz de la corneta que toca ¡fuego!, y los bravos de Lima descargan sus rifles y al trote siguen cerro arriba.

El joven sargento, a la cabeza de su **compañía**, seguido siempre de su mujer es el que más se distingue por su entusiasmo. Ve con alegría que cada paso que da acorta la distancia que le separa del chileno.

Pero ¡ay!, en estos momentos una bala traidora viene a estrellarse en su frente, **arrojándole** en tierra convertido en cadáver.

¡Adelante, compañeros! son sus últimas palabras.

Pero ¡ay!, en estos momentos una bala traidora viene a estrellarse en su frente, arrojándole en tierra convertido en cadáver.

¡Adelante, compañeros! son sus últimas palabras.

Un grito indescriptible, un rugido salvaje, como el de leona al ver morir a su amado, se escapa del pecho de Dolores viendo caer a su esposo.

Como loca furiosa y con los ojos llenos de lágrimas, se arroja sobre él, y arrancándole el rifle de entre las manos, ocupa su puesto en la compañía, y clamando venganza a gritos, toma de las mantas de los soldados cápsulas que dispara sobre el enemigo.

En su ciego dolor insulta a los mismos soldados que la acompañan. ¡Cobardes!, -les grita-, ¡suban pronto, corran como yo a vengar al sargento! y febricitante, no se detiene ante los obstáculos que encuentra en el camino, y avanza haciendo fuego como un soldado veterano.

Ella es la primera en llegar a los parapetos del enemigo, ayudar a desalojarlo y tomarle sus cañones.

Su voz resuena apagando el estruendo del combate, exclamando sangre y exterminio.

Allí, junto con los soldados, pelea casi cuerpo a cuerpo con los chilenos.

Poco a poco el número de esos valientes va reduciéndose, sin que en su socorro venga otra fuerza.

Al contrario, adelante llamando a sus compañeros, que admirándola y no queriendo abandonarla, se sostienen aún por largo tiempo, hasta que siendo ya forzosa la retirada, toman a Dolores en medio ellos y la obligan a bajar.

En su descenso forzado, DOLORES se encuentra con el cadáver del bravo sargento, de su querido esposo en cuyo rostro la muerte no ha podido borrar la expresión del valor que abriga su pecho.

A su vista, todo el ardor agresivo de esta brava mujer decae, nuevas lágrimas bañan su rostro, y se arroja, sollozando, sobre él, pretendiendo no moverse de su lado.

Dolores, la valiente mujer, la heroína modesta, desconocida, de San Francisco y Tarapacá, no pudo resistir a las penalidades que combatieron al ejército peruano en su regreso a Arica.]

La herida de su brazo. Las mil **fatigas** de la marcha. El recuerdo de su esposo, al que no olvidaba, todos estos sufrimientos que junto la combatieron, le dieron la muerte.

Su cuerpo, al igual que otros muchos, quedó tendido en el desierto camino.

ERNESTO A. RIVAS - [Peruano](#)

Glosario:

- Bizarria**: Valor y decisión en la forma de actuar o enfrentarse a personas o situaciones.
- Empuñar**: Tomar una cosa por la empuñadura, especialmente un arma.
- Arica**: Arica es una ciudad portuaria conocida por sus playas.
- fatiga**: Cansancio, agotamiento.

COMPRESION LECTORA

1- ¿Cómo se llamó la mujer valiente que luchó, como un soldado más, en las batallas de San Francisco y Tarapacá?

- a) Dolor
- b) Mujer valiente
- c) Dolores

2- ¿Qué valores rescatas de esta mujer?

- a) Heroína
- b) Valiente
- c) Brava

2. VOCABULARIO

Escribe de cada palabra el significado según el contexto de la historia. Puede ser con tus palabras. **No del diccionario.**

a. Entusiasmo: _____

b. Indescriptible: _____

c. valentía: _____

3. AMPLIACIÓN

Piensa un poco y recuerda que mujer admiras por el papel que haya desempeñado en la sociedad. Recuerda que debes explicar de manera clara esta respuesta. (Evaluaré redacción y ortografía -2 puntos-)

4- Responde verdadero (v) falso (F) según sea el caso para cada oración.

- a) El cuento hace parte de género lírico ()
- b) ¿En el cuento el final es paulatino? ()
- c) La estructura del cuento es inicios, nudo y desenlace ()
- d) ¿El cuento es más extenso que la novela? ()

4.GRAMÁTICA.

Observa las palabras subrayadas en el texto, luego ubícalas según la regla de acentuación.



No	AGUDA	GRAVES	ESDRÚJULAS
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			