



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
ESPAÑOL

Enseñanza-aprendizaje de la literatura como experiencia: propuesta didáctica de educación literaria en el nivel medio superior usando la gamificación y las narrativas transmedia

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:

KAREN DAYANNE LEÓN RAMÍREZ

TUTOR PRINCIPAL:

DR. AXAYÁCALT CAMPOS GARCÍA ROJAS
Facultad de Filosofía y Letras

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. MARINA KRISCAUTZKY LAXAGUE
Coordinación MADEMS

DR. LUIS FERNANDO BRITO RIVERA
Facultad de Psicología

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. octubre de 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Tabla de Contenido

Introducción	9
Capítulo I: La didáctica de la literatura en el contexto colombiano actual.....	11
1.1. Papel de la enseñanza-aprendizaje de la literatura en Los Lineamientos Curriculares.....	17
1.2. Papel de la enseñanza-aprendizaje de la literatura en Los Estándares Básicos de Competencias (EBC)	22
1.3. Papel de la enseñanza-aprendizaje de la literatura en Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).....	27
1.4. Función del docente en la enseñanza de la literatura plasmado en Los lineamientos curriculares, Los estándares básicos de competencias y Los derechos básicos del aprendizaje.	33
1.5. Enseñanza -aprendizaje de la literatura en el Modelo de innovación educativa de Fe y Alegría y función del docente.	38
Capítulo II: Fundamentación psicopedagógica.....	43
2.1. La perspectiva socio constructivista en el proceso enseñanza-aprendizaje.....	43
2.2. Perspectiva socio constructivista y su relación con las TIC	46
Capítulo III: Educación literaria	50
3.1. Habilidades lecto-literarias	54
3.2. La hermenéutica analógica en el marco de la experiencia literaria	57
3.3. Posibilidades de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la literatura.....	61
3.3.1. La gamificación.	64

3.3.2. Narrativas transmedia	70
Capítulo IV: Secuencia didáctica para abordar la literatura clásica mediada por las TIC	75
4.1. Presentación: El viaje.....	75
4.2. Justificación: La brújula.....	76
4.3. Objetivos	79
4.3.1. Objetivo general.....	79
4.3.2. Objetivos específicos.	79
4.4. Contenidos	80
4.5. Metodología.....	81
4.5.1. Sustento psicopedagógico: socioconstructivismo.....	82
4.5.2. Sustento disciplinar: Educación literaria	83
4.5.3. Herramientas de mediación.....	87
4.6. Secuencia didáctica: El mapa.....	90
4.7. Puesta en marcha: Izando las velas	101
4.7.1. Primera fase: Motivación.....	103
4.7.2. Segunda fase: Aventura.	109
4.7.3. Tercera fase: Retorno.....	117
4.8. Evaluación en la secuencia didáctica.....	119
4.9. Análisis de resultados	122
Conclusiones.....	132
Referencias Bibliográficas	136
Anexos	143

Lista de Tablas

Tabla 1. Enunciados relacionados con literatura en los DBA de 10º y 11º.	30
Tabla 2. Conocimientos en cada fase de lectura.	80
Tabla 3. Secuencia didáctica: el mapa	90
Tabla 4. Técnicas, procedimientos e instrumentos	120

Lista de Figuras

Figura 1. Estándares básicos de competencias del lenguaje, grado 10 y 11	26
Figura 2. Estructura de enunciación de los DBA.....	28
Figura 3. Las habilidades de pensamiento crítico.....	39
Figura 4. El viaje.....	77
Figura 5. Componentes de educación literaria.....	84
Figura 6. Selección de programa para el SSEO.....	102

Lista de Anexos

Anexo A. Invitación al viaje	143
Anexo B. Relación de palabras.....	144
Anexo C. Requerimientos de un viaje	145
Anexo D. Características de un buen viaje	146
Anexo E. Indicaciones del viaje.....	147
Anexo F. Página web del taller	148
Anexo G. Avatar guía de viaje.....	149
Anexo H. Instrucciones para el reto 1.....	150
Anexo I. Avatares de los estudiantes	151
Anexo J. Puntos de recompensa en <i>Classdojo</i>	152
Anexo K. Instrucciones HDVL.....	153
Anexo L. Hojas de vida del lector (HDVL).....	154
Anexo M. Técnica 3,2, 1 en el Padlet.....	157
Anexo N. Preguntas surgidas desde los grupos de trabajo	158
Anexo O. Panel general	159
Anexo P. Personajes divinos que intervienen en la historia	160
Anexo Q. Mapa de aventura	161
Anexo R. Recorrido #1: Isla de los Cicones	162
Anexo S. recorrido #2: La isla de los Lotófagos	163
Anexo T. Reto 4: Tierra de Cíclopes	164
Anexo U. Esquema del recorrido 3.....	165

Anexo V. Síntesis del recorrido #4 Isla Eolo-actividad grupal	166
Anexo W. Representaciones gráficas del recorrido #5: Isla de los Lestrigones	167
Anexo X. Instrucciones para el reto 5 del recorrido #6: El palacio de Circe	168
Anexo Y. Juego recuento de los seis primeros recorridos	169
Anexo Z. Esquema realizado por una estudiante.....	170
Anexo AA. Representación de Escila y Caribdis hecha por un estudiante	171
Anexo BB. Instrucciones para realizar el Reto 6.....	172
Anexo CC. Representación del recorrido #10	173
Anexo DD. Reto 6 en parejas	174
Anexo EE. Relación elemento “llave” con cada uno de los recorridos	175
Anexo FF. Reto 7 La estrategia de Odiseo	176
Anexo GG. Instrucciones Reto final.....	177
Anexo HH. Reto final	178
Anexo II. Análisis dilemas.....	179
Anexo JJ. Autoevaluación por parte de los estudiantes.....	180
Anexo KK. Evaluación del taller	181
Anexo LL. Primera pregunta de la evaluación del taller	182
Anexo MM. Segunda pregunta de la evaluación del taller.....	183
Anexo NN. Tercera pregunta de la evaluación del taller.....	184
Anexo OO. Cuarta pregunta de la evaluación del taller	185
Anexo PP. Quinta pregunta de la evaluación del taller	186
Anexo QQ. Sexta pregunta de la evaluación del taller	187
Anexo RR. Séptima pregunta de la evaluación del taller	188

Anexo SS. Octava pregunta de la evaluación del taller	189
Anexo TT. Novena pregunta de la evaluación del taller	190
Anexo UU. Décima pregunta de la evaluación del taller.....	191

Introducción

Si los profesores tienen hoy por principio abordar una obra como si se tratara de un problema de investigación para el que sirve cualquier respuesta, con tal que no sea evidente, mucho me temo que los estudiantes no descubran jamás el placer de leer una novela.

Flannery O'Connor

No quiero partir de los análisis cuantitativos sino de la experiencia misma, la cual, me lleva a la reflexión de mi práctica como profesora de español en educación media en la ciudad de Bucaramanga, Colombia.

Durante los años en los que he tenido la fortuna de ejercer como docente siempre me he preguntado ¿cuál podría ser la manera más propicia de enseñar literatura en la escuela?, esta duda surge por la variedad de metodologías y orientaciones que desde diferentes orillas señalan un cómo, olvidando en la mayoría de veces por qué y especialmente para qué se enseña literatura; a ello se le debe agregar que, en la mayoría de los casos las propuestas metodológicas son contradictorias entre sí (como veremos en el capítulo I), lo cual aumenta la confusión, no obstante, impulsa el surgimiento de alternativas novedosas que han ido identificando falencias en propuestas anteriores e intentan estrategias centradas en las necesidades educativas de esta época.

Es así como surge primero, la identificación de un problema de enseñanza-aprendizaje alrededor del fenómeno literario, que bien puede ser general a nivel nacional, pero que he querido puntualizar en la institución donde trabajo desde hace siete años: Los Colorados, Fe y Alegría, teniendo en cuenta sus particularidades en cuanto al PEI (Proyecto Educativo Institucional) y al contexto mismo donde está ubicado el centro y donde se desarrolla la vida de la mayoría de estudiantes que habitan este territorio en la periferia de la ciudad.

En segundo lugar, esta propuesta didáctica surge en el contexto de la pandemia mundial del COVID-19, por tanto, su implementación fue de forma virtual con encuentros sincrónicos y asincrónicos durante siete meses; por esta misma razón (además del gusto particular), se pensó en una mediación del proceso a partir del uso de herramientas digitales como las narrativas transmedia y la gamificación; todo ello, bajo un enfoque psicopedagógico socio-constructivista (capítulo II).

Cabe destacar, que el propósito no es solo plantear una propuesta didáctica, antes bien, busca hacer que la discusión sobre cómo enseñamos y aprendemos literatura se ponga en el centro de la mesa, que nos lleve a replantearnos modelos y formas que hemos empleado mecánicamente y que en definitiva no han acercado a los estudiantes a la literatura, todo lo contrario, han causado apatía, olvido e incluso rechazo. Para lograrlo hay dos premisas que están en el horizonte de la propuesta: la primera es que la enseñanza-aprendizaje de la literatura se da por medio de la experiencia de lectura de textos literarios completos y la segunda, que esta experiencia guiada busca que los estudiantes no solo vivan la literatura desde el goce estético (viviendo la historia, identificándose o no con los personajes, sufriendo o disfrutando sus emociones) sino que se acerquen a la interpretación (hermenéutica analógica) de los textos literarios de forma colectiva e interactiva, por medio de las narrativas transmedia y la gamificación (Capítulo III). En suma, se trata de “pensar la literatura desde el punto de vista de quienes reciben la enseñanza” (Aguirre, 2001, p.6) y de sus necesidades formativas.

Así pues, la presente tesis tiene como objetivo final diseñar, implementar y validar una secuencia didáctica de la lectura literaria como experiencia, que permita despertar el interés y la motivación hacia la lectura literaria, además, que procure el desarrollo de las habilidades literarias en los jóvenes de los grados décimo y undécimo de la Institución educativa Los

Colorados, Fe y Alegría, a través del uso de herramientas digitales (Capítulo IV). Para finalizar, se darán algunas consideraciones sobre otras posibilidades que puedan ampliar o complementar esta propuesta.

Capítulo I: La didáctica de la literatura en el contexto colombiano actual

La enseñanza de la literatura ha sido un tema de amplia discusión a nivel nacional y sobre el cual se han tejido variedad de propuestas por parte de teóricos, críticos y docentes, sin que estas lleguen a conformar un marco único o unidireccional que oriente el proceso de enseñanza en la práctica pedagógica. Por el contrario, se presentan como un abanico de opciones, en algunos casos complementarias y en otros generando tensiones, pues,

se parte del hecho de concebir la literatura como un campo de estudio difuso, complejo, y a veces inaprensible, debido entre otros factores, al carácter ancilar de ésta, dado que está sujeta a diversas disciplinas, enfoques teóricos y perspectivas de análisis literario. (Martínez y Murillo, 2013a, p.177).

Al respecto, se han realizado estudios tales como *La enseñanza literaria: Crítica y didáctica de la literatura* (Vásquez, 2005), *La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción* (Carvajal y Moreno, 2010), *Concepciones de la didáctica de la literatura en Colombia durante los últimos diez años* (Martínez y Murillo, 2013a), *Tensiones presentes en las tendencias de la didáctica de la literatura durante los últimos diez años* (Martínez y Murillo, 2013b), los cuales coinciden en señalar algunas tendencias frente a los referentes teóricos que sustentan los estudios alrededor de la enseñanza de la literatura.

Es así como encontramos que aparte del modelo de enseñanza historicista-cronológico que busca dar a conocer “fechas, épocas, escuelas, movimientos, géneros tipificados en obras, las más de las veces "representativas" de cada período” (Vásquez, 2005, p.60), hay dos visiones que “se promulgan hoy día como teorías que llenan las expectativas de críticos, teóricos y docentes en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la literatura, por otorgar un papel fundamental al estudiante como productor de interpretaciones” (Martínez y Murillo, 2013a, p.180), se trata por un lado del privilegio por el texto literario y el privilegio por el lector de literatura.

En la primera visión “se privilegia el análisis formal de la obra literaria. En este caso, la literatura, apoyada en los aportes del formalismo, el estructuralismo o la semiótica, es sometida a un análisis intrínseco para ver su funcionamiento, su organización, su textualidad” (Vásquez, 2005, p.60), por eso, se considera relevante el análisis de los elementos internos de la obra, en tanto que “la literatura no es más que un lenguaje, un sistema de signos y su esencia no radica en el mensaje, sino en la estructura misma del sistema” (Rodríguez, 1997, p.46). Cabe mencionar que según Martínez y Murillo (2013a) “es, sin duda, la semiótica la concepción didáctica de la literatura, a nivel de estudios literarios, que más se ha favorecido en los últimos diez años en Colombia” (p.19).

Mientras que, continúa Martínez y Murillo (2013b), desde la estética de la recepción (segunda visión) se establece “una relación sublime entre la obra y el lector, en donde ambos sufren una transformación” (p.21). Así mismo, según la perspectiva de Vásquez (2006) “lo que más importa acá es la manera como se recibe la obra y cómo varía dicha recepción según el tipo de lector que la lea. Más que centrarse en la estructura interna del texto lo que se pondera es el impacto, la emoción, el gusto o el placer que produce” (p.61).

Desde esta perspectiva se antepone la dimensión estética y se valora cómo es percibido y comprendido el texto por parte del lector, pues el texto se construye en la medida que el lector lo interpreta y tiene una experiencia con él, incluso son muy fecundas las propuestas propenden por la producción de textos literarios auténticos a partir de dichas interpretaciones.

Sin embargo, en nuestra tradición pedagógica, autores como “Fabio Jurado, Fernando Vásquez Rodríguez, etc. señalan que ha existido un predominio en la enseñanza de la literatura hacia la teoría y la historia literarias, lo que ha producido un marcado desencanto por parte de pedagogos, docentes y discentes” (Martínez y Murillo, 2013a, p.179), que puede deberse especialmente a las pocas y mecánicas estrategias didácticas que se pueden emplear en un enfoque, cuyo objetivo es sólo transmitir información literaria, aumentando así la distancia entre el texto literario y el lector, pues se deja de lado la interpretación de la obra.

Sobre esta situación reflexiona ampliamente Vásquez (2005) cuando afirma que, en primer lugar:

uno de los dilemas fundamentales relacionado con la enseñanza-aprendizaje de la literatura, es el concerniente a encontrar que ésta, generalmente, es entendida como una estrategia cuando no un apéndice más de la enseñanza del español como lengua materna [...] hemos confundido la enseñanza de la literatura con la enseñanza de la lengua, o como decimos nosotros, la enseñanza del español. (p.26).

Así pues, la literatura se entiende como “un gancho fácil” en función de la enseñanza de aspectos de la lengua tales como la identificación de categorías gramaticales, la comprensión de unidades semánticas o sintácticas, la ortografía; es decir, se toma como herramienta.

En segundo lugar, Vásquez (2005) señala que “hemos refundido y condicionado la enseñanza de la literatura con la historia de la misma. Hemos privilegiado la historia sobre la

creación” (p. 26), quizá fue la forma como nos enseñaron y solo nos limitamos como docentes a repetir este modelo, donde:

la preeminencia de la historia sobre la literatura ha vuelto la enseñanza de la segunda en un reguero de obras, fechas y autores, siglos y épocas, escuelas y tendencias, más que un genuino encuentro con la palabra gestora de mundos. El historicismo de la literatura deja por fuera la creación. Nos quedamos rememorando lo que ya pasó, enumerando, sin dedicarnos a producir literatura. (Vásquez, 2005, p.27).

Asimismo, resulta oportuno indicar que especialmente en los estudios realizados por Martínez y Murillo (2013a), se identifican cuatro concepciones didácticas de la literatura en Colombia durante los últimos diez años, las cuales son: “Didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica, Didáctica de la literatura desde los Estudios Literarios, Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura y Didáctica de la literatura desde los Géneros Literarios” (p.177).

En la primera, *Didáctica de la literatura desde los estudios literarios*, que ya hemos explorado anteriormente, se considera que “posibilita una entrada mucho más rica al objeto literario” (Martínez y Murillo, 2013a, p.179), pretendiendo que este se comprenda desde su organización y funcionamiento interno. En su defensa:

Cárdenas considera que los estudios literarios permiten la comprensión del arte como fenómeno humano, lo que ya trae consigo, no observar a dichos estudios como procedimientos sistemáticos y rígidos, que matan la sensibilidad, sino que llevan a comprender la naturaleza del arte literario. (Martínez y Murillo, 2013a, p.179).

No obstante, desde el estudio de Vásquez (2005), estas concepciones se quedan cortas en cuanto a herramientas didácticas, pues los métodos analíticos, especialmente de corte

estructuralista y formalista son muy rígidos y se alejan del goce estético y el análisis crítico-interpretativo. Por otra parte, dentro de esta misma propuesta didáctica, pero un poco más reciente, se encuentra la enseñanza de la literatura desde la teoría semiótica, en la cual se aborda la enseñanza de la literatura a partir de los análisis de los niveles de sentido de la obra.

En segundo lugar, se hacen evidentes prácticas pedagógicas que entienden la *Didáctica de la literatura como proceso de lectura y escritura*. En este caso, “es a partir de la lectura y la escritura, como ejercicios intelectuales, como se receptiona y produce el mundo literario” (Martínez y Murillo, 2013a, p.182); sobre esta concepción también hay variedad de estudios y propuestas didácticas como la de Vargas (2005) con el uso del comentario de texto para el proceso de análisis e interpretación de la obra; de igual manera, Jurado (2004, como se citó en Martínez y Murillo, 2013a) plantea que “leer literatura implica comprender, interpretar, producir sentido, explicar, analizar, conjeturar, criticar, investigar entre otros... para asumir que leer es trabajar con los textos” (p.183); adicional a ello, se encuentran otras propuestas: por una parte, aquellas que dan gran importancia al proceso de relectura de las obras, por otra, propuestas que buscan abordar las obras no desde lo cronológico, sino sobre ejes temáticos (Vásquez, 2012) y finalmente, surge la propuesta del taller literario, centrado más en la producción de textos literarios que en la comprensión, el análisis y la interpretación de obras, donde se revisan, corrigen, reescriben y eventualmente se publican textos literarios.

Sin embargo, frente a la anterior concepción didáctica se deben realizar algunas salvedades: primero, es necesario diferenciar los procesos de lectura y escritura literaria de otros procesos que tengan como foco diferentes tipos de texto no literarios, de ahí que, una vez más se resalta la idea de rescatar una didáctica de la literatura de manera diferenciada de la didáctica de la lengua. Segundo, de acuerdo con los planteamientos de Vásquez (2005), es necesario abordar

obras completas, pues “en sentido estricto, en literatura no hay fragmentos representativos; hay obras” (p.17) y tercero, específicamente frente a la práctica del « taller » es preciso aclarar que no se trata de toda actividad grupal desarrollada en el aula de clase, sino de una estrategia que desde la mirada de la didáctica de la literatura “permite asistir al parto de la palabra escrita, y ver cómo busca o intenta adquirir la forma final que llamamos literatura” (Vásquez, 2005, p.30), por lo anterior cobra gran importancia el borrador de texto y las etapas que implica esta propuesta.

En cuanto a la *Didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica*, está claro que su principal objetivo es el goce estético, sin embargo, hay una coincidencia en señalar que “es necesario concebir el placer estético no como distracción sino como anhelo de experiencia y de liberación que permite al hombre enfrentar la lectura con conciencia crítica” (Martínez y Murillo, 2013a, p.185); por su parte Cárdenas (2004, como se citó en Martínez y Murillo, 2013a) “considera que el papel educativo de la literatura debe apuntar a la formación de los diversos matices de la sensibilidad, la imaginación y el intelecto, sirviéndose de la lectura y la escritura” (p. 186); además, varios autores coinciden en señalar la lúdica como una forma motivadora e iniciadora del proceso literario, de hecho, Altamirano (2016) plantea que

la didáctica de la literatura tiene dos funciones fundamentales: (a) el contagio de la literatura y (b) la enseñanza de la literatura. Estas funciones deben ejecutarse en ese orden lógico porque la segunda exige la concreción de la primera cuando se pretende desarrollar la educación literaria. (p.158).

Por lo anterior, resulta relevante formar la sensibilidad literaria de los estudiantes contagiándoles el gusto por la lectura directa de los textos literarios, lo cual solo es posible si el maestro está apasionado por la literatura y se muestra como un modelo imitable, “así, contagia su

pasión de vivir la literatura; impregna la fascinación por la lectura literaria; deja una huella marcada en la experiencia literaria de sus estudiantes” (Altamirano, 2016, p.161).

Finalmente, se sitúa la *Didáctica de la literatura desde los géneros literarios*, haciendo referencia al aprendizaje de la lírica, la narrativa y la dramática. En *La enseñanza literaria*, Vásquez (2006) analiza que los géneros no sólo ayudan al maestro a organizar su enseñanza, sino que le permiten al estudiante entender maneras o modos como el lenguaje circula y construye el sentido, sin embargo, esta perspectiva en la práctica suele limitarse a dar ejemplos, por lo cual, haría falta pensar en una didáctica específica de cada género y así profundizar en su interpretación, análisis y producción.

En último lugar, conviene precisar que las prácticas pedagógicas no necesariamente se circunscriben a una sola concepción didáctica, pues de acuerdo a los propósitos de aprendizaje se suele llevar a la práctica una u otra, o quizá algunas al mismo tiempo.

1.1. Papel de la enseñanza-aprendizaje de la literatura en Los Lineamientos Curriculares

En 1998 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publicó *Los Lineamientos Curriculares* de lengua castellana, en los cuales “se pretende atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas” (p.3), además, en lo que refiere puntualmente a la lengua castellana señala que “se ha desplazado el énfasis en el conocimiento hacia las formas como los sujetos construyen los saberes en prácticas de interacción, fundamentalmente mediadas por el lenguaje” (p.15).

Sobre ella se propone el modelo por competencias que, al igual que en otros países de América Latina, encuentra resistencia por una parte de la comunidad académica; autores como

Jurado (2004) consideran que las competencias se asocian con la educación para la eficacia y las demandas del mercado (p.14), donde aquello que se requiere como aprendizajes está asociado a los requerimientos mercantilistas de los modelos económicos neoliberales. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (1998) presenta dicha propuesta de esta manera:

la noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para”. (p.17).

Bajo este supuesto, los planteamientos comprendidos en *Los lineamientos* ponen el foco en las competencias que deben desarrollar los estudiantes, al respecto menciona que “estamos planteando ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.24); cabe mencionar que de este planteamiento se derivó el denominado enfoque semántico-comunicativo: “semántico en el sentido de atender a la construcción del significado y comunicativo en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.25).

En el mismo documento se señala qué competencias toman en cuenta en la asignatura de lengua castellana o español, que son:

1. Competencia gramatical o sintáctica
2. Competencia textual (referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados)
3. Competencia semántica (referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación)

4. Competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación

5. Competencia Enciclopédica

6. Competencia literaria

7. Competencia poética

Para los fines perseguidos en esta investigación, nos centraremos únicamente en analizar qué se comprende como competencia literaria y qué implica en cuanto a los procesos de aprendizaje. En primer lugar, la competencia literaria es entendida como “la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, pp. 28-29).

En segundo lugar, bajo la lógica del modelo por competencias, se evalúa a partir de los indicadores de logro, los cuales a su vez están divididos en ejes:

Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación: un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 30).

Siendo el segundo de ellos: *eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje*: el papel de la literatura, el más relacionado con la competencia literaria, que a su vez guarda relación con la competencia comunicativa.

Ahora bien, para trabajar esta competencia hallamos los paradigmas desde los cuales puede profundizarse en el estudio de la literatura, desde la estética, desde la historiografía y la sociología y desde la semiótica; no obstante, reconoce que si bien cada docente en el marco de su autonomía define la concepción sobre el arte literario que va a trabajar en su clase,

tradicionalmente, y sobre todo en los lugares en donde hay dificultades de acceso al texto literario (pobreza de las bibliotecas, ausencia de librerías), es el manual o libro de texto lo que constituye el referente orientador del área. Con algunas excepciones estos libros están diseñados a partir de la periodización lineal de la historia de la literatura, fijando características de los movimientos, ubicando contextos histórico-sociales, poniendo en lista a autores y obras, desde donde se hacen cuestionarios que los estudiantes tienen que llenar. De cierto modo, se trata aquí de un énfasis en la historiografía y en simulaciones de una sociología de la literatura, con una particularidad, que resulta absurda: las obras literarias no son objeto de lectura exhaustiva pues, si acaso, se leen fragmentos o resúmenes (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.52).

Es decir, ante las opciones que se plantean desde la institucionalidad frente al paradigma de enseñanza literaria, se suele emplear primordialmente uno: la enseñanza de la historia de la literatura, la cual se reconoce claramente como “no suficiente” si lo que se persigue es lograr el desarrollo de la competencia literaria, aunque el Ministerio la cataloga como válida e incluso afirma que no es tanto el cómo introducir las tres dimensiones anteriormente señaladas (estética, historiografía y la sociología y semiótica) o el cómo dar cuenta del canon literario, “sino el de cómo lograr el desarrollo de las competencias y para ello se requiere que el maestro produzca sus propios criterios” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.52).

Teniendo este marco de referencia claro, el documento esboza una propuesta que abarca las tres dimensiones, haciendo énfasis en la semiótica, con el propósito de ver “al estudio de la literatura no como acumulación de información general: períodos, movimientos, datos biográficos, etcétera, sino como experiencia de lectura y de desarrollo de la argumentación crítica” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.56), se trata del diálogo entre textos, fruto de un proceso de lectura crítica, en el que se realizan interpretaciones a profundidad de los textos, lo cual implica pasar por el terreno del análisis literal e inferencial, para converger en el crítico-intertextual, que “se caracteriza porque desde allí se generan las relaciones dialógicas entre textos de diversa clase, y no sólo los literarios” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.53). Es decir, profundiza en la búsqueda del sentido de las obras desde la variedad de interpretaciones que no son opuestas sino complementarias siempre y cuando no sobrepasen los límites propios del texto.

Dicha propuesta se describe como “la mejor garantía de promover el estudio de la literatura a partir de las hipótesis interpretativas generadas por la lectura, y desde esta posibilidad apuntar hacia la activación de los diversos saberes que circulan en el ámbito académico” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.53), lo mismo supone un trabajo interdisciplinar con otras áreas, de tal suerte que una misma obra se pueda abordar desde diferentes perspectivas, o como diría Barthes avenidas de sentido, siendo el maestro justamente el encargado de posibilitarlas.

1.2. Papel de la enseñanza-aprendizaje de la literatura en Los Estándares Básicos de Competencias (EBC)

Por su parte, *Los estándares básicos de competencias* se postularon en el año 2006 como una guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden en el marco de la llamada “revolución educativa”, que tenía como propósito ampliar la cobertura y mejorar la calidad de la educación; en este sentido,

los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 9).

De lo anterior, se pueden analizar tres aspectos, el primero es la homogenización de la educación sin tener en cuenta el contexto y las posibilidades de los estudiantes, en un país dividido en regiones y con una gran brecha de desigualdad social. En segundo lugar, en muchas ocasiones en las instituciones se llevan a cabo procesos de evaluación que no coinciden con la evaluación estandarizada realizada por entes externos, así que, es necesario analizar qué se entiende por evaluación y cuáles son los procesos o contenidos que se deben tener en cuenta al momento de evaluar. Y, en tercer lugar, tener como objetivo educativo el concepto de calidad establecida en estos estándares limita los procesos que se puedan llevar a cabo desde las instituciones, pues se cae en la práctica de formar a los estudiantes en función de una prueba estandarizada y no para desarrollar procesos pedagógicos que atiendan a sus necesidades y las de su contexto, pues prioriza los aprendizajes conceptuales sobre los procedimentales y actitudinales.

Ahora bien, la Ley General de Educación otorga autonomía a las instituciones para organizar y adaptar las áreas, los planes de estudio, los métodos de enseñanza y los criterios de evaluación, pero al mismo tiempo propone unos «referentes comunes» que a nivel nacional pretenden marcar el panorama de enseñanza, por lo cual, surgió esta propuesta de *Estándares*, con los cuales se busca que

(a) orienten la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; (b) garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes; (c) mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización, (d) sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y (e) faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.10).

Por lo cual, así las instituciones generen propuestas educativas no tradicionales, metodologías innovadoras o criterios de evaluación que atiendan no solamente a la dimensión cognitiva, deben dar respuesta a las pruebas estandarizadas, porque son las que determinan si un estudiante y una institución es buena o no, por ello resulta curioso que se afirme que

La concepción que animó la formulación de los lineamientos y los estándares fue superar de visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.12).

Precisamente porque las exigencias de cada contexto son distintas, pretender esta homogenización no contribuye a la generación de procesos auténticos que atiendan a las

necesidades de las regiones; aunque resulta positivo que se procure avanzar hacia una concepción de educación donde el papel del estudiante sea activo.

Ahora bien, en cuanto a la enseñanza del lenguaje, los estándares proponen tres campos fundamentales de formación, tanto para la Educación Básica como para la Media: una didáctica de la lengua castellana, una didáctica de la literatura y una didáctica de otros sistemas simbólicos. Dado el propósito de la presente investigación, solo analizaremos lo propuesto referente al campo de la literatura.

En primer término, el documento de los EBC expone por qué se seleccionó este campo: la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir, al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje. (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 25).

Esta concepción de la enseñanza de la literatura que se ubica en la estética del lenguaje, propende por el placer y el gusto por la lectura literaria sobre otros procesos de tipo historicista que solían justificar su enseñanza en la escuela; a través del goce estético y la expresión propia se busca “incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.26), es decir, el proceso que se propone al estudiante cuando entra en contacto con la obra literaria es básicamente “que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.26).

Por lo anterior, resulta curioso, como ya hemos señalado, que una propuesta como esta plantee un abordaje de la literatura desde la perspectiva (estética), pero en la práctica lo que menos tenga importancia sea el goce literario, lo cual conlleva a preguntarse ¿falta formación a los docentes sobre esta manera de asumir la enseñanza de la literatura ?, ¿qué factores han incidido para que la perspectiva estética sea la menos relevante al momento de trabajar el texto literario ? y ¿qué condiciones requiere un cambio de perspectiva a nivel docente para que la enseñanza de la literatura se haga desde la estética del lenguaje?

Con todo, *Los estándares* se encuentran divididos por ciclos (1° a 3°, 4° a 5°, 6° a 7°, 8° a 9°, y 10° a 11°) y se componen de cinco factores que son : producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación, los cuales a su vez se relacionan directamente con los ejes de los *Lineamientos curriculares*; en el caso de *la pedagogía de la literatura* desarrolla lo propuesto en el tercer eje: procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura. En él se aconseja “trabajar en un reconocimiento mayor del valor cultural y estético de las obras literarias a partir de una lectura creativa, crítica y analítica de las mismas” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 27).

Es así como en el factor *literatura* en la educación Media, se espera que el estudiante al culminar el grado 11° pueda: “analizar crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal” y para conseguirlo se enuncian cuatro subprocesos como se muestra en la imagen:

Figura 1.

Estándares básicos de competencias del lenguaje, grado 10 y 11

Al terminar undécimo grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	LITERATURA
Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.	Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.	Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento. • Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos. • Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos. • Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos. • Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo. • Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. • Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa. • Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo. • Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen. • Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos. • Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos. • Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.

Nota. Ministerio de Educación Nacional (2006).

De los cuatro subprocesos que se esbozan, realmente solo uno se relaciona con el goce estético del texto, que es la concepción desde la cual se elabora esta propuesta, quizá sea por estas incongruencias que muchos maestros caigan una vez más en el modelo historicista o en el abordaje de las teorías literarias, casi siempre recurriendo al manual o el libro de texto.

1.3.Papel de la enseñanza-aprendizaje de la literatura en Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

En el 2016 surgen los *Derechos básicos del aprendizaje*, en adelante DBA, que presentan un grupo de aprendizajes estructurados grado por grado (desde primer grado a undécimo) de un área particular, en este caso nos concentraremos en los DBA del área de lenguaje. Cabe resaltar que no se trata de un documento dirigido a la comunidad académica únicamente, como los dos anteriores, antes bien, su público son también los padres de familia e incluso los mismos estudiantes.

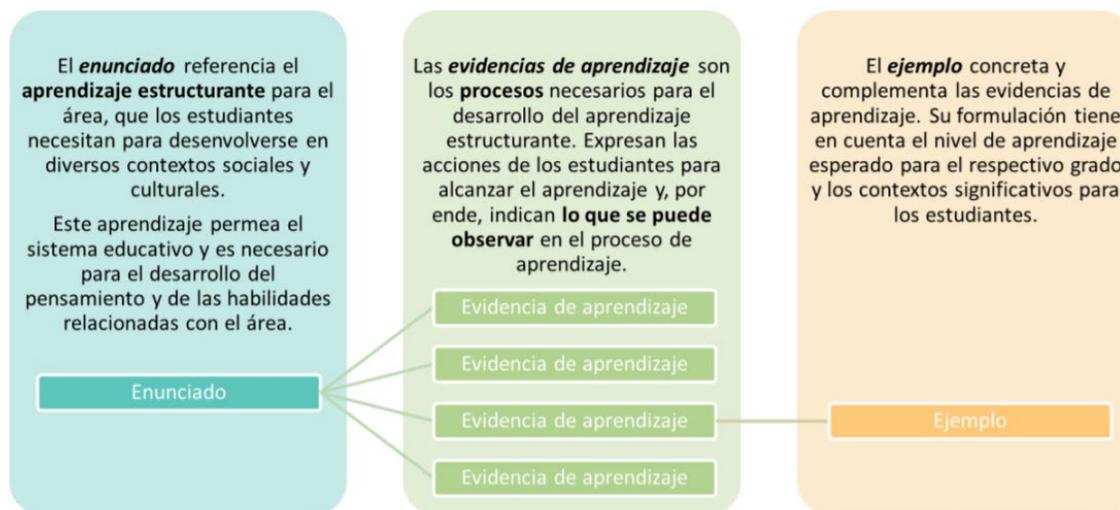
Según el documento titulado *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de lenguaje*¹ su formulación se hace con la intención de contribuir con material preciso en el desarrollo de las competencias básicas expuestas en los Estándares, por tanto, su particularidad consiste en que “expresan las unidades básicas y necesarias para edificar los futuros aprendizajes que necesita el individuo para su desarrollo, no solo en los entornos escolares, sino en el curso de la vida cotidiana” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.7), es decir su contenido es más puntual y plantea lo que debería saber un estudiante al culminar su grado, siendo así un vehículo para alcanzar los Estándares básicos de aprendizaje, además, se menciona que también puede ser un diagnóstico para evaluar a principio de año escolar, si se logró el desarrollo de las competencias esperadas en el año anterior.

Su estructura está compuesta por un enunciado, las evidencias de aprendizaje y un ejemplo, como se muestra en la imagen:

¹ No se hará referencia al documento *Mallas de aprendizaje del área de lenguaje*, puesto que el Ministerio de Educación Nacional solo las formuló hasta el grado quinto de primaria.

Figura 2.

Estructura de enunciación de los DBA.



Nota. Ministerio de Educación Nacional (2016).

En efecto, esta propuesta tiene como objetivo presentar ideas básicas y ejemplos de actividades que apoyen a los docentes en el desarrollo curricular y “señalar posibles caminos en la discusión sobre pedagogía de la lengua materna y la literatura que permitan a los docentes reflexionar en torno a enfoques, procesos y competencias fundamentales del área de lenguaje” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.15), además pretende “generar un sustento teórico sólido que permita abordar los ejes ausentes y que procure vislumbrar adecuadamente las relaciones entre diferentes elementos propios del lenguaje” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.37), ya que afirma que en los Estándares existen contradicciones teóricas en el ámbito de la literatura y la formulación de los factores.

Así pues, presenta el desarrollo de las habilidades lingüísticas: orales (hablar y escuchar) y escritas (leer y redactar), junto con algunas perspectivas didácticas para ser abordadas en el aula; en torno a la habilidad de leer, resalta la relación que debe existir entre lector, texto y contexto, de tal manera que “el estudiante logre involucrarse en la actividad que le llevará a

comprender un texto, es necesario que dicha actividad tenga sentido, es decir, que el estudiante sepa lo que debe hacer y lo que se pretende con ella” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.54), siendo indispensable que él se sienta motivado, que sus intereses se conecten con el texto (Solé, 2001) y que tenga la sensación de logro a medida que avanza en su proceso.

Por otra parte, frente a la enseñanza de la literatura, el documento de fundamentación de los DBA reitera que:

la literatura como pluralidad o apertura concede la oportunidad de vivir otras vidas, reflexionar sobre situaciones remotas que bien podrían ser propias en momentos futuros, conocer otras formas de resignificar lo ambiguo y paradójico de la existencia humana, apreciar la tenacidad de las comunidades excluidas y su capacidad de simbolizar sus realidades, reconocer el coraje de seres humanos y comunidades enteras que fueron capaces de sobrevivir a los horrores de la guerra, perdonar e instaurar momentos de transición, tomar distancia de las obras que se leen y encontrar en ese cúmulo de narrativas y poéticas relaciones directas con los contextos habitados, el cine, la música, el teatro, la filosofía y otros discursos disciplinares. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.60).

Tener como horizonte desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar e interpretar las obras literarias desde una mirada crítica y generar diálogo con otros textos, presenta una notable coincidencia con lo expuesto anteriormente en *Los estándares*, “lo que de entrada negaría la presencia de otros modelos que privilegian exclusivamente el estudio de las obras clásicas o el reconocimiento de la tradición literaria” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.60), aunque, se hace la claridad que estos dos últimos modelos son vigentes en Colombia, donde se presenta una simultaneidad de apuestas pedagógicas; pese a ello, el foco que se quiere proyectar sigue siendo el disfrute de las obras y su discusión.

Además, se sugiere trabajar en el aula diferentes géneros literarios, en diferentes soportes formatos y de distintas épocas históricas, de tal suerte que la clase de literatura sea “un escenario en el que es posible la construcción de memoria, la ampliación de los territorios comprensibles y los horizontes de realidad, en los cuales los estudiantes pueden analizarse, reconocerse y dar sentido a su experiencia humana” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.61).

A continuación, se puede apreciar explícitamente los DBA en la etapa de Media (grados décimo y undécimo) en relación con la enseñanza de la literatura. De los ocho enunciados que se describen para cada grado, solo dos tienen relación con la literatura:

Tabla 1.

Enunciados relacionados con literatura en los DBA de 10° y 11°.

	GRADO DÉCIMO	GRADO UNDÉCIMO
Enunciado #1	Caracteriza la literatura en un momento particular de la historia desde el acercamiento a sus principales exponentes, textos, temáticas y recursos estilísticos	Determina los textos que desea leer y la manera en que abordará su comprensión, con base en sus experiencias de formación e inclinaciones literarias
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Comprende la influencia de las épocas en la estructura y configuración de los géneros literarios. • Reconoce y da cuenta de las temáticas, los exponentes y los perfiles estilísticos de las obras literarias de una época o movimiento literario. • Identifica las estructuras propias de cada género literario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determina en los textos literarios las expresiones que pueden incidir tanto en las concepciones políticas, religiosas y culturales, como en la construcción de ciudadanía. • Conjuga la lectura individual con la discusión grupal sobre los textos literarios. • Comprende las temáticas, características, estilos, tonos, sentido local y global de las obras literarias que lee.
Ejemplo	Para reconocer la influencia de una época en las obras literarias elige un periodo específico	Al leer obras literarias es posible establecer diálogos interdisciplinarios con las ciencias

	GRADO DÉCIMO	GRADO UNDÉCIMO
	<p>como el Siglo de Oro Español que se dio entre el siglo XVI y el XVII, frente al que:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica el contexto histórico, las características, las obras y los autores pertenecientes a un periodo específico. 2. Relaciona los contenidos y la estructura de un texto con el momento histórico en que se produjo. 3. Analiza la relación entre el texto y el contexto actual. 	<p>sociales, las matemáticas, el arte, entre otros.</p> <p>Analiza una obra literaria en función de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hipótesis que guiaron la lectura de la obra. 2. Época, género literario y corriente literaria donde se ubica. 3. Contexto social, histórico y cultural. 4. Ideologías predominantes y posición crítica frente a lo leído.
Enunciado #2	Formula puntos de encuentro entre la literatura y las artes plásticas y visuales.	Identifica, en las producciones literarias clásicas, diferentes temas que le permiten establecer comparaciones con las visiones de mundo de otras épocas
Evidencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Amplía su visión de las corrientes literarias mediante el conocimiento de las manifestaciones artísticas de una época determinada. • Determina las principales características de los textos literarios que lee y los relaciona con expresiones artísticas. • Reconoce las diferencias formales entre las obras literarias y las artes plásticas o visuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asume una postura frente a la vigencia de las obras literarias clásicas. • Analiza obras literarias clásicas y las compara con otras que no pertenecen al canon. • Reconoce que en las obras clásicas se abordan temas que vinculan a los seres humanos de diferentes épocas. • Encuentra que el sentido de las obras literarias clásicas está determinado por sus recursos narrativos, poéticos y dramáticos.
Ejemplo	<p>Para analizar la relación entre la literatura y las artes plásticas o visuales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observa una pintura como Los amantes de René Magritte. 	<p>Para la apreciación literaria:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Selecciona una obra literaria representativa de un movimiento literario, época o autor clásico.

GRADO DÉCIMO	GRADO UNDÉCIMO
2. Lee una pieza literaria que trate sobre una temática semejante como el poema “Los amantes” de Julio Cortázar. 3. Busca información sobre las dos obras teniendo en cuenta su estructura y características particulares.	2. Escribe una reseña crítica en la que se desarrollen los siguientes elementos: temáticas, características formales del texto, recursos empleados y contexto de la obra. 3. Diseña una estrategia mediática para promover la lectura del texto leído.

A partir de esta propuesta señalada en *Los DBA* se puede afirmar que subyacen concepciones diferentes sobre la enseñanza de textos literarios; por una parte, en el grado décimo sobresale la visión que implica la tradición: identificar autores, obras, estilos y temáticas en una época o movimiento determinado y las características formales que diferencian una obra literaria de una plástica o visual. Por otra parte, en los enunciados del grado undécimo se aplica la concepción señalada en *Los estándares* y que refuerza *Los fundamentos de los DBA*, pues el goce estético y el diálogo entre los textos a partir del análisis y la discusión es notorio, incluso sugiere puntos de debate muy interesantes como la vigencia de los textos clásicos y el empleo de sus temáticas, estructura y estilo en la actualidad.

En conclusión, a pesar de que los tres documentos intentan dar una orientación a maestros y en el caso de los DBA a padres de familia y estudiantes, existen varios puntos de incongruencia cuando se trata de identificar qué saberes, competencias y procesos se deben llevar a cabo durante la etapa de Media en cuanto a la literatura; quizá con el ánimo de reconocer como válidas todas las prácticas que surgen alrededor de su enseñanza, nos estemos quedando en un limbo que no contribuye a generar experiencias significativas de los estudiantes con las obras literarias, pues todos sabemos que es importante llevar la literatura al aula, el problema sigue siendo cómo hacerlo.

1.4. Función del docente en la enseñanza de la literatura plasmado en Los lineamientos curriculares, Los estándares básicos de competencias y Los derechos básicos del aprendizaje.

En todos los documentos que hemos analizado anteriormente desde las distintas concepciones y propósitos que tiene enseñar literatura, subyacen algunos supuestos que debiera cumplir el docente que imparte esta clase, pues es el encargado de materializar cualquier teoría y estrategia pedagógica; con lo cual, se entiende que, bajo la libertad de cátedra, debe existir concordancia en dos aspectos: la comprensión y conocimiento que el docente tenga de literatura y su práctica pedagógica. A su vez, se resalta que este proceso debe guardar relación con los propósitos de enseñanza literaria que el centro educativo haya definido en el PEI.²

En el documento de *Lineamientos curriculares* se traza una descripción general sobre la función del docente de español bajo el modelo de competencias, en la cual se indica que debe ser “un *jalonador* que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.18), más adelante, precisa las características particulares de un docente de español, marcando que debe tener apropiados dos campos de conocimiento: “las teorías sobre el lenguaje (historia de la lengua, lingüística estructural, psico-lingüística, sociolingüística, texto-lingüística, análisis del discurso) y las teorías literarias (estética literaria, sociología de la literatura, semiótica, retórica, versología,

² El Proyecto educativo institucional PEI se configura como “la carta de navegación de las escuelas y colegios, en donde se especifican entre otros aspectos los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión” (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

hermenéutica” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.56), de hecho, señala que estas deben ser parte fundamental de toda formación docente en el área de español.

Sobre la base de estos conocimientos, el docente optará por una concepción, un método, una estrategia y una manera de evaluar en su clase cuando aborde la literatura, pues recordemos que en este modelo educativo no se brinda una clase de literatura independiente de la clase de español, sino como una competencia a desarrollar dentro de ella; además, está claro que el propósito que tiene la enseñanza de la literatura presentada en este documento no está acentuado en el goce estético, sino en la funcionalidad que el texto literario puede brindar al desarrollo de otros procesos de apropiación y empleo de la lengua.

Del mismo modo, existe una realidad evidente que se expone en *Los lineamientos curriculares*: no todos los docentes de español tienen formación literaria, debido a ello, puede entenderse que muchos docentes presenten dificultad en primer lugar, para seleccionar los libros que leerán sus estudiantes y para desarrollar una propuesta metodológica de lectura literaria, en segundo lugar. Producto de ello, es recurrente, como ya se mencionó, que el libro de texto y el manual continúen guiando el quehacer docente cuando aborda la enseñanza de la literatura.

Ahora bien, el documento también explicita las características del docente de español en cuanto a la enseñanza literaria, cuyo conocimiento debe atravesar dos dimensiones: “1. el reconocimiento del canon literario (las obras representativas en la diacronía de la literatura), y 2. la apropiación de enfoques teórico-analíticos (semiótica, filosofía, estética, historiografía, sociología, retórica, etcétera)” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.57); la primera dimensión que permite dentro de una amplia gama de obras seleccionar las que mejor se adecúen a los propósitos de enseñanza (aquí no se propone como fundamental tener en cuenta el gusto o los intereses del estudiante) y la segunda para saber desde qué teoría abordar la obra y por tanto

determinar las actividades de lectura; finalmente, menciona que ambas dimensiones se conjugan en ejercicios como el foro, el debate y la producción escrita.

Si bien, en el documento se describe las características que debe tener el docente como *mediador* entre el texto y la teoría para abordarlo, no precisa estrategias didácticas que puedan ser guía para su desarrollo, solo brinda algunas ideas en torno a la forma de abordar los textos cuando señala que “un maestro innovador no intimida con el examen para que el estudiante lea, seduce y persuade con los comentarios críticos a las obras, provoca e interroga: se asume pues, sin proponérselo, como un crítico literario” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.57); con lo cual, se puede entrever que la metodología que se promulga es el comentario de texto.

Además, aunque *Los lineamientos* no lo contemplan, cabe señalar que el conocimiento literario del maestro no es el único factor que incide en la enseñanza literaria, Serrano y Méndez (1999, como se citó en Munita, 2014) apuntan que el rol del mediador “no puede restringirse únicamente a ciertas habilidades técnicas relacionadas con el conocimiento del problema o de la situación, sino que también debe incluir habilidades intelectuales y personales como la creatividad, la capacidad de comunicación, la asertividad o la empatía” (p.38). Conviene entonces analizar las múltiples mediaciones que condicionan la práctica lectora, para indagar un poco más cuál debería ser la función de un profesor de enseñanza literaria.

Por otra parte, en *Los estándares* no se aborda la función del docente como tal, sin embargo, dado que concibe la enseñanza de la literatura desde la dimensión estética: “una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.26), no es muy relevante qué obras se lean sino “lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la

obra literaria” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.26), es decir, lo trascendental es el trato que el docente propone con la obra antes, durante y después de su proceso de lectura.

Quizá, el proceso de seducción o persuasión mencionado en *Los lineamientos*, sea el que cobre mayor relevancia aquí, pues si se pretende que el estudiante aprecie una obra literaria y se adentre en el universo del goce estético, debe tenerse en cuenta la importancia que implica que el docente transmita su pasión por la lectura de obras literarias y comparta con sus estudiantes aquellos textos que ha apreciado y disfrutado, esto es trascendental, pues según Altamirano el maestro contagia “su pasión de vivir la literatura; impregna la fascinación por la lectura literaria; deja una huella marcada en la experiencia literaria de sus estudiantes” (2016, p.161); de igual manera, el maestro también debe estar dispuesto a explorar terrenos literarios desconocidos (alejados del canon que haya construido producto de su experiencia) propios del contexto y los intereses de los estudiantes.

Finalmente, en *Los Derechos Básicos del Aprendizaje*, que justamente están pensados para ser una guía metodológica para el docente, los padres y el estudiante, “expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.52); así pues, presenta una guía de diferentes actividades y acciones didácticas, con la intención de promover la lectura de diferentes géneros y permitir la apropiación de distintas estrategias de lectura por parte de los estudiantes, con lo cual se puede afirmar que el rol docente está centrado en “ajustar los objetivos de aprendizaje a su clase, a su contexto y a las necesidades de sus estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.56).

Al igual que *Los lineamientos*, *Los DBA* suponen un perfil docente compuesto por dos factores: en primer lugar, el docente de literatura “debe ser un profesional especializado, que

fomente la literatura como una instancia que tiende a transformar todos los ámbitos de la vida” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.61), en segundo lugar, “debe ser un lector de mundos, escritor de textos, consciente de los nuevos retos que suponen las nuevas prácticas de lectura y escritura del mundo digital” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.61). Además, señala que

los objetivos de un docente con este perfil están encaminados a lograr la formación de lectores críticos, capaces de tomar distancia de las obras que leen a través del diálogo y la argumentación y, al mismo tiempo, que puedan gozar estéticamente de las mismas. Es de gran relevancia que el docente de la clase de literatura genere con los estudiantes nuevos interrogantes, brinde otros referentes y propicie nuevas formas de narrar. En ese sentido, la clase de literatura puede entenderse también como un escenario en el que es posible la construcción de memoria, la ampliación de los territorios comprensibles y los horizontes de realidad, en los cuales los estudiantes pueden analizarse, reconocerse y dar sentido a su experiencia humana. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 61)

No obstante, teniendo en cuenta que el contenido de los DBA es muy específico en cuanto a las evidencias de aprendizaje, el rol docente, en muchos casos, se ha reducido a adecuar los ejemplos que en el documento se proponen y no a generar estrategias de lectura que permitan el goce estético y la experiencia de lectura literaria.

1.5.Enseñanza -aprendizaje de la literatura en el Modelo de innovación educativa de Fe y Alegría y función del docente.

“Enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1997, p.47).

Desde el año 2016 y 2017 todos los centros educativos de Fe y Alegría en Colombia empezaron a prepararse para implementar un nuevo modelo llamado: *Innovación para el aprendizaje y la transformación social*, que busca romper con prácticas ancladas a la escuela tradicional, en palabras de su director Víctor Murillo

nos indignamos con una educación para las y los más vulnerables: plana, mediocre, desconectada de la realidad y de la vida, que dificulta y desconoce los aprendizajes necesarios para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes construyan vida con sentido a través de proyectos vitales más allá de los resultados exigidos hoy en las pruebas estatales. (Benjumea, 2019, p.6).

En razón a lo anterior, esta propuesta disruptiva está basada en el desarrollo y potenciación de las habilidades y capacidades humanas; se organiza en cuatro ambientes de aprendizaje: Potenciando talentos e intereses (PTI), Proyectos interdisciplinarios con incidencia comunitaria (PIIC), Cualificación de habilidades, conceptos y competencias (Cualificar) y Ciudadanías para la convivencia, la reconciliación y la paz (CCRP), los cuales buscan dar respuesta a las necesidades de cada contexto y ser coherentes a los fundamentos de la educación popular.

Así pues, el enfoque pedagógico base de esta propuesta es por un lado *la pedagogía crítica* que “invita a superar las prácticas transmisivas y dogmáticas de una educación

tradicional” (Benjumea, 2019, p.25) y retoma los postulados de Paulo Freire, especialmente concibiendo el proceso de aprendizaje desde la reflexión y la acción transformadora. Por otra parte, está presente Vygotsky con su *teoría socio-cultural*, que “considera que el aprendizaje adquirido por las personas es el producto de un proceso de interacción entre ellas y entre el sujeto con el medio social y cultural” (Benjumea, 2019, p.25); finalmente, se encuentra *la educación integral* que “implica atender el saber, el ser, el estar, el hacer, el transformarse y transformar, el empoderarse, el emprender y el gozar” (Benjumea, 2019, p.25). Es por ello que, ser coherentes con los postulados de la pedagogía crítica y lograr que las personas no solo memoricen y reproduzcan conocimientos, sino que los produzcan, Fe y Alegría Colombia ha decidido apostar por estrategias didácticas que propicien el desarrollo de habilidades. (Benjumea, 2019, p.27).

Basándose en la propuesta de *Habilidades para desarrollar el pensamiento crítico reflexivo* hecha por Facione (2007), Fe y Alegría organizó el siguiente esquema:

Figura 3.

Las habilidades de pensamiento crítico.



Nota. Adaptado de Facione (2007)

Pero, necesariamente para que se pueda dar el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico reflexivo “implica otra forma de organizar el currículo dado, los contenidos y temáticas de las áreas, puesto que, ya no priorizan contenidos sobre procesos y habilidades en el proceso educativo” (Benjumea, 2019, p.30); en el caso del ambiente Cualificar³, se busca que los estudiantes logren unas metas de aprendizaje que se componen de tres elementos: una habilidad de pensamiento crítico, saberes específicos del área tomados de Los estándares y los DBA y una aplicación de dicho proceso. Además,

el ambiente cualificar invita a romper con la organización de grados, cursos y edades; asimismo, rompe con la idea ciega de que todas las personas aprenden al mismo ritmo y que, en tiempos similares, son capaces de demostrar las competencias y capacidades que han adquirido en su proceso escolar. (Benjumea, 2019, p.63)

Cada meta de aprendizaje (de las treinta y seis contempladas) contiene tres guías que se usan como recurso metodológico para mediar la interacción pedagógica entre el medio, el docente y el estudiante. Sin embargo, el fin último no es realizar las guías, sino una

estrategia de planificación y actuación del profesorado, que, sin alejarse de las metas señaladas en las demandas educativas, hace operativa la respuesta a las necesidades educativas de estudiantes en concreto, y la individualización de su proceso de enseñanza y aprendizaje. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 123)

Planteamiento que implica grandes retos y cambios al interior de la escuela, más aún, en la función del docente, ya que, si el propósito es distanciarse de las clases tradicionales donde el

³ En este apartado no se abordan los demás ambientes de aprendizaje, pues es en Cualificar donde se dan los procesos de enseñanza de la literatura.

docente era el dueño de la información y los estudiantes solo actuaban como receptores pasivos de ella, ahora ¿qué rol cumple el docente? En el libro *Innovación para el aprendizaje y la transformación social*, se mencionan algunas:

en el acompañamiento que maestras y maestros realizan al estudiantado, por lo general no dan respuestas, asesoran el trabajo de las personas o los grupos formulándoles preguntas que les ayudan a identificar necesidades de información o que fomentan el análisis y la reflexión para comprender las diferentes situaciones que se presentan en el aula. En el marco de la evaluación, se priorizan técnicas comunicativas orales que, además de verificar el aprendizaje de los saberes, valoran el aprendizaje de las habilidades de pensamiento crítico reflexivo. (Benjumea, 2019, p.14).

Queda claro que se trata de una idea muy diferente del docente poseedor del conocimiento que dicta una clase, aquí la figura del docente es fundamental en los procesos de evaluación formativa; entendida la evaluación no como el resultado cuantitativo, sino como el proceso permanente que “permite diagnosticar qué y cómo están aprendiendo los estudiantes y orientar las futuras acciones” (Anijovich, 2021), es decir, su propósito es mediar el aprendizaje en el sentido de indagar, retar e incentivar el desarrollo de la autonomía por parte del estudiante.

Ahora bien, pese al panorama esperanzador que se plantea en el modelo de innovación, el papel que ocupa la enseñanza de la literatura no dista mucho de lo contemplado anteriormente en los DBA. Pues en específico en el ambiente “calificar” tampoco se presenta un consenso sobre el papel de la literatura en la escuela ni se dan orientaciones precisas sobre cómo se entiende la enseñanza de la literatura en las metas de aprendizaje.

Las metas que más se relacionan con literatura son: meta 27, 30 y 36:

Meta 27: Analizo, con sentido crítico, obras literarias pertenecientes a la literatura latinoamericana de diferentes épocas, comparándolas con autores de otros contextos temporales y espaciales, a través de manifestaciones del lenguaje no verbal; favoreciendo así el desarrollo de habilidades necesarias para superar dificultades y retos en favor de nuestra transformación personal y social.

Meta 30: Interpreto textos propios de la literatura Latinoamericana, diseñando aquellos que representen mis ideas, pensamientos y saberes, promoviendo el trabajo colaborativo y en equipo para lograr beneficios institucionales y sociales, con la exigencia de vivir en entornos físicos y relacionales, que garanticen el bienestar común.

Meta 36: Comunico de manera original y asertiva mis comprensiones respecto a diferentes manifestaciones literarias del contexto universal, a través del desarrollo de esquemas de interpretación que generen un trabajo colaborativo para el beneficio institucional.

Vemos que de las metas comprendidas desde el grado octavo hasta el grado undécimo (de la meta 25 hasta la 36), solo tres abordan el fenómeno literario, incluso en dos de ellas se centra específicamente en la literatura latinoamericana y la meta 36 (última meta de todo el proceso de aprendizaje) aborda la literatura universal pero es poco transitada, es decir, pocos estudiantes llegan a ella, pues recordemos que no son metas fijas por grado sino que, de acuerdo al ritmo de aprendizaje el estudiante va avanzando o no en ellas.

Las tres apuntan al desarrollo de habilidades literarias, sin embargo, en el desarrollo metodológico de cada guía prima la visión de abordar la literatura desde el enfoque historicista: reconocer obras, autores y movimientos literarios, en detrimento de lo que se supone es el objetivo: analizar, comprender e interpretar obras literarias; en el mejor de los casos, algunas

guías plantean fragmentos de obras literarias, sobre las cuales se propone realizar un comentario crítico o un resumen.

Conviene señalar que parte del problema también recae en los mediadores del aprendizaje, pues las guías no son instrumentos inmodificables, todo lo contrario, cada centro educativo puede y debe analizar cuáles son las actividades y procesos más propicios para que los estudiantes puedan acercarse cada vez más al cumplimiento de las metas, pese a ello, la mayor parte de las veces se escoge el camino facilista y mecánico en lugar de desarrollar procesos de comprensión e interpretación de obras literarias, quizá por eso nos mantenemos anclados al pasado pero hablando de innovación.

Capítulo II: Fundamentación psicopedagógica

2.1. La perspectiva socio constructivista en el proceso enseñanza-aprendizaje

La concepción del modelo pedagógico tradicional basado de la transmisión de conocimientos ha develado sus falencias frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, gracias a ello, sabemos bien que repetir, transcribir e incluso parafrasear no son suficientes y que la figura del maestro no es la de un ser superior que brinda información a sus estudiantes para que la reciban pasivamente. Por el contrario, si se tiene en cuenta que cada estudiante tiene una experiencia acumulada y no parte de cero, se valoran más los aportes que pueda dar y lo que pueda construir ya no solo sino en colectivo, con el apoyo de sus compañeros y la guía del docente.

Pareciera que nos aferramos a continuar con el paradigma tradicional, a pesar que existen otras propuestas como la de Vygotsky, quien postula la perspectiva teórica socio constructivista,

en la cual se entiende que el proceso de desarrollo del individuo va de la mano con el proceso de aprendizaje; es decir, al ser el desarrollo un proceso social, también lo es el aprendizaje, por tanto, debe valerse de elementos culturales que lo posibiliten. En este sentido, hablamos de la ZDP (zona de desarrollo próximo) que se comprende como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1978, p.86).

Esta ZDP implica en primer lugar, identificar el nivel real de conocimiento o experticia del estudiante al inicio de un proceso de aprendizaje, que se traduce en dos aspectos: reconocer las experiencias previas de aprendizaje y valorar hasta qué punto el estudiante las ha apropiado es decir, tiene la capacidad de resolver independientemente un problema; en segundo lugar, establecer el nivel de desarrollo potencial, implica saber qué conocimiento puede alcanzar el estudiante, no quiere decir que no pueda ir más allá, pero debe haber un referente, además, se debe determinar qué actores y en qué momento del proceso intervendrán.

Lo anterior, nos conecta con otro concepto clave dentro de la perspectiva teórica socio constructivista: el andamiaje, que comprende aquellos elementos que el docente aporta a la construcción particular de conocimiento de cada individuo, son aquellas herramientas y ayudas para que, a medida que avanza en su proceso, pueda acercarse cada vez más a su zona de desarrollo potencial. Este concepto es clave para entender la figura del maestro, quien actúa como mediador en el proceso de aprendizaje donde finalmente el estudiante es el protagonista.

En el ensayo *El docente socio-constructivista: un héroe sin capa* de Ribosa (2020) se hace una relación muy propicia entre la figura del héroe y la del docente siguiendo a Goethals y Allison (2012), en la cual, se menciona que ambos comparten dos características particulares: el

nivel de competencia y la acción moral, sin la primera característica tanto el héroe como el docente no tendrían aquello que les hace particulares y los diferencia del resto, no se trata tanto del “tener un poder” sino de saberlo usar, por tanto se propone que “el docente debe ser competente en cinco ámbitos principales: el dominio de lo que se quiere enseñar y de cómo enseñarlo, el conocimiento de los alumnos, la motivación de los alumnos, la gestión del aula y el uso del lenguaje para pensar conjuntamente” (Ribosa, 2020, p. 82).

Bien valdría concentrarnos en cada aspecto y comprenderlos en su conjunto, pues el maestro en esta perspectiva es integral, se ocupa no solo de ser un experto en su materia, continuar aprendiendo y actualizándose, también toma en cuenta al estudiante, se preocupa por conocerlo, identificar su entorno social, sus aprendizajes previos, saber qué puede motivarlo, de qué manera podría alcanzar mejores avances, asimismo comprende que en su propia construcción de conocimiento el estudiante también aporta, pues el aprendizaje se da de forma colectiva e interactiva en una comunidad de aprendizaje; igualmente, Wells (1999, como se citó en Ribosa, 2020) señala que cuando los docentes “incluyen a sus estudiantes además de a sus colegas como colaboradores en sus indagaciones, nace una interpretación nueva, más igualitaria y más recíproca del concepto de aprendizaje y enseñanza en la ZDP” (p.86).

No obstante, también se ven algunas diferencias entre la figura del héroe y el maestro, la más notoria es que “en la mayoría de las ocasiones, el héroe ofrece una ayuda para salvar a alguien. El docente, en cambio, debe ofrecer una ayuda para que el alumno aprenda a salvarse por sí mismo” (Ribosa, 2020, p.82); de ahí que, el horizonte del maestro sea lograr que el estudiante desarrolle su capacidad de autonomía y que sea consciente de su propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, en cuanto a la segunda característica que es la acción moral, el autor menciona que se relaciona con el propósito superior de toda enseñanza: la construcción de una mejor sociedad y para ello es necesario que el maestro sea un buen modelo, en el sentido de actuar con equidad y justicia en los procesos de enseñanza y ser un reflejo no solo de un buen maestro sino de una buena persona, alguien digno de guiar la acción de otros.

2.2. Perspectiva socio constructivista y su relación con las TIC

Si se quieren generar apuestas educativas innovadoras que propicien la construcción conjunta de conocimiento empleando las TIC, hay que iniciar dejando por sentado que el uso de las tecnologías no es el foco de atención, sino el medio por el que se opta, al considerarlo más propicio de acuerdo a las condiciones sociales y del contexto educativo; incluso, sin su empleo la creación de algunos entornos de aprendizaje interactivo no sería posible.

Además, si lo miramos en detalle el uso de las tecnologías en el ámbito educativo ha pasado de ser una opción a una necesidad, por ejemplo, en las actuales condiciones de pandemia; menciona Hernández (2009) que

las nuevas demandas de la cultura de aprendizaje que trae consigo la SI⁴ están exigiendo que los alumnos (de todos los ciclos educativos) adquieran una serie de habilidades que les permitan un aprendizaje continuado, autogestivo y estratégico que muchos han englobado bajo el rótulo del “aprender a aprender”. (p. 10)

El empleo de las TIC puede contribuir al desarrollo de la autonomía en los estudiantes, al facilitar medios y herramientas que el docente va ajustando de acuerdo al avance y las necesidades del aprendiz, además, Robles y Barreno (2016) señalan que “con la utilización de la

⁴ SI indica sociedad de la información.

tecnología es posible cambiar las formas de enseñanza de las nuevas generaciones, reducir los objetivos de enseñanza aprendizaje a la formación de nuevos saberes, habilidades y valores” (p.119); también, puede que se consiga que los estudiantes desarrollen mayor “control de sus actividades, refuercen sus conocimientos, autoevalúen, tomen decisiones oportunas durante el proceso, presenten nuevas alternativas y se reconozca como sujeto social, capaz de cambiar el mundo en que vive para beneficio de él y los demás” (Robles y Barreno, 2016, p.120), aparte de otras ventajas tales como facilitar la socialización de los procesos, permitir la construcción de actividades de forma colaborativa, ampliar el panorama de investigación con miles de recursos en diferente soporte.

No obstante, es innegable que muchas veces se emplean los recursos técnicos y tecnológicos sin cambiar el enfoque tradicional de transmisión de conocimiento, ello indica, que si los propósitos, la perspectiva y la metodología no cambia, de poco sirve que empleemos las TIC, no resulta para nada constructivista que el estudiante consulte información en internet y se limite a transcribirla, de hecho, en esta operación mecánica no hay ningún proceso colaborativo ni construcción de conocimiento.

Frente al gran abanico que ofrecen las TIC, es necesario identificar las tendencias que han surgido, Hernández (2009) señala que “la primera tendencia que prevaleció durante los años sesenta y setenta, fue la propuesta educativa de entender a las computadoras como máquinas para enseñar y que en nuestro medio se conoció como IAC (Instrucción Asistida por Computadora)” (p.19), cabe mencionar que el fundamento de esta tendencia era conductista, posteriormente, con la alfabetización digital se dio importancia a saber manejar programas o software para facilitar el desempeño y aumentar la productividad; luego, se propuso un nuevo enfoque que propendía porque el mensaje educativo provisto por las TIC pudiera ser multicodificado, es decir presentar

la información en diferentes y variados formatos; como cuarta tendencia, en los años ochenta se empezó a considerar las TIC como auténticas herramientas cognitivas “esto es, la idea de mejorar y extender las potencialidades cognitivas del alumno-usuario gracias a un empleo pedagógico bien orquestado de las TIC” (Hernández, 2009, p.23), es decir que los procesos cognitivos que desarrollaba el estudiante pudieran complementarse con el uso de las tecnologías.

Finalmente, el autor señala una quinta tendencia que es el uso de redes informáticas, donde se evidencia una mejora de las posibilidades comunicativas e interactivas entre personas, a su vez, permite que se hable ahora de una “construcción de un conocimiento compartido” y cómo por ello se ven las TIC como “herramientas para “co-construir conocimiento e interpensar colaborativamente con los otros abriendo la posibilidad de diversas propuestas” (Hernández, 2009, p.24).

Ahora bien, respecto a la perspectiva socio-constructivista y las TIC, puede afirmarse que las tendencias que más guardan relación son las tres últimas, aunque se puede avizorar que la cuarta podría incluir las dos que le anteceden; asimismo, se debe tener en cuenta como advierte Hernández (2009) que su empleo debe hacerse de “forma flexible y adaptativa en función de condiciones y contextos [...] Su aplicación es consciente y controlada. Las estrategias requieren de la aplicación de conocimientos metacognitivos, de lo contrario se confundirían con simples técnicas para aprender” (p. 15).

Actualmente, estas posibilidades se han agrupado en lo que conocemos como la web 2.0 que según O'Really (2005, como se citó en Díaz et al., 2009) es un concepto que se usa para hacer referencia a la “agrupación de todas aquellas aplicaciones tecnológicas de Internet que se modifican gracias a la participación social, permite al usuario no sólo recuperar o subir

información al gran aparador de Internet, sino involucrarse en sendos procesos de compartición conjunta del conocimiento”. (p.138)

Resulta importante tener clara esta relación pues, siguiendo a estos autores “los usos más frecuentes de las TIC en las aulas, tanto por profesores como por alumnos, tienen que ver más con la búsqueda y procesamiento de la información y muy poco con la construcción del conocimiento o la colaboración” (Díaz et al., 2009, p.138); siendo esta última la más relevante pues “las TIC y particularmente determinadas interpretaciones, diseños y uso de las mismas, pueden actuar como verdaderas prótesis potenciales para una actividad mediada/estratégica de los alumnos y extender las funciones o procesos cognitivos (o intercognitivos) que están involucrados en su uso” (Coll, 2007, p.27).

Con todo, autores como Coll (2007) insisten en que si bien se reconocen las bondades que puedan ofrecer las TIC, en cuanto a facilitar herramientas y promover la comunicación-reflexión dialógica e interactiva, no habrá un proceso de enseñanza aprendizaje bajo la perspectiva socio-constructivista

a menos que (estas estrategias) sean promovidas y supervisadas intencionadamente por parte del docente a través de actividades didácticas diseñadas y pensadas ex profeso para hacerlo y que además éste realice una actividad de supervisión para cerciorarse de que verdaderamente están ocurriendo dichas conductas en el sentido promovido. (Coll, 2007, p.37).

Capítulo III: Educación literaria

*«Un texto quiere ser una experiencia de transformación para el lector»
U. Eco*

El rezago de la enseñanza de la literatura en la escuela no es un fenómeno que se haya avizorado recientemente; al modelo historicista del cual ya hemos hablado anteriormente, no le sucede una gran revolución didáctica, todo lo contrario, hoy día es el modelo que prima pese a que se reconoce desde todas las aristas sus limitaciones; ahora bien, a este hecho se le debe agregar otro factor, pues frente a la didáctica de la lengua sí hubo un consenso que finalmente terminó abarcando a la literatura: el modelo o enfoque comunicativo, el cual llevó a considerar el texto literario como un discurso más dentro de la clase de lengua o español,

sólo con el paso de los años se han podido apreciar suficientemente las nefastas consecuencias que la aplicación de estos postulados conllevó para la enseñanza de la literatura, ya que perdió no solo una parte de su especificidad discursiva (y, por lo tanto, comunicativa) sino también muchas de sus virtualidades educativas. (Dueñas, 2013, p.137).

Quizá es esta la razón por la cual la lectura de textos literarios es un agregado mínimo y que muchas veces se pasa por alto en la clase de lengua, es decir, en muchos casos no se considera que merezca atención propia y en cambio, a menudo se encuentra excusas para evadir su puesta en marcha: el tiempo no alcanza para leer una obra completa, no se tiene el material necesario, a los estudiantes no les gusta leer, entre otras; no obstante, afortunadamente “en los últimos años, investigadores y profesores tienden a un consenso cada vez más amplio en cuanto a la consideración del proceso de lectura como núcleo inexcusable de la formación literaria”

(Dueñas, 2013, p.136), lo que comporta precisamente el cambio de paradigma: ya no son tan importantes los contenidos que puedan relacionarse con literatura sino los procesos de lectura literaria: su comprensión, análisis e interpretación, es decir, los procesos formativos que puedan desarrollarse a partir de la lectura del texto literario.

Si bien en algunos casos en la clase de lengua aparecía el texto literario, su lectura no tenía un propósito en sí mismo, en cambio sí, se usaba para desarrollar otro tipo de aprendizajes asociados con la gramática, la ortografía y en algunas pocas situaciones con la creación literaria, ahora, se pretende dejar de lado la instrumentalización de texto literario, porque finalmente “toda lectura debe hacerse desde y hacia la vida, pues la literatura no fue inventada para justificar ejercicios escolares, sino para hablar de los seres humanos y recrear el mundo” (Dueñas, 2013, p.149).

Esta perspectiva tiene mucho que ver con la teoría de la recepción, pues considera al lector como un sujeto activo que mediante el desarrollo de la competencia literaria logra dar sentido a la obra, “efectivamente, no puede hablarse de competencia literaria sin el apoyo de la experiencia lectora o receptora” (Mendoza, 1999). Sobre todo, en el entendido que bajo esta teoría

la lectura no constituye un movimiento rectilíneo, no es una serie meramente acumulativa: nuestras especulaciones iniciales generan un marco de referencias dentro del cual se interpreta lo que viene a continuación; lo cual, retrospectivamente, puede transformar lo que en un principio entendimos, subrayando ciertos elementos y atenuando otros. Al seguir leyendo, abandonamos suposiciones, examinamos lo que habíamos creído, inferimos y suponemos en forma más y más compleja; cada nueva frase u oración abre nuevos

horizontes, a los que confirma, reta o socava lo que viene después. Simultáneamente leemos hacia atrás y hacia delante». (Eagleton, 1983, como se citó en Mendoza, 2006).

Entonces, tenemos claro que el centro de atención en la educación literaria es el desarrollo de la competencia lecto-literaria y que todos los procesos, instrumentos y estrategias deben estar en pro de desarrollar la capacidades y habilidades que le permitan al estudiante acercarse a la obra de manera más segura, consiente y óptima. Es así como dejan de tener protagonismo los famosos libros de texto, la enseñanza cronológica y memorística. Parece que ahora, por fin, estamos de acuerdo con:

la necesidad de sistematizar un enfoque y que verdaderamente apunte hacia la formación del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre en la «formación para apreciar la literatura» a partir de la participación del aprendiz/lector. En suma, se plantea un tipo de propuesta que anteponga la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar, a la idea de que es un contenido de «enseñanza» (Mendoza, 2006).

Esto indica, como ya lo habíamos señalado con anterioridad que tiene mayor grado de relevancia los procesos y las actitudes ante la lectura que los conceptos sobre literatura. Aunque, crear un hábito lector y un gusto o pasión por la lectura literaria son decisiones muy personales que el maestro no define, aquello en lo que sí puede intervenir es en

formar a ese sujeto para que pueda ser lector [...] Lo que realmente interesa es que los adolescentes posean un nivel de competencia o formación lectora óptimo. Sin éste, es difícil que alguien quiera leer o que opte por el ocio lector. (Mendoza, 2006).

Es importante reconocer aquí los múltiples esfuerzos que se dan desde las actividades de promoción de lectura, que encuentran su foco en la animación y en algunos casos el contagio de la literatura a partir de actividades dinámicas, pero, también es necesario señalar que la educación literaria no se queda en el deseo de construir un hábito o un deseo por leer, pues tiene como premisa que “a leer se aprende leyendo, o sea, poniendo en contacto al aprendiz con diversos textos que potencien sus habilidades y sus capacidades y que le exijan -según el tipo de texto- la activación de unos u otros conocimientos y la aplicación de unas u otras estrategias” (Mendoza, 1999), es decir, atiende al desarrollo de la competencia lecto-literaria para que el estudiante aborde la lectura de textos literarios antes, durante y después.

De igual manera, la garantía de este enfoque no es que todos los alumnos sean lectores habituales y asiduos, sino que “pueda acceder a experiencias positivas de lectura en el periodo escolar, que le permitan descubrir la literatura como referencia estética, moral, ideológica o afectiva a la que pueda acudir con distintos objetivos durante su vida” (Dueñas, 2013, p.142).

Por su parte, Mendoza (2006) señala que “la literatura se lee, la competencia literaria se forma, en gran medida, gracias a la lectura y a las aportaciones que ésta hace a través del ejercicio de la misma actividad y, especialmente, por los referentes que aporta a través de las experiencias de recepción” (p.210), con lo cual nos lleva a pensar qué estrategias son más propicias para formar un lector en la escuela, capaz de hacer un proceso de lectura individual y grupal, comprender, interpretar y valorar una obra literaria.

En suma, “la educación literaria (educación *en* y *para* la lectura literaria) es la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (Mendoza, 2006).

3.1. Habilidades lecto-literarias

Si nos referimos a la perspectiva de educación literaria, necesariamente debemos procurar el desarrollo de habilidades lecto-literarias en el estudiante, quien “como un receptor activo debe poner en práctica diversas habilidades cognitivas y también sociales para interpretar un texto literario” (Ramírez, 2018, p.25).

Es fundamental recalcar que el proceso de lectura no es sólo la decodificación de un texto y que necesita de varios subprocesos para afirmar que logramos comprender e interpretar su contenido y sentido. Es por ello que, el propósito de trabajar con habilidades lecto-literarias se conecta con la formación de la competencia literaria, entendida como la “adquisición de hábitos de lectura, capacidad para disfrutar y comprender distintos textos literarios y el conocimiento de algunas obras y autores representativos de la historia de la literatura” (Lomas, 2002, p.45); esto último, no de forma memorística, sino a partir de la experiencia misma de lectura de textos literarios.

Es por esto que recalcamos: el proceso de lectura es mucho más complejo que saber leer; ejemplo de ello es que los estudiantes de últimos años de media, quienes llevan más de diez años en el sistema escolar, aunque puedan decodificar un texto, les cuesta mucho trabajo dar cuenta de él y aún más interpretarlo, Molina (2017) añade que:

no podemos limitarnos a enseñar las reglas de correspondencia entre los grafemas y los fonemas, pues este principio tan solo garantiza el primero de los requisitos del acto lector, el de la “descodificación inicial” del texto escrito y que tanto en la etapa educativa obligatoria (alumnos de Secundaria) como en la postobligatoria (alumnos de Bachillerato) debe estar más que superado (p.29).

Ahora bien, dada por sentada la “descodificación inicial”, nos debemos ocupar de otros procesos, que incluso son difíciles de describir, pues intervienen múltiples factores que lo condicionan; a este respecto, Mendoza (1999) afirma que:

leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar, o sea, saber establecer las personales opiniones, valoraciones y juicios. Por ello, leer es participar en un proceso activo de recepción. Leer es más que descifrar o descodificar signos de un sistema lingüístico. La lectura no es un acto de descodificación de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados que presenta el texto sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto (p.170).

Este planteamiento implica considerar a la lectura como un acto dialógico donde el receptor es activo y debe aportar de sí para construir el sentido del texto “partiendo de la descodificación en todas sus opciones y variantes, pero también planificando la lectura en función de sus fines comunicativos, utilizando el intertexto lector y lecto-literario, poniendo en práctica las acciones inferenciales que actúan como motor de la lectura” (Mendoza, 2001).

Ahora bien, la idea de intertexto “como el conjunto de saberes que el lector proyecta sobre la información que le proporciona el texto que está leyendo para reconocer, evaluar, aceptar o rechazar e integrar los nuevos saberes proporcionados por el mensaje que lee” (Molina, 2017, p.64), se ve ampliada en el caso de la lectura literaria, pues se requiere “saberes específicos que permiten al lector acceder con eficacia pragmática a un texto literario o de intención estética” (Molina, 2017, p.64).

En consecuencia, lo primero que se debería tomar en cuenta en el desarrollo de las habilidades lecto-literarias es el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes y la

puesta en común de sus expectativas de lectura; lo cual es necesario porque “para comprender lo que leemos necesitamos tener conocimientos previos que nos permitan enlazar la nueva información con la ya acumulada en nuestro cerebro, de lo contrario la información carece de sentido y se pierde” (Moreno, 2003, p.21).

Posterior a ello, durante el proceso de lectura resaltan, como ya hemos anticipado, dos habilidades importantes: comprender e interpretar, cada una de ellas a su vez se compone por un conjunto de subhabilidades que las posibilitan. En primer lugar,

la comprensión textual no es resultado mecánico y conductista de un conjunto de habilidades puestas en práctica, sino de un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con sus conocimientos previos. (Moreno, 2003, p.40).

En este proceso, surten al menos cuatro subhabilidades, Cooper (1990, citado por Moreno, 2003), las agrupa en: habilidades de vocabulario, que indica el reconocimiento de las claves contextuales; habilidad para identificar información relevante en el texto: relacionar y jerarquizar ideas; habilidades para relacionar el texto con experiencias previas: inferencias y lectura crítica; finalmente, regulación, que comprende las predicciones, formulación de preguntas, elaboración de resúmenes, esquemas, etc.

Por lo anterior, se puede concluir que las habilidades giran en torno al reconocimiento de las inferencias pragmáticas (saberes previos) y la construcción de inferencias lógicas (basadas en la lectura del texto mismo). Al hacerlo, el estudiante debe “utilizar conceptos, desarrollar hipótesis, valorarlas y modificar aquellos conceptos a medida que avanza la lectura del texto” (Molina, 2017, p.34). Esta autora afirma que, en el caso de la apatía de los estudiantes en los procesos de lectura literaria,

no es tanto que “no les guste leer” cuanto que no han aprendido a leer con eficacia suficiente, razón por la que es muy difícil que puedan encontrar en una actividad que realizan sin las habilidades necesarias, la satisfacción o el gusto que les podría empujar a apreciar o valorar de manera más favorable la lectura literaria. (Molina, 2017, p.37).

3.2. La hermenéutica analógica en el marco de la experiencia literaria

*Cada obra maestra se puede interpretar de muchas maneras, siempre que estas no la falseen.
(Daniel Barenboim)*

La literatura como una experiencia comporta varias implicaciones que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de educación media. No se trata de emplear modelos que hemos repetido mecánicamente y que en definitiva no han acercado a los estudiantes a la literatura, sino todo lo contrario, han causado apatía, olvido e incluso rechazo. Además, dichos modelos no han tenido en su horizonte el desarrollo de las habilidades literarias de los estudiantes.

Al identificar estas miradas y prácticas de la enseñanza de la literatura y notar que son insuficientes, si lo que se pretende es un acercamiento entre lector y la obra literaria de la cual surja una experiencia significativa y un proceso de interpretación, empiezan a surgir nuevas apuestas teóricas que acentúan una nueva concepción de enseñanza ya no sobre la literatura sino de la literatura, lo que se conoce hoy como educación literaria, que ya hemos abordado anteriormente; con ello, se entiende que afortunadamente “se está produciendo en la enseñanza un retorno renovado a la afirmación del valor epistemológico de la literatura, a su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo” (Colomer, 1996, p.7); este cambio implica que “el lector se considera como un receptor activo

que ha de poner en práctica habilidades cognitivas y sociales al momento de interpretar un texto literario” (Rosenblatt, 2002).

Por todo lo anterior, resulta esencial que se atienda el desarrollo de las habilidades interpretativas del estudiante durante la experiencia de lectura, para que éste por medio de la praxis logre emitir un juicio interpretativo coherente y no espontáneo, pero, ¿de qué manera hacerlo?, ¿qué elementos tener en cuenta?, ¿qué se requiere para llevar a cabo?

Para lograrlo o acercarnos a ello, hay dos premisas que están en el horizonte: la primera, que la enseñanza-aprendizaje de la literatura se da por medio de la experiencia de lectura de textos literarios completos y la segunda, que esta experiencia guiada permitirá que los estudiantes además de vivir la literatura desde el goce estético (viviendo la historia, identificándose o no con los personajes, sufriendo o disfrutando sus emociones), se acerquen a la interpretación (hermenéutica analógica) de los textos literarios.

Teniendo en cuenta lo anterior, se retoman los planteamientos de Beuchot (2000), quien propone que la experiencia de lectura de obras literarias con los estudiantes se dé desde la óptica de propiciar la multiplicidad de sentidos (polisemia), pero, estableciendo un margen sobre el cual se debe interpretar de forma medida y mesurada, es decir, alejándose de una mirada univocista donde

la interpretación única está negando de hecho la hermenéutica, porque ésta sólo puede darse y operar cuando hay múltiple sentido, polisemia, y esa postura en el fondo sostiene que no hay polisemia posible, diversidad de sentidos, sino que todo se resuelve en una sola interpretación. (Beuchot, 2000, p.29).

Por tanto, esta postura no da lugar a otras interpretaciones, así mismo, se debe evitar caer en el otro extremo, el equivocista, en el cual

la interpretación infinita o indefinida acaba también por destruir la hermenéutica. Todas las interpretaciones (o casi todas) son válidas, al infinito, o, por lo menos, no se puede decidir cuál de dos interpretaciones rivales es la correcta, con lo cual la polisemia se vuelve irreductible, sin posibilidad de comprensión. (Beuchot, 2000, p.29).

Frente a ello, Munita (2020) en su texto *Variaciones sobre el tema de la interpretación de textos literarios*, realiza un análisis de los procesos de interpretación literaria en la escuela y señala que

se ha debatido entre aquellas prácticas interpretativas tradicionales, muy controladas por el docente y con escaso espacio para la elaboración de sentido por parte del alumnado, y, al otro extremo, aquellas prácticas provenientes de la animación lectora, que dejan en un lugar muy secundario la intervención docente para apoyar la adquisición de habilidades interpretativas complejas por parte de los estudiantes. (Munita, 2020, p.48)

Ello nos lleva a analizar cuál es el papel del maestro frente a los procesos de interpretación de obras literarias en la escuela, algunos autores como Broide et al. (2018) mencionan que “es imprescindible un mediador que garantice el entramado colectivo de interpretaciones en la clase. Quizá se trate de la conformación gradual de un sujeto lector colectivo, cuya dinámica supera el proceso individual de cada integrante de esa comunidad” (p.34), es decir que la labor del docente estiba en torno a “generar las preguntas y herramientas necesarias para que se genere una comunidad de interpretación, que ayude a salvar los obstáculos actuales y, sobre todo, los prepare para salvar aquellos que van a aparecer cuando el profesor y los compañeros no estén presentes” (Broide et al., 2018, p.34).

Por su parte, pero no de forma contradictoria a la visión anterior, Munita (2015) relaciona el rol docente en este proceso con la garantía y el respeto a los derechos del texto, esto es, establecer el horizonte de interpretación del texto, que a su vez implica

desechar una hipótesis de lectura que no se sostiene en las claves de la obra [...] invitar al lector a justificar y explicar mejor su posición. Esto favorece que las opiniones de cada sujeto sean contrastadas y valoradas por el colectivo, instancia que se encarga de aportar nuevos argumentos para validar o rechazar las proposiciones y, de este modo, avanzar hacia interpretaciones más afinadas de lo leído. (Munita, 2015, p.53).

Con estos dos componentes resulta muy útil hacer la relación con la hermenéutica analógica, ya que esta “se consolida desde un ethos característico en el que se asume que en ética no todo está permitido y que es preciso responder al compromiso que implica la existencia humana: la admisión de un cierto marco axiológico” (López, 2015, p.6), por ello, se señalaba no sólo la importancia de un marco de referencia sino una medida en la interpretación, que se relaciona con el sentido común pero también con la argumentación; se interpreta sobre bases sólidas, es decir, razones que le brinden soporte (argumentos) a aquello que afirmamos y se interpreta con otros, a saber, en comunidades de interpretación.

De igual manera, es indispensable recalcar que la forma básica del razonamiento analógico se inclina por “una argumentación abierta a lo razonable, lo verosímil, sustentada en el diálogo con el oyente o receptor (es decir, el contexto condiciona o determina el modo de argumentación o la forma para lograr el convencimiento)” (López, 2015, p.7), se basa en premisas plausibles que necesariamente busquen convencer o persuadir.

3.3.Posibilidades de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la literatura

Más allá de digitalizar obras literarias, es decir, pasar de un formato impreso a uno digital, la red ofrece infinidad de posibilidades para realizar una lectura interactiva y multimedial, así pues,

las TIC pueden contribuir a lograr de un modo más eficaz los objetivos tradicionales relacionados con la comprensión de los textos literarios, puesto que proporcionan herramientas y recursos multimedia para la creación y la recreación de textos, y para la publicación de las producciones de los alumnos. (Zayas, 2011, p.4).

Aparte de ser una necesidad de la escuela emplear las TIC para mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje, usar las tecnologías con propósitos educativos “puede funcionar como motivación potente para el estudiantado, ya que se realiza un acercamiento a los aprendizajes literarios desde los entornos digitales en los que habitualmente se desenvuelven” (Ramírez y Margallo, 2013, p. 32).

Ahora bien, siguiendo a Ramírez y Margallo (2013), el empleo de las TIC no debe darse manera instrumental ni debe ser el centro de atención del proceso de aprendizaje que recordemos es el hecho literario, por el contrario, se debe tener muy en cuenta que son recursos didácticos y como tal, deben estar dentro de una propuesta metodológica que permita su incorporación generando “espacios virtuales e interactivos para que los estudiantes puedan aprender y en nuestro caso, a partir de la literatura, puedan interpretar y crear sus propias obras” (Ramírez, 2018, p.28).

Entonces, ¿cuáles son los aprendizajes que se pueden potenciar con el uso de las TIC? Nos referimos en este punto a los procesos sociales y cognitivos que a través del uso de las

tecnologías podrían contribuir al logro de los objetivos de la educación literaria y no al cambio de formato del texto literario, o a hacer lo mismo que en la clase tradicional, sólo que ahora por medio de un computador o teléfono.

Se trata entonces de generar interés estableciendo espacios y momentos que posibiliten la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias de forma grupal o individual. Además, Ramírez y Margallo (2013), señalan que el empleo de las TIC “cobra sentido cuando se potencia la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y les permite enfrentar las tareas educativas desde diversos enfoques, incorporando una diversidad de fuentes y recursos” (p.34) y dividen las posibilidades y potencialidades de los usos didácticos de las TIC en el ámbito de la educación literaria en tres grandes ejes: TIC para la información, TIC para la socialización y TIC para la creación.

De cada una de ellas se expondrán los elementos más propicios que se conectan con el interés de la presente propuesta didáctica, no sin antes hacer claridad de que no son los únicos y que cada día se desarrollan nuevas aplicaciones o recursos que plantean otras formas de mediación dentro de la educación literaria.

1. TIC para la información: Según las autoras, este eje refiere más que todo a proporcionar “herramientas para realizar búsqueda de información, planes de navegación organizados, que posibilitan dos tipos de funciones: construcción de un perfil de lector y consolidación de contenidos literarios” (Ramírez y Margallo, 2013, p.38). Siendo esta última la de mayor interés pues plantea realizar actividades de búsqueda y tratamiento de la información literaria, es decir,

aquellas que involucran un proceso de búsqueda, síntesis, análisis y transformación de información que tiene como finalidad producir géneros discursivos académicos con

información literaria, ya sea una presentación, un informe o también en algunos casos un comentario de texto, por lo tanto, los alumnos tienen mayor participación en el proceso de aprendizaje. (Ramírez y Margallo, 2013, p.41)

Lo anterior, plantea la necesidad de hacer un tratamiento adecuado a la información para producir algo nuevo a partir de ello, involucrando aquí las habilidades lecto-literarias de las cuales se ha hablado anteriormente.

2. TIC para la socialización: en este eje se explora la posibilidad de compartir y socializar las experiencias de lectura literaria, siendo uno de los usos que mayor interés tiene para esta propuesta pues se relaciona con la construcción de redes o comunidades de interpretación, donde “se produzca un intercambio activo de experiencias lectoras en torno a una misma obra, ya sea comentándola de manera conjunta o realizando críticas sobre esta gracias a diversas herramientas digitales” (Ramírez y Margallo, 2013, p.44). La forma como se realiza esta socialización va desde el uso de chats, blogs, foros de discusión, hasta la conformación de clubes de lectura, lo que se conoce como construcción de conocimiento literario colectivo, pues cada estudiante aporta un poco de su conocimiento para favorecer al grupo, así pues,

esta forma de construcción de conocimiento colaborativo se caracteriza principalmente por el hecho de que es posible trabajar creando redes de manera interactiva en contextos digitales y con herramientas TIC que posibilitan la socialización de saberes entre dos o más participantes a la vez. (Ramírez y Margallo, 2013, p.45).

3. TIC para la creación: Este eje refiere a los procesos de producción (en la mayoría de los casos creativa) de productos una vez concluido el proceso de lectura de una obra, aunque, bien podría trabajarse durante la lectura a partir de la construcción de hipótesis de lectura. Es decir, los lectores pasan a ser creadores de contenido literario, “ya sean pósteres digitales,

podcast, blogs, reinterpretaciones de obras en formato video, reediciones digitales de obras, lo que les permiten abordar los textos literarios desde una visión reflexiva y analítica, a la vez que se fomenta su capacidad creativa” (Ramírez y Margallo, 2013, p. 46).

En este eje las propuestas son muy variadas pues se podría producir un texto literario a partir de la lectura de la obra, también actualizar el texto leído, realizar alguna adaptación, cambiar el formato del texto, por ejemplo, del soporte escrito pasar al soporte auditivo, etc.

Lo importante en cualquiera de las tres posibilidades revisadas es tener presente qué objetivo se quiere alcanzar dentro de la educación literaria y posteriormente seleccionar los recursos digitales que permitan realizar la mediación pertinente, incluso, puede que en momentos diferentes del proceso lector se empleen recursos de ejes diferentes, como veremos en el siguiente capítulo.

Ahora, vamos a profundizar en las dos herramientas de mediación que se emplean en esta propuesta didáctica: la gamificación y las narrativas transmedia.

3.3.1. La gamificación.

El auge de la tecnología digital con sus variados formatos ha transformado no sólo la manera como nos comunicamos y adquirimos información, sino la manera como aprendemos y enseñamos, ¿y por qué no debería hacerlo? si ya hace parte de la cotidianidad e incluso necesidad de la mayoría de personas, ejemplo de ello es que casi el 70% de los colombianos usa internet normalmente (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2021). Sería un sin sentido abstraernos de ella o tomarla como enemiga cuando lo que podemos hacer como maestros es aprovechar su utilidad en pro de la construcción de aprendizajes y el desarrollo de habilidades en los estudiantes.

Los beneficios de la tecnología en el ámbito educativo se incrementan si consideramos que los estudiantes que tenemos en la escuela actualmente son los mayores usuarios de los recursos digitales y manejan según Castellón y Jaramillo (2012) “una estructura mental hipertextual (no lineal), mientras que un adulto mayor la posee lineal” (p.268), gracias a la neuroplasticidad su forma de pensar no es la misma que hace cincuenta años, ahora es muy similar a la lógica de cualquier dispositivo tecnológico actual, cuyos sistemas operativos son hipertextuales.

En este marco de la era digital surge una propuesta llamada gamificación o también conocida como ludificación, que en sus inicios no se pensó para su empleo en el campo educativo, estuvo más asociada al área del marketing; no obstante, en reconocimiento de sus beneficios se ha empleado en entornos escolares donde cada vez más se usa la lógica del juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siguiendo los planteamientos de Kapp (2012) gamificar es “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p.9). De acuerdo a esta definición, la mayor ventaja que tiene su uso didáctico consiste en ser un recurso para lograr que el estudiante se implique más en su proceso de aprendizaje.

Frente al término “gamificación” se presentan otras tantas explicaciones y aplicaciones, sin embargo, todas concuerdan con que “se refiere a un proceso de mejora, con posibilidades para proporcionar experiencias de juego y con el fin de apoyar a las actividades que desarrollan los usuarios” (Eguía et al., 2017, p.8), cabe mencionar que gamificar determinada propuesta no indica necesariamente que se deba hacer uso de la tecnología, pero sí puede potenciarla.

Ahora bien, los elementos de los cuales se puede valer este recurso son a su vez muy variados, pero obedecen a un componente sistémico que tiene objetivos, reglas, narrativa verosímil, actividades o desafíos, entre otras y un componente experiencial, que comprende la

participación activa de los estudiantes, su motivación e inmersión en el juego (Eguía et al., 2017, p.12), no obstante, lo más importante es considerar esta estrategia como un recurso, pues no solo porque se use indica que se logran los aprendizajes, pero sí puede que una vez trazados los objetivos de aprendizaje, el uso de la gamificación potencie el interés, la motivación logrando así que el estudiante participe de manera más activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además, “con el uso de la gamificación es posible incluir actividades como el estudio formal, la observación, evaluación, reflexión, práctica, gestión y el perfeccionamiento de habilidades” (Eguía et al., 2017, p.13) necesarias para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto.

Por consiguiente, una propuesta gamificada “debe proporcionar un sistema de reglas, que, junto a una serie de tareas, guiará a los jugadores a través de un proceso que les ayudará a dominar esas reglas. [...] La narrativa, por su parte, incluirá historias sugerentes que junto a la mecánica sorprenderán al jugador” (Eguía et al., 2017, p.16), estos dos elementos deben estar relacionados y cumplirse durante todo el proceso para lograr que los estudiantes se ubiquen en el contexto del juego planteado y se mantengan allí hasta alcanzar la meta propuesta, es decir, se cumpla con el principio de jugabilidad.

Para garantizar que el proceso de gamificación cumpla con el propósito de animar a los estudiantes, mantener la motivación por el aprendizaje y avanzar en el logro de aprendizajes, se debe tener en cuenta, según Werbach (2012): una dinámica definida y una mecánica con sus componentes de juego claros. Por una parte, la dinámica es el concepto mismo del juego, su disposición interna (narración, progresión, limitaciones y emociones), por otra parte, las mecánicas nos sirven para orientar el comportamiento del jugador, recompensar y retroalimentar su desempeño o medir su progreso, entre las opciones de mecánicas más usadas se encuentran: recompensas, retos, competencia, status; finalmente, los componentes son la implementación o

materialización en el juego como tal de los dos elementos anteriores, ejemplo de ello es la creación de avatares, obtención de ítems o insignias, recolección de diversos objetos que recompensan las actividades hechas por el jugador, acumulación de puntos, superación de niveles, resolución de retos, clasificaciones, entre otras; sin embargo, como aclara Moreira y González (2015) “los elementos no son el juego, lo que hace el juego es cómo estos elementos se entrelazan para conseguir que el jugador o jugadora se divierta” (p.27) y aprenda.

Además de los elementos mencionados, es fundamental tener claro el objetivo que se quiere alcanzar y definir qué se espera que aprenda y haga cada participante, posteriormente, se debe dedicar el tiempo suficiente para la elaboración de los materiales requeridos recordando que la lógica del juego debe ser equilibrada, ni demasiado fácil pues provocaría el aburrimiento ni demasiado complicado que los estudiantes no se sientan capaces de resolver y por tanto genere frustración, pues en ambos casos se cae en la desmotivación y el abandono al juego (Cantador, 2016), además, el juego debe estar relacionado con elementos de interés para los estudiantes, es decir, todo debe estar pensado y planeado desde la óptica de los jugadores.

Otra de las condiciones que hace que una experiencia gamificada tenga éxito es la inmersión, propia de los video juegos, que refiere a la acción de mantenerse y profundizar en él, Borrás (2015) puntualiza que “el juego se encuentra dentro de un círculo separado del mundo real, el objetivo de la gamificación es intentar meter al sujeto dentro de ese círculo, involucrándole” (p.4), es decir, se debe construir un juego narrativamente verosímil y lógico, para lograr que el estudiante se considere parte de él y por tanto haya un grado significativo de fidelidad y compromiso, así mismo, Castellón y Jaramillo (2012) sostienen que

Un videojuego, película, serie de libros o serie de televisión es inmersivo cuando la audiencia se siente motivada a profundizar en la historia, buscando información, haciendo

nuevas relaciones (links) o desarrollando por sí mismo la historia (fan art). Lo inmersivo es una experiencia, es querer saber más sobre la serie o el videojuego, es no descansar hasta completarlo, hasta lograr un nivel de experticia que se traduce en experiencia, en hacer suyo el videojuego o la historia (película o serie). (p.269).

Entre los tipos de inmersión que se deben tener en cuenta según Lindley (citado por Castellón y Jaramillo, 2012) está la inmersión sensorial, la inmersión basada en desafíos y la inmersión imaginativa. La primera, hace alusión al disfrute a través de los sentidos y las emociones que esto despierta, especialmente relacionadas con el plano audio-visual; la segunda, se basa en proponer objetivos alcanzables, que generen sorpresa y percepción de logro; finalmente, la inmersión imaginativa es cuando los jugadores logran identificarse con la narrativa del juego, asumen el rol de su personaje y pueden dar cuenta del juego e incluso explicárselo a otros. Lo cual requiere por parte de los docentes y del sistema mismo que:

la preparación de clases no solo se fije en los contenidos, las metas y las metodologías que emplear. Implica considerar las percepciones de los alumnos y el diseño de experiencias que tengan como fin descubrir por parte de los propios estudiantes las respuestas a las preguntas. (Castellón y Jaramillo, 2012, p.275).

Una posibilidad adicional que tienen la gamificación aplicada a la educación es la interactividad, muy relacionada con la anterior condición de inmersión, pues refiere a la participación directa del estudiante-jugador en el juego, por tanto, en la construcción de su propio aprendizaje; según Moreira y González (2015), al elaborar propuestas educativas gamificadas se pone énfasis en “la experiencia interactiva del sujeto, en su implicación y toma de decisiones autónoma con relación al objeto de conocimiento. No lo recibe de forma homogénea y pasiva, sino que lo construye a través de la acción personalizada del juego” (p.33).

Nuevamente vemos aquí la importancia de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje como experiencia y descubrimiento y no de forma bancaria como estamos habituados a la educación tradicional.

De acuerdo a lo anterior y siguiendo a Borrás (2015), entre las ventajas de gamificar el aprendizaje se encuentra:

Activa la motivación por el aprendizaje; retroalimentación constante; aprendizaje más significativo permitiendo mayor retención en la memoria al ser más atractivo; compromiso con el aprendizaje y fidelización o vinculación del estudiante con el contenido y con las tareas en sí; resultados más medibles (niveles, puntos y badges); generar competencias adecuadas y alfabetizan digitalmente; aprendices más autónomos; generan competitividad a la vez que colaboración; capacidad de conectividad entre usuarios en el espacio online. (p.5).

Frente a la primera ventaja cabe añadir que la motivación se puede generar en dos sentidos, de forma intrínseca o extrínseca. Las motivaciones intrínsecas son las que tienen los estudiantes (son inherentes a ellos), mientras que las motivaciones extrínsecas están dadas por el medio y se representan a través de recompensas externas. Así, se puede entender que en este modelo lúdico se requiere ambas, las primeras, porque un juego siempre es voluntario, nadie juega obligado y el juego, por sí mismo, contiene un componente de diversión, por tanto, genera una motivación de curiosidad, entretención y aprendizaje.

Al respecto Borrás (2015) señala que el estudiante-jugador puede tener motivaciones intrínsecas en cuanto a “Competencia: o también conocido como maestría, habilidad del individuo de completar y realizar retos externos. Relaciones: deseo universal del individuo de

interactuar y conectarse de manera social. Autonomía: libertad para escoger acciones y tomar decisiones” (p.10), todas ellas le hacen tomar la decisión de jugar y de mantenerse en el juego.

Por otra parte, las motivaciones extrínsecas pueden relacionarse más con el reconocimiento, los logros alcanzados, los rankings, los puntos acumulados, etc. Es importante que este tipo de motivaciones sean visibles y se estén recordando de forma permanente, pues de esta manera se aviva la competencia o se anima a la consecución del logro propuesto. Así mismo, cabe destacar que esta propuesta se aleja de considerar la nota (calificación) como la única opción de valorar los aprendizajes, por el contrario, se proponen cada vez opciones más dinámicas que buscan reconocer el avance, el desarrollo de las habilidades, la participación y la resolución de problemas por parte de los estudiantes, pues, para que la educación “funcione bajo parámetros de recompensa que vayan más allá de las esperadas calificaciones, es necesario que funcione bajo métodos no lectivos” (Castellón y Jaramillo, 2012, p.271).

Por todo lo anterior, se considera que, la gamificación puede ser una estrategia plausible para disminuir la falta de interés, la poca participación, la apatía y el abandono de los estudiantes hacia sus procesos de aprendizaje.

3.3.2. Narrativas transmedia

Las narrativas transmedia se han convertido en otra posibilidad para presentar o narrar historias, su definición varía de acuerdo al campo en el cual se desenvuelva la propuesta, es por ello que, en este caso nos limitaremos a hablar de las narrativas transmedia o *transmedia storytelling* aplicadas a la educación.

De acuerdo con Moreira y González (2015), la escuela sostuvo durante varios años que el conocimiento cultural estaba únicamente en los libros y ellos eran por tanto la fuente y el

material necesario para los procesos de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado, otros formatos culturales como la radio, el cine, el teatro o la música, ni qué decir de la web que era vista como la antagonista de la educación; no obstante, “hoy en día, es evidente, que la escuela no puede seguir dando la espalda a las nuevas tecnologías digitales ya que éstas, entre otras razones, han fagocitado a todos los demás medios” (p.22). De hecho, Scolari (2017), señala que

la Web no es «un medio más» como la televisión o la radio: es un gran nicho dentro del ecosistema de medios que, desde su aparición, no paró de generar nuevas formas disruptivas de comunicación [...] La Web es un espacio abierto a la innovación donde se generan nuevos entornos y experiencias comunicativas. (p.175).

Estas formas disruptivas de comunicación no se presentan en competencia y tampoco tienen como propósito mudar del soporte impreso al digitalizado, porque el punto de discusión no son los formatos en sí mismos, sino los procesos de aprendizaje innovadores que posibilita el uso de herramientas y formatos digitales, de igual manera, se debe tener en cuenta que “las tecnologías digitales ya no sólo nos permiten representar objetos (clásicos materiales didácticos) sino también las relaciones educativas que hacen a la experiencia pedagógica mediada” (Ambrosino, 2017, p.13).

Así pues, parecería inconcebible que la escuela se mantuviera al margen de los cambios tecnológicos y las posibilidades de la web, aún más, si se avizora que a partir de su empleo se pueden configurar entornos de aprendizaje más enriquecedores y participativos; Alonso y Murgia (2018) señalan a este respecto que

esta tensión entre la cultura de la escuela y las tecnologías obliga a plantear nuevas estrategias que no anulen el conflicto, sino que lo evidencien para establecer un diálogo entre aquello que consideramos necesario enseñar y los nuevos modos de aprender,

relacionados con habilidades y experiencias de la cultura digital propia de los estudiantes. (p.206).

Una de esas estrategias son las narrativas transmedia, que Scolari (2013) define como “una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)” (p.24), cuyo margen va más allá de trabajar con adaptaciones, se asemeja más a una telaraña en la que confluyen diversas creaciones que tienen un eje temático o universo narrativo en común, en otras palabras, es “una práctica de producción de sentido e interpretativa basada en historias que se expresan a través de una combinación de lenguajes, medios y plataformas” (Scolari, 2013, p.25).

Ahora bien, no podríamos afirmar cuáles son sus límites, pues hoy existen blogs, foros virtuales, interacciones en las redes sociales, creaciones de lectores en Fanfiction o Wattpad, booktubers, pero, cada día aumentan las opciones de leer, interactuar, interpretar y producir narraciones en la web y es esta multiplicidad de plataformas o recursos que valiéndose de los distintos formatos permiten que se den los dos rasgos que para Scolari (2017) son los fundamentales de las narrativas transmedia: expansión narrativa y cultura participativa. El autor nos da el siguiente ejemplo que resulta muy ilustrativo, respecto a la expansión narrativa:

una narrativa transmedia es un relato que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas. La narrativa comienza en un cuento o novela, sigue en un cómic, continúa en una serie televisiva de dibujos animados, se expande en forma de largometraje y termina (¿termina?) incorporando nuevas aventuras interactivas en un videojuego. (Scolari, 2017, pp.176-177).

El otro componente de las narrativas transmedia: cultura participativa, plantea trascender del plano del consumidor y pasar al universo de la creación, bien sea por parte del maestro o en el mejor de los casos los mismos estudiantes están ahora en posibilidad de aportarle al texto algo propio, pues este deja de ser patrimonio del autor y pasa a ser colectivo, rompiendo así “las reglas de juego tradicionales con relación a quiénes producen información, cómo se difunde y cómo se accede al consumo de la misma” (Moreira y Gonzáles, 2015, p.20), incluso se habla de la pérdida del monopolio de la producción de relatos en cabeza de las grandes editoriales, pues gracias a las diferentes herramientas que hemos mencionado cualquiera puede generar y compartir sus creaciones culturales digitales con libertad y gran difusión.

Por otro lado, según Ambrosino (2017), las narrativas transmedia son pertinentes en el plano educativo y específicamente en la formación lectora, pues esta estrategia es similar al proceso mental que ocurre cuando leemos normalmente cualquier texto, nuestro cerebro va conectando aquello que leemos con muchos otros elementos: imágenes, películas, experiencias personales, etc., a la vez genera hipótesis constantemente sobre lo que va a suceder y no puede evitar, muchas veces, el deseo por modificar la versión que está leyendo, ¿cuántas veces hemos querido cambiar un final o darle vuelco a una trama?; “la narrativa entonces constituye una cuestión clave dado que es una de las operaciones fundamentales en la construcción de sentido, le da valor al relato como modo de organizar y comunicar experiencia pedagógica en ambientes transmedia” (Ambrosino, 2017, p.16).

No obstante, las narrativas transmedia no garantizan los procesos de aprendizaje, pero sí “ofrecen oportunidades de enriquecimiento pedagógico si se conciben desde una perspectiva didáctica fuertemente comprometida con la comprensión” (Ambrosino, 2017, p.18). Por tanto, existen dos urgencias frente a los procesos de lectura en la escuela, hay una necesidad por

renovar los materiales didácticos que se emplean, explorando otros formatos y modos de lectura, pero, aún más importante, se deben generar estrategias que, valiéndose de ellos, permitan mejorar los procesos de comprensión, interpretación y ahora, creación literaria. Lo cual no es sencillo, pues:

la interpretación de mundos narrativos transmedia implica no sólo el conocimiento de las gramáticas de los diferentes sistemas de significación (escrito, audiovisual, interactivo, etc.) y de las competencias narrativas (por ejemplo, de género), sino también una serie de saberes vinculados a la reconstrucción de las diferentes piezas textuales que lo componen. En otras palabras: las narrativas transmedia promueven los llamados *multialfabetismos*, o sea la habilidad para interpretar e integrar en un único mundo narrativo discursos provenientes de diferentes medios y lenguajes. (Scolari, 2017, p.180).

De esto se desprende que se deba formar también en alfabetismos transmedia y competencias transmedia, siendo el primer concepto, “una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas” (Scolari, 2018, p.17), mientras el segundo concepto que surge del primero contemplan “una serie habilidades relacionadas con la producción, distribución y consumo de contenidos en medios digitales interactivos” (Scolari, 2018, p.20).

Dicho de otro modo, la lectura y los procesos derivados de ella se ven enriquecidos con la estrategia de las narrativas transmedia, pues el lector

debe activar una serie de competencias y experiencias previas que no están presentes en la lectura tradicional. El lector transmedia es un lector multimodal que debe dominar

diferentes lenguajes y sistemas semióticos, desde el escrito hasta el interactivo, pasando por el audiovisual en todas sus formas. (Alonso y Murgia, 2018, p.181).

Finalmente, se reconoce que las narrativas transmedia aún son una estrategia en formación y que, si bien representa grandes ventajas, también requiere mayor esfuerzo por todas las partes implicadas en el proceso de aprendizaje, pues, como ya vimos anteriormente, se requiere el desarrollo de diferentes habilidades y la comprensión de distintos lenguajes, también, saberlos relacionar en una misma línea narrativa y aportar algo de sí para enriquecerla o modificarla.

Capítulo IV: Secuencia didáctica para abordar la literatura clásica mediada por las TIC

4.1. Presentación: El viaje

¿Enseñar contenidos de literatura en el aula o formar a los estudiantes en habilidades lecto-literarias? Quizá esta fue la pregunta inicial por la cual surgió la idea de acercar a los estudiantes a la literatura de una forma diferente, ya no al estilo historicista-memorístico, sino desde la experiencia misma de lectura de una obra literaria, su goce estético, comprensión e interpretación analógica.

Por ello y teniendo en cuenta también el contexto de la pandemia de la COVID-19, que la propuesta didáctica se pensó bajo la metodología de taller virtual, dirigido a los estudiantes de media (grado décimo y undécimo) de la Institución educativa Los Colorados - Fe y Alegría, en la ciudad de Bucaramanga, Santander (Colombia); el cual, tuvo una duración de trece sesiones realizadas durante los meses de abril a octubre del año 2021 y contó con la participación voluntaria de treinta estudiantes, con edades entre los quince y dieciocho años.

La obra seleccionada corresponde con los *Estándares básicos de competencias* del lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006) que proponen leer durante la educación media obras de la literatura clásica, en este caso se seleccionó *La odisea* en múltiples versiones⁵ y formatos⁶ que se complementaron entre sí, en virtud de las narrativas transmedia.

Posteriormente, se creó una página web, en la cual se enlazaron todos los recursos para realizar “un viaje” digital e interactivo donde cada uno de los lectores/viajeros avanzaba en su itinerario (recorridos de lectura) a la par que iba solucionando pruebas y sorteando diferentes tipos de retos empleando las TIC.

4.2. Justificación: La brújula

La brújula es un elemento de orientación que nos señala el camino, en este caso, el primer paso para elaborar la secuencia didáctica fue reconocer qué se estaba haciendo mal o qué se estaba dejando de hacer, pues dentro del ambiente cualificar español la literatura no tenían un norte claro y su enseñanza se limitaba a repetir lo mismo año tras año, con las mismas guías de aprendizaje que privilegian la memorización de obras, autores y movimientos literarios en detrimento de la lectura de obras literarias; en definitiva, no brindaba la posibilidad a los estudiantes de media de leer obras literarias y desarrollar sus habilidades lecto-literarias; las excusas eran múltiples: no hay tiempo para leer una obra completa, a los estudiantes no les gusta

⁵ La Odisea, relatada para los niños de María Luz Morales (1933); Aventuras de Ulises, versión de Charles Lamb en la colección Leer es mi cuento (2017), Odisea. Homero, versión de Carlos García Gual (2004); El retorno del héroe, adaptación de María García Esperón en la colección El tren dorado (2019). Se emplearon estas versiones por tener un lenguaje más sencillo y comprensible al público joven.

⁶ Además del texto escrito en formato digital, se usó el formato audio, audiovisual y gráfico.

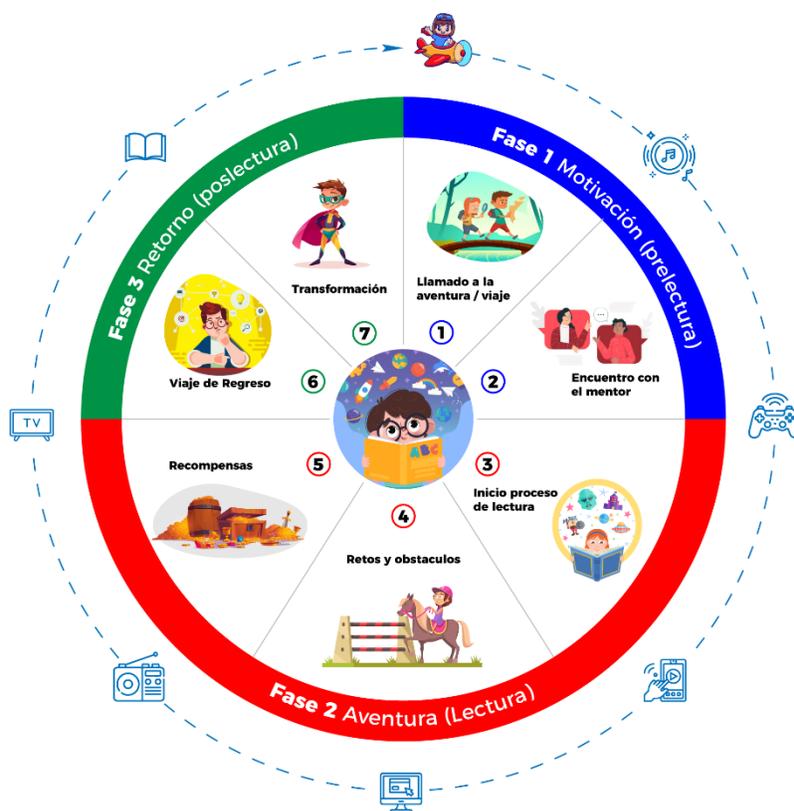
leer, se deben ver los demás temas del currículo, no hay libros, no se puede hacer algo diferente estando en pandemia, etc.

Esta situación y la notable inconformidad por parte de algunos docentes, indicaba que se debía ajustar la brújula para que marcara un nuevo horizonte; de allí surgió el propósito de esta secuencia: construir una experiencia de lectura literaria que acerque al estudiante-lector, no sólo al goce estético de la obra, sino a la comprensión, el análisis y la interpretación de la misma a través de un juego de viaje interactivo (gamificación) y con diferentes formatos de lectura (narrativas transmedia), además, que involucre el manejo de herramientas digitales como medio para hacer más amena la relación obra (viaje) -profesor (guía de viaje)- lector (viajero).

Es por ello que, teniendo en cuenta que el enfoque psicopedagógico es de corte socio-constructivista y que la relación que se quería establecer estaba entre el desarrollo de habilidades lecto-literarias, la literatura como experiencia y la hermenéutica analógica, se creó el siguiente esquema inspirado en “El viaje del héroe”(1990) de Joseph Campbell, en el cual, el proceso lector es un viaje al encuentro y la comunión del lector con la obra, con el otro (comunidad de interpretación) y consigo mismo; por consiguiente, su lógica es cíclica y busca que, como mencionaba Beuchot (2000), el lector intente descifrar el sentido que el autor le dio al texto aportando a su vez su interpretación mesurada.

Figura 4.

El viaje



“El viaje” tiene un itinerario dividido en tres fases: motivación, aventura y retorno, que a su vez representan los tres momentos de lectura señalados por Isabel Solé en “Estrategias de lectura” (2001): prelectura, lectura y poslectura. En cada fase van surgiendo “momentos” o pasos diferentes que constituyen todo el entramado de esta propuesta.

Por su parte, el docente toma el lugar de mentor o guía de viaje y cumple tres funciones: propicia la construcción de la comunidad de interpretación, es decir dota de elementos de análisis (preguntas provocadoras o actividades retadoras), marca los recorridos de lectura (guía la lectura) y mantiene la motivación e interés por el viaje.

Mientras que el estudiante-lector se convierte en un viajero que debe tomar decisiones en todo su viaje y quien debe enfrentar varias pruebas para poder llegar a su destino, es decir, en él recae la responsabilidad mayor de hacer el viaje y llegar a buen puerto.

4.3. Objetivos

4.3.1. *Objetivo general.*

El objetivo general de la propuesta surge de la meta de aprendizaje número treinta y seis del ambiente de aprendizaje cualificar español, diseñado en la propuesta de innovación educativa de Fe y Alegría Colombia:

Comunico de manera original y asertiva mis comprensiones respecto a diferentes manifestaciones literarias del contexto universal, a través del desarrollo de esquemas de interpretación que generen un trabajo colaborativo para el beneficio institucional.

4.3.2. *Objetivos específicos.*

Los objetivos específicos corresponden con cada una de las fases del viaje y están orientados por el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico que debe trabajar esta meta, a saber: Codificar, decodificar, sintetizar, describir, expresar e interpretar.

1. Codifica información de las experiencias de lectura literaria previas mediante la hoja de vida del lector. **(Fase 1)**
2. Decodifica y reconoce el sentido de los textos literarios realizando hipótesis de lectura e inferencias. **(Fase 1)**
3. Sintetiza la información a partir de la identificación de ideas centrales en un texto, la construcción de resúmenes y organizadores gráficos. **(Fase 2)**
4. Describe y parafrasea apartados de la obra (recorridos de viaje). **(Fase 2)**
5. Expresa ideas, opiniones y preguntas en diferentes técnicas tales como el debate, la mesa redonda y la plenaria **(Fase 2 y 3)**

6. Interpreta una obra literaria de forma argumentada a partir de la construcción colectiva de esquemas de interpretación. **(Fase 3)**

4.4. Contenidos

Unidad temática: Literatura clásica

Tabla 2.

Conocimientos en cada fase de lectura.

FASE 1: Motivación (Prelectura)	Conocimientos declarativos	Definir qué es un texto literario
		Diferenciar un texto literario de uno no literario
		Identificar los géneros literarios
		Reconocer las características de los géneros literarios
		Comprender qué es verosimilitud
	Identifica los rasgos de la literatura griega	
	Conocimientos procedimentales	Analizar la verosimilitud de un texto narrativo breve
		Expresar las experiencias previas de lectura en la hoja de vida del lector
		Crear un avatar usando aplicaciones digitales
		Analizar el papel de Odiseo en la Guerra de Troya con base en un video
Conocimientos actitudinales	Compartir expectativas frente al taller	
	Valorar las experiencias previas de lectura literaria propias y de los demás	
	Escuchar atentamente las explicaciones dadas durante los encuentros sincrónicos	
	Mostrar interés por hacer parte del taller	
	Autoevaluar el trabajo en grupo	
FASE 2: Aventura (Lectura)	Conocimientos declarativos	Reconocer a los principales dioses que aparecerán en la historia
		Diferenciar formatos de lectura
		Conocer y diferenciar los organizadores gráficos
		Comprender cómo se hace un resumen
		Comprender qué es parafrasear y cómo se hace
		Identificar y emplear los marcadores textuales
	Conocimientos procedimentales	Construir hipótesis de lectura
		Reconocer ideas centrales en los recorridos de lectura
		Elaborar esquemas que dan cuenta del contenido de la lectura
		Sintetizar información por medio de la elaboración de resúmenes

		Representar gráficamente hechos relevantes de los recorridos de lectura
		Resolver preguntas del nivel literal e inferencial sobre los recorridos de lectura
		Crear un video animado parafraseando un recorrido de lectura
		Relacionar los recorridos de lectura con otros textos
		Crear “finales posibles” a la obra
	Conocimientos actitudinales	Interactuar con la lectura
		Participar en las actividades grupales e individuales propuestas
		Cumplir con la función asignada en los grupos de trabajo
		Compartir su trabajo en la pizarra digital
		Valorar y respetar el trabajo de los compañeros
FASE 3: Retorno (Poslectura)	Conocimientos declarativos	Definir qué es un dilema
		Reconocer qué es un <i>booktuber</i>
		Comprender cómo se hace un video crítico
	Conocimientos procedimentales	Analizar los dilemas que enfrentó Odiseo en la obra
		Categorizar los dilemas
		Expresar por medio de un video (en el formato <i>booktuber</i>) el análisis de uno de los dilemas.
		Debatir sobre la interpretación de los dilemas identificados
		Comparar los dilemas de Odiseo con el contexto real u otros textos
	Conocimientos actitudinales	Mostrar actitud crítica frente a la interpretación propia
		Expresarse con asertividad en el video
		Respetar las interpretaciones de los demás
		Valorar el trabajo realizado por todos
		Reconocer los logros personales y grupales
Evaluar el trabajo realizado por la guía de lectura		
	Respetar el trabajo de los compañeros	

4.5. Metodología

El desarrollo de la secuencia didáctica tuvo como fundamento la perspectiva socio constructivista (referente psicopedagógico) por un lado y la concepción de educación literaria (referente disciplinar) por otro. Asimismo, se apoyó en dos herramientas de mediación: la gamificación y las narrativas transmedia, para construir el universo narrativo, posibilitar la interacción y facilitar el desarrollo digital del taller.

4.5.1. Sustento psicopedagógico: socio-constructivismo

Considerando que el objetivo de la secuencia didáctica es romper con el modelo de enseñanza tradicional de la literatura y brindar una opción alternativa que mejore las prácticas educativas se opta por una perspectiva psicopedagógica socio-constructivista.

En primer lugar, esta selección obedece a la concepción misma de aprendizaje, pues bajo esta perspectiva se entiende que es un proceso gradual, social y centrado en el desarrollo del aprendiz; esto quiere decir que, el estudiante tiene un rol activo en su proceso de aprendizaje, pues su desarrollo cognitivo se da mediante la interacción que tenga con el medio en el cual se desenvuelva la situación de aprendizaje: relaciones con sus pares y con su guía (docente) y con el objeto de aprendizaje (en este caso, la obra literaria). Siguiendo a Castellaro y Peralta (2020) “el punto de partida del socio constructivismo es contundente e innegociable: los cambios centrales a nivel de desarrollo sólo son pensables y necesariamente ocurren en escenarios intersubjetivos” (p.142), en otras palabras, el aprendizaje es un proceso dialógico y colectivo.

En segundo lugar, se buscó atender a la necesidad de generar comunidades de interpretación, para ello, un concepto que resulta muy pertinente de la perspectiva socio-constructivista es el de “conflicto sociocognitivo”, el cual “se basa en la idea de que la interacción con otros sujetos genera conflictos cognitivos beneficiosos para el aprendizaje” (Peralta y Borgobello, 2007, p.399). Además, guarda relación con el aprendizaje colaborativo, pues implica un intercambio entre iguales, compartiendo o confrontando ideas diferentes y reconociendo la pluralidad de sentidos, “lo cual predispone a un proceso de descentramiento y la consiguiente construcción de nuevos esquemas de conocimiento” (Castellaro y Peralta, 2020, p.143).

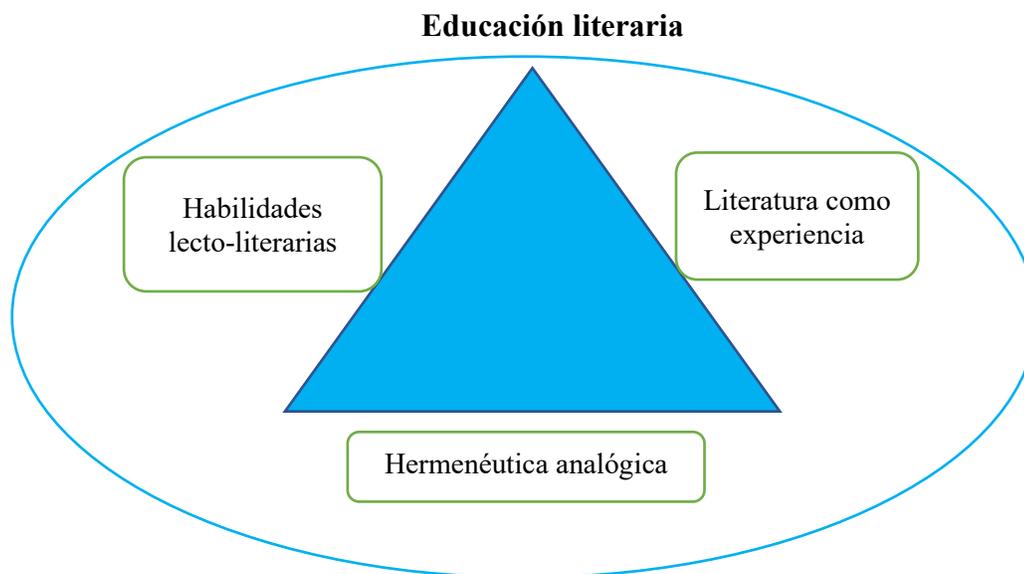
Respecto a este punto, en la propuesta didáctica se privilegia el trabajo grupal, la asignación de roles en estos grupos y la solución de los retos de forma colaborativa, buscando que cada uno aporte algo de sí y que se reconozca la pluralidad de ideas no como un problema sino como una oportunidad para lograr aprendizajes significativos.

Por su parte, la concepción del docente socio constructivista también se toma como referente para el papel que cumple el Guía de viaje en la secuencia, puesto que, es el encargado de “ser competente en cinco ámbitos principales: el dominio de lo que se quiere enseñar y de cómo enseñarlo, el conocimiento de los alumnos, la motivación de los alumnos, la gestión del aula y el uso del lenguaje para pensar conjuntamente” (Ribosa, 2020, p.82); retomando las ideas de Vygotsky, el docente es el encargado de identificar el nivel de desarrollo actual del sujeto (lo que sabe y puede hacer solo) y procura que el estudiante alcance su nivel de desarrollo potencial (lo que puede hacer con la ayuda de otros).

4.5.2. Sustento disciplinar: Educación literaria

Como ya hemos señalado en el capítulo anterior (III), el centro de interés de esta secuencia didáctica no son los contenidos literarios, sino el proceso de lectura de textos literarios, su comprensión, análisis e interpretación, es decir, preocupa más la formación de un lector idóneo que desarrolle sus habilidades lecto-literarias a partir de la lectura de una obra.

Ahora bien, para construir la secuencia didáctica de tal manera que superara el plano del goce estético (necesario pero insuficiente para los propósitos planteados), se diseñó el siguiente esquema que refleja los tres componentes que conforman esta propuesta de educación literaria, a saber: la literatura como experiencia, el desarrollo de habilidades lecto-literarias y la hermenéutica analógica.

Figura 5.*Componentes de educación literaria***4.5.2.1. Literatura como experiencia.**

La experiencia transforma la manera en que concebimos el mundo y afrontamos diversas situaciones; de la misma manera, la experiencia de lectura de una obra literaria transforma al lector y renueva sus conocimientos. Sin lugar a dudas, no somos los mismos después de leer una obra literaria, las ideas que aporta, las dudas que genera, el análisis o la reflexión que nos suscita tiene transcendencia en la vida misma, al ser la literatura una expresión artística de ella.

Es por esto que, más allá de saber sobre literatura en la escuela, esta secuencia posibilita “experiencias positivas de lectura en el periodo escolar, que permitan descubrir la literatura como referencia estética, moral, ideológica o afectiva a la que pueda acudir con distintos objetivos durante su vida” (Dueñas, 2013, p.142). Pues, un estudiante no va a saber qué prefiere leer, cómo lee, por qué lee y qué soporte le agrada más, si no tiene la posibilidad de interactuar con el texto literario.

Como señala Terol (2016) “gracias al intertexto, los lectores nos convertimos en actores activos en el proceso de lectura y en lectores que disfrutan de la recepción estética” (p.30), lo cual es pertinente porque el papel del estudiante en la secuencia es fundamental, no tiene un rol pasivo y tampoco se limita solo a leer la obra, por el contrario, durante todos los recorridos de lectura debe dialogar con la obra y con sus pares sobre lo que va comprendiendo de ella y lo que la lectura le genera.

4.5.2.2. Habilidades lecto-literarias.

Bajo el entendido que la educación literaria procura la formación de lectores de literatura o en palabras de Mendoza (2006) una “formación para apreciar la literatura”, es necesario que se atienda a la formación lecto-literaria del aprendiz/lector; en suma,

se trata de perfilar una orientación que muestre la pertinencia de la educación literaria, haciendo explícitos los valores de la obra literaria ante la vista del aprendiz, a través de sus actividades de recepción y formándole para que sepa establecer su lectura personal, o sea su interpretación y valoración de las obras literarias. (Mendoza, 2006).

Así pues, la configuración de un lector autónomo, reflexivo y crítico es gradual y requiere de práctica y constante perfeccionamiento, de tal suerte que, desemboque en la formación de un lector habitual de textos literarios capaz de activar sus saberes al momento de leer una obra literaria dentro y fuera del contexto escolar.

En consecuencia, las habilidades que requieren ser desarrolladas en este proceso giran en torno a la participación del lector en la obra, es decir, a su capacidad de reconocer saber previos, comprenderla e interpretarla, entendiendo como interpretación la construcción de una “síntesis

valorativa de su particular recepción comprensiva y de toda la interacción desarrollada entre las aportaciones del texto y del lector” (Mendoza, 2006, p.167).

No obstante, antes de interpretar una obra literaria es preciso desarrollar subhabilidades, tales como “recoger información, comprenderla y aprenderla” (Terol, 2016, p.35), o en palabras de Facione (2007), la interpretación exige la categorización, decodificación del significado, y aclaración del sentido de un texto (p.4); todo ello, teniendo como referente la obra misma y la complementariedad de las subhabilidades, no su empleo de forma aislada.

Por lo anterior, se afirma que “la necesidad de formar la competencia lecto-literaria, de llegar hasta la última fase del proceso de lectura (interpretación), de desarrollar un pensamiento crítico, replantea el horizonte didáctico de la literatura” (Terol, 2016, p.37), ahora centrado en formar lectores literarios competentes.

4.5.2.3. Hermenéutica analógica.

Siguiendo los planteamientos de Beuchot (2000), esta secuencia privilegia la polisemia en el proceso de interpretación, por encima de las visiones univocistas que plantean una única interpretación posible o válida (en la mayoría de los casos dada por el docente), la cual no está sujeta a discusión y por lo mismo, niega en sí misma que sea interpretación y se convierte en imposición; así mismo, rechaza la visión contraria: equivocista, bajo la cual cualquier interpretación es válida y por ello, no hay lugar a equívoco pues no hay límites en la interpretación (estas ideas se profundizan en el capítulo III).

En su lugar, se busca que el estudiante en la fase de poslectura pueda realizar una interpretación mesurada de la obra, puntualmente de los dilemas que enfrentó el protagonista. Por lo cual, es necesario que aprenda a generar

inferencias y líneas interpretativas sobre lo leído y contraste esas hipótesis de lectura con los indicios de la obra, para así validarlas, matizarlas o incluso rechazarlas, haciendo de la lectura un continuo vaivén entre elaboración personal y regreso al texto. (Munita, 2020, p. 49).

De esta manera se rompe un poco con la dicotomía describir- valorar que señala Beuchot (2000) en la cual suele caer el lector – intérprete, pues gracias al trabajo con sus pares y la orientación del guía, la interpretación que haga el estudiante tendrá que ser más razonada y deberá valerse de elementos que le ayuden a dar cuenta de su análisis, en pocas palabras, lo hará de forma más mesurada, ya que, “si bien todas las interpretaciones son válidas de discutir y todas deben ser acogidas como parte del proceso de construcción de sentido, hay unas que se ajustan más que otras a aquel horizonte interpretativo que la obra trae consigo” (Munita, 2020, p.49).

Por lo anterior, el estudiante debe formular interpretaciones que tienen como límite y se soportan en el texto mismo, todo su proceso debe estar justificado y argumentado con la obra y no hay lugar para subjetividades que la rebasen. Pues es esta la única manera de evaluar las interpretaciones como válidas o no y confrontarlas con otras posibles.

4.5.3. Herramientas de mediación.

Teniendo presente que el desarrollo del taller fue virtual, se optó por emplear dos herramientas que posibilitaron la idea de viaje literario, el uso de diferentes soportes de lectura y el diálogo entre diversos textos de formatos variados.

4.5.3.1. Uso de la gamificación.

La gamificación o ludificación, como hemos visto en el capítulo III, es “una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados” (Gaitán, 2013); se selecciona en este caso, debido a su carácter dinámico y propicio para brindar una experiencia diferente: interactiva, divertida y colectiva, por lo mismo, se piensa que puede generar mayor interés y motivación hacia el aprendizaje.

Siguiendo a Eguía et al. (2017) “gamificar un proceso es la respuesta a una necesidad donde se busca trabajar unos contenidos educativos proporcionando experiencias” (p.13), por lo cual, se retoman las siguientes dinámicas propias del juego con el fin de construir una experiencia de lectura literaria de la obra *La Odisea*.

1. Narrativa del juego: Se optó por un juego de viaje con doce recorridos de lectura interactiva. Los estudiantes se configuran bajo el rol de viajeros, la docente como Guía de viaje y la lectura de la obra *La Odisea* es el viaje, por supuesto lleno de peripecias. Se presenta el mapa de los recorridos con un elemento característico en cada viaje, el punto de inicio y de llegada está señalado con una bandera roja.
2. Reglas: los estudiantes debían dedicar dos horas para el encuentro sincrónico y otras dos como trabajo autónomo para resolver los retos, además, no se podía avanzar al siguiente recorrido de lectura sin desarrollar el reto del recorrido anterior, una vez desarrollado, se recibía una clave (objeto característico) que servía para continuar el viaje.
3. Objetivos: El estudiante tenía como objetivo superar los doce recorridos de lectura propuestos y al final interpretar los dilemas del protagonista contrastándolos con otros textos e incluso con la vida de cada lector.

4. Misiones o retos: Cada recorrido proponía un reto o desafío diferente relacionado con la lectura de uno de los recorridos de lectura.
5. Acumulación de puntos: Por participación en concursos, trabajo grupal y desarrollo de los retos, los estudiantes recibían acumulaban puntos.
6. Nuevas identidades o roles: todos los lectores debían crear su avatar para participar de la experiencia.

4.5.3.2. Uso de las narrativas transmedia.

Según Scolari (2013), las narrativas transmedia son escenarios de negociaciones semánticas o de “conversaciones” de un mismo texto que se presenta por medio de múltiples medios o plataformas de comunicación; cabe señalar que el objetivo no es evaluar cuál media presenta mejor el texto, sino construir o presentar una misma narrativa mediante diferentes formatos que se van complementando.

En esta secuencia la obra *La Odisea*, se presenta a manera de prosa, cómic, película, pintura, canción e incluso podcast, así pues, el estudiante vive una experiencia de lectura distinta pero finalmente puede dar cuenta de la obra en su totalidad, puesto que el objetivo no es presentar cada formato de manera aislada sino ir enlazando una misma narrativa por medio de múltiples formatos.

Otra característica de las narrativas transmedia es la participación activa por parte de los lectores, quienes permanentemente hacen predicciones, las confirman o cambian; en pocas palabras, esta estrategia abre la posibilidad para que el estudiante se sienta partícipe de la narrativa que está leyendo y de hecho, se sumerja en ella como un personaje más, comprenda la narrativa de la obra, sea capaz de analizarla, se asuma como prosumidor y continúe nutriendo la

obra que ya deja de ser patrimonio del autor para ser colectiva y tener múltiples aportaciones en diferentes formatos.

4.6. Secuencia didáctica: El mapa

Tabla 3.

Secuencia didáctica: el mapa

GRUPO DE CLASE: 10° y 11°	PERÍODO	AÑO
Duración: 12 sesiones.	1 y 2	2021
AMBIENTE DE APRENDIZAJE	TÍTULO DE LA UNIDAD	
CUALIFICAR ESPAÑOL	Literatura de la antigüedad	
META DE APRENDIZAJE #36: Comunico de manera original y asertiva mis comprensiones respecto a diferentes manifestaciones literarias del contexto universal, a través del desarrollo de esquemas de interpretación que generen un trabajo colaborativo para el beneficio institucional.		
RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS: Tecnología, artística y ciencias sociales.		
APRENDIZAJES ESPERADOS:		
1. Comunica sus experiencias de lectura literaria previas mediante la HDV del lector. (Fase 1)		
2. Decodifica y reconoce el sentido de los textos literarios realizando hipótesis de lectura e inferencias. (Fase 1)		
3. Sintetiza la información a partir de la identificación de ideas centrales en un texto y la construcción de resúmenes. (Fase 2)		
4. Describe y parafrasea apartados de la obra. (Recorridos de viaje). (Fase 2)		
5. Expresa las ideas, preguntas y dudas en diferentes técnicas tales como el debate, foro o mesa redonda. (Fase 2 y 3)		
6. Interpreta una obra literaria de forma argumentada a partir de la construcción colectiva de esquemas. (Fase 3)		
METODOLOGÍA Y SECUENCIA DIDÁCTICA		
OBJETIVO FASE 1: Despertar el interés de los estudiantes por la lectura literaria desde el reconocimiento de sus experiencias previas (plasmadas en la hoja de vida del lector) y la contextualización del viaje. Además, reconocimiento de las características y los géneros de los textos literarios.		DURACIÓN:
OBJETIVO FASE 2: Lectura, comprensión e interpretación de los recorridos de viaje establecidos en la obra, participación individual y grupal en los diferentes retos, tareas y realización de esquemas.		Fase 1: 3 sesiones
OBJETIVO FASE 3: Análisis del texto en su integralidad a partir de la interpretación argumentada de algunos dilemas del protagonista: Odiseo y valoración de la obra a partir de la experiencia de cada uno.		Fase 2: 7 sesiones
		Fase 3: 2 sesiones
		(Encuentros sincrónicos de 2 horas cada uno + 2 horas de trabajo autónomo)

SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	MEDIOS Y MATERIALES	EVIDENCIA
Sesión 1	<p data-bbox="354 260 643 287">FASE 1: PRELECTURA</p> <p data-bbox="354 321 699 348">Momento 1: El llamado al viaje</p> <p data-bbox="354 382 602 409">- Actividades de inicio:</p> <p data-bbox="354 415 769 531">1. El docente comparte por medio de la plataforma <i>Classroom</i> tres enlaces para dar apertura al viaje, en cada enlace el estudiante deberá responder:</p> <ol data-bbox="402 537 769 716" style="list-style-type: none"> a. ¿Qué relaciones con “viaje”? b. ¿Qué es indispensable llevar a un viaje independientemente del destino? c. ¿Qué hace que un viaje se considere bueno? <p data-bbox="354 722 769 867">2. Las respuestas forman nubes de palabras que serán comentadas en el encuentro sincrónico a manera de introducción y generación de expectativas.</p> <p data-bbox="354 903 646 930">- Actividades de desarrollo</p> <p data-bbox="354 936 769 1052">Posteriormente, durante el encuentro sincrónico la docente dividirá el grupo en 3 subgrupos (durante 15 minutos) y a cada uno se le asignará una pregunta:</p> <ol data-bbox="402 1058 769 1262" style="list-style-type: none"> a. ¿Cómo podemos viajar a través de la literatura? b. ¿Qué diferencia hay entre leer textos literarios y no literarios? c. ¿Qué se requiere para leer los textos literarios? <p data-bbox="354 1297 769 1602">Un integrante de cada grupo deberá escribir las conclusiones dadas y las comentará en la plenaria, por su parte, los demás grupos podrán comentar o ampliar las respuestas dadas. Posteriormente, la docente profundizará en las características de los textos literarios y los géneros que de allí se derivan mediante una presentación en <i>Genial.ly</i></p> <p data-bbox="354 1608 769 1753">Finalmente, se explicará la dinámica del viaje que vamos a emprender con la presentación de la página web creada para el taller, allí se verá un video que detalla los elementos del viaje:</p> <ul data-bbox="354 1759 769 1875" style="list-style-type: none"> *Condiciones (reglas de viaje) *Candados (actividades necesarias para avanzar) *Recompensas (sistema de puntos) 	<p data-bbox="824 260 1076 317">Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i></p> <p data-bbox="824 323 1065 380">Plataforma sincrónica: <i>Meet</i></p> <p data-bbox="824 386 1101 474">Inicio del viaje: https://www.Menti.com/9zj4u36sgn</p> <p data-bbox="824 480 1101 569">Elementos del viaje: https://www.Menti.com/2ebavuwk1z</p> <p data-bbox="824 575 1101 663">Un buen viaje: https://www.Menti.com/dk6qn8st7z</p> <p data-bbox="824 669 1101 837">Explicación texto literario: https://view.Genial.ly/6043b3bdb75eaa0d49a2ec5b/presentation-los-textos-literarios</p> <p data-bbox="824 873 1101 957">Página web del taller: https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/</p>	<p data-bbox="1133 291 1385 319">Participación en Menti.</p> <p data-bbox="1133 354 1421 411">Participación en los grupos de trabajo.</p> <p data-bbox="1133 447 1357 474">Creación de avatares</p>

SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	MEDIOS Y MATERIALES	EVIDENCIA
	<p>-Actividades de cierre Se escucha en plenaria las impresiones de esta primera sesión y se indaga si existe algún problema con la página web o si hay alguna sugerencia.</p> <p>Trabajo autónomo Creación de avatares: cada estudiante deberá crear su avatar que lo identificará en el viaje.</p>		
Sesión 2	<p>- Actividades de inicio: Se presentan los avatares creados por los estudiantes y se explican los tipos de recompensa en la plataforma <i>Classdojo</i>. Posteriormente, se retoma la discusión de la sesión pasada sobre textos literarios y lo que no lo son.</p> <p>- Actividades de desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se presentan tres textos en diferentes formatos, que se leen en planaria en voz alta y posteriormente los estudiantes dan apreciaciones de los mismos. Los textos leídos y escuchados servirán para profundizar en las características de los textos literarios narrativos, haciendo énfasis en verosimilitud. Cada estudiante participará diciendo o escribiendo qué elementos hacen que cada texto sea creíble. 2. Se propone a los estudiantes construir su Hoja de vida del lector (HDVL), la cual contendrá las experiencias significativas de lectura literaria (positivas o negativas, fruto del gusto o de la obligación). La manera de realizar la hoja de vida será a partir de cinco experiencias, las cuales se escribirán durante una semana, intentando dar respuesta a: <ol style="list-style-type: none"> a. Recuerdos de la lectura de textos en la infancia. b. Experiencias negativas que haya tenido con la lectura de textos literarios. 	<p>Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i> Plataforma sincrónica: <i>Meet</i> Página web del taller: https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/ Textos: #1: "El hombre que escribía libros en su cabeza" de Patricia Highsmith (leído por Hernán Casciari) https://www.youtube.com/watch?v=kj9afsHPoFo&t=2s #2: "Melani y el mar" Autor: desconocido. Formato: escrito #3 "Algo muy grave va a suceder en este pueblo" de Gabriel García Márquez Ejemplo de plantilla de HDV del lector.</p>	<p>Participación individual en el chat de <i>Meet</i> o de forma oral durante la explicación.</p> <p>Hoja de vida del lector.</p>

SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	MEDIOS Y MATERIALES	EVIDENCIA
	<p>c. Experiencias positivas que haya tenido con la lectura de textos literarios.</p> <p>d. Textos que siempre quiso leer y no terminó o no se atrevió a leer.</p> <p>e. Uno o dos textos que considere todos deberíamos leer. (Se debe justificar esta respuesta)</p> <p>-Actividades de cierre Se presenta el ejemplo de HDVL del lector para que el formato quede claro.</p> <p>Trabajo autónomo: Publicación de la HDVL que se deberá compartir en la plataforma en imagen o PDF.</p>		
Sesión 3	<p>Momento 2: Encuentro con el mentor</p> <p>- Actividades de inicio: La sesión inicia con la presentación de la HDVL de tres estudiantes y la de la docente. Se comentará brevemente cada una y se hallarán elementos comunes. (La docente compartirá el listado de obras literarias indispensables según cada uno)</p> <p>- Actividades de desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se escucharán algunos comentarios sobre la pregunta: ¿El gusto por la lectura de textos literarios se va perdiendo conforme pasan los años? 2. Después se verá un video sobre el papel de Odiseo en la Guerra de Troya, titulado: <i>Mitología: Ulises y el caballo de Troya</i>. 3. Se practicará en seis grupos (conformados por cinco estudiantes) la técnica 3,2,1: Tres ideas que surjan del video, dos preguntas que haya generado su contenido y un ejemplo de libro, película, video juego, canción o pintura que se relacione con la historia. Las respuestas se publicarán en un <i>Padlet</i> para que se puedan apreciar los aportes de todos. 4. Volveremos a la plenaria después de 30 minutos para conversar sobre los aportes que todos han hecho, nos concentraremos en analizar si las ideas que surgieron guardan relación con el video o no, se recibirán más aportes y se leerán las preguntas que se 	<p>Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i></p> <p>Plataforma sincrónica: <i>Meet</i></p> <p>Página web del taller: https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/</p> <p>Video: <i>Mitología: Ulises y el caballo de Troya</i>. https://www.youtube.com/watch?v=113fDaVpTzs</p> <p>Estrategia 3,2,1 https://Padlet.com/dkareneon/nw63mp517cf64z8v</p>	<p>Participación en los grupos de trabajo.</p> <p>Respuestas en el <i>Padlet</i>.</p> <p>Respuestas al formulario de <i>Google</i>.</p>

SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	MEDIOS Y MATERIALES	EVIDENCIA
	<p>formularon, indicando si son pertinentes.</p> <p>- Actividades de cierre Se dan los puntos de participación de la clase y se hace una corta autoevaluación sobre el trabajo en los grupos.</p> <p>Trabajo autónomo: Cada estudiante deberá responder, en un formulario de <i>Google</i>, las preguntas formuladas por todos los grupos incluyendo el suyo. También, deberán conformar grupos de tres o cuatro estudiantes para la siguiente sesión.</p>		
Sesión 4	<p>FASE 2: LECTURA Momento 3: Inicio del proceso de lectura</p> <p>- Actividades de inicio: Se leen las respuestas dadas por los estudiantes ante las preguntas que formuló cada grupo y (sin decir su autoría) se discutirá cuáles son válidas, cuáles no y quizá en cuáles se llega a la sobre interpretación. Al finalizar este momento se escucha la canción <i>Caballo de Troya</i> de Tierra Santa y se pregunta en plenaria ¿qué piensan que le pasará a Odiseo después de ganar la Guerra de Troya?</p> <p>- Actividades de desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se comparte a todos el recorrido general, enlazado en la página web, en el cual, aparte de la lectura interactiva de la obra, se presentan los tres dioses que intervendrán en todo el viaje, se trata de 3 videos musicales muy cortos de los dioses Zeus, Poseidón y Atenea; posteriormente, los estudiantes aportan ideas adicionales que relacionen con cada uno. 2. Luego, se realizará la lectura introductoria (aparece como “intro” en el viaje), se conforman los grupos (previamente organizados) y realizan el primer recorrido de lectura: Troya- Isla de Los Cicones. 	<p>Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i> Plataforma sincrónica: <i>Meet</i> Página web del taller: https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/ Videos Zeus: https://www.youtube.com/watch?v=o2W3jfvZU4w <u>Poseidón:</u> https://www.youtube.com/watch?v=2-VTUyI3w7U <u>Atenea:</u> https://www.youtube.com/watch?v=W1q3VwYH38o&t=65s <u>Caballo de Troya (Tierra Santa):</u> https://www.youtube.com/watch?v=KtNOxjTG9aU</p>	<p>Participación en los grupos de trabajo.</p> <p>Clave del recorrido 1: Isla de los Cicones.</p>

SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	MEDIOS Y MATERIALES	EVIDENCIA
Sesión 5	<p>- Actividades de cierre Finalmente, pasados 25 minutos se regresa a la plenaria donde se recopilan impresiones de la primera lectura y el formato usado, así mismo, se despejan dudas sobre el funcionamiento de los elementos interactivos del viaje.</p> <p>Trabajo autónomo: Los estudiantes realizan de forma individual la lectura del recorrido #2 (Isla de los Lotófagos)</p> <p>Momento 4 y 5: Retos, obstáculos en la lectura y recompensas.</p> <p>- Actividades de inicio: Iniciamos retomando lo leído la clase anterior, recordando cómo va el viaje, qué dificultades se han encontrado Odiseo y sus hombres, qué dioses han intervenido hasta ahora, por qué lo han hecho y finalmente qué creen que le pasó a la tripulación después de este recorrido.</p> <p>- Actividades de desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se solicita a los estudiantes que en los grupos (que ellos mismos conformaron) definan entre los integrantes tres funciones: un lector (quien llevará la lectura en voz alta), dos comentaristas (quienes se encargarán de opinar sobre las ideas centrales de este recorrido) y un presentador (quien socializará la experiencia de lectura en la plenaria). 2. Para realizar la lectura en los pequeños grupos se dispondrá de 40 minutos, posteriormente escucharemos en plenaria y con una duración máxima de 5 minutos por equipo cómo fue su proceso de lectura y qué elementos concertaron como relevantes en este recorrido #2: Isla de Los Lotófagos. <p>- Actividades de cierre Una vez terminada la socialización de este recorrido, se comparten las recompensas obtenidas en este recorrido.</p>	<p>Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i></p> <p>Plataforma sincrónica: <i>Meet</i></p> <p>Página web del taller: https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/</p> <p>Para realizar los mapas mentales, conceptuales y demás esquemas se recomendó usar: https://www.mindmeister.com/es</p>	<p>Participación en los grupos de trabajo.</p> <p>Clave del recorrido 2: Isla de los Lotófagos.</p> <p>Esquema del recorrido 3: Cíclopes.</p>

SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	MEDIOS Y MATERIALES	EVIDENCIA
	<p>Trabajo autónomo: En el recorrido de lectura #3: Tierra de los Cíclopes, los estudiantes deberán usar la clave dada en la lectura anterior para continuar y poder acceder al cómic que muestra este recorrido, una vez leído, se deberá realizar un esquema que represente los hitos o hechos más relevantes de la lectura, puede ser en orden cronológico o en nivel de importancia, el esquema se debe realizar en las plataformas digitales allí sugeridas.</p>		
<p>Sesión 6</p>	<p>- Actividades de inicio: Se retoma el recorrido que los estudiantes debieron leer de forma autónoma (Tierra de Los Cíclopes) y en plenaria se verán los esquemas hechos por algunos estudiantes que voluntariamente quieran compartir, también, se recibirán comentarios intentando complementar información relevante que no se encuentre en ellos.</p> <p>- Actividades de desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En los grupos ya organizados se hará el proceso de lectura, esta vez de la ruta #4: Isla de Eolo, que narra la experiencia de Odiseo en Eolia. 2. Una vez terminada la lectura de este recorrido, los integrantes de cada grupo deberán sacar cinco ideas centrales del texto y posteriormente las unirán en un solo párrafo, fijándose que quede bien redactado y sea un resumen de lo acontecido en este trayecto. Tiempo estimado: 45 minutos. <p>- Actividades de cierre Cada grupo deberá publicar en un <i>Padlet</i> el párrafo que construyeron.</p> <p>Trabajo autónomo: Los estudiantes escuchan el podcast de la ruta #5: Isla de los Lestrigones.</p>	<p>Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i> Plataforma sincrónica: <i>Meet</i> Página web del taller: https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/ <i>Padlet</i>: https://Padlet.com/dkareneon/qdefgzim8mwn5j2b Audio ruta #5: https://soundcloud.com/karen-leon-171014174/recorrido-5-isla-de-los-lestrigones?utm_source=cipboard&utm_medium=txt&utm_campaign=social_sharing</p>	<p>Participación en los grupos de trabajo.</p> <p>Clave del recorrido 4: Isla de Eolo</p> <p>Resumen publicado en <i>Padlet</i>.</p> <p>Clave del recorrido 5: Isla de los Lestrigones.</p>
<p>Sesión 7</p>	<p>- Actividades de inicio: Se iniciará retomando el ejercicio de resúmenes realizado en la clase pasada sobre el recorrido #4 Isla de Eolo e indagando por qué en el retorno de</p>	<p>Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i> Plataforma sincrónica: <i>Meet</i> Página web del taller:</p>	<p>Participación en la presentación interactiva (control de lectura) en <i>Pear deck</i>.</p>

SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	MEDIOS Y MATERIALES	EVIDENCIA
	<p>Odiseo a Eolia, su monarca se negó a ayudarlo de nuevo.</p>	<p>https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/</p>	<p>Lectura colectiva del recorrido 6: Palacio de Circe.</p>
	<p>- Actividades de desarrollo</p> <p>1. Se realiza un ejercicio de comprensión sobre el audio que narra el recorrido #5: Isla de los Lestrigones y que los estudiantes debieron escuchar de forma autónoma antes de la clase. El ejercicio consiste en una presentación interactiva donde los estudiantes van participando a medida que se va proyectando cada pregunta o ejercicio.</p> <p>a. Se les pregunta si escucharon el audio.</p> <p>b. Se les pide que realicen un dibujo digital que represente el recorrido y una vez terminados, se hace una ronda de interpretaciones sobre los dibujos hechos.</p> <p>c. En una lista de acontecimientos se les pide que enumeren el orden adecuado en el que fueron ocurriendo.</p> <p>d. Dadas unas afirmaciones sobre lo ocurrido, deberán escoger si es falso o verdadero.</p> <p>e. Se les pide que sintetizen en una oración el recorrido.</p> <p>f. Deben decir cómo se han sentido hasta ahora con la lectura transmedia.</p> <p>g. Finalmente seleccionarán cuál es la clave para continuar al recorrido #6: Palacio de Circe.</p> <p>2. El recorrido los guiará hacia la isla de Circe, allí se presenta el texto original que se leerá de forma colectiva durante la plenaria.</p>	<p>Presentación interactiva en Pear deck:</p> <p>https://app.peardeck.com/student/tkiwhsiks?googleClassroom=true</p>	<p>Esquema sobre la lectura del recorrido 6.</p> <p>Clave del recorrido 6: Palacio de Circe.</p>
	<p>- Actividades de cierre</p> <p>Se reconocen las recompensas obtenidas y se explica el trabajo autónomo a realizar.</p>		
	<p>Trabajo autónomo:</p> <p>Se propone leer el recorrido #6: Palacio de Circe por segunda vez, con el objetivo de prestar mayor atención a los detalles y posteriormente completar el esquema, el cual plantea 6 preguntas esenciales:</p> <p>1. ¿Qué fue lo más importante que pasó en este recorrido?</p> <p>2. ¿A quiénes les pasó?</p>		

SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	MEDIOS Y MATERIALES	EVIDENCIA
	3. ¿Cómo les pasó? 4. ¿Cuándo les pasó? 5. ¿Dónde ocurrió? 6. ¿Por qué ocurrió?		
Sesión 8	<p>- Actividades de inicio: Inicia la sesión escogiendo 3 esquemas sin decir su autoría para analizar las respuestas dadas a las 6 preguntas, además, se corrigen y complementan aspectos que no hayan quedado claros de la lectura.</p> <p>- Actividades de desarrollo 1. Lectura por parte de la docente y dos estudiantes del recorrido #7: Isla de Los Cimerios (visita al inframundo). 2. Visualización del video del recorrido #8: Pasaje Sirenas. 3. Análisis grupal de ambos recorridos con base en las siguientes preguntas: a. ¿Quién es Tiresias y por qué es una figura importante en el recorrido 7? b. ¿Por qué consideran que sabiendo las consecuencias de escuchar el canto de las sirenas Odiseo decide hacerlo? c. ¿Qué crees que hubiera sucedido si los hombres de la tripulación de Odiseo desembarcaran en la isla de las sirenas? d. ¿Las sirenas que se describen en este recorrido son similares a las que vemos en otros textos más recientes?</p> <p>- Actividades de cierre Una vez se culmine el análisis grupal, se realiza una socialización de estas respuestas en plenaria.</p> <p>Trabajo autónomo: Lectura del recorrido #9: Escila y Caribdis y elaboración de collage representativo del trayecto.</p>	Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i> Plataforma sincrónica: <i>Meet</i> Página web del taller: https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/ Fragmento de película “La Odisea” en relación con el pasaje de las Sirenas: https://www.youtube.com/watch?v=GuCc-V5DEws	Desarrollo de las preguntas en los grupos de trabajo. Participación en los grupos de trabajo. Clave del recorrido 7: Isla de los Cimerios. Collage del recorrido 9: Escila y Caribdis.
Sesión 9	<p>- Actividades de inicio: La sesión iniciará presentando los collages elaborados e indagando a partir de ellos qué sucedió en el recorrido #9 Escila y Caribdis, por qué los hombres de Odiseo tomaron algunas malas decisiones y cuáles fueron sus consecuencias.</p>	Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i> Plataforma sincrónica: <i>Meet</i> Página web del taller: https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/ Imágenes y pinturas de la estada en Helios.	Clave del recorrido 9: Escila y Caribdis. Construcción de relatos a partir de imágenes en el recorrido 10: Isla de Helios. Clave del recorrido 10: Isla de Helios.

SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	MEDIOS Y MATERIALES	EVIDENCIA
	<p>- Actividades de desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Visualización de imágenes y pinturas sobre el recorrido #10 Isla Helios, a partir de las cuales los estudiantes realizarán predicciones sobre lo que sucederá en este nuevo recorrido. Para este momento los grupos tendrán 20 minutos. 2. Concluido el tiempo, regresamos a la plenaria donde cada grupo presenta las versiones. 3. Se brinda la versión de Homero (lectura colectiva en voz alta) y se analizan puntos en común. <p>- Actividades de cierre</p> <p>La clase cierra con un podcast grabado por la docente con el final del recorrido. Además, se otorgan las recompensas de la jornada y se realiza una explicación del trabajo autónomo a realizar durante la semana sobre el recorrido #11: Calipso.</p>	<p>Final Helios: https://soundcloud.com/karen-leon-171014174/la-furia-de-zeus-mezcla?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing</p>	
	<p>Trabajo autónomo:</p> <p>Lectura del recorrido (#11): Calipso</p> <p>Además de realizar la lectura interactiva de este recorrido, se elaborará un video creativo usando la plataforma Voki representando a alguno de los personajes, quien en primera persona y bajo su visión contará lo sucedido.</p>		
Sesión 10	<p>- Actividades de inicio:</p> <p>Inicia la sesión con la presentación de algunos de los videos elaborados por los estudiantes y agregando algún detalle del recorrido #11: Calipso</p> <p>- Actividades de desarrollo</p> <p>Se procede a explicar que se hará un paréntesis en los recorridos de viaje para conocer un poco más sobre dos personajes fundamentales en la obra.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura del apartado “Penélope y Telémaco” que están al margen del recorrido de lectura que llevamos hasta el momento. 2. Escuchamos la canción “Penélope” de Draco Rosa. 	<p>Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i></p> <p>Plataforma sincrónica: <i>Meet</i></p> <p>Página web del taller: https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/</p> <p>Canción https://www.youtube.com/watch?v=zbpQ12jkk_o Penélope- Draco Rosa.</p>	<p>Clave del recorrido 11: Calipso.</p> <p>Videos creados en <i>Voki</i>.</p> <p>Participación en la construcción de personajes.</p> <p>Clave del apartado Penélope y Telémaco.</p>

SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	MEDIOS Y MATERIALES	EVIDENCIA
	<p>3. Construcción colectiva de la figura de Penélope por medio de los aportes que cada uno brinde a la silueta de este personaje que se proyectará.</p> <p>4. En los pequeños grupos se discutirá un poco sobre Telémaco y lo que tuvo que hacer en búsqueda de su padre.</p> <p>- Actividades de cierre En la plenaria se presentan los aportes alrededor de ambos personajes y se publican en la pizarra digital.</p> <p>Trabajo autónomo: Lectura del recorrido (#12) Tierra de los Feacios y propuestas como final del viaje.</p>		
Sesión 11	<p>FASE 3: POSLECTURA Momento 6: Viaje de regreso Actividades de inicio: Inicia la sesión leyendo algunas de las propuestas para el final de la historia y se proyecta un video de lo sucedió durante la llegada de Odiseo a Ítaca.</p> <p>- Actividades de desarrollo: 1. Se plantea una discusión en los grupos sobre dilemas que tuvo Odiseo durante su aventura y la interpretación que cada grupo le da, recordando que la misma debe estar sustentada en la obra. Algunos de los dilemas que se proponen son: * El destino * El amor * La soledad</p> <p>Cada grupo tendrá 40 minutos para discutirlo y plantear argumentos que se soporten en la obra. Luego, cada grupo socializará sus aportes y los demás podrán realizar preguntas, aportes o compartir discrepancias, incluso la maestra.</p> <p>- Actividades de cierre Observación: Puede que en una sesión no se culmine la discusión y se requiera tiempo de la siguiente.</p>	<p>Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i> Plataforma sincrónica: <i>Meet</i> Página web del taller: https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/ La estrategia de Odiseo: https://www.youtube.com/watch?v=uToGB75ljB8</p>	<p>Presentación de las propuestas de finales a la historia. Recorrido #12.</p> <p>Participación en las discusiones sobre los dilemas de Odiseo.</p> <p>Escritura individual de una reflexión sobre uno de los dilemas.</p>

SESIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES	MEDIOS Y MATERIALES	EVIDENCIA
	<p>Trabajo autónomo: Escoger un dilema y analizar cómo se dio en la obra, qué podemos decir de la decisión tomada por Odiseo y si este tipo de dilemas se ven en otros textos o se viven en nuestra realidad. Esta actividad deberá realizarse en formato video, tipo <i>booktuber</i>. Después de analizar el dilema escogido, se debe dar una apreciación personal de la obra.</p>		
Sesión 12	<p>Momento 8: Transformación</p> <p>- Actividades de inicio: Continuación de las discusiones sobre los dilemas de Odiseo.</p> <p>- Actividades de desarrollo 1. Se mirarán los videos y se recibirá retroalimentación de cada uno. 2. Autoevaluación en pizarra digital. 2. Evaluación grupal: Se realizará mediante una tabla de fortalezas y aspectos por mejorar.</p> <p>- Actividades de cierre Evaluación del taller: 1. Se propondrá una rejilla donde se analizarán diferentes aspectos de la puesta en práctica del taller. 2. Posteriormente se escucharán las impresiones de los participantes y la docente hará una intervención final indicando los puntos que se pueden ampliar o mejorar de la propuesta aplicada. 3. Para cerrar se leerá el poema “Ítaca” de Constantino Cavafis agradeciendo al grupo por su participación durante todas las sesiones.</p>	<p>Plataforma asincrónica: <i>Classroom</i></p> <p>Plataforma sincrónica: <i>Meet</i></p> <p>Página web del taller: https://tallerlecturaliteraria.neocities.org/</p> <p>Poema “Ítaca” de Constantino Cavafis https://culturainquieta.com/es/inspiring/item/12984-itaca-un-poema-nos-recuerda-que-el-viaje-es-mas-importante-que-la-meta.html</p> <p>Plantilla en Pear deck Rejilla para evaluar el taller.</p>	<p>Participación en la presentación interactiva de <i>Pear deck</i>.</p> <p>Esquema de fortalezas y aspectos por mejorar a nivel grupal.</p> <p>Rejilla de evaluación del curso.</p>

4.7. Puesta en marcha: Izando las velas

Como mencionamos anteriormente, el taller literario como actividad extracurricular se vinculó al Servicio Social Estudiantil Obligatorio, por medio de los proyectos educativos, entre los cuales se propone “compartir a través de redes colaborativas conocimientos y habilidades

entre los estudiantes a través de clubes de lectura, matemáticas, entre otros definidos por el Establecimiento Educativo” (Ministerio de Educación Nacional, 2020). Esta definición permitió que varios profesores organizáramos cursos o talleres atendiendo a diferentes intereses: cuidado del medio ambiente, aprovechamiento del tiempo libre, emprendimientos, lectura literaria, entre otros. En la siguiente gráfica producto de una encuesta realizada por la dependencia de trabajo social de la institución, se puede observar la elección por parte de los estudiantes:

Figura 6.

Selección de programa para el SSEO.



Nota. Realizada por: Trabajo social I.E. Los Colorados

Teniendo en cuenta que en total los estudiantes interesados en participar del taller de lectura literaria eran veinticuatro, se realizó un primer acercamiento telefónico y por medio de *WhatsApp*, el cual arrojó que del total que inicialmente estaban interesados en el taller sólo dieciocho contaban con internet, lo cual representó un gran reto, pues el taller era virtual; no obstante, se buscó la manera de realizar semanalmente recargas para que todos tuvieran las condiciones necesarias de conectividad. Durante la semana previa al inicio del taller otros seis estudiantes solicitaron hacer parte de mismo, completando así el cupo de treinta estudiantes que

era el máximo permitido. Una vez conformado el grupo, se asignó un número de horas a cada actividad, de esta manera:

- Encuentro sincrónico semanal: dos horas
- Reto de trabajo autónomo semanal: dos o tres horas, de acuerdo a la complejidad.

Posteriormente, tuvimos un primer encuentro de tipo exploratorio donde cada uno debía activar su cuenta institucional e ingresar a Classroom, es importante señalar que los estudiantes no conocían la plataforma Classroom, pues ellos solo recibían clases sincrónicas por Teams y que muchos de ellos no manejaban la cuenta de correo electrónico institucional, así que este primer paso que se creía “básico y simple” realmente tomó más de dos horas.

4.7.1. Primera fase: Motivación.

Momento 1: El llamado al viaje.

Sesión 1:

La primera fase, es denominada motivación y en ella surte el proceso de prelectura, que se divide en dos momentos; en el primero (invitación al viaje), el lector aún no tiene un acercamiento con la obra, pero recibe un llamado o una invitación a vivir una experiencia de lectura. Es relevante aclarar que no es una invitación a escuchar qué comprendió alguien más cuando leyó la obra ni a enterarnos de críticas de expertos sobre la obra; se trata de un viaje personal que el estudiante (viajero) decide si va a emprender o no. Mientras que, el maestro (guía de viaje) no solo se encarga de realizar esta invitación (ver anexo A), sino que (momento 2: encuentro con el mentor) se dispone a poner la obra en contexto: da pistas y señales sobre cuál va ser el universo en el que está centrada la obra, es decir, se encarga de dejar claro que se leerá ficción y que esta se construye en el marco de la tradición y mitología griega, así mismo,

reconoce las experiencias de lectura previas de cada estudiante, pues ninguno arranca el viaje de cero, siempre hay experiencias negativas o positivas que es importante reconocer.

Esta fase inició procurando explorar qué relacionaban los estudiantes con la palabra “viaje”, qué piensan que se necesita para emprender un viaje y qué hace que un viaje sea bueno; de esta manera se creó una atmósfera de expectativa, pues en este momento no se les había presentado la página web y mucho menos se había mencionado qué leeríamos. Las respuestas que dieron los estudiantes ante estas preguntas quedaron plasmadas en la plataforma Menti. (Ver anexo B, C y D).

Acercas de las respuestas dadas, las tres palabras que más relacionaron con viaje fueron: trasladarse, aventura y paseo; por otra parte, aquello que consideraron más importante para iniciar un viaje fue: interés o ganas de viajar y tiempo; frente a la última pregunta en su mayoría consideraron que lo necesario para que un viaje sea bueno es que haya diversión y que de él quede un buen recuerdo.

Luego, se realizó una actividad por grupos, donde cada uno debía responder preguntas que buscaban relacionar viaje y literatura, las cuales pretendían activar saberes previos en torno a reconocer cuándo se trata de un texto literario y cuándo de uno no literario. Esta fue una oportunidad propicia para explorar las posibilidades de la literatura, pues algunos comentaron experiencias previas donde pudieron “viajar” a través de la literatura y fue interesante saber que comprenden bien qué hace que un texto sea literario o que no lo sea, aunque, hubo una discusión sobre textos como *El diario de Ana Frank*, pues algunos estudiantes mencionaban que si se trataba de sucesos reales ya no era un texto literario, o sea, asociaban lo literario con la fantasía; no obstante, después de que cada grupo presentó su aporte se despejaron dudas, se brindaron

ejemplos de textos literarios de ficción y no ficción mediante una breve explicación realizada en Genial.ly.

Finalmente, en esta sesión se dieron algunas orientaciones generales del viaje a emprender mediante un corto video que reúne las condiciones, la explicación de los candados y las recompensas (ver anexo E), centrándose en la importancia de emprender este viaje juntos y no quedarse atrás a medida que se avanza en el recorrido. Así mismo, se presentó la página web (ver anexo F) donde se dieron algunas pistas para la aventura tales como: será una aventura en el mar y se dividirá en doce recorridos.

Después, a partir de la presentación en la página web del avatar de la docente (ver anexo G), se propuso el primer reto que consistió en crear el avatar de cada viajero usando diferentes páginas (ver anexo H), de tal manera que este fuera su representación virtual durante toda la aventura; el tiempo que tuvieron para cumplir el reto fue de una semana.

Sesión 2:

La sesión inició presentando los avatares creados por todos (ver anexo I) e indagando por qué la mayoría escogió la misma página para crear su avatar (readyplayer.me) y qué rasgos físicos o de personalidad quisieron proyectar en él. Además, se explicó cómo funcionan los puntos de recompensa en Classdojo, los cuales se dividen en tres categorías con diferente valor: cinco puntos por cumplir con un reto o prueba determinada (trabajo autónomo semanal), dos por participar en los encuentros sincrónicos y tres por participación en actividades grupales (ver anexo J).

Posteriormente, teniendo en cuenta la discusión de la sesión anterior sobre el texto literario se presentaron diferentes textos para enfocarnos en aquellos que hacen parte del género narrativo, estos fueron:

#1: *El hombre que escribía libros en su cabeza* de Patricia Highsmith (leído por Hernán Casciari)

#2: *Melani y el mar* de autor desconocido. (Extraído de Facebook)

#3 *Algo muy grave va a suceder en este pueblo* de Gabriel García Márquez

Sobre los tres se recibieron apreciaciones en plenaria y se distinguieron elementos comunes: los tres son impredecibles, tienen finales inesperados, mantienen la tensión y son creíbles o verosímiles. El texto que más llamó la atención de los estudiantes fue el segundo: *Melanie y el mar*, pues todo el tiempo hace creer que el victimario es el hermano de Melanie, cuando en realidad es quien cobra venganza por la muerte de su hermana a manos de su mejor amiga. Varios lectores se mostraron muy sorprendidos e incluso tuvimos que releer el texto para detallar qué pistas nos daba para comprender quién era culpable.

Con ello, se dieron algunas pistas: vamos a leer un texto literario narrativo y deberán estar muy pendientes de los detalles durante toda la lectura, luego, se dieron las instrucciones para compilar experiencias previas de lectura literaria en una hoja de vida del lector, en adelante HDVL, que busca conocer un poco más los motivos por los cuales les pareció interesante hacer parte de este viaje y conocernos un poco más analizando el encuentro con la literatura alrededor de 1) lecturas en la infancia, 2) la mejor lectura literaria hasta ahora, 3) una experiencia de lectura negativa, 4) una lectura que hayan dejado inconclusa o que no se hayan atrevido a iniciar y 5) una recomendación de texto literario que quisiera compartir con el grupo (ver anexo K). Como en la sesión no terminaron de hacer las HDVL, quedó como segundo reto para terminar durante la semana y compartir en Classroom.

Momento 2: Encuentro con el mentor o guía de viaje.

Sesión 3:

La sesión inició leyendo cada una de las hojas de vida de los lectores que conforman el taller, incluso se presentó de último la HDVL guía y se hizo un análisis de los elementos comunes arrojando lo siguiente:

1. Las experiencias de lectura literaria durante la infancia corresponden en su mayoría a textos narrativos del género fábula o textos contenidos en un libro de texto que era obligatorio en los primeros grados de escolaridad llamado: *Nacho*.

2. Las buenas experiencias de lectura se asocian justamente con la etapa de la infancia, hay muy pocas experiencias positivas asociadas a la etapa de la adolescencia.

3. Alrededor de las experiencias negativas es recurrente el hecho de ver la lectura como una obligación en la escuela o un castigo por parte de los padres.

4. Hay recomendaciones muy curiosas sobre todo relacionadas con lecturas digitales en Webtoon, Manga, Fanfiction, por otro lado, varias recomendaciones de libros relacionados con superación personal, películas y video juegos donde está presente la literatura (ver Anexo L).

Finalmente, todos coincidieron en que nunca habían pensado cuáles eran y cómo fueron sus encuentros con la de lectura literaria y por qué sentían gusto o apatía hacia ella. Para cerrar este momento se hizo la invitación a emprender una nueva experiencia de lectura, para lo cual se daría la pista final que contextualiza la obra y ubica el universo narrativo de la misma, lo cual se hizo a través de un video titulado: *Mitología: Ulises y el caballo de Troya*, que se presentó en plenaria, enseguida, se conformaron seis grupos de cinco integrantes y se realizó la técnica 3,2,1 donde los estudiantes debían dialogar acerca del contenido del video e identificar tres ideas centrales que aportó, dos preguntas que suscitó y un ejemplo de libro, película, serie, canción o

video juego que relacionaran con esta historia, todo ello se publicó por grupos en la pizarra virtual Padlet (ver anexo M). Al final, se socializó la pizarra con los aportes de cada grupo y se otorgaron las recompensas correspondientes al trabajo en equipo y participación individual durante la sesión. Como trabajo autónomo para desarrollar durante la semana quedó responder de forma individual las preguntas formuladas por los grupos de trabajo en un formulario de Google, cabe resaltar que todas las preguntas provinieron de los mismos estudiantes y que algunas referían al texto como tal, es decir, indagaban su comprensión mientras otras buscaban que los compañeros consultaran en otras fuentes (ver anexo N). Las preguntas fueron:

1. ¿Quiénes y por qué estaban en guerra?
2. ¿Cómo le surgió a Odiseo la idea de construir una ofrenda para engañar y poder ingresar a territorio enemigo?
3. ¿Por qué se creía que el viento era la diosa Atenea?
4. ¿Por qué los griegos dejaron un caballo y no otro animal? (no está en el video, puedes consultarlo)
5. ¿Cuánto tiempo duraron en construir el caballo?
6. ¿Cómo consideras que construyeron ese caballo tan rápido sin que se dieran cuenta los troyanos?
7. ¿Cómo crees que aguantaron sus necesidades quienes estaban dentro del caballo?
8. ¿Cómo consideras posible que la gente que estaba dentro del caballo respirara si no había tanto oxígeno?
9. Si los troyanos estaban en la fiesta, ¿por qué no pusieron al menos algunos guardias para que estuvieran atentos a cualquier peligro que se presentara?
10. ¿Qué crees o supones que le pasó a Odiseo después de conquistar Troya?

4.7.2. Segunda fase: Aventura.

Momento 3: Inicio del proceso de lectura

Momento 4: Retos y obstáculos

Momento 5: Recompensas

Sesión 4:

Como en las anteriores ocasiones, la sesión inicia retomando el trabajo autónomo realizado durante la semana, en esta ocasión se socializaron las respuestas a las diez preguntas realizadas por los grupos, algunas de ellas se corrigieron pues no correspondían con el contenido del video.

En segunda instancia, se presentó una canción *Caballo de Troya* de la agrupación española Tierra Santa, que sirvió para introducir la obra que leeríamos: *La Odisea* y hacer una predicción el futuro de Odiseo después de haber ganada la Guerra de Troya.

Luego, volvimos a explorar la página web, especialmente en la pestaña de *recorridos de lectura*, para verificar si los elementos interactivos funcionan adecuadamente; inicialmente se presenta el panel general (ver anexo O) donde están ubicados: Personajes divinos, recorridos, mapa e introducción a la historia. En la primera pestaña están los tres dioses importantes que intervienen en la historia: Zeus, Poseidón y Atenea, en formato de canción-video animado, que explica un poco del origen e importancia de cada uno sin llegar a anticipar su acción en la historia (ver anexo P), así mismo, está el mapa con los doce recorridos, aparte de Ítaca y Troya (ver anexo Q) y una introducción a la historia que lee la guía de viaje.

Después de presentar el panel donde se enlazará toda la aventura, se propone a los estudiantes unirse por grupos e iniciar el primer recorrido: Tierra de Los Cicones (ver anexo R), donde debían seguir pistas para continuar la lectura, pues hay múltiples elementos interactivos.

En este recorrido, además de entender cómo funcionan los formatos de lectura, se buscó acercar al estudiante a la trama de la historia, los equipos debían expresar en plenaria qué había ocurrido en el recorrido y si pudieron resolver los obstáculos; es importante destacar que los estudiantes no podían acceder a un recorrido diferente porque era necesario terminar cada uno para continuar, al momento de hacerlo, se daba una pista que actuaba como llave para abrir el siguiente recorrido, en este caso la pista fue: flor de loto (ver anexo S).

Para terminar, el trabajo autónomo de la semana fue realizar el recorrido #2: Isla de los Lotófagos y enviar la llave que aparece al final de la historia.

Sin embargo, durante esta semana sucede un hecho de importancia nacional que suspendió las actividades académicas: El paro nacional, este acontecimiento histórico modificó el ambiente escolar, por tal motivo, las directivas de la institución tomaron la decisión de suspender las actividades académicas y crear espacios de análisis de la coyuntura, tales como paneles, debates y cine-foros. Esta dinámica se mantuvo durante dos semanas, después de las cuales se dialogó con los estudiantes y se acordó continuar el taller pues era una actividad extra clase.

Sesión 5:

Al iniciar la sesión 5 se realiza un recuento para retomar la trama de la lectura presentada en el recorrido anterior y se organizan los grupos para continuar el viaje.

Después, para iniciar el recorrido #2 Isla de Los Lotófagos, se asignan tres roles por grupo: el lector, el comentarista (uno o dos) y el expositor, este es considerado el reto #3. De esta manera, todos tenían una función específica, por ejemplo, el lector presentaba el texto y realizaba la lectura en voz alta, los comentaristas opinaban sobre lo más interesante del recorrido y

formulaban dudas, finalmente, el expositor presentaba un resumen del trabajo realizado en la plenaria.

Una vez en la plenaria, los estudiantes presentaron el trabajo hecho y coincidieron en notar dos elementos importantes en este recorrido: esta vez los tripulantes ya estaban prevenidos, por tanto, no desembarcaron todos como en el caso de Los Cicones, sino que enviaron a algunos a mirar el terreno y traer algo de comida, lo cual ayudó a que no todos comieran la flor de loto; la segunda, fue la asociación que hicieron de esta flor con las sustancias alucinógenas, de hecho, algunos viajeros consultaron en el momento y sí existe un tipo de flor de loto a la que se le atribuye el efecto de hacer olvidar la realidad y sentirse en un estado de éxtasis momentáneo.

Finalmente, para el trabajo autónomo queda la lectura del recorrido #3: Isla de Los Cíclopes que se presenta a manera de cómic y un tercer reto en Classroom sobre este recorrido, que consiste en representar lo leído en un esquema (cronológico o mapa mental) que logre dar cuenta de los hechos más importantes de este recorrido (ver anexo T).

Sesión 6:

La sesión seis inició socializando los esquemas que realizaron los estudiantes, la mayoría de ellos emplearon el esquema cronológico, similar a la línea de tiempo (ver anexo U). Además, se escucharon algunos comentarios sobre este nuevo formato de lectura y cómo en él, el uso de la imagen es muy importante y ayuda a comprender la historia. Incluso, a los estudiantes les llamó mucho la atención la conexión familiar entre Polifemo y Poseidón, pues hasta el momento el dios no había intervenido en la obra. Incluso, uno de los estudiantes mencionó consultaría y en la próxima sesión nos contaría la historia del nacimiento de Polifemo.

Luego, se dio inicio al recorrido #4: Isla de Eolo, en el cual cada grupo debía generar 3 ideas centrales y posteriormente, con el uso de los conectores y marcadores textuales los estudiantes debían redactar un solo párrafo y publicarlo en Padlet (ver anexo V).

Al terminar el trabajo grupal se pretendía compartir en plenaria los párrafos construidos y hacer observaciones sobre los mismos, teniendo en cuenta que debía ser una síntesis de lo ocurrido en la Isla Eolia. No obstante, la guía de viaje tuvo un inconveniente con el suministro de electricidad y no se pudo culminar la sesión.

Sesión 7:

Esta sesión busco dar continuidad al ejercicio que quedó pendiente de la sesión anterior, así que inició con la lectura de los párrafos que los estudiantes habían construido en los grupos de trabajo, se corrigieron varios elementos tanto de contenido como de forma, es decir, en conjunto se determinaron cuáles eran las ideas centrales imprescindibles si se trataba de hacer una síntesis del recorrido, por otro lado, también fue un momento propicio para corregir elementos de redacción y detallar la mejor manera de conectar las ideas usando los mecanismos de cohesión y coherencia.

El centro de esta sesión fue el recorrido #5: País de los Lestrigones, el cual es presentado a manera de podcast y sobre el cual se hace una actividad interactiva en la plataforma pear deck, en la cual se indagaba cómo se habían sentido escuchando el recorrido, también se pedía representar por medio de un dibujo lo que consideraba más importante de lo sucedido en él, de igual manera, se pedía organizar de manera cronológica una serie de hechos que se presentaron en el recorrido y finalmente se realizaron preguntas de comprensión literal e inferencial (ver anexo W).

En esta oportunidad, los estudiantes se mostraron más participativos, quizá el hecho de observar su participación en vivo en una misma presentación hizo que se involucran más pues en cada ejercicio la guía de viaje y todos los viajeros sabían perfectamente quién ya lo había hecho y quiénes faltaban.

Posterior a este ejercicio, se procedió en la lectura en plenaria y voz alta del recorrido #6: Palacio de Circe, en este caso la lectura no se hizo desde la adaptación construida en la plataforma Genial.ly por parte de la docente, sino que se tomó otro soporte de lectura: el libro en formato PDF (enlazado en la presentación general). La guía de viaje inició la lectura en voz alta y seguidamente seleccionaba quién continuaba la lectura. Cabe mencionar que en este punto se evidenciaron problemas de lectura por parte de algunos estudiantes, por lo que se hicieron algunas observaciones generales en la plenaria y posteriormente de forma más detallada se hicieron las observaciones individuales en privado.

Para el trabajo autónomo se propuso una segunda lectura del recorrido #6 y la construcción de un esquema para analizar lo ocurrido, esta vez la guía de viaje propuso el esquema y los viajeros debían completarlo (ver anexo X).

Sesión 8:

La sesión inició haciendo un recuento de los seis recorridos leídos por medio de un juego Kahoot (ver anexo Y), cuyo propósito era retomar lo que había sucedido en cada recorrido teniendo en cuenta que durante tres semanas no tuvimos encuentros por las vacaciones de mitad de año.

Posteriormente, se presentan los esquemas del recorrido #6 El palacio de Circe construidos por algunos estudiantes escogidos al azar (ver anexo Z) y sobre estos esquemas se recogen opiniones llegando a pequeñas conclusiones, tales como: más allá convertir a sus

compañeros en cerdos y de que Odiseo se salvara gracias a la ayuda divina, lo trascendental del encuentro con Circe la maga, es la información que brinda para continuar el recorrido hacia Ítaca, sin duda, sin esta información difícilmente hubieran podido avanzar.

Finalmente, se realiza en grupos la lectura del recorrido #7: Inframundo y el recorrido #8: Pasaje Sirenas, el primero se presentó con elementos interactivos y requirió de la participación de los grupos para avanzar, este recorrido es un poco más extenso que los demás pero también es el más emotivo pues Odiseo se encuentra no solo a Tiresias, sino a su propia madre y a sus amigos de guerra; la conversación con la madre y las pistas que brinda Tiresias para continuar fue lo que más llamó la atención de los estudiantes, posteriormente, el siguiente recorrido se presentó en formato video (fragmento de la película *Ulises* de Mario Camerini de 1954), sobre este fragmento cada grupo respondió las tres preguntas:

- a. ¿Por qué consideran que sabiendo las consecuencias de escuchar el canto de las sirenas Odiseo decide hacerlo?
- b. ¿Qué crees que hubiera sucedido si los hombres de la tripulación de Odiseo desembarcaran en la isla de las sirenas?
- c. ¿Las sirenas que se describen en este recorrido son similares a las que vemos en otros textos más recientes?

Las apreciaciones y respuestas de ambos recorridos se socializaron en plenaria, recibiendo aportes y observaciones por parte del grupo. Para cerrar, se explicó el trabajo autónomo (reto 5) que consistía en leer un fragmento que aparece antes de iniciar el recorrido #9 y escribir o dibujar cómo se imaginaban a Escila y a Caribdis.

Sesión 9:

En esta oportunidad se dio inicio compartiendo algunas de las representaciones gráficas que hicieron los estudiantes de Escila y Caribdis con las pistas dadas en la lectura (ver anexo AA).

Se realizó de forma colectiva la lectura del recorrido #9 Escila y Caribdis y el recorrido #10: Isla de Helios, las cuales son comentadas y al final se utiliza el chat de *Meet* para realizar abiertas de comprensión lectora, como:

- ¿Qué diferencias tenía Odiseo con Euríloco?
- ¿Podrían escapar al destino y no comerse las reses?

Posteriormente se realizó otro juego con preguntas cerradas en la plataforma *Socrative*, después de responder cada pregunta y reflexionar sobre cuál era la respuesta, se culminó el recorrido #10 con un podcast hecho por la guía de viaje.

Como trabajo autónomo se planteó realizar la lectura individual del recorrido #11 Isla de Calipso y dar cuenta de lo leído por medio de una historieta o un video animado en la plataforma Voki (ver anexo BB).

Sesión 10:

En esta sesión se presentaron varias de las representaciones que se crearon sobre la lectura del recorrido #11: Isla de Calipso (ver anexo CC), en ellas se analizó que retomaran los elementos principales de la lectura y los parafrasearan de forma original; la mayoría de los estudiantes que usó la plataforma Voki grabó su voz y luego escogió el personaje que representaría lo sucedido, otros realizaron la historieta a mano o mediante la plataforma digital Pixton.

Luego, se presenta de forma paralela a los recorridos de lectura el apartado: Telémaco y Penélope, figuras que se exploran a través de videos, pinturas y otros textos más recientes que ha influenciado esta historia: una canción: *Penélope* de Draco Rosa y un capítulo de *Simpson* centrado en Penélope y su espera, así mismo, se leyó un fragmento de la historia y se construyó la figura de Penélope y Telémaco teniendo en cuenta sus características.

Finalmente, se deja como trabajo autónomo la lectura del recorrido #12: Tierra de Feacios (primera parte).

Sesión 11:

La sesión inicia con una prueba virtual en Classflow para hacer evidente si se leyó el recorrido #12, en esta prueba se pide construir esquemas de resumen, ordenar acontecimientos, escoger falso o verdadero ante algunas proposiciones, solucionar preguntas de selección múltiples y escoger palabras clave en el texto.

Después de realizar la prueba, la guía de viaje termina la lectura del recorrido #12: Tierra de Feacios y propone la realización del reto 6 que esta vez se hizo en parejas, por tanto, se dejó un tiempo para que los grupos se reunieran y posteriormente presentaran su hipótesis de lectura, pues el reto buscaba indagar de acuerdo a lo leído ¿cuál creían que era el futuro de Odiseo al salir de la tierra de Los Feacios?

Finalmente se deja como trabajo autónomo la lectura del final de la historia: la llegada de Odiseo a Ítaca y en los mismos grupos hechos en clase se debía realizar el reto 7, en el cual se presentaba en una o dos diapositivas ¿cuál consideraban que había sido la estrategia de venganza usada por Odiseo con ayuda de Telémaco y Atenea?, para esto se plantearon algunas claves de lectura: (ver anexo DD)

1. Odiseo tiene aspecto de mendigo.

2. Ya le reveló la identidad a su hijo
3. Los pretendientes de Penélope buscan a Telémaco para matarlo.
4. Odiseo busca vengarse
5. Odiseo tiene guardadas las riquezas que le dio el rey de los Feacios en una cueva.

4.7.3. Tercera fase: Retorno.

Momento 6: Viaje de regreso

Sesión 12:

Al ser la sesión donde finalizaba la historia, se quiso antes de terminarla proponer recordar todos los lugares y las aventuras que se habían vivido en los doce recorridos de lectura, para esto en la plataforma general se debía relacionar cada elemento (llave) con uno de los lugares visitados, quien acabara el ejercicio debía enviar una captura del mismo al grupo de WhatsApp y al finalizar se revisó quiénes lo habían hecho bien y en qué fallaron los otros (ver anexo EE).

Posteriormente, visualizaron algunas estrategias creadas por las parejas (ver anexo FF), las cuales fueron muy interesantes y finalmente se mostró mediante un fragmento de la película Ulises de 1954 donde se evidenciaba la verdadera estrategia que usó Odiseo para cobrar venganza, recuperar a su familia y a su patria. Se escucharon algunas impresiones sobre el final y se propuso el reto final que buscaba trabajar la interpretación una vez culminado el texto (ver anexo GG).

El reto consistió en escoger uno de los dilemas de Odiseo en la obra, analizar cómo se presentó, cuál fue la decisión de Odiseo y en qué otro texto o circunstancia de la realidad se

presenta ese dilema, para ello primero se aclaró que era un dilema y se elaboró un cuadro con los dilemas observados por parte de los estudiantes en toda la obra, los cuales fueron:

- * Fuerza o estrategia
- * Deber o aventura
- * Destino o libre albedrío
- * Deseo o compromiso
- * Obediencia o intuición

Posteriormente, todos hicieron sus aportes al cuadro (documento digital compartido) en torno a cuatro aspectos:

- a. ¿Cómo se presenta este dilema en la obra?
- b. ¿Qué decisión tomó Odiseo? y ¿por qué?
- c. ¿En qué otra obra o situación se presenta este dilema?

Sin embargo, como no se terminó de llenar el cuadro, se vio la necesidad de hacer una sesión más; además, se formuló el reto final que consistió en grabar un video de tipo booktuber, donde cada estudiante diera su apreciación de la obra y posteriormente analizara un dilema (de los trabajados en clase) y profundizara un poco más en los tres aspectos solicitados en el cuadro, para este trabajo se contó con quince días teniendo en cuenta que la próxima clase caía en un día festivo.

Momento 7: Transformación

Sesión 13:

Esta sesión inició presentando algunos de los videos hechos por los estudiantes en el reto final (ver anexo HH) y terminando de diligenciar entre todos el formato de los dilemas, se profundizó especialmente en analizar por qué motivo Odiseo había tomado una decisión

determinada en cada situación y en qué otros momentos de la vida o de otros textos se ven dichos dilemas (ver anexo II).

Para concluir, se realizó una autoevaluación sobre el desempeño que cada uno había tenido del taller (ver anexo JJ) mediante una pizarra digital y una evaluación del taller mediante un formulario de Google (Ver anexo KK) donde se hicieron las siguientes preguntas abiertas:

1. ¿El taller cumplió con sus expectativas iniciales? (Ver anexo LL)
2. Considera que el taller logró... (Ver anexo MM)
3. ¿Cuáles considera que fueron aciertos (aspectos positivos) del taller? (Ver anexo NN)
4. ¿Qué aspectos considera que se podrían mejorar en otra experiencia de lectura literaria? (Ver anexo OO)
5. Realizar el proceso de lectura en diferentes formatos le pareció ... (Ver anexo PP)
6. La metodología y actividades realizadas durante el taller le parecieron... (Ver anexo QQ)
7. Considera que su proceso de lectura y comprensión de una obra ... (Ver anexo RR)
8. En cuanto a las habilidades de pensamiento crítico, cuáles considera que afianzó: (Ver anexo SS)
9. ¿Cuál fue para usted la actividad más interesante? Explique brevemente por qué. (Ver anexo TT)
10. ¿Cómo evalúa el acompañamiento por parte de la profesora durante el taller? (Ver anexo UU)

4.8. Evaluación en la secuencia didáctica

En términos generales la evaluación se llevó a cabo de manera cíclica y durante toda la secuencia, sin embargo, se destacan tres momentos fundamentales: la evaluación de

conocimientos previos, la evaluación de proceso durante la lectura (en cada uno de los recorridos de lectura) y la evaluación de resultado o producto final junto a la reflexión de lo aprendido.

Las técnicas, procedimientos e instrumentos que se utilizaron fueron:

Tabla 4.

Técnicas, procedimientos e instrumentos

Momentos de la secuencia	Técnica	Procedimiento	Instrumento/Recurso	Concreción en la secuencia
Fase 1: Prelectura	Producción de los estudiantes	Escrito	1. Asociación libre 2. Respuesta breve 3. Generación de preguntas 4. Escritura de texto	1. Construcción de nube de palabras digital relacionando la literatura con el viaje. 2. Preguntas de diagnóstico sobre los textos literarios. 3. A partir de una canción cada grupo generó preguntas que luego todos los grupos tuvieron que responder. 4. Construcción de la Hoja de vida del lector con las experiencias previas de lectura.
		Oral	1. Interrogaciones 2. Plenaria 3. Discusión	1. Preguntas abiertas durante las sesiones sincrónicas. 2. Presentación del análisis hecho en los grupos de trabajo. 3. Participación en las discusiones de los pequeños grupos.
		Gráfico	1. Dibujos	1. Construcción de avatar digital como representación personal durante el viaje.
Fase 2: Lectura	Producción de los estudiantes	Escrito	1. Escritura de texto 2. Preguntas de selección múltiple 3. Selección Falso o Verdadero 4. Respuesta breve	1. Elaboración de resúmenes, hipótesis de lectura y finales alternativos. 2. Comprensión de lectura mediante presentación interactiva.

Momentos de la secuencia	Técnica	Procedimiento	Instrumento/Recurso	Concreción en la secuencia
			5. Ordenamiento o jerarquización	3. Control de lectura. 4. Preguntas de los recorridos de lectura. 5. Selección de ideas principales y secundarias de lectura.
		Oral	1. Interrogaciones 2. Plenaria 3. Roles 4. Audio	1. Preguntas abiertas durante las sesiones sincrónicas. 2. Exposición de los comprendido en los recorridos de lectura. 3. Cumplir con el rol asignado como: lector, comentarista o presentador de la lectura hecha. 4. Podcast parafraseando un recorrido de lectura.
		Gráfico	1. Esquemas 2. Dibujo	1. Elaboración de línea de tiempo con los acontecimientos más importantes de la lectura y esquema de análisis (qué pasó, cuándo, dónde, por qué...) 2. Dibujos y collages como representación de lo leído.
		Audiovisual	1. Video	1. Video animado de uno de los personajes narrando lo sucedido según su perspectiva, usando la plataforma <i>Voki</i> .
Fase 3: Poslectura	Producción de los estudiantes	Escrito	1. Relaciones 2. Desarrollo	1. Asociar un elemento con cada lugar de la aventura. (Recapitulación de toda la lectura) 2. Selección y análisis de dilemas en la obra.
		Oral	1. Discusión	1. Argumentación-justificación de cada dilema en el texto y comparación con otros textos.
		Audiovisual	1. Video	1. Reto final: <i>booktuber</i> , video crítico analizando un dilema de la obra.

Momentos de la secuencia	Técnica	Procedimiento	Instrumento/Recurso	Concreción en la secuencia
	Observación	Sistemática	1. Guion de autoevaluación-coevaluación.	1. Análisis del desempeño personal y grupal en un formulario de Google.

4.9. Análisis de resultados

En primera medida, los materiales de los cuales se dispone a realizar el análisis fueron los videos de cada una de las sesiones sincrónicas realizadas en la plataforma *Meet*, así mismo, los retos y demás actividades desarrollados por los estudiantes que quedaron registrados en la clase creada en Classroom, además, las recompensas por puntos que se dieron en cada sesión, las cuales fueron registradas en Classdojo; aparte de estas evidencias durante la evaluación del curso realizada por los estudiantes en la sesión de cierre, se indagó sobre sus apreciaciones y cumplimiento de expectativas del taller, las mismas quedaron registradas en un formulario de satisfacción de Google junto con dos testimonios de estudiantes participantes del taller.

Como segunda medida, a partir de la revisión de los anteriores materiales, se conformaron tres categorías de análisis que dan cuenta del cumplimiento de los objetivos de la propuesta y las áreas de oportunidad identificadas:

1. Rol del docente como guía de viaje
2. Rol del estudiante como viajero
3. Experiencia de lectura literaria: viaje

Fase 1:

1. Rol del docente como guía de viaje

En el desarrollo de esta primera fase fue muy importante la motivación, pues se sabía que los estudiantes no habían trabajado la lectura de obras literarias orientadas desde la escuela y

que, si bien para ellos eran familiares los ejercicios de comprensión lectora, estos se hacían con textos fragmentados y en función de las pruebas de estado⁷, así pues, lo primero que se hizo fue realizar “el llamado al viaje” por medio de un cartel publicitario, este hecho sencillo generó expectativa entre los estudiantes de décimo y undécimo grado.

Poco tiempo después de haber realizado la convocatoria y ver que fue el proyecto que causó más interés en los estudiantes, estaba el gran reto de mantener y aumentar dicho interés, para ello, la guía de viaje elaboró materiales llamativos, lúdicos, interactivos, que valiéndose de diferentes plataformas permitieran que el viaje fuera agradable; cabe destacar que la temática del viaje y el empleo de los recursos digitales son una de las pasiones de la guía de viaje, lo cual facilitó el proceso.

Una vez el material del curso estaba listo, la guía de viaje continuó generando expectativa sobre la obra a abordar en el taller, aunque no se mencionó de entrada, poco a poco se fueron dejando pistas que ayudaron a construir el marco de la obra, por ejemplo, siempre hubo asociaciones con el mar, con la figura del héroe e incluso con los dioses de la mitología griega, por otra parte, antes de anunciar la lectura la guía de viaje se encargó de que entendieran qué tipo de texto y qué género se iba a leer.

Otro aspecto importante en esta fase fue proponer el reconocimiento de las experiencias de lectura literaria previas, lo que permitió identificar mejor quiénes eran los viajeros de esta aventura y que ellos conocieran también las experiencias de lectura literaria de su guía, así

⁷ Las pruebas de estado se conocen como Pruebas Saber, en este caso, Saber 11. Las cuales son diseñadas por el Instituto colombiano para la evaluación de la educación (ICFES) y el Ministerio de educación colombiano, tienen como propósito evaluar el grado de desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de grado undécimo de la educación media en las asignaturas: matemáticas, lectura crítica, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés.

mismo, el hecho de realizar preguntas retadoras o que incentivaban el debate fue acertado pues fomentó la participación y generó la necesidad de tener argumentos para opinar.

2. Rol del estudiante como viajero

En primer lugar, fue un aspecto positivo el hecho que los participantes del taller fueran voluntarios y que este espacio no estuviera asociado a ninguna calificación dentro del currículo, aunque, en un principio se tenía el temor que si no había nota quizá los estudiantes no realizaran las actividades propuestas, sin embargo, a lo largo del viaje se demostró que esto no fue un impedimento y que quizá es solo una idea errónea que tenemos los maestros.

Una vez iniciado el taller, los estudiantes se sorprendieron con su dinámica, pues en el resto de las clases la metodología era: un encuentro virtual donde el maestro hablaba o explicaba el tema, los estudiantes simplemente escuchaban desde sus casas y muy rara vez alguien realizaba una pregunta, entonces, cuando se formaron los pequeños salones virtuales y estaban cinco estudiantes reunidos sin la docente (quien iba pasando salón por salón) con un reto o actividad por resolver, necesariamente tenían que participar, leer, hacer comentarios y producir algo (un esquema, resumen, etc.) para presentar y eso se reflejaba en la plenaria donde daban cuenta del trabajo hecho.

Los estudiantes-viajeros también tenían que reconocer sus experiencias previas de lectura y plasmarlas en un formato de hoja de vida, este ejercicio incentivó el diálogo con las familias, pues la mayoría no recordaba qué leía o le leían en la infancia y tuvo que indagar con sus padres, pero, lo más importante de este momento fue el análisis que hacían sobre cómo y por qué cambiaron sus hábitos y gustos lectores.

También fue muy interesante notar el entusiasmo que despertó la lectura de textos narrativos cortos como el texto de *Melanie y el mar*, que a su vez sirvió para que comprendieran el concepto de verosimilitud y tensión narrativa.

3. Experiencias de lectura literaria: viaje

Como ya hemos mencionado anteriormente la idea de viaje estuvo presente incluso antes de iniciar la lectura de la obra literaria, fue también el punto de partida del taller haciendo la relación entre viajar y leer literatura, de igual manera, toda la interfaz gráfica del juego estuvo ambientada con elementos relacionados con la idea de viaje: mapa, brújula, recorridos, etc. Esto permitió que el primer elemento clave de la gamificación se empezara a construir: la inmersión, pues la narrativa interna del juego se mantuvo durante toda la experiencia.

Además, la creación de la página web donde se enlazaban todos los elementos del taller: recorridos de lectura, tablero de recompensas, muro de retos y grupo de WhatsApp, permitió que los estudiantes no se confundieran y que accedieran fácilmente a todo el material, así mismo, se observa como un acierto el hecho de proponer los retos desde el momento de prelectura, pues las recompensas se empezaron a reflejar desde el primer encuentro, manteniendo así la emoción y la competencia, ejemplo de ello fueron los retos de la creación del avatar (identidad virtual en el juego) y la construcción de la hoja de vida de lectura.

El juego de viaje tenía unas reglas y condiciones claras que fueron presentadas desde el principio, con el fin que los estudiantes se habituaran a la dinámica del juego; uno de los puntos más importantes fue el compromiso de realizar trabajo autónomo durante cada semana, pues aparte de los encuentros sincrónicos, siempre se debía dedicar un tiempo adicional para desarrollar los retos. Se considera que esta dinámica de “aula invertida” permitió que se avanzara de una mejor manera en la lectura de la obra y que el trabajo individual también fuera valorado.

Las narrativas transmedia también se trabajaron desde esta fase presentando el universo narrativo que antecede a la obra a partir de varios formatos, en este caso primó el video y la canción, el primero para contextualizar la Guerra de Troya y el papel del héroe Odiseo en ella y la segunda para presentar los dioses que interactuarían en la historia: Atenea, Poseidón y Zeus.

Fase 2:

1. Rol del docente como guía de viaje

La guía de viaje inició este momento contagiando a los viajeros de la emoción por iniciar el viaje, presentando con una canción la introducción a la obra y leyendo en voz alta la primera parte de ella, esto resultó importante pues como ya sabemos no se puede contagiar algo que no se vive ni se siente y el hecho de hacer de la lectura algo emocionante e interesante mantiene el ambiente de expectativa.

Posteriormente, se presentaron las herramientas que componen la jugabilidad de esta aventura, es decir, se explicó en detalle cómo funcionaban los elementos interactivos y los candados durante la lectura. Se realizó un primer recorrido en los grupos de trabajo y la guía fue pasando por los salones virtuales a mirar qué dificultades tenían para avanzar, una vez en plenaria se vio la necesidad de realizar algunos ajustes al material interactivo quitando el límite de tiempo para descubrir las pistas o relacionar ideas y ubicando botones en cada página, de manera tal que no se tuviera que devolver la presentación al inicio si fallaban en alguna elección, sino, solamente al fragmento anterior.

Se destaca también que durante el desarrollo de los diferentes recorridos de lectura, se hicieron claridades sobre los aportes de los viajeros, porque no se buscaba simplemente que presentaran los retos o actividades sincrónicas, pues en el espacio de plenaria se revisaba frente a todos las respuestas dadas, fueran de carácter individual o grupal y sobre ellas se hacían

preguntas para entenderlas mejor, corregirlas o ampliarlas, este trabajo no estuvo únicamente a cargo de la guía de lectura, siempre se procuró que fuera colectivo, que se llegara a acuerdos o conclusiones y que cada aporte se tuviera en cuenta.

Por otra parte, el hecho de hacer preguntas provocadoras posibilitó el debate y el análisis más allá del plano literal, de la misma manera, la idea de relacionar la aventura que estábamos leyendo con la vida se considera un punto aspecto a resaltar pues permitió que por atemporal que fuera la historia su trama se pudiera trasladar a la actualidad y en muchas ocasiones los viajeros se pudieran poner en el lugar del protagonista.

2. Rol del estudiante viajero como viajero

Los viajeros por su parte emprendieron la lectura asumiendo un rol activo, pues la dinámica propuesta exigía su participación para avanzar, por ello, debían estar pendientes de las pistas dadas y seleccionar las opciones correctas. Un elemento importante que se propuso desde las indicaciones del juego fue el compromiso por seguir el ritmo de lectura marcado por la guía, pues el hecho de no realizar alguna lectura o reto impedía el avance y por tanto el viajero podía quedarse rezagado; esto ocurrió pocas veces y en estos casos el viajero tuvo un acompañamiento adicional por parte de la guía para poder avanzar y continuar con el ritmo de lectura del grupo.

Lo anterior requería necesariamente un grado de autonomía, pues si bien en los encuentros sincrónicos los viajeros estaban organizados por grupos de trabajo, durante la semana debían desarrollar actividades o retos solos y cumplirlos antes de la siguiente sesión.

Entre las dos actividades (grupales e individuales) hubo mejor repuesta en las grupales, quizá porque en ellas tenían asignados roles de trabajo como: lector, comentarista y expositor, además, sabían que después de trabajar en los grupos debían socializar su análisis o los productos construidos en la plenaria, en cambio, los trabajos individuales no siempre se podían socializar

ante todo el grupo por cuestión de tiempo, por ello, al azar se seleccionaban uno o dos para comentar colectivamente, pero el resto pasaban inadvertidos y comentados únicamente por la guía de viaje internamente en Classroom.

En cuanto al desarrollo de las habilidades lecto-literarias, en esta fase se trabajaron la mayoría de ellas, por ejemplo, la expresión oral para dar cuenta de lo leído extrayendo las ideas centrales o parafraseando apartados de la historia, también, la participación en los debates y discusiones propuestas; la construcción de esquemas plasmando la cronología de los hechos ocurridos en un recorrido de lectura o los aspectos más relevantes de él; de igual manera, se empleó la escritura en la construcción de resúmenes y la justificación ante preguntas de comprensión, así mismo, los estudiantes tuvieron el rol de prosumidores creando dibujos, historietas, videos animados, finales alternativos en diferentes formatos y un video de tipo booktuber para representar y analizar aspectos de la obra.

Cabe mencionar que las habilidades fueron planteadas desde la más sencilla hasta la más compleja, es decir, la comprensión de elementos literales en la obra para construir esquemas era el nivel más sencillo, posteriormente, la participación oral en las discusiones y la generación de hipótesis de lectura, fue un nivel intermedio y el análisis e interpretación de algunos aspectos de la obra (los dilemas del héroe) fue el nivel más complejo, pues les costó comprender que no todo lo que decían era válido y que el margen de interpretación estaba marcado por el texto mismo, por lo cual, justificar las interpretaciones que hacían tomó más tiempo y esfuerzo.

3. Experiencias de lectura literaria: viaje

El segundo elemento empleado de la gamificación se llevó a cabo en esta fase: interactividad, se logró que los estudiantes tuvieran un diálogo con el texto y que sintieran que este les interpelaba constantemente haciéndoles preguntas de comprensión o solicitando hipótesis

de lectura, por ejemplo, en el recorrido hacia la isla de Los Cicones se les pregunta a los viajeros: de acuerdo a las pistas dadas ¿qué creen que hicieron los hombres de Odiseo?, si los estudiantes contestaban de forma correcta avanzan en la lectura, si no lo hacían, debían releer e intentarlo una vez más, o en otros recorridos se les propuso investigar, por ejemplo “¿qué propiedades tiene la flor de loto? consulta un poco en internet”.

Así mismo, se evidenció que las llaves (claves para continuar cada recorrido) fueron un recurso útil, que causó interés por completar los retos o recorridos de lectura y exigió estar atentos a la lectura, incluso una vez terminada la lectura de la obra, para iniciar la tercera fase hubo un concurso de relacionar cada llave con su recorrido y los viajeros fácilmente lo recordaron, por ejemplo, El palacio de Circe se asociaba con una poción y así también fue sencillo recordar qué había pasado en ese cada ruta.

El recurso de las recompensas jugó un papel muy importante, pues, aunque los puntos no significaban una nota cuantitativa el hecho de ver quién ganaba más puntos animaba la participación, por ello, era necesario al finalizar cada sesión dar los puntos correspondientes a participación, trabajo grupal y solución de retos presentándolos ante la plenaria. De igual manera, el diálogo entre los diferentes formatos agradó a los estudiantes, quienes nunca habían realizado una lectura de esta manera, fue un ejercicio propicio para que cada uno explorara en qué formato y cómo le gustaba más leer, la mayoría se interesó por el formato de cómic y podcast mientras que a pocos les agradó el formato de película, quizá por la versión antigua seleccionada.

Otro elemento que contribuyó a que la dinámica de lectura fuese lúdica y participativa fue el uso de recursos como Kahoot, Socrative, Classflow y Pear deck que son plataformas

donde se puede ver en vivo la participación de los estudiantes en el desarrollo de preguntas cerradas, abiertas, asociación de ideas o creación de dibujos representativos.

Fase 3:

1. Rol del docente como guía de viaje

Ya en la última fase el papel del guía se centró en hacer un recuento de la aventura leída y en posibilitar la interpretación mesurada de la obra. Para esto y teniendo en cuenta el tiempo del que se disponía, se tomó la decisión de centrar el análisis y la interpretación en los dilemas que tuvo el héroe durante toda la historia, para ello, se propuso que la selección de los dilemas se hiciera de forma colectiva siguiendo unos parámetros determinados como se ha señalado en la sesión número doce, esto dio un margen determinado para que se interpretara.

Además, durante las intervenciones de los viajeros la guía de viaje realizaba indagaciones, correcciones y entre todos se hizo la validación de las interpretaciones realizadas buscando que estas tuvieran el sustento necesario. De la misma manera, se buscó que el análisis de los dilemas se relacionara con otros textos donde también se presentaran o con situaciones de la vida de los estudiantes, demostrando así que por lejana que pareciera *La Odisea*, los conflictos que plantea son actuales y los vivimos todos.

2. Rol del estudiante viajero como viajero

Una vez concluida la aventura, el viajero debía hacer un proceso de síntesis de su experiencia recordando en qué consistió el viaje de Odiseo, cuáles fueron las peripecias que se le presentaron y cómo logró sortearlas. También tuvieron la oportunidad de comparar los finales alternativos que habían creado con el final que Homero le da la obra.

Agregado a lo anterior, su rol siguió siendo activo pues debía analizar en qué momentos de la obra el héroe se debatió entre dos opciones y tuvo que tomar una elección que

definitivamente marcó su camino, más aún, debía justificar por qué razón el héroe tomó esa decisión, de qué manera afectó su vida y la trama misma de la obra, finalmente dio ejemplos de otros textos (películas, series, libros, etc.) en los cuales se presentaba también ese dilema. Por ejemplo, los viajeros analizaron que el dilema de fuerza o estrategia se evidenció en varios puntos de la obra: cuando Odiseo empleó la estrategia de emborrachar a Polifemo, pincharle un ojo y esconderse bajo unas ovejas para salir de la cueva en vez de enfrentarlo por la fuerza directamente o cuando siguió la estrategia de taponarle los oídos con cera a los tripulantes y amarrarse a sí mismo al mástil en vez de enfrentar por la fuerza a las sirenas, también justificaron por qué este fue un dilema y analizaron que en la serie *La estrategia del calamar* también se presenta cuando el grupo menos fuerte gana una competencia de tirar la cuerda gracias a la estrategia empleada.

En esa misma línea, los viajeros expresaron su interpretación del dilema seleccionado junto con su apreciación de la obra en general mediante un video tipo booktuber, algunos incluso se animaron a subirlo a YouTube.

Finalmente, fueron ellos mismos quienes evaluaron su desempeño de manera individual y grupal concentrándose en los aciertos y los elementos por mejorar; igualmente evaluaron el taller analizando qué habían aprendido, qué habilidades habían lecto-literarias habían afianzado y que aspectos consideraban que se podría mejorar del mismo.

3. Experiencias de lectura literaria: viaje

La última fase está enfocada en mirar hacer un proceso metacognitivo acerca de los cambios o transformaciones de los viajeros durante la aventura, así que el análisis hecho por ello es lo más importante, también fue la oportunidad perfecta para evaluar hasta qué punto los estudiantes lograban hacer interpretaciones medidas de la obra y expresarlas de forma oral en

el producto final, que sin lugar a dudas fue el reto más difícil para la mayoría, pues tenían resistencia de expresarse ante una cámara y luego presentarle a todo el grupo su video; es de importancia resaltar la creatividad que tuvieron algunos estudiantes, pues a pesar de la pena realizaron su video y lo editaron incorporando imágenes, videos, gif y otras herramientas alusivas a la aventura vivida.

Para finalizar, se analiza que el hecho de que la mayoría de estudiantes culminaran la aventura indica que cumplieron con todos los retos propuestos y realizaron todos los recorridos de lectura, lo cual resulta muy positivo teniendo en cuenta que muchos de ellos desde la infancia no se acercaban a la lectura literaria o cuando lo hacían era con rechazo pues se trataba de un castigo u obligación.

Conclusiones

En el presente trabajo se evidenció la necesidad de transformar los planteamientos didácticos de la enseñanza de la literatura en la educación media, pues mantenernos anclados a los enfoques tradicionales no posibilita que los estudiantes construyan hábitos lectores y mucho menos que mejoren la comprensión y la interpretación de los textos literarios.

Por tanto, esta propuesta didáctica centrada en la educación literaria buscó que se atendiera al desarrollo de las habilidades lecto-literarias y el goce estético propio del acto de leer literatura, todo ello para que los estudiantes vivieran la experiencia de leer un texto literario e interpretarlo (con todo lo que esto implica), aunado a ello se buscó construir las bases para que los lectores sean capaces de enfrentarse a nuevos retos de lectura con un desempeño superior.

Las herramientas de mediación empleadas (gamificación y narrativas transmedia) cumplieron su función, por un lado, de mantener la motivación y el interés por la lectura y por el otro, de establecer puentes entre diferentes formatos, herramientas, soportes y recursos para construir una misma narrativa donde el lector tomó un rol activo y se vio involucrado en un viaje lleno de peripecias, emociones y recompensas. Sin duda alguna la gran diferencia que se vio en el desempeño durante el taller respecto a las demás clases fue la participación constante, la cual se logró gracias a los elementos de inmersión planteados.

Cabe destacar que, si bien no hubo una nota cuantitativa, como ya se ha mencionado, las recompensas por reconocimiento y el hecho de valorar el avance de cada uno, fueron el motor que permitió que la totalidad de los estudiantes culminaran la aventura.

Otro acierto general de la secuencia didáctica fue identificar las experiencias previas de lectura, pues esto permitió conocerlos más y no partir de cero, también este recurso se aprovechó para usar herramientas conocidas para ellos como fue el caso del webtoon o la plataforma de fanfiction.

Además, se logró hacer una evaluación continua y variada, es decir, las técnicas, procedimientos e instrumentos utilizados abarcaron todas las habilidades lingüísticas y lecto-literarias mediante estrategias distintas, así mismo, en cada fase se evaluaban aspectos diferentes, pero todos se conectaban entre sí. Al inicio de cada sesión sincrónica se presentaban los trabajos hechos de forma autónoma y asincrónica durante la semana con el fin de recibir comentarios y apreciaciones, de la misma manera, cuando había trabajo grupal en las sesiones sincrónicas, siempre se retornaba a la plenaria para compartir lo leído y analizado.

Así mismo, la combinación del trabajo grupal en las sesiones sincrónicas y el trabajo individual en los retos autónomos permitió que los estudiantes identificaran sus fortalezas y

debilidades y que se apoyaran en el grupo de trabajo para conseguir mejores resultados, de igual forma, permitió establecer un grado de responsabilidad alto pues si cada uno no cumplía con el reto autónomo no podía avanzar en la clase sincrónica y su grupo se estancaba, esto de alguna manera ejercía una presión positiva por seguir el ritmo de lectura marcado por la guía de viaje.

Otro aspecto que los estudiantes destacan en la evaluación final del taller es el fortalecimiento a sus habilidades lecto-literarias, que condujeron a una interpretación mesurada de la obra alrededor de los dilemas del héroe, en relación a ello, el 89% de los estudiantes considera que su comprensión lectora mejoró a partir de las actividades propuestas e indica que la experiencia fue “interesante y divertida” lo cual va en total consonancia con los propósitos iniciales.

Sin embargo, se observan las siguientes áreas de oportunidad que pueden ser útiles para próximas aplicaciones:

1. Contemplar en la prueba diagnóstica un ejercicio de comprensión lectora e interpretación para que este desempeño luego pueda compararse con el desempeño del estudiante al final del taller.
2. Proponer la construcción de un portafolio de evidencias más allá de los registros que quedan de las tareas entregadas en Classroom.
3. Dar criterios claros (preferiblemente rejillas o parámetros) para la realización de los trabajos grupales o autónomos.
4. Brindar ejemplos de lo que se espera que hagan en los retos autónomos.
5. Dar la posibilidad de que los mismos estudiantes seleccionen la obra que quieren leer, se puede hacer una selección por parte del docente y sobre ella los lectores toman la decisión final de lectura.

6. Se debe dedicar un tiempo adicional o alguna alternativa a aquellos estudiantes que no logren cumplir los retos o por alguna circunstancia personal no puedan hacerlos, pues, este factor de rezago puede desmotivarlos e incluso hacer que abandonen el taller.

7. Se podría emplear mucho más el rol de “prosumidores” por parte de los mismos estudiantes, de tal suerte que a su manera y con diferentes recursos también puedan actualizar, cambiar o nutrir la obra, pues, aunque la creación literaria no era el objetivo de este taller sí ayudaría a desarrollar las habilidades de producción literaria.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. (15-16 de noviembre del 2001). *La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información* [Conferencia]. I Congreso “Aplicación de la Nuevas Tecnologías en la docencia presencial y e-learning”, Valencia.
<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>
- Alonso, E., y Murgia, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y sociedad*, (33), 203-222.
- Altamirano, F. (2016). Didáctica de la literatura: ¿ cómo se contagia la literatura? *La palabra*, (28), 155-171.
- Ambrosino, M. A. (2017). Docencia y narrativas transmedia en la educación superior. *Trayectorias Universitarias*, 3(4), 12–19.
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3867>
- Anijovich, R. (2021). *La escuela que viene. Reflexión para la acción*. Entrevista por Fundación Santillana. <https://fundacionsantillana.com/entrevista-rebeca-anijovich/>
- Benjumea, J. (2019). *Innovación para el Aprendizaje y la Transformación Social*. Corcas Editores SAS. Fe y Alegría Colombia.
- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica*. UNAM.
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de gamificación*. Universidad Politécnica de Madrid.
- Broide, M., Cuter, M. E., y Siro, A. (2018). ¿Qué odisea es la Odisea?: los clásicos y las TIC en la secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 82, 29-35.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6604296>

- Campbell, J. (1990). El viaje del héroe. *EU Editorial: Harper Collins*.
- Cantador, I. (2016) La competición como mecánica de gamificación en el aula: una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. En: Contreras, R; Eguia, J. (Ed.). *Gamificación en aulas universitarias (pp. 68-97)*. Bellaterra: Institut de la Comunicació: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cárdenas, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carvajal, E., y Moreno, M. (2010). La didáctica de la literatura en Colombia: un caleidoscopio en construcción. *Pedagogía y saberes*, (33), 99-109.
- Castellaro, M., y Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socio constructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles educativos*, 42(168), 140-156.
- Castellón, L., y Jaramillo, Ó. (2012). Educación y videojuegos: Hacia un aprendizaje inmersivo. *Homo videoludens*, 2, 264-281.
- Coll, C. (2007). *TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas*. [Artículo]. XXII Semana Monográfica de la Educación “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Educación: Retos y Posibilidades”. Fundación Santillana.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En: C. Lomas, (coord.): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- Díaz, F., Hernández, G., y Rigo. M. (comps.) (2009). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*. UNAM.

- Dueñas, J. D. (2013). La educación literaria: revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239
- Eguía, J. L., Contreras Espinosa, R., Revuelta Domínguez, F. I., Guerra Antequera, J., Pedrera Rodríguez, M. I., & Morales Moras, J. (2017). *Experiencias de gamificación en aulas*. Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de la Comunicació.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, (23), 1-2.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI.
- Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*. https://www.academia.edu/download/61922601/gamificacion_juegos20200128-124256-ewbquk.pdf
- García, M. (2019). *El retorno del héroe*. Colección *El tren dorado*. Enlace editorial.
- Gual, C. G. (2004). *La Odisea*. Adaptado de *La Odisea*. Homero. Alianza Editores.
- Hernández, G. (2009). Las TIC como herramientas para pensar e interpensar: Un análisis conceptual y reflexiones sobre su empleo. En: F. Díaz, G. Hernández y MA Rigo (comps.). *Aprender y enseñar con TIC en educación superior: contribuciones del socioconstructivismo*. (cap. 1, pp. 18-62). UNAM.
- Jurado, F. (2004) *Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase*. Asociación Colombiana De Semiótica SEM.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- Lamb, C. (2017). *Aventuras de Ulises*. Colección Leer es mi cuento. N°25.

- Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 43-50.
- López, F. (2015). *La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot: una aportación a la filosofía contemporánea. Enciclopedia de la filosofía mexicana. Siglo XX.*
http://desh.izt.uam.mx/cen_doc/cefilibe/images/banners/enciclopedia/Diccionario/Corrientes/La_Hermeneutica_Analogica.pdf
- Martínez, Z., y Murillo, Á. (2013a). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Grafía*, 10 (1), 175-194.
http://www.fuac.edu.co/recursos_web/descargas/grafia/grafia10/10.pdf
- Martínez, Z., y Murillo, Á. (2013b). Tensiones presentes en las tendencias de la didáctica de la literatura durante los últimos diez años. *Folhmyr*, (1), 19-34.
- Mendoza, A. (1999). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria.* Universidad de Barcelona. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/html/01e1f656-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_0
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector.* Universidad de Barcelona. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-intertexto-lector-0/html/01e1dd60-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Mendoza, A. (2006). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectora literaria.* Universidad de Barcelona. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_1
- Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Lineamientos Curriculares lengua Castellana.*

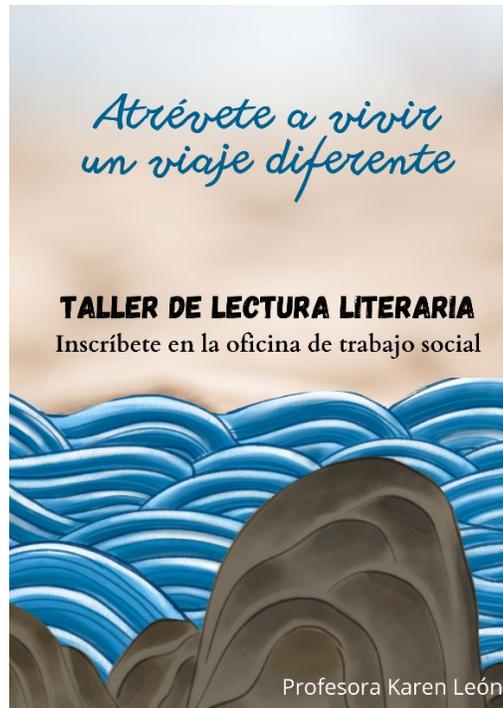
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Plan Nacional de Lectura y Escritura.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos del aprendizaje. Lenguaje*.
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje*.
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacio%CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Orientaciones para desarrollar el servicio social estudiantil obligatorio SSEO en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19*.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2021, julio 13). 'Colombia estaría por encima del 70 % de conectividad en 2022': presidente Iván Duque.
<https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/177790:Colombia-estaria-por-encima-del-70-de-conectividad-en-2022-Presidente-Ivan-Duque>
- Molina, M. (2017). *Desarrollo y evaluación de la competencia lecto-literaria en el Bachillerato*. [Doctoral dissertation, Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante]. Repositorio RUA.
<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/72709>
- Morales, M.L. (1933). *La Odisea relatada a los niños*. Casa editorial Araluce.
- Moreira, M. A., y González, C. S. G. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38.
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Gobierno de Navarra.

- Munita, F. (2015). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/handle/10803/313451>
- Munita, F. (2020). Variaciones sobre el tema de la interpretación de textos literarios. *Revista de didáctica de la llengua i de la literatura*, (87), 47-54.
- Peralta, N., y Borgobello, A. (2007). Teoría del conflicto sociocognitivo y aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario. In *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Universidad de Buenos Aires.
- Ramírez, C. G., y Margallo, A. M. (2013). Usos didácticos de las TIC para la formación de lectores en vías de la educación literaria. *Foro Educativo*, 22, 31-51.
- Ramírez, C. M. G. (2018). Contribuciones de los usos didácticos de las TIC para la formación literaria de jóvenes lectores. *Aula de encuentro*, 20(2).
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educar*, 56(1), 77-90.
- Robles, A. L., y Barreno, Z. (2016). La práctica docente-investigativa desde la tecnología educativa y el socioconstructivismo. *Revista Ciencia UNEMI*, 9 (17), 118-124.
- Rodríguez, O. (1997). Relaciones entre Lingüística y Literatura. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (1).
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Scolari, C. (2013). Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. *Austral comunicación*, 2(2), 247-49.
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. *La lectura en España. Informe*, 175-186.

- Scolari, C. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Transmedia Literay.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Terol, E. (2016). Nómadas culturales. *Cuadernos de pedagogía*, 470, 16-22.
- Vargas, L. (2005) La enseñanza de la literatura o el regreso a Ítaca. En: F. Vásquez (Comp.). *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia* (pp. 35-58). Universidad del Valle.
- Vásquez, F. (2006) *La enseñanza literaria*. Kimpres Ltda.
- Vásquez, F. (2012) *Odiseo en su Cátedra. Retos didácticos para un profesor de literatura*. III Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana: Diálogos Literarios: Tendencias y desafíos multidisciplinares. Universidad Santo Tomás.
- Vásquez, F. (Comp.) (2005). *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*. Universidad del Valle.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mente y sociedad. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). La zona de desarrollo próximo y sus repercusiones para el aprendizaje y la enseñanza. En G. Wells. *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación* (pp. 315-336). Paidós.
- Werbach, K. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Zayas, F. (2011). Educación literaria y TIC. *Aula de Innovación educativa*, 200, 32-34.

Anexos

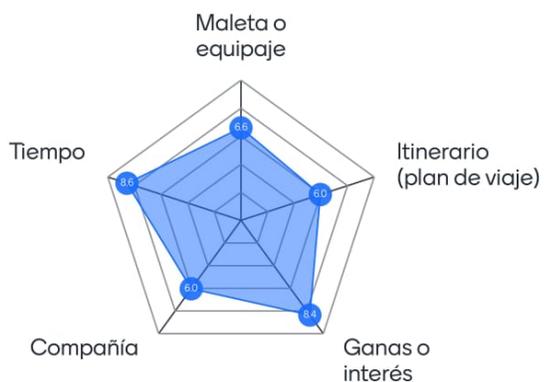
Anexo A. Invitación al viaje



Anexo C. Requerimientos de un viaje

¿Qué es indispensable tener en un viaje independientemente del destino?

Mentimeter



26



Anexo D. Características de un buen viaje

¿Qué hace que un viaje se considere bueno? (Escribe tu nombre al final de la respuesta) Mentimeter

que sea un lugar agradable para que sea un recuerdo inolvidable natalia ortiz perez

que sea algo que a ti te guste, tener una buena compañía y no dejar que nada nos estrese. Melissa Aranzazu

Primero que todo sería el interés por el conocer el sitio al cual se va y si se da el tiempo para poder disfrutarlo Miguel Ángel Archila Durán

La reducción del estrés parece el más evidente de los beneficios de viajar. Aunque sea una salida breve y a un destino no muy lejano, dejar atrás la rutina y el ritmo frenético de la vida en la ciudad permite desconectar .Paula Contreras

Lo que se vivió y se disfruto en el momento : Laura Cely

Viajar por diversión y placer para disfrutar el momento y vivir ese pequeña parte de vida, un lugar que te guste, planearlo bien y ya

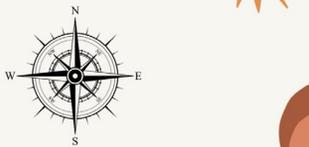
Que tenemos menos estres y mayor bienestar emocional, que compartimos con los seres queridos y los bellos recuerdos que quedan.Maria Reyes Ortiz.

Pues ir entre familia o entre amigos con confianza y organizar todo bien y q todo salga como planiado y pues siempre tener actitud positiva frente a todo y disfrutar si son vacaciones disfrutar demasiado y explorar y hacer fotografíasAndrés Gelvez

26

Anexo E. Indicaciones del viaje

RUTA DE VIAJE



Condiciones

1. El viajante deberá dedicar 4 horas para su recorrido, dos de ellas se emplearán en conjunto y las dos restantes serán de recorrido autónomo.
2. El avance o estancamiento en el recorrido depende únicamente del viajante, sin embargo, el guía marcará el ritmo de navegación. ¡Intenta no quedarte atrás!
3. El diario de navegación (plataforma virtual) será el único sitio habilitado para subir los retos, pruebas y demás peripecias que se presenten en el camino.

CANDADOS

Cada reto, prueba y demás peripecias tienen un candado, el cual solo se abrirá si la actividad es completada o en algunos casos realizada correctamente, solo en ese momento se habilitará la continuidad del recorrido, es decir, si alguna prueba no se realiza no se podrá avanzar a las próximas, para paso es indispensable en nuestro viaje.



RECOMPENSAS

El sistema de recompensas será por acumulación de puntos y recolección de las piezas de un mapa.

a. Recolección de puntos:
 Por prueba o reto realizado +5
 Por participación activa en los encuentros sincrónicos +2 por sesión.
 Por trabajo en grupo y cooperación +3 (en tareas grupales)
TODOS LOS PUNTOS SE VERÁN REFLEJADOS EN CLASSDOJO

b. Pieza de mapa:
 Cada vez que superes un tramo del recorrido se dará un trozo de mapa, con la intención de que al final guíe a la meta.

Disfruta el camino

Anexo F. Página web del taller



Anexo G. Avatar guía de viaje



Anexo H. Instrucciones para el reto 1



RETO 1: DISEÑO DE AVATAR



Karen Dayanne Leon Ramirez · 12 abr (Editado: 19 abr)

5 puntos

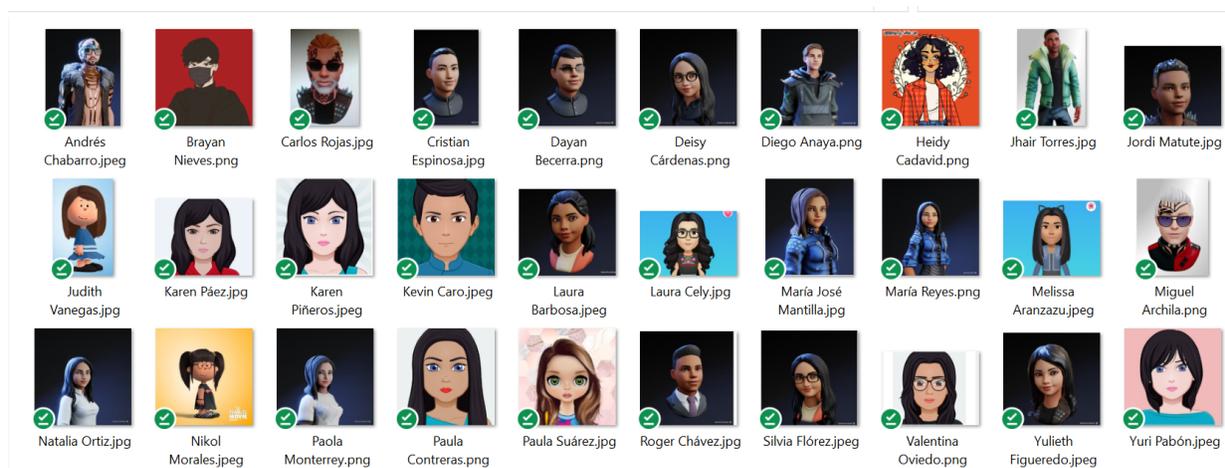
Fecha de entrega: 19 abr, 14:59

Queridos viajeros, cada uno debe crear su avatar con el propósito de recibir las respectivas recompensas en cada recorrido que hagamos. 🧑🧑🧑🧑🧑

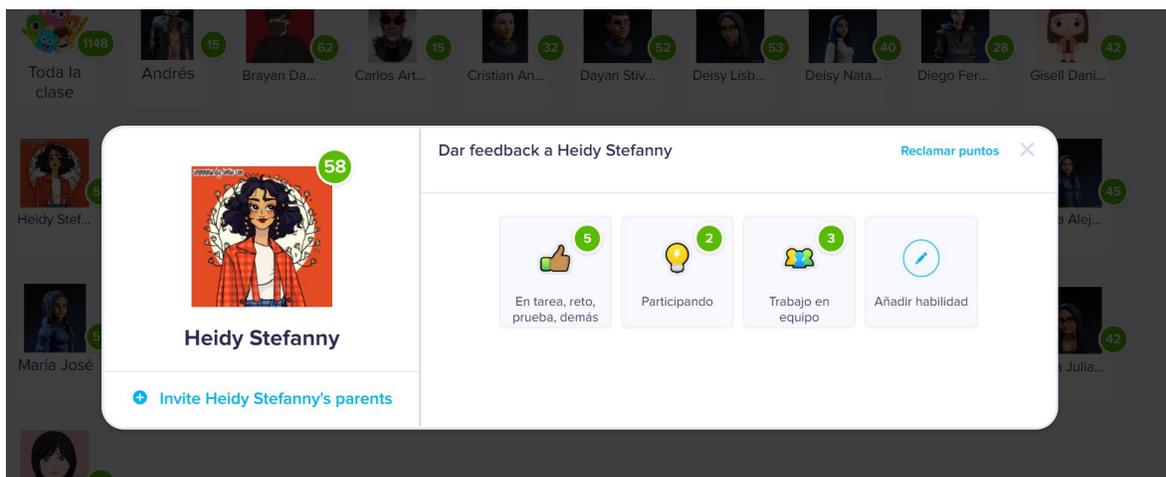
Les recomiendo las siguientes páginas:

1. Readyplayer
<https://readyplayer.me/>
2. Crea tu avatar
<https://www.creatuavatar.com/>
3. Pocoyoizate
<http://www.pocoyize.com/online/>
4. weeworld
<http://www.weeworld.com/>
5. south park Studios
<http://www.southparkstudios.com/avatar/>
6. Befunky
<http://www.befunky.com/>
7. Dress UP Anime Avatar Creator
<http://www.coloring-pages.in/anime-avatar-creator.html>
8. says it
<http://www.says-it.com/>
9. Peanutizeme
<http://www.peanutizeme.com/>
10. Bitmoji
<https://www.bitmoji.com/>

Anexo I. Avatares de los estudiantes



Anexo J. Puntos de recompensa en *Classdojo*



Anexo K. Instrucciones HDVL



RETO 2: HOJA DE VIDA DEL LECTOR



Karen Dayanne Leon Ramirez • 19 abr (Editado: 26 abr)

5 puntos

Fecha de entrega: 26 abr

La HDV del lector debe contener:

Una foto o el avatar del lector. Una descripción breve del lector (no física). 5 experiencias intentando dar respuesta a:

Recuerdos de la lectura de textos

en la infancia. Experiencias negativas que haya

tenido con la lectura de textos literarios. Experiencias positivas que haya

tenido con la lectura de textos literarios. Textos que siempre quiso leer y

no terminó o no se atrevió a leer. Uno o dos textos que considere todos

deberíamos leer. (Se debe justificar esta respuesta)

Al final, se deberá adjuntar como PDF o imagen con el nombre HDV del lector... (nombre de cada uno)

Les dejo algunas páginas que contienen plantillas de hojas de vida que pueden editar:

https://www.canva.com/es_co/crear/hoja-de-vida/

<https://www.modelocurriculum.net/modelos-de-hoja-de-vida>

<https://orientacion-laboral.infojobs.net/plantillas-de-curriculum-gratuitas>

Anexo L. Hojas de vida del lector (HDVL)



NICOLL MORALES

EXPERIENCIAS EN LITERATURA

SOBRE MÍ

analizo los libros que leo y ello me hace intelectual.

me gusta investigar antes de comenzar una lectura para evitar tener tropiezos, no me spoileo, me informo.

siempre que termino de leer veo las películas o primero las veo y luego leo.

no siempre estoy leyendo ya que a veces suelo escribir cuando tengo inspiración.

MALA EXPERIENCIA CON UNA LECTURA.

una vez me estaba leyendo el fotógrafo de cristales pero al no estar pendiente olvidé casi la mitad de libro y cuando volví a leerlo estaba perdida. Tuve que volver a leerlo.

BUENA EXPERIENCIA CON UNA LECTURA.

generalmente con todos tengo buena experiencia. El número de libros que he leído es alto y solo con uno llegué a pasarla algo mal.

RECUERDO DE MI INFANCIA.

comencé a leer en primero y siempre estaba reforzando mis aprendizajes con la cartilla nacho. Recuerdo que mi mamá me acompañaba para comprobar que si sabía y se sentía orgullosa de mí.

mi papá me imprimió de tarea una fábula que me encantaba demasiado, su nombre era el hipopótamo hipocondríaco.

TEXTO/LIBRO QUE QUISE LEER PERO AÚN NO LO HAGO.

uno de los libros que siempre he querido leer es cien años de soledad sin embargo ya me han dicho que es largo y triste y prefiero evitarlo.

también está el perfume sin embargo ya me ví la película. Aunque no todo lo que se vea en esta está escrita en el libro va a ser lo mismo.

y otro que aún no he investigado de que trata pero sé cuál es el precio. Se llama los vecinos de enfrente.

RECOMENDACIONES.

algunos de los libros que he leído.

de romance.

- bajo la misma estrella. (tiene película). Autor: John green.
- a dos metros de tí. (tiene película). Autor: John green.

de interés.

- el perfume. (tiene película). Autor: Patrick Süskind.
- el fotógrafo de cristales. Autor: Albeiro Echavarría.
- la oculta. Autor: Héctor Abad Facioline.



HEIDY CADAVID

PERFIL PERSONAL

Soy una persona creativa y llena de curiosidad, me gusta leer, lo hago constantemente y me ha beneficiado de diferentes formas. Tengo una perspectiva única de las cosas, no obstante, siempre estoy abierta a recibir nuevas ideas y pensamientos. Soy una persona optimista y respetuosa, me gusta trabajar en un ambiente sano y motivador, en el que nos ayudemos mutuamente para que tengamos un desarrollo productivo a nivel personal y colectivo.

LECTURA EN LA INFANCIA.

Ya soy hermana mayor de Ronne Randall y K. Stephenson fue el primer libro que tuve, también leí otros cuentos como: Cuento de navidad de Charles Dickens, Alicia en el país de las maravillas de Lewis Carroll, Hasta el domingo de María Inés Falconi, entre otros.



EXPERIENCIAS NEGATIVAS

No hubo una experiencia directamente negativa, pero en algún periodo de tiempo no leía por voluntad propia y eso me hizo sentir cierto rechazo hacia este pasatiempo.

EXPERIENCIAS POSITIVAS

El tener ese contacto y acercamiento a la lectura me ha beneficiado en diferentes aspectos:

- Ampliar y perfeccionar mi vocabulario y ortografía.
- Inferir.
- Adquirir la capacidad de analizar y expresar mi opinión frente a algún tema.
- Desarrollar mi creatividad.

TEXTOS QUE SIEMPRE QUISO LEER

Siempre he querido leer la serie literaria Hush Hush, recientemente lo compré en línea y estoy ansiosa por su llegada. No terminé Al final mueren los dos, ya que lo tenía en formato digital y restauré mi teléfono, perdiendo el archivo. Quiero leer Cuando tenía cinco años, me maté, lo tengo en formato digital pero lo dejé a medias.

TEXTOS QUE RECOMIENDO

Historia del niño que era rey y quería casarse con la niña que no era reina: Es un libro de Hernán Rodríguez Castelo, en el que se demuestra la aventura que vive un niño, un hechicero y un búho, el niño deja su comodidad en el reino para poder ir por la niña que no era reina y hacer todo lo posible por estar a su lado. Esta historia hace alegoría a la perseverancia y el poder del amor.

Amor a cuatro estaciones: Es una novela romántica de Nacarid Portal en la que Christopher cuenta su historia de un amor imposible entre él y Charlotte. Es una historia de superación y crecimiento personal.



SOBRE MI

Me encanta conocer cosas nuevas, me gusta ver series, el k-pop y me encanta la literatura china.

EXPERIENCIAS POSITIVAS CON TEXTOS LITERARIOS

Los libros que he leído siempre me dejan algo de aprendizaje, me entretienen y me gustan. Me encantan que me hagan pensar más sobre la vida.

RECUERDOS DE LECTURA DE LA INFANCIA

Recuerdo que lo que más leía en la infancia era los textos que traía la cartilla de Nacho.

Natalia Vanegas

EXPERIENCIAS NEGATIVAS CON TEXTOS LITERARIOS

Por ahora, no he tenido experiencias negativas

LIBROS QUE QUIERO LEER PERO AÚN NO LOS LEO

Mucho libros de literatura china, en especial del género Xianxia. No los he leído por falta de tiempo pero me organizaré y los leeré.

RECOMENDACIONES

- Sangre de Campeón de Carlos Cuauhtémoc Sánchez
- A dos Metros de ti de Mikki Daughtry y Tobias Iaconis

Son libros que te hacen reflexionar muchas cosas y hacen que nos valoremos más. Los amé.

Anexo M. Técnica 3,2, 1 en el Padlet

Karen Dayanna Leon Ramirez + 7 - 4ms

3,2,1 Video: Ulises y el caballo de Troya

Fase 2: Encuentro con la mentora (guía de viaje)

Grupo 1

1 La idea tan original que tuvieron para vencer.
2 Lo espero que tuvieron para poder llegar al territorio de Troya.
3 La unión que tuvieron para poder superar todo el camino sin ser atrapados.

¿Por que creía que era atenea el viento?
¿Cómo aguantaron sus necesidades estando dentro del caballo?

Ejemplo que relacionamos con el video:
La película Troya.

Grupo 2

Ideas:
1. La estrategia que tuvieron ellos para poder entrar de forma segura Troya.
2. Cómo se ayudaron en equipo y hacían total silencio para que no los descubrieran.
3. A veces si tienes una idea es mejor pedir ayuda y así te será más fácil realizarla y cumplir tus propósitos, como Odiseo.

Preguntas:
¿Por qué estaban en guerra?
¿Cuánto tiempo duraron en construir el caballo?
¿Cómo le surgió esa idea de construir esa ofrenda para engañarlos y poder ingresar a territorios de ellos?

Un ejemplo: Toda la mitología griega. Cronos y sus hijos.

Grupo 3

3 Ideas interesantes:

- Nos pareció interesante la estrategia del caballo.
- La perseverancia de conquistar Troya, porque por 10 años lo seguían intentando.
- El hecho de que conocieran parte de la cultura de los Troyanos, pues, si no hubieran escrito el mensaje en el que decía que era una ofrenda para la diosa Atenea, ellos no se hubieran llevado el caballo.

2 Preguntas que nos dejó:

- ¿Por qué estaban en guerra?
- ¿Qué paso después de conquistar Troya?

1 Ejemplo con que los relacionamos:

- El libro de Homero "la Ilíada y la odisea."

Grupo 4

Idea 1: Hay que analizar cuales son los puntos débiles de nuestros enemigos antes de atacar desmesuradamente.
Idea 2: Usar bien la cabeza y crear un buen plan para poder derrotar a los adversarios.
Idea 3: No debemos confiar de solo lo que se aparenta exteriormente, porque no conocemos lo que hay en el interior.

Pregunta 1: ¿Cómo construyeron ese caballo tan rápido sin que se dieran cuenta los de Troya?
Pregunta 2: ¿Cómo tuvieron esa idea?

Ejemplo: Película Troya

Grupo 5

IDEAS

- Una buena idea supera grandes enfrentamientos.
- confía en tu mente y logras lo que quieres.
- No siempre lo que se ve mejor, es lo que sale mejor.

¿Quién es el héroe de la historia?
¿Cómo terminó el enfrentamiento?

Un ejemplo relacionado podría ser:
- 300, el enfrentamiento de los griegos y los persas.

Grupo 6

Tres ideas

- Ulises nunca se daba por vencido y decidió pensar en una estrategia para animar a sus soldados y así poder conquistar Troya
- La diosa Atenea descendió del cielo como viento y le susurro un plan a Ulises
- Pensaban que Odiseo/Ulises estaba loco porque a nadie se le ocurre abandonar el campamento, sería dejar la batalla.

Dos preguntas

- ¿cómo era posible que la gente que estaba dentro del caballo respirara si no había tanto oxígeno?
- si estaban en la fiesta, ¿por qué no pusieron al menos algunos guardias para que estuvieran atentos a cualquier peligro que se presentara?

Un ejemplo: Video juego Assassin's Creed: Odyssey

participación:

- Nicolí Morales
- Daisy Cárdenas
- Laura Cely
- Miguel Archila
- Cristian Andrés

Anexo N. Preguntas surgidas desde los grupos de trabajo

Preguntas surgidas desde los grupos de trabajo



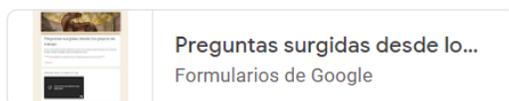
Karen Dayanne Leon Ramirez • 26 abr

5 puntos

Fecha de entrega: 3 may, 14:59

Responde el siguiente formulario, con base en el video visto en clase:  "Mitología: Ulises y el caballo de Troya"
(Adjunto en el formulario)

 Las preguntas las he sacado de sus propios aportes, que pueden revisar en el padlet: <https://padlet.com/dkarenleon/nw63mp5l7cf64z8v>



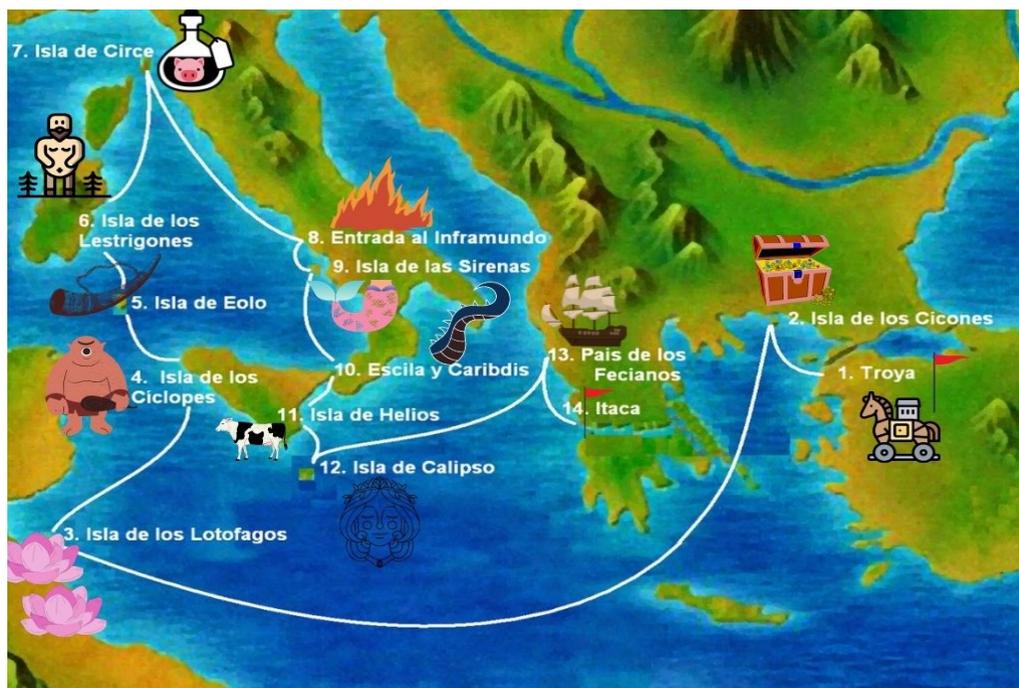
Anexo O. Panel general



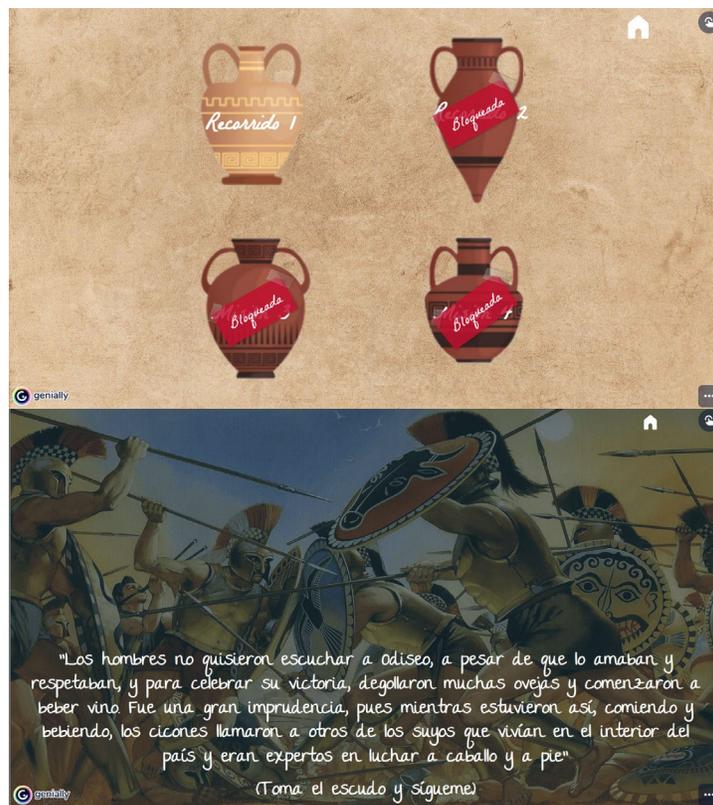
Anexo P. Personajes divinos que intervienen en la historia



Anexo Q. Mapa de aventura



Anexo R. Recorrido #1: Isla de los Cicones



Anexo S. recorrido #2: La isla de los Lotófagos



Anexo T. Reto 4: Tierra de Cíclopes

Instrucciones

Trabajo del alumno



Reto #4: Tierra de cíclopes



Karen Dayanne Leon Ramirez • 14 may

5 puntos

Fecha de entrega: 23 may

Después de leer el recorrido 3: Isla de los cíclopes, sobre el encuentro de Odiseo y parte de su tripulación con Polifemo, realiza un esquema (el que prefieras) virtual o manual que de cuenta de la trama y los hechos más relevantes de este recorrido.

Recomendaciones de páginas para realizarlo:

https://www.canva.com/es_co/graficos/mapas-mentales/

<https://es.venngage.com/features/crea-mapa-mental>

<https://www.lucidchart.com/pages/es/ejemplos/mapa-mental-online>

<https://creatly.com/es/p/crear-mapas-mentales-en-linea/>

Si quieres realizar cualquier otro esquema también puedes hacerlo.

Anexo U. Esquema del recorrido 3

Recorrido 3

-ISLA DE LOS CÍCLOPES-

Llegan a la Tierra de los Cíclopes

Al amanecer la tripulación de Ulises llegan a la tierra de pastores gigantes (cíclopes), parte de la tripulación se va a explorar el lugar.

La caverna resulta ser de Polifemo el Cíclope

De repente llega Polifemo el cíclope dueño de la caverna, y se molesta por ver intrusos, pero él decide mejor que se los va a comer.



El cíclope empieza a comer

Al principio el cíclope se come a 4 hombres, se va todo un día, dejando encerrados a sus prisioneros y regresa a comerse otros 4.



Ulises logra chuzarle un ojo a Polifemo

Con la lanza todos juntos logran chuzarle el ojo a Polifemo dejándolo ciego, se despierta del dolor con un gran grito, entonces todos los hombres de Ulises y él logran salir de la caverna.

Se encuentran con una Caverna Gigante

Llegan a una caverna gigante, que tenía muchas ovejas y vasijas gigantes.



Ulises le pide hospitalidad al Cíclope pero este se Niega

Ulises le pide a Polifemo que le de de su hospitalidad una noche, pero Polifemo decide tomarlos de prisioneros para comérselos, siempre come ovejas ahora quiere comer algo diferente, carne humana.

Ulises idea un Plan

Ulises empieza a preocuparse por una solución e idea un plan, logra dormir al gigante dándole de beber 4 ánforas de vino, mientras el cíclope duerme, durante una hora tallando la punta convirtieron el bastón del gigante en una lanza.



Los otros Cíclopes se percatan pero no le ayudan a Polifemo al pensar que está molestando

Al escuchar el grito los otros cíclopes le preguntan "¿Quién te ha hecho daño?", Polifemo responde "Nadie me ha herido", ya que ese era el nombre que Ulises le dijo, por ende los otros piensan que está molestando y no le ayudan.

Continuación

Ulises y sus hombres usan las Ovejas como camuflaje para escapar

Polifemo estaba ciego pero aún tenía tacto, así que usaron las ovejas como camuflaje para cruzar a través de él.



Polifemo ruega a Poseidón

Polifemo le pide a Poseidón que escuche su plegaria, en eso Ulises le grita su verdadero nombre, entonces Polifemo le pide a Poseidón nombrándolo, que "Ulises no vuelva a casa sin antes pasar por mil sufrimientos".



Logran pasar por medio de Polifemo y llegan donde está el resto de la embarcación

Ulises da las ordenes de que embarquen las ovejas e inmediatamente empiezan a zarpar lejos del lugar.



De repente los Mares empezaron a comportarse extraños, las olas empezaron a subir.

Justo después los mares empezaron a comportarse extraños, tal vez las plegarias de Polifemo fueron escuchadas.



Recorrido 3

-ISLA DE LOS CÍCLOPES-

Anexo V. Síntesis del recorrido #4 Isla Eolo-actividad grupal

ISLA DE EOLO
Reservado El docente en un solo párrafo las ideas más importantes que dan cuenta de este recorrido. Recuerda que debe ser una unidad coherente.

Polifemo encontró una isla flotante hay vivían eolo y su familia rodeado de muchos ríos... durante un largo mes eolo dió grande fiesta en honor al mar... y quiso hacerle un gran regalo... regaló un cuerno de buoy que tenía todos los vientos entre el del oeste y sus las ayuda a llegar a Itaca... escapó durante nueve días Ulises estaba muy cansado por que no pudo en nueve días y desataron los demás tripulantes desataron el cuerno y tuvieron fuertes problemas solo se pudo a ayudar y lo sacó escondida de su tierra...
Grupo #5
Valery Navarro Barreira
María Olay Pérez

GRUPO #3
Juliett Fiqueroa
Gisell Carreras
Isabel Alarcón
Isabel Caldera
1. Odiseo y sus compañeros, llegaron a la isla de Eolo donde su rey Eolo, los acogió por un mes.
2. Finalizado el tiempo, Eolo le regaló a Odiseo un cuerno de buoy en el que encerró todos los vientos sobre los que recaba y empezó el del oeste, a quien le ordenó soplar para conducir a Odiseo a Itaca.
3. Y así lo hizo por nueve días, hasta que por fin desataron su tierra, al verla tan cercana, los hombres decidieron desatarlo, Odiseo bajo de su nave y se ahogó.
4. Mientras, algunos de sus compañeros, inofensivos con su parte por peliar por dentro, decidieron desatar el cuerno de piel para tomar parte del oro que, según ellos, contenía.
5. Cuando se levantó que los hijos de Itaca y los hijos de Fenicia a Eolo, Odiseo le pidió ayuda a Eolo, pero, al ir echó.

Grupo 4 Dayan Becerra, Daisy Cárdenas, Diego Anaya y Brayan Niebles.
Una isla que se movía y que en ella vivía el astuto Dios Eolo señor de los vientos, el regalo a Odiseo por un mes por llevarlos días y noches, después de esto Odiseo muestra un instante un motivo a su padre. El Dios Eolo le regalo a Odiseo un cuerno de buoy, donde el señor encerró todos los vientos excepto el del oeste para que lo condujera hasta Itaca, luego de un tiempo Odiseo decide como un desconocido y sus hombres se agitan de codicia desataron los vientos de la boca del cuerno de buoy, tras esta desgracia regresaron a la isla del Dios Eolo y el furioso se negó ayuda a Odiseo.

El viaje de Odiseo: Karen paes y Paola monterrey
Salieron desparavadas de la cueva de las cíclopes, entonces, después apareció frente a sus ojos una isla que se movía de izquierda y derecha para localizarla, allí vivía Eolo con su esposa e hijos, quien recibió a Odiseo con sus gran fiestas, entonces como un huésped en su isla por un largo tiempo y Odiseo aceptó, después de que pasó un largo tiempo Odiseo quiso regresar a sus tierras y Eolo quiso darle un regalo, encerró todos los fuertes vientos en un gran cuerno de buoy y así como luego luego a otro a sus tierras, Odiseo quiso tomar un descanso y mientras desconaba los tripulantes por codicia desataron el cuerno de buoy y se desataron los fuertes vientos y las fuertes tormentas, luego Odiseo pidió ayuda a Eolo y él se la negó.

Grupo 1: Laura Olay
Los hombres de Odiseo remar con fuerza para alejarse de aquellas tierras malditas, días después apareció ante los ojos de ellos una isla llamada Eolo, allí vivía el astuto Eolo(dios de los vientos), este poderoso monarca le ofreció a Odiseo y sus compañeros a que se hospedaran en su isla por un largo tiempo y Odiseo aceptó, después de que pasó un largo tiempo Odiseo quiso regresar a sus tierras y Eolo quiso darle un regalo, encerró todos los fuertes vientos en un gran cuerno de buoy y así como luego luego a otro a sus tierras, Odiseo quiso tomar un descanso y mientras desconaba los tripulantes por codicia desataron el cuerno de buoy y se desataron los fuertes vientos y las fuertes tormentas, luego Odiseo pidió ayuda a Eolo y él se la negó.

Grupo 6
Los hombres luego de remar y estar cansados encontraron una isla flotante donde habitaba el dios eolo (dios del viento) con su esposa e hijos ellos disfrutaban de ríos... cuando eolo invitó a quedarse a ellos a su isla, Odiseo aceptó y hay permaneció durante treinta días al llegar los treinta días Odiseo le dio a eolo " ayuda a regresar a su patria (Itaca) " eolo aceptó y en ayuda le regaló un cuerno de cuerno de buoy en el que se encuentran todos los aires en las que tenía dentro el cuerno lo marro con una cuerda de plata (a cual no permitía que los vientos escaparan dentro de ese cuerno no se encontraba el viento del Occidente ya que este les volaría con alianza ya que eolo se lo ordena ya de llevar días navegando por fin vieron las montañas de Itaca (su patria) pero Odiseo dijo " un cuerno que se van a romper... " y poco a poco de sus hombres a que vigilarán el barco en el que iban pero sus hombres de tanta curiosidad decidieron abrir el cuerno y todos los vientos salieron (se escapaban uno contra a otro) se formó un huracán y navegando los hijos de Itaca se desolvieron a pedir ayuda a eolo y este se negó.
María Paula Inuarez rodriguez
María José Santalla Albarcano

Grupo 1 - Judith Venegas, Yuliett Melissa y Silvia Fierro-
Odiseo y su embarcación se encuentran con el señor de los vientos Eolo, en la Isla Eolo. Eolo dice que se quedaran como huéspedes, a los 30 días Odiseo quería irse, entonces Eolo le dio un regalo para su regreso, encerró los vientos que le atormentaban dentro de un cuerno de buoy y así casi pudieron regresar a Itaca, estaban tan cerca de Itaca pero mientras Odiseo dormía los tripulantes por codicia desataron el cuerno de buoy y otra vez los fuertes vientos volvieron. Por eso Odiseo volvió a pedirle ayuda a Eolo pero este se negó.

Anexo W. Representaciones gráficas del recorrido #5: Isla de los Lestrigones



Anexo X. Instrucciones para el reto 5 del recorrido #6: El palacio de Circe



Recorrido 6: Circe



Karen Dayanne Leon Ramirez • 4 jun

5 puntos

Fecha de entrega: 9 jun

1. Lee el recorrido de Odiseo y su tripulación hacia el palacio de circe.
2. Abre el archivo adjunto, donde encontrarás un esquema.
3. En cada espacio (que se identifica con un número) debes llenar la siguiente información:
 1. ¿Qué fue lo más importante que pasó en este recorrido?
 2. ¿A quiénes les pasó?
 3. ¿Cómo les pasó?
 4. ¿Cuándo les pasó?
 5. ¿Dónde ocurrió?
 6. ¿Por qué ocurrió?

*Puedes personalizar el esquema si quieres, siempre y cuando contestes las preguntas.



CIRCE
Dibujos de Google

Anexo Y. Juego recuento de los seis primeros recorridos

Allí recibieron atenciones especiales por un mes y como regalo para regresar a Ítaca el rey les dio:

Omitir

22



15 Respuestas

▲ Un cuerno de buey

◆ Un remo muy rápido

● Un barco precioso

■ Tres deseos

10/15 kahoot.it PIN de juego: 2119661

Karen Dayanne León Ramirez

Anexo Z. Esquema realizado por una estudiante



Anexo AA. Representación de Escila y Caribdis hecha por un estudiante



Anexo BB. Instrucciones para realizar el Reto 6

Recorrido #11: Calipso

Karen Dayanne Leon Ramirez • 21 jul (Editado: 21 jul)

5 puntos

Fecha de entrega: 26 jul, 23:59

1. Lee el recorrido #11.
2. Escoge una de las siguientes opciones para representar lo sucedido:

Opciones:

- a.  Hacer una historieta a mano, tomarle fotos y subirlo a la plataforma.
- b.  Usar la página <https://www.voki.com/site/create>

Si escoges esta opción (B) debes seguir estos pasos:

1. Seleccionar quién va a contar la historia (Odiseo, Calipso, una diosa, tú mismo/a, etc..) cuando lo tengas claro escoge el avatar que más se parezca a tu personaje.
2. Selecciona un ambiente adecuado (fondo)
3. Graba tu voz contando la historia (no es leerla, es contarla con tus palabras).
4. Dale "save" o guardar.
5. Comparte el link en classroom.



voki 0.png
Imagen

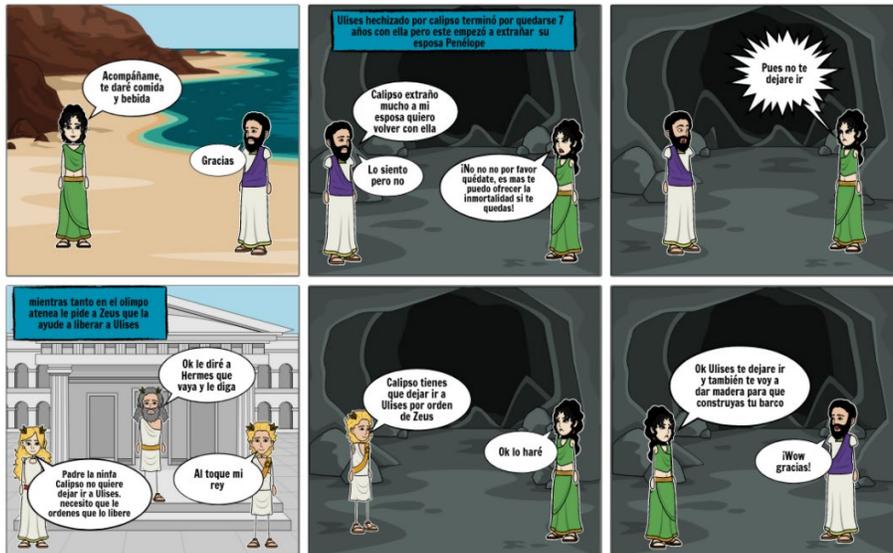


voki 1.png
Imagen

Anexo CC. Representación del recorrido #10



HISTORIETA CALIPSO



Anexo DD. Reto 6 en parejas



La estrategia de Odiseo



Karen Dayanne Leon Ramirez • 13 sept

5 puntos

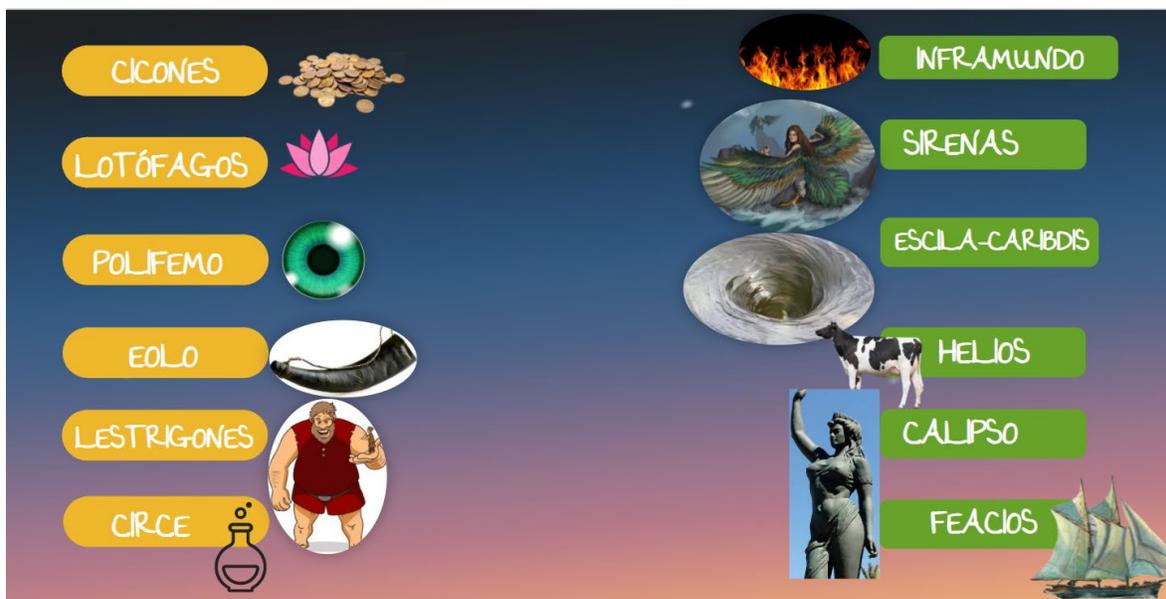
Una vez organizados en parejas y teniendo en cuentas las pistas dadas en clase, escribir la estrategia que creen que usó Odiseo para su venganza.

Pistas:

1. Odiseo tiene aspecto de mendigo.
2. Odiseo ya reveló su verdadera identidad a su hijo Telémaco.
3. Los pretendientes de Penélope buscan a Telémaco para matarlo.
4. Odiseo quiere vengarse y cuenta con la ayuda de Atenea.
5. Odiseo se encuentra solo pues guardó los tesoros que le dio el rey de Los Feacios en una cueva.

Dicha estrategia se puede presentar de la forma que prefieran: diapositiva, video, imagen, etc.

Anexo EE. Relación elemento “llave” con cada uno de los recorridos



Anexo FF. Reto 7 La estrategia de Odiseo

En el momento en el que Odiseo hablaba con su hijo, planearon una estrategia para acabar con los pretendientes de su esposa, así que, principalmente, se iba a quedar en su estado actual de anciano para pasar desapercibido...

Anexo GG. Instrucciones Reto final

**RETO FINAL** 

Karen Dayanne Leon Ramírez · 13 sept

5 puntos Fecha de entrega: 20 sept

Hemos culminado la lectura de La Odisea, por eso, ahora sabemos que aún más difícil que enfrentar las sirenas, los ciclopes o la temida Caribdis, fue la toma de decisiones frente a algunos dilemas durante todo el recorrido.

Debes escoger un dilema y analizar cómo se dio en la obra, qué podemos decir de la decisión tomada por Odiseo y si este tipo de dilemas se viven en nuestra realidad.

Dilemas seleccionados:

1. El destino o el libre albedrío
2. El deseo o el compromiso
3. El deber o la aventura
4. La fuerza o la estrategia
5. La obediencia o la intuición

Esta actividad deberá realizarse en formato video, tipo booktuber. Después de analizar el dilema escogido, da una apreciación personal de la obra.

RECUERDA QUE SE TRATA DEL RETO FINAL, POR TANTO, ¡LA RECOMPENSA SERÁ MAYOR!

Anexo HH. Reto final

RETO FINAL ⚡⚡🔒

Diego Fernando Anaya Pinto Entregado < >

Video ODISEA Diego Anaya.mp4



RETO FINAL ⚡⚡🔒

Judith Natalia Vanegas Perez Entregado Entrega fuera de plazo < >



LA ODISEA Homero

la Odisea, la Odisea es una obra,

0:05 / 11:22

Anexo II. Análisis dilemas

FUERZA Y ESTRATEGIA			
COMO SE PRESENTA EN LA OBRA	DECISIÓN QUE TOMÓ ODISEO	VIDA REAL/OTRA HISTORIA (intertextualidad)	APORTES DE:
Cíclopes: emborrachar a Polifemo/ no darle su identidad.	La planeación (estrategia) fue más importante.	Serie Netflix: El juego del Calamar: cuerda. Película: La estrategia del caracol.	Natalia Vanegas
Troya: vencer- ganar la batalla por medio de la fuerza/ Construir una ofrenda (caballo) y allí esconder a sus guerreros.	La estrategia primó sobre la fuerza.	Partidos de fútbol.	Paula Suárez
Llegada de odiseo a ítaca: cuando llega odiseo a ítaca atenea le da una estrategia para derrotar a todos los pretendientes de Penélope, pero él podía llegar de una vez y matarlos a todos.	Odiseo eligió la estrategia que Atenea le sugirió antes que usar su propia fuerza. y así logró vencer.	caballo de troya.	Gisell Carrizosa.
En la guerra de troya: odiseo organiza un plan para poder pasar los muros con el caballo y esconder a sus hombres.	La estrategia de odiseo.	Película 300	Brayan Moreno.
Sirenas: enfrentarlas/seguir el plan.	estrategia	Free: lo más importante es la estrategia. Parchis: estrategia. Película: El huésped. (FUERZA) La purga. (FUERZA) Serie: La casa de papel. pelicula la purga	Cristian Espinosa

Anexo JJ. Autoevaluación por parte de los estudiantes.

Karen Dayanne Leon Ramirez + 19 + 1me

accounts.google.com

AUTOEVALUACIÓN
Hecho con

Diego Anaya
Al principio llegué a creer que era lo mismo que otros talleres y solo me interesaba en obtener las horas sociales, por lo que en los trabajos era irregular con la realización, sin embargo a medida que avanzaba tuve cierto interés y se generó en mi curiosidad, lo que hizo que me esforzara por realizar las actividades lo mejor que pudiera y gracias a eso logré entender y terminar una obra completa por primera vez.

Heidy Cadavid
Mi desempeño durante el desarrollo del taller no fue el mejor, ya que, entregué la mayoría de trabajos fuera de límite, aunque disfruté mucho el proceso e hice mi mayor esfuerzo por comprender la obra y cumplir con el los retos del taller.

Laura Cely
Siento que mi desempeño fue bueno, ya que pude entregar las actividades a tiempo y le dediqué espacio y juicio al desarrollo del taller.

Deisy: Mi valoración personal en el taller es buena, pues llevé la lectura, entregué los trabajos a tiempo, siempre estuve atenta a las clases y con buen entusiasmo, aunque quizá por mejorar siento que debería participar más.

Stiven
Mi desempeño fue bueno, ya que estuve entrenido con la historia y casi siempre fui responsable con las entregas de los trabajos, me gustó mucho cada actividad, especialmente las grupales.

Natalia Vanegas
Durante las clases considero que estuve bien, por mejorar sería entregar las actividades más temprano, y no al límite

Maria Mantilla
CREO QUE M DESEMPEÑO EN LOS ENCUNTROS FUE BUENO Y ENCUNTO A LAS ENTREGAS ME DESCUIDE MUCHO Y HUBIERON MUCHAS TAREAS QUE ENTREGUE FUERA DEL LIMITE

gisell carrizosa
creo que tuve un buen desempeño ya que me esforcé y así logre cumplir con las actividades, pero si debería mejorar en la concentración mientras leo.

Considero que mi desempeño fue algo bueno pq me enseñó a perder el mio a la lectura y pues me gustó mucho la historia
Silvia Juliana florez

Considero que mi desempeño fue regular, no tiene nada malo la historia, pues estubo interesante y las actividades también, solo que en algún momento no entendí, me perdí y me dio pena preguntar sobre una cierta parte de la historia pero por más que sea me esforcé en los trabajos para daría toda y poder avanzar.

Fue bueno ya q hice todo lo que pude para resolver los trabajos y por primera vez lei un libro completo :o
Brayan

Mi desempeño estuvo bien pero podría mejorar al expresarme mas sin ninguno miedo en las clases o actividades realizadas. Maria paula suarez rodriguez

no fui el mejor pero considero que aprendí y desarrolle habilidades que no tenia antes del taller
Cristian espinosa

Natalia Ortiz Perez
al principio mi desempeño hacia la historia no era de mucho interés pero con el tiempo me gusto la historia y me intereso , tengo que mejorar en la socialización

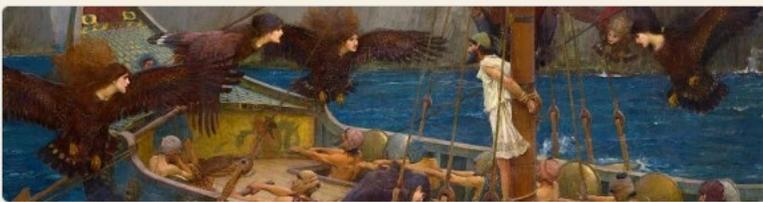
Melissa Aranzazu
Considero que mi desempeño fue regular, ya que pues muchas veces quizás no preste la atención debida, creo que para mejorar es participar más y poner un poco más de atención para entender mejor las cosas, y tener más concentración a

Considero q mi desempeño fue algo bueno pq me enseñó a perder el mio a la lectura y pues me gustó mucho la historia
Silvia Juliana florez

Jordi
Creo que fue muy bueno pero ya en las últimas me descuide un poco entonces tengo que seguir esforzándome .

Pienso que fue algo lento,

Anexo KK. Evaluación del taller



Evaluación Taller Lectura Literaria

Las siguientes preguntas tienen como propósito evaluar el taller de lectura literaria: El viaje de Odiseo. Por favor respóndalas con el mayor grado de sinceridad.

Nombre *

Texto de respuesta breve

1. ¿El taller cumplió con sus expectativas iniciales? *

Las cumplió

No las cumplió

Las cumplió parcialmente

2. Considera que el taller logró... *

que me divertiera durante el proceso

que desarrollara mis habilidades lectoras e interpretativas

que yo leyera la obra completa

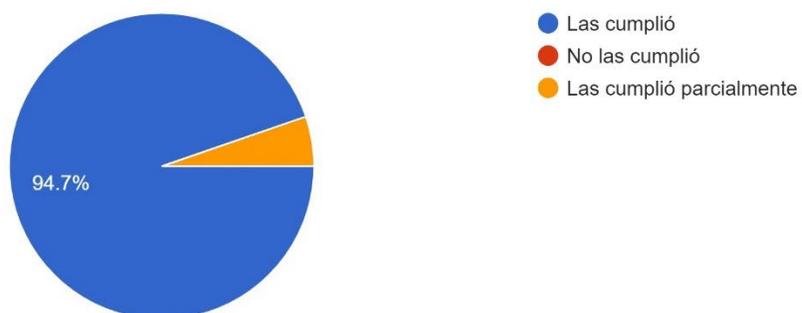
que me interesara en la trama de la historia

ninguna de las anteriores

Otra...

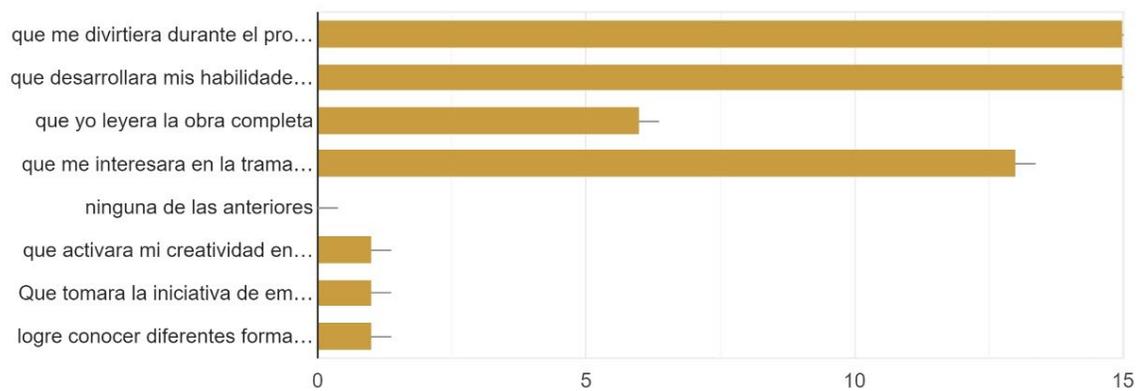
Anexo LL. Primera pregunta de la evaluación del taller

1. ¿El taller cumplió con sus expectativas iniciales?



Anexo MM. Segunda pregunta de la evaluación del taller

2. Considera que el taller logró...



Anexo NN. Tercera pregunta de la evaluación del taller

3. ¿Cuáles considera que fueron aciertos (aspectos positivos) del taller?

Estudiante 1: “Que nos interesáramos por la obra al estar expuesta en diferentes formatos”

Estudiante 2: “Que pude entender y tuve conocimiento de una historia que me parecía no tan interesante y al final me agradó por el método de aprendizaje, también todas las actividades propuestas me parecieron dinámicas y ayudaban a que se leyera mejor la historia.”

Estudiante 3: “-Fue didáctico.

-Se desarrolló con imágenes, videos, audios y textos.

-Se repasaba y socializaba lo comprendido en cada recorrido finalizado.

-La obra fue leída en un orden fácil de interpretar”

Estudiante 4: “A través de cada recorrido se pudo disfrutar la historia, además fue muy interactivo para poder resolver los retos.”

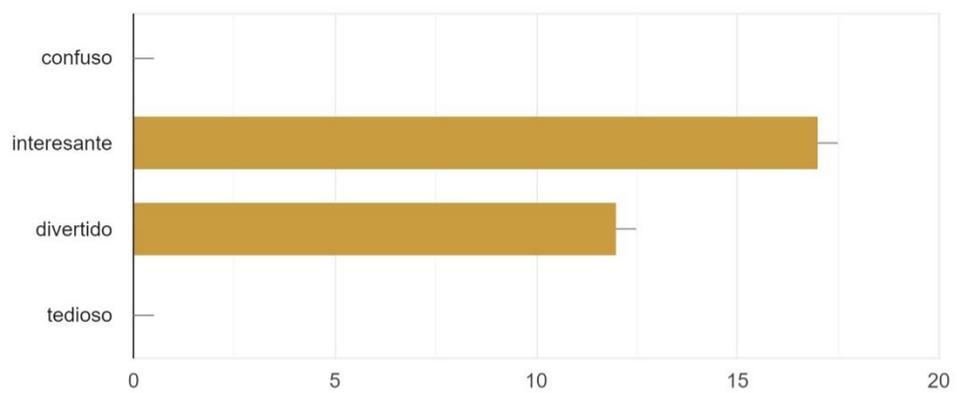
Anexo OO. Cuarta pregunta de la evaluación del taller

4. ¿Qué aspectos considera que se podrían mejorar en otra experiencia de lectura literaria?

Estudiante 1: “El taller estuvo de verdad muy bien a mi parecer, lo único que se me ocurre es que nosotroselijamos la historia que queremos conocer. Que nos den opciones y entre todoselijamos la que nos llama la atención, o incluso que nosotros demos opciones.”

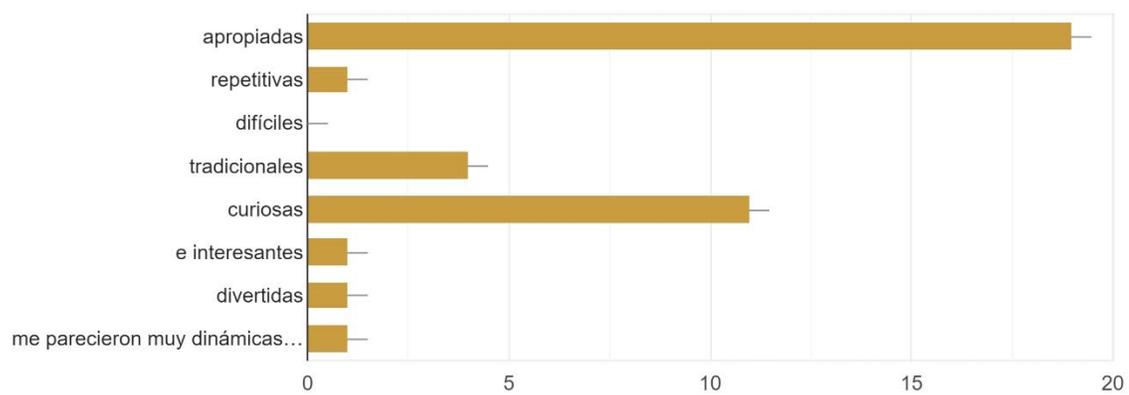
Anexo PP. Quinta pregunta de la evaluación del taller

5. Realizar el proceso de lectura en diferentes formatos le pareció:



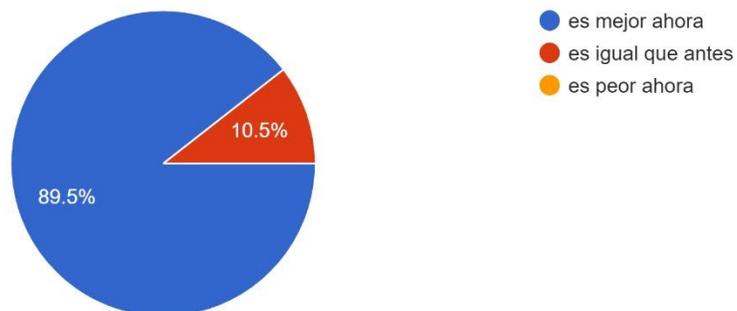
Anexo QQ. Sexta pregunta de la evaluación del taller

6. La metodología y actividades realizadas durante el taller le parecieron



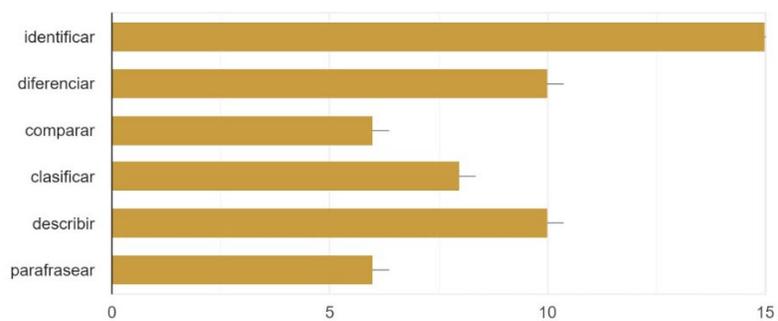
Anexo RR. Séptima pregunta de la evaluación del taller

7. Considera que su proceso de lectura y comprensión de una obra



Anexo SS. Octava pregunta de la evaluación del taller

8. En cuanto a las habilidades de pensamiento crítico, cuáles considera que afianzó:



Anexo TT. Novena pregunta de la evaluación del taller

9. ¿Cuál fue para usted la actividad más interesante? Explique brevemente por qué.

Estudiante 1: “Todas fueron agradables e interesantes pero las que más me agradaron fueron las que trabajábamos en grupo y así nos entendíamos mejor”

Estudiante 2: “Cuando teníamos que reunirnos con chicos del taller y entre todos respondíamos las preguntas, porque podíamos socializar un poco mas”

Estudiante 3: “Fue el proyecto final ya que teníamos que colocar experiencias que ocurrieron en esa historia y se pueden ver en la vida real.”

Estudiante 4: “en la que expresabamos y analizábamos en un video los conflictos o dilemas que me parecieron mas interesantes de la lectura de la historia de Odiseo y los comparaba con mi vida.”

Anexo UU. Décima pregunta de la evaluación del taller

10. ¿Cómo evalúa el acompañamiento por parte de la profesora durante el taller?

