



***INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN LITERATURA DE LA
UNIVERSIDAD DEL VALLE EN SUS PRÁCTICAS DOCENTES***

Laura Daniela Salcedo Cabrera

Cód. 1906005

Director: Esperanza Arciniegas

Universidad Del Valle

Facultad De Humanidades

Escuela De Ciencias Del Lenguaje

Lingüística y Español - 7270

Santiago de Cali

2022

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN	6
2. OBJETIVOS	9
3. ANTECEDENTES	10
4. MARCO TEÓRICO	16
4.1. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana	16
4.2. Currículo	19
4.3. Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle	27
4.4. Didáctica de la Literatura	29
4.5. Transposición didáctica	33
5. METODOLOGÍA	39
5.1. Tipo de estudio	39
5.2. Contexto del estudio	40
5.3. Población y muestra	41
5.4. Fases del estudio	43
5.5. Recolección de datos	43
5.6. Categorías de análisis	44
5.7. Técnicas de análisis	46
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS	48
6.1. De la formación de los Licenciados en Literatura de la Universidad del Valle	48
6.2. Sobre la formación de los Licenciados de Literatura	54
6.3. En cuanto al ejercicio docente	60

6.4	<i>De los vacíos formativos en los Licenciados para el ejercicio docente</i>	74
6.5	<i>De la formación inicial de Licenciados para la enseñanza en el área de lenguaje (Lengua Castellana y Literatura.</i>	78
6.6	<i>De los saberes adquiridos en la formación literaria en la Universidad del Valle y su transposición en el aula</i>	82
6.7	<i>La transposición didáctica que ejercen los licenciados en Literatura . . .</i>	83
7.	CONCLUSIONES	
8.	REFERENCIAS	
9.	ANEXOS	

RESUMEN

Esta es una investigación cualitativa que busca establecer la incidencia de la formación en lingüística y didáctica en literatura que reciben los licenciados en Literatura de la Universidad del Valle en sus prácticas docentes. Para tal fin, se tomó como base la teoría de la transposición didáctica de Yves Chevallard y el instrumento implementado para la recolección de datos fue la entrevista semiestructurada realizada a egresados del programa académico previamente mencionado. Los hallazgos que se obtuvieron en esta investigación giran en torno a determinar cómo la formación literaria de estos egresados se adecúa a la enseñanza de contenidos lingüísticos del español.

PALABRAS CLAVES: transposición didáctica, literatura, práctica docente, formación docente.

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que el principal perfil profesional del Licenciado en Literatura se encuentra en el campo de la docencia, se considera pertinente comprender la forma en que se desempeña en su cargo, dado que su énfasis está en los conocimientos literarios pero sus exigencias laborales apuntan a la enseñanza de la Lengua Castellana o Lengua Materna. Es por ello que la presente investigación se refiere a la incidencia que poseen los procesos formativos en lingüística, literatura y didáctica de los Licenciados en Literatura de la Universidad del Valle en su desempeño laboral.

Para ello se tomó como principal punto de partida la comprensión y objetivos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura de acuerdo a los marcos legales vigentes que plantea el Ministerio de Educación Nacional en la Serie de Lineamientos Curriculares de Lenguaje y la Ley 115, Ley General de la Educación y posteriormente la adecuación curricular que realiza la Universidad del Valle en su Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Literatura.

La forma en que estas tres instancias legales se articulan está en la información recopilada en las entrevistas que fueron realizadas a la muestra seleccionada para esta investigación, constituida por un grupo de siete participantes egresados en el 2018 del programa académico de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle, con un rango de experiencia laboral de dos a cuatro años. La forma en que se analiza la información que ofrecen, en pro a establecer la relación de incidencia entre formación y desempeño laboral se da mediante el concepto de Transposición Didáctica propuesto por Yves Chevallard (1985).

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación constituyen una directriz que busca promover la calidad en los procesos formativos de los licenciados, detallando, entre varias, las tres competencias que, según lo estipulado por el MEN y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), estas deben cumplir para un excelente desempeño profesional: enseñar, formar y evaluar; competencias que deben verse fortalecidas en una constante práctica que le permita al futuro docente generar una articulación pedagógica y didáctica, apoyadas en una arraigada actitud investigativa que produzca un mejoramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos en que los licenciados se desempeñen.

En concordancia con esto y con las leyes 1188 de 2008 y 1295 del 2010, que especifican los requisitos con los que deben cumplir las Instituciones de Educación Superior, el programa académico de pregrado Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle, acreditado mediante la Resolución 26333 del MEN del 24 de noviembre de 2017, respalda su calidad en cuanto a la formación de Licenciados en Literatura, planteando como misión “Formar maestros de literatura con adecuadas competencias pedagógicas, literarias y humanísticas (..). Maestros lectores y productores de textos,” Universidad del Valle, Escuela de estudios Literarios. (s.f.) <http://estudiosliterarios.uni valle.edu.co/ mision-escuela>

Sumado a esto, en el perfil del egresado de la Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle, se afirma, además de su competencia para desempeñarse en la educación media, su capacidad para participar en el diseño de material pedagógico, la programación curricular en el área literaria y la promoción cultural, su aporte en la investigación y, finalmente, su participación en la producción y edición de textos literarios y áreas afines. Sin embargo, de

acuerdo con el ICFES en el reporte de resultados por programa académico, Saber Pro, el programa de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle durante entre los años 2017 y 2019, reflejó que, aproximadamente, solo la tercera parte del programa académico tuvo un óptimo desempeño, tanto en las tres competencias establecidas por el MEN y el ICFES (enseñar, evaluar y formar) como en las de su misión institucional (leer y escribir). Estos resultados conllevan a identificar una dificultad en el actual cumplimiento del perfil profesional propuesto por el programa académico de la Universidad del Valle, lo cual manifiesta la necesidad de indagar sobre los procesos formativos de los licenciados en Literatura, la forma en que estos se están llevando a cabo y cómo influyen en el desempeño laboral y profesional de los egresados de este programa académico.

Desde esta perspectiva, resulta necesario evaluar la experiencia formativa de los egresados de Licenciatura en Literatura que se desempeñan como docentes con el propósito de identificar el tipo de incidencia que tiene la formación para propiciar la capacidad del profesional de “aprender a aprender” por sí mismo y superar los resultados diagnósticos más recientes enfocados principalmente en las prácticas docentes, escenarios en los cuales se ratifica que elementos fundamentales para la docencia como la apropiación de enfoques, didácticas, metodologías, estrategias evaluativas e incluso condiciones legislativas de la educación se limitan a la comprensión desde la observación y el modelado inconsciente de la tradición académica de sus docentes universitarios (Guz Calvo, 2018).

A partir de esta información es necesario responder a incógnitas presentes en los procesos formativos de la Licenciatura en Literatura que llevaron a la definición de las siguientes preguntas de investigación: ¿La formación universitaria responde a las exigencias que se esperan del docente del área de Lenguaje en la educación básica y secundaria? ¿Qué

influencia ejerce la formación de la Licenciatura en Literatura en la práctica docente de sus egresados?

Como se puede observar, es necesario profundizar sobre la relación entre las prácticas formativas impartidas en la Universidad del Valle en la carrera de Licenciatura en Literatura de la ciudad de Cali y las prácticas de enseñanza que ejercen sus egresados, especialmente cuando su perfil profesional presenta un énfasis diferente al perfil profesional, que es el de docente de Lengua Castellana.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

1. Establecer la incidencia de la formación en pedagogía y didáctica de los licenciados en Literatura en la práctica docente de sus egresados

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar la formación de los Licenciados en Literatura desde el Proyecto Educativo del Programa en Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle
2. Identificar las exigencias para la enseñanza del español y la literatura desde la Serie de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en Colombia.
3. Identificar las transformaciones de los saberes literarios para la enseñanza de la Lengua Castellana.

3 ANTECEDENTES

Para tratar de responder a los interrogantes ya planteados en este apartado se reseñarán las investigaciones más cercanas a los procesos formativos de los licenciados en Literatura teniendo en cuenta el grado de pertinencia para comprender la naturaleza de las estructuras curriculares de las instituciones de educación superior en cuanto a su comprensión y visión formativa en el campo de la Literatura de nuestro país. Se precisa en este punto que los textos aquí recopilados corresponden a cuatro investigaciones nacionales y una internacional.

En las siguientes investigaciones se encontrarán aspectos relacionados con las bases que constituyen la enseñanza de la Literatura, los cuales abarcan la presencia de las teorías y críticas literarias, la construcción de un hábito de lectura, la apreciación estética, las concepciones sobre las prácticas de lectura y escritura que giran en torno a ella y la forma en que se presenta la didáctica y pedagogía en sus prácticas docentes más recientes.

De conformidad con el principal interés de la presente investigación, que es el de indagar sobre la formación de licenciados en Literatura y cómo esta se refleja en sus prácticas, se comenzará por los aspectos generales de la materia. Una buena aproximación en este sentido se encuentra en el artículo elaborado por los profesores De la Cruz, Saldaña, Acevedo et. al (2008) pertenecientes a la Licenciatura en Humanidades, Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia, cuyo principal objetivo fue exponer los fundamentos críticos y teóricos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje con miras a mejorar las prácticas de formación en el saber disciplinar literario, propiciando de esta manera las prácticas en la educación básica y media, que será el escenario donde los futuros licenciados se desempeñarán.

En esta discusión, los autores señalan la importancia que tiene la estimulación de una adecuada formación lectora como punto de partida para la formación pedagógica, la integración didáctica y la investigación vinculada al saber específico del área basado en el aprovechamiento de las diversas herramientas que ofrece la teoría y crítica literaria para “beneficio de los procesos de lectura y escritura, y por supuesto, de un mejor conocimiento del arte literario y sus beneficio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura” (De la Cruz et al. 2008, p. 104).

Estos propósitos intentan desarrollar las competencias para la comprensión y análisis literario, necesarias para crear concepciones sólidas sobre el valor de la literatura en los futuros licenciados. Como reflexión final, los docentes del núcleo expresan su convicción frente a la literatura más allá de la apreciación estética, como herramienta de construcción social, aspecto que nos permite comprender, como se mencionó inicialmente, la relevancia que tienen las prácticas de lectura y escritura mediadas por la literatura.

Por su parte, Verdecia et al (2020), proponen en su artículo una reflexión que permite comprender el alto impacto que tiene fomentar el gusto por la lectura y el aspecto estético de la literatura en la formación de los licenciados en dicha área y que permiten generar movilizaciones no solo emocionales y afectivas, sino también cognitivas y que ofrecen una mayor apropiación a la comprensión cultural del estudiante, rasgo que resulta vital para su ejercicio como futuro docente.

Después de un amplio recorrido por diversas propuestas teóricas sobre tales cualidades, los autores señalan que, para el proceso formativo de los licenciados, esto no resulta ser suficiente para su asimilación en “el carácter pedagógico de la formación literaria y su incidencia en la formación del profesional de Español-Literatura” y agregan que “En el proceso pedagógico no

siempre se concibe como una práctica consciente e intencionada, que implique la interacción de las instituciones culturales de la comunidad”. (Verdecia et al., 2020, pp. 250 – 251)

En reconocimiento a dicha situación, los autores culminan sus reflexiones exponiendo la carencia en la construcción de una teoría que dé cuenta de las prácticas sociopedagógicas que den lugar a un adecuado desempeño de lectura, propio de un estudiante de Español y Literatura, no sin antes mencionar que el propósito de esta labor se encuentra en el desarrollo de lectores autónomos en la movilización y aplicación de los saberes que obtienen a través de la lectura.

Por otra parte, en lo que a la perspectiva de los estudiantes respecta, en la investigación llevada a cabo por Betancur et al., (2018) y realizada en el curso de Taller de lectura y escritura como prácticas socioculturales, con estudiantes de tercer semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se encuentran las prácticas de lectura y escritura desde el enfoque sociocultural, afirmando que es mediante la escritura que se configura tanto la identidad cultural de una sociedad como la identidad del docente.

El enfoque de esta investigación fue cualitativo, basado en la modalidad de sistematización de experiencias vitales a través de las cuales se buscaba indagar en “la metodología de taller y sus posibilidades en la construcción conjunta de conocimientos” (Betancur et al., p. 29). De esta manera, en la investigación se define el concepto de taller como aquel espacio que permite vincular el conocimiento con las vivencias cotidianas, donde la escritura tanto de las investigadoras en su rol de docentes como de los estudiantes, aparece como posibilidad de la memoria que permite la reflexión de las prácticas educativas.

Esta investigación, sin embargo, no trasciende el carácter reflexivo y tampoco permite observar un proceso de sistematización de prácticas que garantice el mismo nivel reflexivo en

todos sus estudiantes, situación que no esclarece totalmente las implicaciones de las prácticas de lectura y escritura en los procesos formativos y profesionales de los licenciados, tal como se afirma en la investigación al plantear que:

La pregunta por el lugar de la lectura y la escritura en nuestra sociedad y, en particular, en la formación de maestros de lenguaje, sigue abierta a la pluralidad de los contextos (..). de qué manera las instituciones encargadas de la formación, sean la escuela o la universidad, logran reconocer todo el mundo palpitante que se vive fuera de sus espacios y lo articulan con sus propuestas de formación. (Betancur et al., 2018, pp. 33 – 34.)

En procura de avanzar en la indagación sobre la incidencia de las prácticas de lectura y escritura en la formación del licenciado en Literatura, se llega a la investigación realizada por Pérez Guzmán en el 2018, titulada.

El objetivo del investigador fue propiciar un cambio en la forma como los licenciados ejercían la lectura, la escritura y la oralidad en la escuela, incentivando en ellos una actitud propositiva en la creación de secuencias didácticas que les permitiera ejercer dichas prácticas en entornos reales y que atendieran los intereses de la comunidad. De esta manera, se buscó trazar un camino para el cambio de las prácticas que se vienen ejerciendo en las instituciones. Para ello, el enfoque seleccionado fue el cualitativo, desde la modalidad del estudio de caso, con el que se recolectó información por medios tales como los diarios de campo, los análisis documentales y las entrevistas semiestructuradas.

Estos datos permitieron concluir al investigador que sí es posible crear experiencias significativas en torno a la lectura, la escritura y la oralidad por fuera de la escuela, lo que da luces sobre la comprensión respecto a la forma en que la teoría y el saber se aplican en la realidad cotidiana del docente en su constante actitud reflexiva sobre su labor, lo que permite comprender la importancia que poseen las adecuadas prácticas formativas de la lectura y la escritura para los licenciados en su futuro desempeño profesional; elemento que atañe a la

presente investigación, pero que también expone la necesidad de superar las experiencias reflexivas esporádicas, pues como lo afirma el autor:

Quizás con este proyecto de innovación didáctica no transformamos las escuelas, ni las concepciones de los maestros cooperadores y quizás una vez los maestros en formación no regresen a dichos lugares, los estudiantes seguirán experimentando las mismas maneras de acercarse a la lectura, escritura y oralidad descritas en el planteamiento del problema. (Pérez, 2018, p. 45)

Es preciso comprender que el camino para formar docentes en Literatura competentes está direccionado hacia la reflexión consciente de las prácticas teóricas, pedagógicas y didácticas dentro de los procesos formativos, que permita a los futuros licenciados del país llevar a cabo este tipo de progresos de forma autónoma y no solo en espacios limitados y dirigidos como las prácticas docentes universitarias.

Otro trabajo investigativo relacionado con el tema es el estudio realizado por Gruz Calvo en el año 2018, también de corte cualitativo y de enfoque etnográfico asistido con observaciones de clases, entrevistas grupales e informes escritos, y cuyo principal objetivo fue determinar las experiencias y estructuras recurrentes en las actuaciones didácticas de los estudiantes de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle.

Esta investigación concluye afirmando que las prácticas que posiblemente ejercerán los futuros licenciados en Literatura, egresados de la Universidad del Valle, se encuentran reñidas al modelo ofrecido por sus propios docentes formadores en la Universidad, lo cual significa que en cuanto al enfoque pedagógico desarrollado por los practicantes “Los argumentos presentados señalan que aprendieron a enseñar literatura mediante el ejemplo de sus profesores de la licenciatura” (Gruz Calvo, 2018, p. 205).

De acuerdo con Gruz Calvo, el grado de influencia que tiene el pensum académico de la Universidad del Valle es fuerte en las futuras prácticas de los licenciados, sin embargo, resalta la incidencia que ejercen los docentes de las áreas disciplinarias en comparación a los docentes de

las áreas didácticas, lo que deja como resultado un proceso incipiente en cuanto a la comprensión de la didáctica, metodología y pedagogía, que nuevamente quedan relegados a la enseñanza y aprendizaje de Literatura desde la inconsciencia, situación que invita a cuestionar el grado de eficacia de los procesos de educación y enseñanza llevados a cabo desde la imitación y el recuerdo, y si de esta manera ofrecen o no las competencias necesarias para ejercer adecuadamente la docencia en Literatura.

Todo lo presentado hasta el momento permite apreciar el panorama pedagógico que se tiene actualmente de la formación de Licenciados en Literatura a nivel nacional, del que se destaca, como primer aspecto, la importancia de indagar en este proceso formativo más allá del departamento de Antioquia y fortalecer las investigaciones en el resto del país; de manera que pronto se pueda llegar a un panorama nacional completo que ofrezca claridad sobre la formación de los licenciados en literatura de nuestro país.

El segundo y último aspecto con el que se pretende dar cierre a este apartado se encuentra la importancia de mirar el proceso y no solo los resultados ofrecidos en la etapa correspondiente a la práctica docente, que entre otras cosas no ofrece garantías respecto al grado de cumplimiento por parte del perfil profesional planteado para los Licenciados en Literatura ya que, aunque busca ser un espacio que intenta acercar a la realidad al futuro egresado, realmente carece del verdadero impacto que implica el ejercicio de la docencia que se lleva a cabo sin una etapa de observación previa ante los diversos grupos a trabajar o sin la supervisión de un tercero. Esta situación dificulta la capacidad de superar el carácter reflexivo o la mirada del ejercicio de la lectura como un hábito y un goce estético en el que la formación de pensamiento crítico y actitudes analíticas e investigativas propias de esta área se convierte en un camino a tientas en el que el docente se mueve por el recuerdo de sus modelos educativos o percepciones esbozadas sobre lo que significa la literatura.

4 MARCO TEÓRICO

En este apartado se exploran los conceptos y las perspectivas teóricas que fundamentan y ayudan a comprender los procesos de formación de los licenciados en literatura. En primer lugar, revisaremos la Serie de lineamientos curriculares de Lengua Castellana, fundamentales para la construcción de un marco legal que presente las características con las cuales debe contar la educación superior para la formación de licenciados en el área de Literatura. Por otro lado, se tomó como referencia el Proyecto Educativo del programa de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle, por ser el contexto principal en el que se desarrolla esta investigación. Finalmente se dará cuenta de la didáctica de la literatura y su correspondiente transposición didáctica, como elementos claves para entender la incidencia de la formación de licenciados en Literatura de la Universidad del Valle en la práctica docente de sus egresados.

4.1 Lineamientos curriculares de Lengua Castellana

En este documento, elaborado en 1998, se encuentra la directriz que propone el Ministerio para el desarrollo curricular e indicadores de logros que sirvan como núcleo principal en la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales. El texto plantea que su principal intención está en que sea concebido como una base para formación docente y de discusión que permita tomar decisiones críticas y reflexivas sobre su propia labor. De esta manera se desarrolla mediante la concepción de una pedagogía del Lenguaje que invita a la acción investigativa y propositiva de todos aquellos que se encuentran involucrados en el acto educativo.

El primer capítulo del documento, “A manera de diagnóstico: lenguaje, literatura y educación”, ofrece un juicio sobre la relación que se teje entre estos elementos. Fabio Jurado Valencia, el encargado de redactar dicho apartado, plantea una visión en la que se expone la relación entre la sociedad, cultura y educación a través de los ojos de Alfonso Reyes, Arreda, Ernesto Sábato y Ortega y Gasset, cuyas concepciones sobre estos tres elementos se complementan a lo largo de este apartado.

En este capítulo se presenta la estrecha relación entre los intereses de la sociedad, reflejada en la formación de los individuos mediante los procesos educativos. También realiza una crítica a la creciente insensibilidad resultante de visiones educativas ajenas a los contextos y necesidades culturales de una determinada sociedad, disparidad que deja como resultado una educación endeble en sus bases teóricas y que establece una educación incapaz de reflexionar críticamente sobre sí misma, lo que representa un limitante para las competencias innatas del hombre como lo es la oralidad y la escucha, y sus posteriores manifestaciones cognitivas: la lectura y la escritura.

A la luz del principal interés de la presente investigación, se observa en este apartado un valioso aporte con respecto a la relevancia que se le asigna a la sociedad, a sus intereses y necesidades para la construcción de un proceso educativo. Esto llama especialmente la atención en lo que se refiere a la formación docente, ya que lo va direccionado hacia la independencia intelectual reflejada en las decisiones de la vida laboral del sujeto.

Desde este punto de vista, las referencias, apoyadas inicialmente, en Alfonso Reyes traen a colación los principios didácticos de la educación entendidos como aquel momento en que “el hombre se hace maestro de sí mismo y tiene que enfrentarse al lenguaje en las vertientes de la oralidad y la escritura” (p. 7) y amplía esta base cuando expresa que en esta última actividad se encuentra la respuesta de superación e innovación que requiere el conocimiento y

que representa ‘la capacidad para adecuar –imitar lo llama Reyes- los modos de pensar de cada quien y los modos de pensar los otros, según las situaciones, sin extraviar una actitud crítica’.

Complementando esta idea, en el apartado se menciona la necesidad de desarrollar una adecuada comprensión de las teorías, lo que resulta pertinente para hacer explícitos los objetivos que éstas poseen y que las ubica como el punto inicial para la acción consciente de los docentes desde la selección, planificación y adecuación de contenidos, hasta el manejo de los diversos fenómenos que se dan en la situación educativa.

Seguidamente, se entrelaza la visión de Areola, orientada a la crítica de una sociedad y una escuela esquizofrénica, carente de propósito educativo, donde el afán por la obtención de títulos como medio para un ascenso social y un desenfreno individualista tiene como resultado una actitud incoherente entre el fanatismo que se ha erigido en torno al saber y la verdadera presencia de éste en la cotidianidad del hombre.

Con base en estas perspectivas, dicha incoherencia es reflejada en la formación de los docentes cuando Areola afirma la forma en que “en la universidad no lo formaron para la discusión con altura epistemológica, no lo formaron para hacer propuestas sino para repetir”(MEN 2018. P. 10). Frente a esta falta de actitud propositiva en torno a los escenarios educativos en los que se encuentra involucrado el docente, Areola plantea la actitud autodidacta como vía para terminar con la ineficiente transmisión de saberes que predomina en el sistema educativo, pues en ella se encuentra el verdadero deseo por el descubrimiento y el saber que es inherente al hombre, pero que en ocasiones la “educación constreñida” por programas preestablecidos y faltos de humanidad. Posteriormente, se trae a colación la mirada de Sábato sobre la educación, que complementa la de Areola en cuanto al afán de memorizar información como equivoco sinónimo de aprendizaje y añade la necesidad de encontrar en el acto dialógico con el otro un medio colectivo para aprehender.

Esta aguda afirmación sobre el sistema educativo, que Jurado sintetiza como un “obstáculo para alcanzar propósitos auténticos en el estudio de las artes y de las ciencias en el contexto escolar” (MEN 2018. P. 11), encuentra un tercer apoyo en la situación propuesta por Ortega y Gasset sobre el reto que encuentran la escuela y sus contenidos curriculares a la hora de incentivar o estimular en sus estudiantes una actitud propositiva frente al saber. Para esto, hace una distinción entre el estudiante pasivo y aquel que indaga con el deseo de “averiguar un determinado problema”. En este sub-apartado, la ciencia aparece como conclusión y eje que conecta toda la problemática esbozada sobre los procesos educativos y sobre la forma en que se comparte a los estudiantes.

Por consiguiente, se encuentra en la totalidad de este primer apartado una mirada crítica al sistema educativo, a sus programas curriculares y a la profesión docente como perpetuadora de las falencias que subyacen debido a la falta de actitud investigativa que se propaga en este gremio.

Currículo

El segundo capítulo de la Serie de Lineamientos curriculares de Lenguaje, que se titula “*Currículo y proyecto institucional*”, plantea las variaciones y cambios que posee un currículo de acuerdo con cada momento y situación histórica, para así explicar el cambio que presenció el currículo nacional en su desplazamiento del conocimiento como eje central a una construcción del saber mediante prácticas de interacción basadas principalmente en el lenguaje.

Es por esta razón que los nuevos modelos de los currículos se orientan más hacia el desarrollo de los procesos que a la obtención de objetivos previamente estipulados, en el que resulta vital la planificación conjunta y flexible presentada por el currículo como “una guía en

borrador, que se somete a ajustes y modificaciones según las exigencias de su desarrollo y dependiendo de las dinámicas del trabajo escolar” (p. 15).

En este punto, se dan paso al propósito de fijar los límites de una planeación, ejecución y evaluación que permita a las instituciones educativas moverse bajo los mismos parámetros y garantizar la igualdad de condiciones educativas a nivel nacional y con las que también se busca señalar algunas de las limitaciones que se encuentran en los currículos iniciales donde el conocimiento primaba sobre el sujeto.

De esta manera, la primera característica se encarga de explicar el grado de autonomía que cada institución posee en pro al “fortalecimiento de las comunidades pedagógicas en la toma de decisiones sobre su quehacer” (Ibid, p. 16). Esto invita a una actitud crítica y reflexiva, pero especialmente propositiva por parte de los docentes para aportar en la construcción de un currículo que refleje su actitud investigativa, lo que conlleva a la segunda característica del currículo: la pertinencia, entendida como un equilibrio entre los requerimientos que debe satisfacer el PEI a nivel local y también a nivel global para establecer así una relación de “reflexión recíproca en la construcción de sujetos cultura y académicamente sólidos” (Ibid, p. 17).

En esta construcción se abre camino el concepto de las competencias, definidas en estos Lineamientos como “las capacidades con que un sujeto cuenta para (...) una situación de desempeño, de actuación específica” (Ibid, p. 16). La relación de la competencia con el quehacer educativo se manifiesta en cuanto a la capacidad de análisis que posee el docente para identificar el desempeño del estudiante bajo ciertas situaciones. Por lo tanto, de la competencia se desglosan los desempeños y sus correspondientes indicadores de logros, que al constituir los contenidos de aprendizaje hacen referencia a un modelo pedagógico y teórico determinado.

Se finaliza profundizando sobre el trabajo por proyectos como una alternativa para el desarrollo curricular, que está ligado a la construcción conjunta de saberes mediante la experiencia y la acción de los estudiantes que permite unir las características del currículo flexible. Esta última parte, construida a través de una ejemplificación de cómo implementar esta variante del currículo en las aulas colombianas, tiene como principal objetivo exponer la forma en que las bases teóricas y conceptos sobre el lenguaje cumplen una función de aprendizaje significativo cuando se apoya en acciones pedagógicas que integran los intereses de la comunidad educativa.

El tercer capítulo, “*Concepción del lenguaje*”, ubica el lugar que posee el lenguaje dentro de la estructura curricular planteada por el MEN y su correspondiente renovación realizada en la década de los ochenta. De esta manera, lleva a cabo un contraste entre las interpretaciones pedagógicas de la gramática generativa de Chomsky y su competencia lingüística, que hicieron de la lengua un objeto de estudio y dejaron por fuera una visión pragmática del lenguaje.

En este punto, la renovación curricular hace presencia al realizar una actualización en las teorías de los campos disciplinares que se ocupan del lenguaje y presentan la competencia comunicativa como un avance hacia la integración de “actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua (..) con otros códigos de conducta comunicativa”. De esta manera, se delimita una pedagogía hacia el uso y función social del lenguaje reflejado en escenarios reales y que ubican el enfoque semántico-comunicativo como nuevo eje curricular en el que se desarrollen sus habilidades propias: escuchar, hablar, leer y escribir.

En este punto, el MEN realiza una breve explicación sobre lo que es significación, presentándola como una ampliación del enfoque semántico-comunicativo, en la que el sujeto le da un significado al mundo, a su cultura, a sus saberes y a sus interacciones con el otro.

Con esto, se llega finalmente a la construcción de un enfoque orientado a la significación, en el que habilidades como escuchar, hablar, leer y escribir están mediadas por una postura pedagógica donde predominan los usos reales del lenguaje. En este escenario, el texto da cuenta de las siete competencias que se han de abordar bajo la mirada de la significación y la comunicación: competencia gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética del que surgen los diversos ejes que se dan como referentes para que los docentes decidan sobre la selección curricular en la que han de trabajar, asignándole un sentido a sus procesos pedagógicos.

Una vez abordados los conceptos de lenguaje, currículo y PEI, el texto da paso al cuarto apartado de la serie de Lineamientos curriculares, “Ejes alrededor de los cuales pensar propuestas curriculares”, donde la noción de ejes establece los indicadores de logro que permiten identificar el grado de cumplimiento de las competencias necesarias para el adecuado uso de la lengua materna en diferentes escenarios en que se precisa la significación y la comunicación, como son la lectura, la escritura, la oralidad y las representaciones icónicas.

De esta manera, se reitera la importancia de los usos sociales y culturales del lenguaje como bases principales para cimentar las propuestas curriculares de los docentes y ejecutar los cinco ejes dirigidos a la construcción de sistemas de significación; procesos de interpretación y producción de textos, procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje; el papel de la literatura; los principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y el desarrollo del pensamiento.

El primer eje, referido a la “construcción de sistemas de significación”, tiene su interés en sustentar la forma en que los procesos pedagógicos deben propiciar una adquisición del sistema alfabético de la lengua castellana que marque positivamente las futuras relaciones del sujeto con el uso, funcionamiento, control y posterior estudio del lenguaje. Se destaca de este

primer eje el marcado e insistente propósito del Ministerio de mostrar la función de las teorías como herramientas que le permiten al docente pensar estrategias pedagógicas que enriquezcan su práctica.

En el segundo eje referido a los “procesos de interpretación y producción de textos”, se exponen los tres niveles lingüísticos que constituyen un texto escrito: intratextual, intertextual y extratextual, ejemplificados con textos de estudiantes de básica primaria en los que se pueden observar tanto los componentes, función e interpretación que los integran –semántico y sintáctico; relacional y pragmático correspondientemente–, como procesos evaluativos orientados por los indicadores de logros.

En relación con la interpretación de este segundo eje se ubica en la lectura, entendida como la interacción entre el lector, el texto y el contexto, elementos que reiteran la importancia de generar estructuras de significación que en la lectura se pueden ver reflejadas por la forma en que se identifican y relacionan las ideas del texto, dando paso a una posible acción de creación. En este punto, el documento se centra en los factores que determinan la comprensión de lectura y los amplía dando cuenta de las estrategias tanto básicas (muestreo, predicción e inferencia) como cognitivas (verificación y autocorrección) que hacen parte del proceso de lectura.

En lo que respecta al tercer eje, aquí se genera una propuesta que busca ejemplificar la forma en que la significación y la construcción del texto desde la lectura y la escritura convergen en la literatura desde la intertextualidad. Es así como en este tercer eje, referido a los “Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura”, tiene como principal objetivo definir los aspectos que integran la competencia literaria para el desarrollo y fortalecimiento intelectual tanto de los estudiantes como de los docentes desde tres puntos primordiales: el estético; el historiográfico y sociográfico; y el semiótico.

En este punto, resulta importante señalar que la construcción de dichos indicadores está determinada exclusivamente por el docente y la forma en que se relaciona con su área, esto es, su grado de competencia literaria referida al reconocimiento del canon y la apropiación de sus enfoques teóricos, pues de esta manera definirá qué se hace con los textos y las formas de leer y escribir que se promuevan en el aula, situando los indicadores de logros como aquellos con los cuales se puede observar el avance al que se espera llegar en el proceso pedagógico. Dicho lo anterior, la literatura es definida entonces como una experiencia de lectura que desarrolla la argumentación crítica.

El penúltimo eje propuesto por los Lineamientos, “Referido a los principios de interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación”, está centrado en la relación que se da entre el lenguaje y la diversidad cultural. En este sub-apartado, se resalta la importancia de desarrollar la oralidad como una cultura de la argumentación, que refleje la construcción del sujeto con su identidad y los alcances que esto puede tener en cuanto a la transformación y reconstrucción social. Se plantea como propuesta el estudio de las lenguas indígenas para reconocer la diversidad cultural que hay en nuestro país y la importancia de integrar a los procesos formativos a estas comunidades en pro a seguir alertando la conservación de la identidad cultural y la interculturalidad.

Finalmente, en el último eje se observa un planteamiento interesante en cuanto a los procesos cognitivos y metacognitivos que se apoyan en la lectura y la escritura como mediadores que desarrollan las herramientas del pensamiento con las que el sujeto construye significado. El eje referido a “Los procesos de desarrollo del pensamiento” pone de manifiesto la importancia de la interacción social como punto clave para la construcción de estas herramientas; bajo esta mirada, el entorno educativo se configura como un espacio vital en el

desarrollo del pensamiento y el lenguaje del sujeto, objetivo que resalta la gran responsabilidad social que posee el docente como “mediador

de las interacciones entre el niño y la cultura”. Esto, a su vez, conlleva a que el docente se replantee incesantemente sus estrategias pedagógicas y didácticas.

Con base en esta última idea, cabe señalar que las estrategias cognitivas y metacognitivas ilustran las diversas formas de acercamiento e interpretación en los procesos de la lectura y la escritura, con las que finalmente se apunta a construir un pensamiento crítico y con las que se llama la atención a la forma cómo el desarrollo del lenguaje y el pensamiento se encuentran estrechamente relacionados, lo que descarta la enseñanza de estos procesos de forma segmentada.

Luego tenemos el quinto capítulo titulado “Modelos de evaluación en lenguaje”, en el que se aborda el concepto de evaluación y sus alcances como acción investigativa para cualificar la práctica docente.

La evaluación es presentada por el MEN como un “asunto de perspectiva teórica”, debido a que es la teoría con sus modelos y categorías la que orienta el trabajo curricular. La relación entre teoría y práctica en la que se viene insistiendo, y que es finalmente la que le da sentido a la acción educativa, se complementa con la evaluación en tanto mecanismo que permite reorientar constantemente las situaciones de aprendizaje una vez se conoce el estado en el que se encuentran los procesos y que propician una proyección de los mismos. Esto da paso a un ejercicio de autoevaluación para docentes y estudiantes, haciendo de la evaluación un proceso integral y formador que se centra en el análisis y tratamiento de problemas más que en la acumulación de saberes.

Es así como el documento pone en el foco de la evaluación el surgimiento de la actitud reflexiva, sustentada en la sistematización y seguimiento. Cabe señalar en este punto que estos dos elementos son inherentes entre sí, razón por la cual al hablar del uno se integra de forma inmediata el otro. El primero se comprende básicamente como la recolección de evidencias o memorias mediante instrumentos que recogen información sobre el progreso de los estudiantes, lo que da paso al segundo, en el cual se busca agilizar el análisis de los procesos educativos que dan paso a su reorientación, como se mencionó inicialmente.

Queda, sin embargo, por añadir que tanto la sistematización como el seguimiento están determinados por instrumentos o estrategias que surgen de la planeación de los procesos.

Dentro de los procesos de evaluación, el MEN señala algunas características como la capacidad de reconocer los estados iniciales de los estudiantes, tanto grupales como individuales. A su vez, también da cuenta de las categorías para la comprensión de lectura y para los textos escritos.

En el primer caso, el de la lectura, se encuentra determinado por tres niveles: literal, inferencial y crítico-intertextual. El primer nivel de análisis de lectura se encuentra en las estructuras estables del texto y posee dos cualidades: la literalidad transcriptiva, entendida como el reconocimiento y asociación de significado de las palabras; el segundo se encuentra dirigido a la capacidad del sujeto para retener el sentido de lo que se ha leído. En el caso del nivel inferencial, se relaciona con la competencia semántico-comunicativa en cuanto a la capacidad de “lograr establecer relaciones y asociaciones entre los significados”. Por último, en el nivel crítico-intertextual se aborda la competencia enciclopédica y la comprensión de las intencionalidades comunicativas en los textos.

En cuanto a los procesos de escritura, el MEN da cuenta de la propuesta de investigación que se llevó a cabo en los niveles de básica primaria, en los que el principal objetivo fue generar una transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes al involucrarlos en la creación de un instrumento de evaluación, y los principales elementos a tener en cuenta para la escritura fueron la representación textual, superestructura textual, estructura textual, punto de vista pragmático, semántico, morfosintáctico y expresión gráfica.

Para concluir, conviene resaltar una vez más la forma en que los apartados anteriores cobran sentido y se vinculan en este último a través de los escenarios cotidianos de las aulas educativas; de esta manera, se determina que el propósito de los ejes no es fijar los contenidos que deben impartirse y mucho menos la forma como deben enseñarse, pues como se observa, presentan aspectos generales del lenguaje que están sustentados en principios teóricos básicos que, por una parte permiten al lector hacer la inferencia sobre la formación teórica, pedagógica y didáctica con que ha de contar el profesional en el área del lenguaje, y por otra expone la comprensión de cómo estas bases formativas son claves para la participación activa del docente en su proceso de enseñanza al definir criterios, saberes, y también para tomar decisiones sobre qué va a enseñar, cómo lo va a enseñar y por qué lo va a enseñar, todo esto con un propósito dirigido al desarrollo sociocultural.

4.2 Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle

Para analizar el Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Literatura, la atención recaerá sobre la pertinencia del programa, su articulación con el medio y su gestión curricular.

El alcance del programa de licenciatura en literatura está en marcado por la labor docente desde su formación hasta su ejercicio, con lo que se busca llegar a las esferas locales, nacionales y globales a través de una mirada intercultural que se da en la capacitación de diversos componentes que ponen en marcha las actitudes reflexivas, investigativas y creativas propias del acto educativo.

En relación con el perfil del egresado, su principal rasgo se encuentra en el saber literario dirigido a la enseñanza de la Educación Media, del cual se espera un aporte en procesos como el diseño de materiales pedagógicos, programación curricular en el área, la promoción cultural mediante procesos investigativos y su consecuente labor como productor y/o editor de textos literarios y áreas afines¹.

La pertinencia del programa se sostiene, al centrarse en las propuestas de sus estudiantes para hacer frente a las “problemáticas sociales del entorno, y que además desarrollan reflexiones históricas, sociales, culturales y políticas a partir del estudio de la producción literaria de la región, del país y del continente”. Esto se encuentra justificado en la forma como los aportes académicos del Programa se interesan en ofrecer un amplio abanico de herramientas y espacios que permitan a sus estudiantes fortalecer sus competencias para actuar en sociedad, haciendo visible la interrelación entre la docencia y su acción investigativa. Se mencionan, pues, espacios artísticos y culturales como “diplomados en enseñanza de la literatura, cafés literarios, Muestras de Letras, Cas(z)a de Letras”, entre otras, los cuales dan testimonio del valor social que posee este programa.

De lo anterior se desprenden algunas características de la formación en el área de Literatura, basado en la transversalidad del currículo que busca la formación literaria en tres aspectos: las teorías literarias, las tradiciones lingüísticas y literarias, tanto de lo local, regional

¹ Información obtenida de: <http://estudiosliterarios.univalle.edu.co/licenciatura-literatura>

e internacional. Esta transversalidad se amplía en la relación que se plantea entre la literatura y cuatro áreas más: la pedagogía, la didáctica, la teoría literaria y los medios audiovisuales, áreas que le permiten al Programa de Licenciatura en Literatura estar a la vanguardia frente a las otras universidades del país que ofrecen la misma carrera, ya que amplían el perfil del egresado hasta esferas de la industria cultural.

La estructura curricular del Programa de Literatura se compone de créditos, entendidos como “la unidad de valoración del trabajo académico del estudiante en cada materia o actividad”, que suman el total de 171, distribuidos en un total de cuatro tipos de asignaturas: básicas, profesionales, electivas profesionales y electivas complementarias, estructuradas en los diez semestres que constituyen la malla curricular. Con esta estructura curricular se busca “garantizar en el proceso de formación del estudiante diversas trayectorias de construcción de experiencias de acuerdo con sus gustos, motivaciones, expectativas y perfil profesional”, aspecto que constituye la flexibilidad del currículo.

Para finalizar, se considera que el último aspecto que ofrece el PEP, y que resulta relevante para esta investigación, es el de la práctica docente y la perspectiva que se plantea respecto a ella como “el resultado de una formación, pero también como el inicio de un aprendizaje en torno a la enseñanza y el aprendizaje en el aula a través de la interacción entre los practicantes y los estudiantes”.

4.3 *Didáctica de la Literatura*

Otro concepto fundamental en el presente trabajo investigativo es la didáctica, y es pertinente comenzar por definirla como una disciplina que investiga la interacción entre los contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Minita, 2017). Posteriormente, debemos

contextualizarnos sobre la distinción que posee la didáctica del lenguaje y la literatura como una disciplina que no solo investiga los aspectos científicos, sino también la función social de la lectura y la escritura, lo que implica hablar de una didáctica de la lengua y una didáctica de la literatura de forma separada.

Para hacer más comprensible la relación que se da entre la didáctica y la literatura, se tomará como punto de partida los planteamientos de Colomer (1996), que permite comprender la forma en que las estructuras educativas se han construido con base en la función que cada sociedad y su correspondiente momento histórico le han asignado a la literatura.

La autora toma como punto de partida la Edad Media y su interés educativo en torno a los discursos y a la propagación de los valores morales y éticos que en ese entonces debían ser impartidos para la sociedad; modelo que se conservó hasta entrado el siglo XIX cuando la transformación del modelo educativo se dio en la medida en que la Literatura comenzó a reflejar las ideologías patrióticas del romanticismo y el positivismo.

Más adelante, el consecuente desarrollo postindustrial expuso la endeble formación que se efectuaba a partir de la memoria como único indicio de conocimiento o aprendizaje, lo que abrió paso a las corrientes del estructuralismo y formalismo que buscaron iniciar un proceso de la lectura que respondiera a las exigencias sociales en el cual prima lo funcional; así, la noción de competencia entró en la escena educativa, ahora evidenciado en el análisis y comentario de texto como la nueva manifestación del conocimiento y el aprendizaje. Esta mirada sobre la literatura y la educación dio paso a la identificación de un nuevo vacío, ahora dirigido hacia la propia participación activa del sujeto lector, lo que abrió paso a las teorías de la recepción que centran su atención en la figura del lector y cómo construye el conocimiento.

Cabe resaltar que esta última perspectiva sobre la literatura, y sobre el lugar que ocupa en la sociedad, explica el cambio de un paradigma educativo donde el eje estaba en una enseñanza de la literatura a una educación literaria. Para comprender este cambio socioeducativo, se tendrá como referente a Felipe Minita (2017), quien en su texto no solo explica este cambio de paradigma, sino que también vincula los nuevos debates que surgen en torno a ella, resaltando el hecho de que “la didáctica de la literatura había quedado desprovista de los contenidos que tradicionalmente se consideraron fundadores de su existencia en tanto materia escolar” (p. 383).

Así las cosas, el nuevo modelo educativo aboga por la construcción de prácticas de lectura sólidas y una pedagogía del placer que permita acceder a las esferas de una competencia interpretativa y crítica de la lectura. Para lograrlo, la escuela plantea la propuesta de la lectura literaria, concebida como una profundización en la relación que se establece entre el lector y el texto y con el cual se pretende llegar a un acuerdo sobre la tensión planteada previamente entre el placer y la literatura en sí misma; así, el autor señala que la lectura literaria propone un equilibrio entre el desarrollo emocional y racional de los procesos de lectura, que le permitan al estudiante avanzar progresivamente en la adquisición de una lectura cada vez más profunda.

Esto permite acceder a la manifestación de las cuatro tendencias predominantes en el campo de la didáctica de la literatura en Colombia, expuestas en el estudio realizado por Zulma Martínez Preciado y Ángela Rocío Mirillo Hnedá en 2013. La primera propone el acercamiento a la literatura no solo desde el goce estético carente de fundamentos, sino desde la comprensión de la teoría, la crítica y la historia literaria como procedimientos que permiten apreciar la naturaleza artística de la literatura y que le permitan al lector construir de forma elaborada un universo de sentidos. Seguidamente, se encuentra la segunda tendencia basada en la teoría de la recepción, que pone de relieve la relación entre el autor, la obra y el lector, del

que se espera una actitud propositiva frente al texto gracias a las interpretaciones que puede obtener de él con base en sus conocimientos.

La tercera tendencia se encuentra en la didáctica de la literatura desde la dimensión estética y lúdica, en la cual se define la 'creatividad' como un acto consciente y una expresión de la inteligencia, rasgos que fortalecen el placer estético desde la mirada de una experiencia de la lectura crítica. Por su parte, la lúdica aparece como un medio que posibilita la apreciación de las diversas sensaciones y experiencias que posee la Literatura. Finalmente, la última tendencia se encuentra en la didáctica de la literatura a partir de los géneros literarios, tema sucinto en el que las principales temáticas giran en torno a la narrativa como elemento que permite desarrollar la escritura gracias a su recursividad para crear mundos posibles. Se fortalece la capacidad sensitiva del hombre mediante la lírica y, finalmente, presenta al género dramático como un medio que condensa los dos géneros mencionados en su capacidad creativa y sensitiva.

Después de analizar estas tendencias, se hace perentorio indagar en cómo se están llevando a cabo las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Literatura en las aulas universitarias, además de su posterior manifestación en las aulas de educación media en Colombia. En este punto del recorrido teórico, es preciso pasar a explorar los conceptos la didáctica de la literatura en la formación de los licenciados en esta área, temática que se desarrollará bajo la propuesta de Antonio Mendoza Hilda (1998).

El primer punto bajo el cual se define la didáctica de la literatura en la formación de los docentes retoma la relación entre las ciencias de la lengua y la Literatura mostrada al inicio de este apartado. Así, los avances de las ciencias del lenguaje permiten a los docentes comprender los usos y dominios reales de la lengua; en este punto se muestra el doble uso de esta como objeto y medio de la enseñanza/aprendizaje del área de interés y que exigen al docente una acción reflexiva y crítica para comprender las transformaciones que sufre el lenguaje y así

mis mo tomar decisiones sobre los enfoques, modelos y métodos más convenientes en la elección de contenidos a impartir.

Se comprende que el aula es un espacio que exige al docente la capacidad de ejercer una transposición didáctica, cuyo fin es el de adecuar los conocimientos teóricos a las necesidades que en ella se presentan. De esta manera, dicha selección valorativa de contenidos se entiende como los medios y condiciones de planificación para su posterior aplicación e intervención. La importancia de las ciencias del lenguaje como base fundamental para la construcción de un enfoque y elaboración de una metodología que oriente la formación de los docentes con el fin de llevarlos a un dominio tal de estas nociones que les permita actuar con autonomía e iniciativa dentro de los escenarios educativos.

4.4 Transposición didáctica

Yves Chevallard (1985), parte del determinismo como principio fundamental para comprender que todos los saberes poseen condiciones que los constituyen y que son ajenas al hombre al momento de ejercer el acto educativo, denominado por el autor como sistema de enseñanza. Bajo este principio, el mundo está compuesto de saberes y aquel que desee comprender su inmanencia y su transmisión –el docente–, debe estar dispuesto a descubrir las intenciones del hombre que alteran su estado real, pues como afirma Chevallard, “el sistema educativo, enteramente colmado de voluntad humana, podría moldearse según la forma de nuestros deseos, de los cuales no sería sino una proyección, en la materia inerte de una institución” (P. 4). De ahí la utilidad de la didáctica, pues posibilita el descubrir la verdadera esencia del saber en la relación que se desarrolla entre el docente y su estudiante; es en la presencia e interacción de estos tres elementos, docente, estudiante y saber, que se desarrolla lo que Chevallard ha denominado “sistema didáctico”.

Por consiguiente, la transposición didáctica surge como posibilidad para comprender los cambios que puede presenciar el saber a manos del hombre en su intento de ser enseñado y que para el didacta se muestra como ‘herramienta’ que le permite “desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio” (p. 5) acción que el autor define como vigilancia epistemológica.

Esto genera tres escenarios: el primero, dirigido hacia la didáctica, que para ejercer el desprendimiento el docente se arma de una serie de cuestionamientos que le permiten revelar su cualidad científica y conducir una solución frente a las variaciones que puede presentar el saber. El segundo es consecuencia del primero ya que reside en la figura del maestro y los cuestionamientos que debe ejercer sobre su propia presencia en el sistema didáctico para su adecuada función, que, de acuerdo con Chevallard, debe cumplir con “ciertos requisitos didácticos específicos” que implican la transformación de los saberes, hecho que evidentemente se da por su mano y que ante el cuestionamiento que ejerce con la transposición didáctica, lo llevan a confrontar la legitimidad del saber que imparte.

Surge, bajo la figura del maestro, lo que se denomina ficción de identidad, que no es otra cosa que justificar la inevitable transformación del saber a causa de una fuerza externa que contiene al sistema didáctico y que le “impone responder a las exigencias que acompañan y justifican el proyecto social a cuya actualización debe responder” (p. 17). Esta acción refleja el instinto de supervivencia de la enseñanza y lo cataloga como un sistema abierto —pues se adapta a las condiciones que su exterior le establece— con conciencia didáctica cerrada, porque sobrevive con la negación de las diferencias entre el saber sabio de donde proviene y el saber a enseñar. Lo que implica no ubicar al saber en un espacio o tiempo determinado con el fin de evitar el cuestionamiento de su transformación en el proceso de enseñanza para naturalizarlo y así será la escuela la que le otorgará una nueva identidad a los saberes mediante los valores o

principios que considere pertinentes sirviéndose de los conceptos como una forma de controlar la crisis que genera la negación hacia una nueva manifestación del saber. Es así como el saber se contextualiza atemporalmente en la teoría, que en medio del caos que implica la ficción de identidad, representa un homeostato que le permite al docente manejar el concepto como una nueva forma de nombrar el saber para transmitirlo.

Como se puede apreciar, el determinismo del saber se pierde y, por lo tanto, es el exterior del sistema didáctico el que ha generado la primera transposición didáctica, bajo la cual el docente trabaja cómodamente en lo que ordinariamente se conoce como la planeación de la clase, que le permiten eliminar “las fases del proceso que no sabe gobernar (y que, de hecho, gobiernan su ‘elección’)” (p. 21), con esto se mantiene a flote la ficción de identidad que posee el saber que imparte. En esta acción se constata la conciencia cerrada del sistema didáctico y la autonomía que desarrolla en cuanto a su empeño por erigirse de forma distanciada del saber sabio que, a su pesar, es indiscutiblemente su punto de origen.

Esta diferencia entre el sistema didáctico y su génesis también crea una separación entre los didactas y los maestros, aunque los dos se encuentren conectados por el saber. Sin embargo, como pudimos observar, para el maestro la crisis de identidad del saber es fácilmente superable y se desempeña en dicho sistema cerrado que constantemente exilia al saber sabio, mientras que para el didacta resulta indispensable la “distancia epistemológica y axiológica para poder reencontrarlo finalmente de otra manera” (p. 7), lo que quiere decir que el didacta se desempeña en la constante búsqueda del saber sabio. Aquí se genera el tercer escenario de la vigilancia epistemológica, donde la transposición didáctica tiene por objeto articular unos análisis epistemológico y didáctico que den cuenta de las distancias entre el saber sabio y el saber enseñado, para lo cual la exclusión del saber sabio no representa un problema —a diferencia del maestro—.

De acuerdo con el autor, la presencia de la epistemología y su concepto de problemática es de gran utilidad para comprender la transformación de los saberes; veamos la explicación que Chevallard realiza sobre este asunto: en el paso de tal elemento del saber sabio al elemento que le responde en el saber enseñado hay, antes de nada, un invariante y hay una variación, una separación, que constituye toda la diferencia y que el examen de las problemáticas respectivas hará surgir inevitablemente (p. 23).

Bajo esta explicación, se comprende que el invariante es ese elemento o "concepto" que se moviliza entre las dos esferas de los saberes y que permite establecer la relación entre ellas, pero especialmente la distancia que media entre ambas. Muchas veces esta distancia es tan grande que el saber corre el riesgo de descontextualizarse, perdiendo incluso su sentido y su lugar en la esfera del saber sabio, lo que significa la imposibilidad de recontextualizarlo –identificar en él su verdadera esencia cognoscible–. Sin embargo, también puede suceder lo contrario: la despersonalización, que es la distancia que toma el sujeto que se aproxima a la comprensión del saber en lo que en el texto se denomina '*status nascendi*'. De esta manera, en la comunidad académica el saber pasa primero por la difusión y la producción del conocimiento, y en el funcionamiento didáctico adquiere nuevas cualidades referidas a la reproducción y representación del saber.

Para explicar este flujo de saberes, el autor procede a detallar las capas que conforman el entorno del sistema didáctico, que, debe recordarse, es la triada constituida por los maestros, los estudiantes y el saber, quienes se reúnen en lo que nuestro contexto se define como el "período escolar", cuya razón de ser reside precisamente en un proyecto de enseñanza/aprendizaje que tiene como núcleo el saber. Este sistema didáctico se encuentra cobijado por el sistema de enseñanza que "tiene a su lado un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico y que intervienen en él en diversos niveles" (p. 27). Este

sistema se encuentra, a su vez, dentro de lo que el autor define como “sociedad” y que posee dos facciones que se contrastan entre sí: la primera, denominada ‘sociedad laica’, donde se encuentra a los padres, académicos y el órgano de gobierno; en la segunda están los expertos. La última capa que abarca estos sistemas con sus respectivos elementos es la ‘noosfera’, entendida como un espacio donde “producen y debaten ideas –sobre lo que podría modificarse y sobre lo que conviene hacer–. En resumen, estamos en la esfera donde se piensa el funcionamiento didáctico” (p. 28).

Una vez establecidas las capas que conforman el sistema didáctico, se hace énfasis en la compatibilidad que este debe tener con todo su entorno, que para el caso del saber se instaura en un lugar equidistante: el saber enseñado debe estar lo suficientemente cerca del saber sabio para contar con el respaldo de los “académicos”, y lo suficientemente distante de los padres para evitar su banalización. Sin embargo, pese a cumplir con estas condiciones, el saber pasa por un proceso de obsolescencia, ya sea por el desgaste natural del saber –en cuyo caso se ubica en la esfera del saber sabio–, o por un desgaste moral, concerniente este a la esfera social; en ambos casos, el saber resulta incompatible con su entorno y entonces se da paso a una nueva “instauración de una corriente de saber proveniente del saber sabio” (p. 31), que reestablece el *statu quo* entre el entorno y el sistema didáctico, dando origen a la presencia de la transposición didáctica. Será la noosfera la que, con el fin de restablecer el equilibrio de los sistemas, trabaje sobre el saber, esto quiere decir que “va a proceder a la selección de los elementos del saber sabio” (p. 36), lo que da paso a una nueva variable del saber: el ‘saber a enseñar’, que puede comprenderse como la primera transposición que sufre el saber.

Como se puede observar, el proceso de restitución se da con respecto a la sociedad, a los académicos y maestros, pero para Ives Chevallard la figura de los estudiantes también cuenta, puesto que es en ellos donde se genera la ‘crisis de la enseñanza’, como finalmente denomina a

ese desgaste del saber. Es por ello que, finalmente, lo que se busca es volver a generar el deseo de saber, comúnmente llamado la “motivación”. Con respecto a esto, el autor expresa que para confrontar esta situación, el maestro –que es quien se encuentra directamente con el problema de la obsolescencia del saber a manos de sus estudiantes– recurre a la “reorganización del texto del saber”, que requiere de la identificación clara y puntual de las dificultades que se presentan en el saber, o sea, un diagnóstico que permita establecer las causas de la confusión que dan paso al error y las normas que este trasgrede, evidentemente a manos del estudiante; de esta manera, “el texto del saber define los principios que el alumno debe respetar y delimita entonces, en un momento dado, los errores que el profesor podrá identificar” (p. 41).

Cabe mencionar que la reorganización parte precisamente del texto del saber, que es la base con la que cuenta el maestro, otorgada por la noosfera en el primer momento de transposición, cuando determinó cuáles serían los saberes a enseñar proveniente del saber sabio. Como se puede observar, la acción externa y superficial que ejerce la noosfera es complementada con el aporte que ejerce el maestro en la construcción de normas a seguir para acceder al entendimiento del saber. Este trabajo colaborativo recuerda la presencia de la didáctica como aquella que mantiene el norte de la enseñanza, que “antes de ser buena, debe ser simplemente posible” (p. 44).

Con este recorrido realizado por los conceptos de la didáctica y su transposición, podemos comprenderla desde una perspectiva orientada a los procesos formativos docentes como la construcción de una mentalidad y actuación dirigida completamente a una resignificación de las teorías, la relación de la literatura y las ciencias del lenguaje y la actitud investigativa que muchas veces es ignorada en los procesos educativos de los futuros licenciados, la cual continúa marcando la segmentación entre quienes indagan en las teorías y quienes se dedican al ejercicio docente como si de actividades separadas se tratara.

5 METODOLOGÍA

Este apartado da cuenta de los procedimientos que se llevaron a cabo para generar el cumplimiento de los objetivos estipulados en la presente investigación, para ello se presentan aspectos como el enfoque y tipo de estudio, el contexto, la población, las fases, recolección de datos, técnicas y categorías de análisis.

5.1 ENFOQUE Y TIPO DE ESTUDIO

Para el desarrollo metodológico de la presente investigación se ha optó por el enfoque cualitativo, pues este “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364). Este enfoque apuesta por la interpretación de los datos recolectados para lograr así una comprensión de la situación de interés. Así mismo, y según Millan y Schumacher (2005), además permite entender la forma en que las acciones de los seres humanos se encuentran influenciados por su entorno, particularidad que resulta acorde al panorama educativo en el que se encuentra enmarcada esta investigación.

En concordancia con esta decisión, se determinó que el tipo de estudio más apropiado es el correlacional, puesto que su propósito es “conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 82). En este orden de ideas, para la presente investigación este alcance es el más viable, ya que al ser su principal objetivo el de establecer la incidencia de la formación de licenciados en Literatura en la práctica docente de sus egresados, exige una evaluación detallada de la vinculación que existe entre estas dos variables en el contexto educativo, teniendo en cuenta el aspecto puntual de la transposición didáctica.

5.2 Contexto del estudio

El contexto de esta investigación se ubicó en la Educación superior que ofrece la Universidad del Valle en el Proyecto Educativo del Programa (PEP) de Licenciatura en Literatura de la Escuela de Estudios Literarios. En dicho programa los objetivos se enfocan a una formación y capacitación de los docentes hacia el desarrollo de componentes lingüísticos, pedagógicos, teóricos, literarios e investigativos que se articulan entre sí para dar paso a una serie de actuaciones que se dirigen de forma conjunta a la implementación, contribución y construcción de prácticas docentes que demuestran actitudes investigativas relacionadas a la autonomía del docente y su consecuente aporte al fortalecimiento sociocultural. Esto define el perfil de este profesional en el campo de la educación media y lo proyecta a una participación pedagógica y cultural del área que la literatura ofrece en su calidad investigativa (PEP, Lic. en Literatura, 2015).

Estos objetivos se encuentran reflejados en la pertinencia del programa, donde se aborda la relevancia que tiene para la sociedad este tipo de profesiones, en el que su impacto social se encuentra cimentado desde los procesos de investigación que se llevan a cabo en los trabajos de grado de sus estudiantes, con los que se busca que “propongan respuestas a las problemáticas sociales del entorno, y que además desarrollen reflexiones históricas, sociales, culturales y políticas a partir del estudio de la producción literaria” (PEP, Lic. en Literatura, 2015, p. 20). De esta manera, los procesos formativos del Programa de Licenciatura se encuentran estructurados en cuatro tipos de asignaturas (básicas, profesionales, electivas profesionales y electivas) presentes en una malla curricular de diez semestres y un total de 171 créditos. (Anexo N° 3)

En cuanto a la situación educativa que posee el Programa de Licenciatura en Literatura, la Escuela de Estudios Literarios cuenta con 18 profesores nombrados cuyo nivel profesional se ubica entre la maestría y el doctorado; además de 15 profesores contratistas, contando así con una planta de treinta y tres docentes². Respecto a los escenarios o recursos físicos, la Universidad cuenta con recursos bibliográficos actualizados y prestos a los procesos de investigación como la Biblioteca Mario Carvajal y el Centro de Documentación de Licenciatura en Literatura, que “incluyen el préstamo de tabletas, computadoras y libros electrónicos” (PEP, Lic. en Literatura, 2015, p. 47). Dentro de esta categoría, también se incluyen las salas de cómputo y los recursos electrónicos como 751 E-journals y 1898 E-Books, ambos con textos completos. Se agrega a esto, los aularios en los edificios 320, 331, 332, 333, 385 y el Auditorio Germán Colmenares.

Enfocados al interés de la presente investigación, que se ubica en la práctica laboral de los egresados de este programa, se tiene la articulación con los egresados (PEP, 2015), su finalidad se centra en su inserción laboral mediante diversas estrategias como talleres, jornadas, ferias y bolsas de empleo que buscan mantener al tanto a sus egresados de las posibilidades laborales que se ofrecen en el campo.

5.3 Población y muestra

La población de esta investigación se dio a partir de los estudiantes que ingresaron al Programa de Licenciatura en Literatura en la segunda cohorte del año 2013. Cabe señalar que el criterio para seleccionar esta muestra fue la cercanía que ofrece con el desempeño laboral posterior a los estudios, debido a que dicha muestra obtuvo su graduación entre los años

² Se precisa que esta cifra total se define al momento de comenzar la investigación y también con la que contaba el grupo de participante en el momento de su proceso formativo en la Universidad.

2017-2018, lo que implica a la actualidad un rango de experiencia laboral entre dos años mínimo, a cuatro años de experiencia laboral. Factores que, para el objetivo general de esta investigación encaja adecuadamente.

En cuanto a la muestra, es importante precisar que la selección de estos siete graduados está enmarcada en lo que Fernández et, al. (2015) denomina ‘muestra por conveniencia’, debido a la disponibilidad de acceso que posee el investigador, en este caso, para establecer contacto con los egresados de dicho programa y cohorte, situación que también propicia la muestra homogénea, pues “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (Hernández, Fernández y Baptista, 2015, p 388).

En este caso, los siete seleccionados cuentan con el mismo perfil profesional: Licenciados en Literatura, que además comparten los procesos formativos al pertenecer a la misma cohorte y haber superado las mismas situaciones educativas en cuanto a asignaturas, docentes, campus universitario y procesos formativos.

Para concluir, se definen cuatro criterios de inclusión:

- Pertenecer al Programa de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle sede Meléndez.
- Haber iniciado su proceso formativo en la carrera de Licenciatura de Literatura en el segundo período del 2013.
- Haber obtenido su título profesional en los últimos tres años.
- Haber ejercido la docencia durante mínimo un año escolar.

5.4 Fases del estudio

En busca de generar datos apropiados para la investigación, inicialmente se determinaron tres fases para los encuentros de los participantes.

Selección documental: Mediante la selección y revisión de los documentos que estipula el Ministerio de Educación Nacional, como los tres primeros capítulos de la Serie de Lineamientos curriculares de Lengua Castellana y el PEP de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle, se buscará caracterizar la formación de los licenciados en Literatura y las exigencias desde el marco legal del país.

Entrevistas semiestructuradas: Mediante la recopilación y profundización en las experiencias que poseen los egresados de la carrera de Licenciatura en Literatura, se buscará identificar las exigencias del medio laboral. En este punto se pretende abordar el asunto de la transposición didáctica.

Recolección de datos: A partir de entrevistas semiestructuradas se indagó en la formación académica de los participantes desde el campo de la literatura, la pedagogía y la didáctica, y así mismo, en las exigencias laborales vistas desde lo que se espera de ellos, como las dificultades que experimentaron para cumplirlas y las estrategias o decisiones que tomaron para hacerlo.

Tabla 1. Descripción de las fases de la investigación

5.5 Recolección de datos

Para la presente investigación se optó por la implementación de la entrevista semiestructurada como estrategia que permite la recolección de datos debido a que a través de su carácter dialógico se puede acceder a la comprensión que los participantes poseen sobre los procesos formativos de los que fueron parte, con lo que se facilitará la estructuración de esa realidad compartida que fue la formación como licenciados en Literatura en la Universidad del Valle. A esto se agrega que este tipo de entrevista resulta flexible en cuanto a la inclusión de

nuevas preguntas, o para profundizar en algún concepto o elemento que resulte pertinente y así mismo se podrá precisar la información.

La construcción de las preguntas que orientaron esta entrevista se dio a partir de los tres primeros ejes de la Serie de Lineamientos de Lenguaje de los cuales se seleccionaron los principales elementos y características que los definen, por ser estos los que permiten establecer la relaciones entre lo que se espera que se enseñe y lo que realmente se enseña en las aulas en cuanto al lenguaje. Por lo tanto, las preguntas consignadas en esta entrevista se estructurada permitieron indagar por el primer y tercer objetivo específico de la investigación: las exigencias para la enseñanza del español y la literatura, y la posible transposición de sus saberes. (*Anexo 1*)

Finalmente, se encuentra que aparte de las entrevistas, la investigación también se servirá de los documentos que reposan en los registros de archivos que ofrece la Universidad, como el PEP de la Licenciatura en Literatura, con el fin de cumplir el segundo objetivo de caracterización de la formación de los licenciados.

5.6 Categorías de análisis

Las categorías de análisis de esta investigación se ubican en dos variables que constituyen el presente estudio: la primera corresponde a la formación de los licenciados en Literatura y su experiencia en el campo laboral. De ahí que la base para la construcción de estas categorías estuvo en los documentos que hacen parte de la fase documental de la investigación y las entrevistas realizadas a los participantes.

La segunda variable se relación con las categorías que se definieron para los documentos, es necesario mencionar que se dan con los tres objetivos específicos que posee esta investigación, los cuales se encuentran alineados, cada uno, con un documento, lo que significa que cada uno

constituyó en sí mismo en una categoría de análisis, dejando como resultado diez categorías de análisis documental: propósitos y pertinencia del programa, lineamientos básicos para la formación del estudiante, concepción del lenguaje, adquisición y construcción de los sistemas de significación, construcción e interpretación de los sistemas de significación, procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, práctica, formación, vacíos y transposición. Cada categoría se desglosó mediante unidades que permitieran generar un análisis claro y puntual de la información que contenían. A continuación, se presentan dichos detalles:

OBJETIVO	CATEGORIA	UNIDADES
1. Caracterizar la formación de los Licenciados en Literatura desde el Proyecto Educativo del Programa en Licenciatura en Literatura.	Propósitos y pertinencia del programa	Objetivos que se traza la Universidad del Valle en la formación de sus licenciados en Literatura
		Capacidades que se desarrollan en el Licenciado en Literatura
	Lineamientos básicos para la formación del estudiante	Estructura y desarrollo curricular del programa académico
2. Identificar los criterios para la enseñanza del español y la literatura desde la Serie de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en Colombia.	Concepción del lenguaje	Enfoque de la significación como horizonte educativo en el que se desarrollan las competencias necesarias para desarrollar las habilidades comunicativas
	Adquisición y construcción de los	Construcción de la significación y cómo se da la comunicación

	sistemas de significación	(adquisición, uso, explicación y control de los sistemas de significación)
	Construcción e interpretación de los sistemas de significación	Fomento de la comprensión, análisis y producción de diferentes tipos de texto (Lectura y escritura)
	Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje	Énfasis al momento de impartir la literatura y las aproximaciones interpretativas ante las obras literarias (diálogo entre textos)
3. Identificar las transformaciones de los saberes literarios para la enseñanza de la Lengua Castellana	Práctica	Conocimientos del pregrado que se llevan al aula
	Formación	Conocimientos que adquirieron en relación a lo estipulado por el MEN
	Vacíos	Conocimientos que no se dieron en el proceso formativo en relación a lo estipulado por el MEN
	Transposición	Adecuación de lo que saben para enseñar

Tabla 2. Objetivos, categorías y unidades de análisis.

5.7 Técnicas de análisis

Debido a que los datos se encuentran en las experiencias de los egresados del programa de Literatura, se considera lo más viable implementar el análisis de contenido como técnica de análisis. De acuerdo con López Noguero (2022), el análisis de contenido es un procedimiento

que se “basa en el supuesto de que las respuestas verbales de un sujeto, ante muchas situaciones, proporcionan información acerca de sus motivos” (p. 174), este factor se considera adecuada para el cumplimiento de los objetivos que se han estipulado en la presente investigación.

Bajo la mirada de Abela (2002), se encuentra que el análisis de contenido cuenta con unas características que lo diferencian de otros tipos de análisis en cuanto a su interés por la práctica de la lengua, su carácter pragmático al interesarse por los sujetos, el contexto y el momento en el que se lleva a cabo la acción comunicativa, las significaciones o inferencias que pueden dar cuenta de una realidad mediante los mensajes que emiten los sujetos y también, su capacidad de incluir elementos textuales como no textuales.

6 RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado se presenta la información obtenida de las entrevistas realizadas a los participantes, con las cuales se rastreó información que permitiera dar cumplimiento a los objetivos planteados para esta investigación.

6.1 De la formación de los Licenciados en Literatura de la Universidad del Valle

El Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle, expresa que la formación dirigida a estos profesionales se basa en la “disciplina literaria y los componentes pedagógicos y didácticos”. Es así, como la estructura curricular de este programa académico se encuentra definida por el capítulo II, “De los Programas de Formación de Pregrado”, del Consejo Superior, establece cuatro tipos de asignaturas que constituyen a los programas de pregrado: básicas, profesionales, electivas profesionales y electivas complementarias.

La forma en que el Proyecto Educativo del Programa Académico de Licenciatura en Literatura de la Universidad responde a esta normativa se puede ver en cuanto a las áreas que dispone para cada tipo de asignaturas, como se puede ver en la siguiente tabla:

ASIGNATURAS	DEFINICIÓN	ÁREAS
Básicas	Referidas a los campos de la ciencia y las disciplinas que ofrecen los fundamentos teóricos y/o metodológicos para la formación profesional	Idiomas
		Teoría
		Lecto-escritura
Profesionales	Áreas y campos del conocimiento que dan especificidad a una profesión	Épocas literarias y autores
		Pedagógicas
		Audi ovisuales

Electivas profesionales	Permiten profundizar en una determinada área o campo de una profesión	Métodos críticos
Electivas complementarias	Orientadas al desarrollo de la persona y el ciudadano.	Complementarias

Tabla 3 Áreas y asignaturas del programa académico

Se ha decidido mostrar a detalle la estructura curricular del Programa Académico teniendo en cuenta principalmente las áreas, pues finalmente son las que permiten observar la formación enfocada a la Literatura, por lo tanto en la presentación de los resultados solo se abordarán las áreas correspondientes a Teorías, Lecto-escritura, Épocas literarias y autores, Pedagógicas, Audiovisuales y Métodos críticos, con el fin de dar cumplimiento al primer objetivo trazado en esta investigación, que es “caracterizar la formación de los Licenciados en Literatura desde el Proyecto Educativo del Programa en Licenciatura en Literatura”.

Para comenzar, se da cuenta de los cursos que hacen parte de las áreas mencionadas previamente, para que de esta forma el lector pueda tener una mejor idea de los temas y saberes que se imparten en la formación de licenciados en Literatura.

<i>Épocas literarias y autores</i>	<i>Pedagógicas</i>	<i>Lectoescritura</i>
▪ Literatura Colombiana ▪ Literatura Latinoamericana ▪ Literatura clásica griega ▪ Literatura Moderna ▪ Literatura clásica latina ▪ Literatura Isabelina ▪ Literatura Medieval y Renacentista ▪ Cervantes y el Quijote ▪ Literatura española ▪ Literatura Contemporánea ▪ Literatura Española II	▪ Educación, Literatura y antropología cultural ▪ Educación, Literatura y sociedad ▪ Historia de la lectura ▪ Teorías del aprendizaje ▪ Probleática educativa en Colombia ▪ Ética y educación ▪ Medios didácticos, comunicación y nuevas tecnologías ▪ Didáctica, creatividad y escritura ▪ Práctica docente II	▪ Taller de metodología y técnica de la escritura ▪ Taller de metodología y técnica de la lectura ▪ Taller de escritura creativa ▪ Taller de escritura audiovisual ▪ Taller de escritura de ensayos ▪ Taller de periodismo literario
<i>Teóricas</i>	<i>Métodos críticos</i>	<i>Audi visuales</i>
▪ Literatura y teorías del Lenguaje ▪ Análisis audiovisual ▪ Teorías literarias	▪ Seminario taller de teorías literarias I V	▪ Literatura y adaptación cinematográfica

Tabla 4. Cursos del programa académico.

El total de asignaturas de la malla curricular del Programa de Licenciatura en Literatura es de treinta y dos, y como se puede observar, el área con mayor presencia de cursos es la de “*Épocas literarias y autores*”, que corresponde a las asignaturas profesionales, con once materias de las cuales Literatura Colombiana y Latinoamericana poseen cinco niveles de profundización distribuidos en los tres primeros semestres y al final de la carrera en octavo y noveno semestre. Las asignaturas con menos presencia de niveles son Literatura Española y Contemporánea con dos niveles de profundización ubicados en séptimo y octavo semestre.

Esta estructura resulta coherente en relación al sexto objetivo planteado por el Programa de Licenciatura en Literatura, en la que se busca que la formación de estos profesionales contribuya “al fortalecimiento del campo literario en el ámbito regional y nacional a partir del estudio, valoración y promoción de las obras producidas en estos contextos” (p. 18). De igual manera, también corresponde con la expectativa del Congreso de la República en cuanto a la educación que se ha de impartir en el campo del lenguaje como una forma de expresión literaria y estética conforme los artículos 20 y 22 de la Ley 115.

Por su parte las asignaturas profesionales, muestran que el área pedagógica es la segunda en importancia para el programa en cuanto a predominio, con diez materias en donde se muestra la relación constante entre la Literatura, la educación y lo sociocultural. Cabe señalar que las dos últimas asignaturas de pedagogía son “Práctica docente”, que se llevan a cabo en noveno y décimo semestre. Paralelamente, se observa en estos contenidos las bases para dar cumplimiento a los objetivos tres y cinco del programa, donde buscan “contribuir a la reflexión ética docente, en función de la promoción de una formación de los educandos para la crítica y la autonomía” y la “Inclusión de los significados del aprender a aprender y del enseñar a enseñar, a partir de una reflexión permanente sobre los desarrollos epistemológicos que surgen de la interacción en el aula” (p. 17).

De acuerdo con estos objetivos y a lo que se observa en la formación de los Licenciados en Literatura en cuanto al componente pedagógico, se puede afirmar que el programa académico está en concordancia con dos de las tres competencias básicas y fundamentales que se estipulan en los *Lineamientos de calidad para las Licenciaturas*: formar y enseñar, pues estas asignaturas permiten identificar la intención de brindar al país docentes capaces de vincular en sus prácticas a la comunidad y fomentar “la importancia del desarrollo cultural de los estudiantes” (p. 8). Cabe añadir, que esto se encuentra complementado directamente con las áreas de “Épocas

literarias y autores” ya que es a través de este conocimiento en la disciplina de la Literatura, que estos futuros maestros podrán ejercer la competencia de enseñar.

Finalmente, en las asignaturas profesionales, la Universidad del Valle y su deseo de marcar la diferencia a nivel nacional respecto a las otras tres universidades públicas que también ofrecen este programa académico, se traza ofrecer un “énfasis en análisis audiovisual”, que se identifica dentro de la malla curricular en el área que lleva la misma denominación, con un curso ubicado en séptimo semestre (Literatura y Adaptación cinematográfica) con el que se busca construir un “perfil muy versátil para actuar no sólo en el campo educativo, sino para intervenir con un buen nivel de eficacia en el desarrollo de la industria cultural” (p. 23), según el segundo capítulo del PEP, que da cuenta del estado actual y formación en el área.

Si guiendo en la profundización de las asignaturas que conforman la malla curricular de este programa académico, encontramos en el tercer lugar de predominio el área de Lecto-escritura, que corresponde a las asignaturas básicas, donde los principales enfoques, como su nombre lo indica, se encuentran en la lectura y la escritura, pues finalmente todos los profesionales del país deben ser competentes en los procesos de producción y comprensión lectora para desempeñarse laboralmente. Para los estudiantes de Literatura, estos cursos poseen una orientación dirigida a la escritura poética en diferentes géneros.

En estas asignaturas también se encuentra el área teórica con tres cursos que complementan la formación del Licenciado en Literatura y su disciplina: “Taller de escritura creativa”, “Taller de escritura audiovisual” y “Taller de periodismo literario”. Estos cursos sustentan la pertinencia del programa, descrito como “una reflexión multidisciplinaria sobre el fenómeno literario, dimensión pertinente a nivel curricular y en el contexto del mundo globalizado” (p. 19) y a su vez permiten comprender el origen del séptimo objetivo que se plantean en cuanto a “estimular en los estudiantes la práctica del hacer literario”(p. 18).

Dentro de estas asignaturas básicas, se observa que las áreas teóricas tienen sus cursos distribuidos en los cuatro primeros semestres y de los cuales solo uno de ellos posee dos niveles de profundización que a su vez constituyen los pre-requisitos del curso de “Seminario Taller de teorías literarias IV” en noveno semestre, el cual corresponde al área de métodos críticos en las asignaturas de electivas profesionales, que son las de menor presencia en el desarrollo curricular.

En relación con los propósitos y pertinencia del Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Literatura, en el que se busca que la formación literaria esté sustentada en “tradiciones lingüísticas y teórico-literarias”, se observa que a partir de 1976 – 1977 las asignaturas referidas al área de lingüística sufrieron una modificación en la presencia de la malla curricular reduciéndose a la mitad de seis a tres. Estas decisiones curriculares no se encuentran explícitas en el PEP de Literatura, más allá de la promoción de la flexibilidad que busca “garantizar la formación de los estudiantes de acuerdo con sus motivaciones, expectativas y perfil profesional” (p. 32).

En la reseña histórica del PEP esta modificación se entiende como una forma de dar paso a asignaturas enfocadas a la crítica literaria, la literatura colombiana y latinoamericana; más surge la inquietud sobre la manera en que las asignaturas de corte literario encuentran una fundamentación teórica a nivel lingüístico de acuerdo con lo expresado en el PEP (p. 21), cuando la correlación entre los cursos de teorías y crítica literaria están en una notoria disparidad en comparación a los cursos referidos a las teorías del lenguaje, pues en cuanto a la formación lingüística sólo se identifica el curso de “Literatura y teorías del lenguaje” en las asignaturas básicas. Pese a esto, el primer objetivo del programa académico se plantea entre otros, “capacitar integralmente a los docentes de literatura del país mediante el desarrollo de componentes lingüísticos” (p. 17).

De esta manera, se identifica en la malla curricular del programa académico de Licenciatura en Literatura, una total coherencia con el énfasis literario que profesa, pues se estima que casi el 70 % de su estructura está basada en la formación literaria con sus correspondientes sustentos teóricos en crítica, teoría, períodos históricos, bases pedagógicas y multimodales.

6.2 Sobre la formación de los Licenciados de Literatura

De acuerdo con la información suministrada por los participantes de esta investigación, la formación que ofrece el programa académico de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle destaca por la solidez en cuanto al dominio de la disciplina literaria. Esto se ve respaldado por la totalidad de los participantes, quienes afirman que en su proceso de formación adquirieron un amplio bagaje enciclopédico reflejado en la diversidad de obras y autores que la Universidad les brindó, como lo expresa uno de los participantes al relatar que en su proceso formativo obtuvo *“como un banco de textos literarios, de textos, de autores literarios, que permite que uno se pueda mover por cualquier género y por cualquier época”*.

De acuerdo con esto y con la información presentada al inicio sobre la malla curricular, se confirma que este programa académico cuenta con una gran base formativa dirigida hacia los estudios literarios, campo didáctico que se ha desarrollado con suficiencia en el país de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada por Martínez y Mirillo en el 2013. De acuerdo con esta investigación, este enfoque didáctico tiene como rasgo principal la apreciación y goce estético de las obras, sin embargo, su objetivo está cimentado en la adquisición de dichas apreciaciones estéticas bajo el análisis e interpretación de los diversos elementos que constituyen una obra como son los contextuales, ideológicos, históricos, etc., lo que de acuerdo con las autoras *“posibilita una entrada mucho más rica al objeto literario”* (p. 179).

En la Universidad del Valle, los estudios literarios se llevan a cabo desde la comprensión de los textos como *“artefactos socio-culturales”* donde el goce artístico se genera desde actitudes críticas e interpretativas en las que se busca integrar la participación activa de los estudiantes como sujetos lectores capaces de establecer diálogos con los textos desde sus pre-saberes y experiencias de vida, que finalmente sirven como puntos de partida para la comprensión y profundización de las obras, tal como lo permite apreciar el sujeto 2 participantes: *“me pongo en el papel de cualquier otra disciplina y digo ‘difícil llegar a tener como esos momentos de reflexión tan propios a la vez que ganas una nota, como difícil que llegues a esos puntos de comprender la condición humana, de verte reflejado en una obra de arte, de luego pasar a una producción propia, a la vez que estás cumpliendo con tu asignación académica’”*.

En esta breve reflexión que se presenta del sujeto sobre el proceso formativo que ofrece el plan de estudio de la Licenciatura en Literatura, se puede identificar que hay una apreciación en cuanto a la literatura como manifestación artística, una vez llega a manos del lector. Respecto a esto, algunos participantes profundizan argumentando cómo sus docentes les ofrecieron estrategias de lectura que les permitió generar un adecuado tratamiento literario, reflejado en lo que muchos de ellos denominaron la capacidad de análisis y de actitud crítica que se desarrolló mediante tres elementos fundamentales: el estudio profundo del contexto histórico de las obras, investigación sobre la vida de los autores y la comprensión de las características principales de los movimientos y épocas literarias.

Teniendo esto en cuenta, se puede afirmar que estas bases les permitieron a los estudiantes de este pregrado encontrar en la Literatura, como expresión artística, un reflejo de la realidad y una base para analizar y comprender los problemas y situaciones sociales de su entorno y el mundo, lo que da pie a identificar en los procesos formativos de estos licenciados la presencia de la teoría de la recepción como perspectiva didáctica en la Escuela de Estudios Literarios, donde se

reconoce la importancia que juega el papel del lector como sujeto que posee y construye significados, los cuales dan paso a una relación dialógica entre lector y texto (Martínez y Murillo, 2013). Esto permite situar a la Universidad del Valle en la vanguardia en cuanto al actual enfoque educativo basado en la educación literaria.

Habría que decir que, así como este nuevo enfoque de la disciplina literaria aboga por una participación activa por parte del lector, es preciso abogar por una formación donde la escritura también juegue un papel fundamental. Sobre este aspecto, la academia plantea exigencias específicas a sus estudiantes que los lleva generar relaciones entre diversas obras, autores y bases teóricas de corte literario que, gracias a los talleres de escritura, les permitió desarrollar tanto actitudes reflexivas como habilidades de producción textual en su capacidad argumentativa y que, de acuerdo con las afirmaciones de los egresados, los llevó a construir y configurar su pensamiento de forma crítica, como lo expresa el *sujeto 3*:

“Cuando se me dio a entender que lo que yo leía tenía una utilidad para mí, que yo no leía sólo por leer al otro, sino que yo leía para construir mi propia opinión, entonces en cada final del semestre que tenía que redizar cinco ensayos, estaba en apuesta esa. Entonces eso me enseñó que leer no es únicamente por leer, leer tiene un fin(...) para mí, la lectura es una constante construcción del ser”.

Sin embargo, en esta perspectiva se encuentra que la escritura figura como elemento subordinado a la lectura. Piedrahita (2000) expone esta relación entre la lectura y la escritura en el campo de la literatura como un aspecto peculiar para la didáctica de esta disciplina en tanto que “cuando se enseña literatura, se enseña es más bien a leer literatura” (p. 6). De esta manera, indagando por la presencia de la escritura dentro de la enseñanza de la literatura, se encuentra que ésta aparece como una forma de reforzar la apropiación de la literatura mediante la experimentación de primera mano de los recursos y técnicas literarias que le caracterizan.

De esta manera, Colomer (1996) explica el surgimiento y presencia de los talleres de escritura como “instrumento didáctico de primer orden en la enseñanza de la literatura” en la

que se destaca la intención de la escritura desde la imitación y también como una actividad que permite el desarrollo creativo del ser. No sorprende que el Proyecto Educativo del Programa académico de Licenciatura en Literatura da cuenta de la enseñanza de la escritura mediante “talleres con una orientación hacia la escritura poética en sus diversos géneros: novela, cuento, poesía, crónica y ensayo”.

Como se puede ver, la escritura a nivel de la formación en el profesional de literatura cuenta con un carácter principalmente creativo y aparentemente poético, que se ve en sus proyecciones en cuanto al perfil profesional en tanto a su capacidad para “desempeñarse como productores y/o editores de textos literarios y de áreas afines (PEP, p. 18)

Pese a esto, no se encuentra en el PEP de Licenciatura información que permita comprender la función que cumple la escritura académica dentro de la formación de licenciados de literatura. Respecto a los elementos relacionados al funcionamiento de la lengua que son propios en el proceso de la escritura, se encuentra que los participantes afirman que el énfasis de la carrera no se centraba en ese tipo de aspectos del lenguaje, como lo expresa el *sujeto 3* “*Todo lo que sea de lingüística eso no fue la materia de nuestra formación*”.

Aun así, al momento de ahondar sobre los procesos de producción de escritura académica se encontró que al parecer, elementos como los tipos de textos, sus estructuras, características y aspectos referidos al nivel intratextual de la producción escrita, se aprendieron bajo la lectura y su consecuente imitación –retomando un poco lo mencionado previamente sobre la escritura como imitación– como lo deja saber el *sujeto 1* (*No hay una enseñanza explícita de cómo enseña a leer y a escribir los textos? ¿Podríamos decir que nos quedamos en el enfoque psico-social en los procesos de enseñanza?*

“Leíamos de todo, incluso también teníamos que realizarlos nosotros, escribirlos ... muchos ensayos, reseñas, yo no sé, yo creo que artículos de opinión también, cuentos también; los profes nos

los ponían a hacer. Entonces yo creo que eso fue constante en toda la carrera: leyendo y creando este tipo de textos”.

También se encontró que elementos formales del lenguaje como la gramática y la ortografía, fueron abordados someramente en los talleres de escritura, reiterando que ese tipo de elementos lingüísticos no figuraban dentro de los objetivos de aprendizaje. Ejemplifiquemos esta situación con el breve relato que hace el *sujeto 4* sobre la forma en que la escritura se llevaba a cabo:

uno de nuestros profesores (..) siempre nos revisaba minuciosamente cada palabra, cada coma, cada tilde (..) Y uno en la revisión se daba cuenta de ‘claro, aquí use mal la tilde, claro aquí use mal la coma, aquí era punto y coma en vez de punto seguido’, pero no es porque fuera obligatorio para el curso, o porque él te dijera. Pero eso no iba a la teoría (..) ese conocimiento nunca pasaba a un espacio de diálogo y pues los contenidos de su curso finalmente no daban espacio para analizar este tema

Pese a esto a que los procesos de la escritura parecen no haberse llevado a cabo desde una enseñanza en donde se tome el lenguaje como objeto de estudio, los participantes son conscientes de la incidencia que posee la escritura como una acción en la que se *“reestructura el pensamiento, se piensa de otra manera, se desarrollan otras relaciones cognitivas, se vislumbra otras dimensiones de nosotros mismos”* (Rodríguez, 2013. p. 103).

En todo caso, avanzando en los procesos formativos que reciben estos licenciados, se encuentra que el último elemento que constituye la formación de los Licenciados de Literatura de la Universidad del Valle está orientado a la enseñanza de la literatura hacia las nuevas formas de comunicación en las que se ha desarrollado la comunicación como resultado de una sociedad que actualmente se desenvuelve en la masificación de la información y por lo tanto requiere de nuevos usos lectores y escritores, como lo deja ver Hedrahitá (2000).

“podríamos estar en presencia de un nuevo paradigma de la lectura, que se caracteriza por la tendencia a asignar un papel secundario a la palabra –concepto (o al signo verbal), a favor de la globalización del mensaje y de procedimientos de lectura no lineal” (p. 7).

Antes esta demanda social, se encuentra que por parte de este programa académico la presencia de elementos musicales, artísticos y especialmente audiovisuales que fueron muy bien recibidos por los participantes y que, de acuerdo con sus comentarios, los llevó a comprender de forma más profunda los aspectos sociales, culturales, históricos y propios de la condición humana que se expresan mediante la comunicación.

Sin embargo, la comprensión que tuvieron los participantes sobre la presencia de asignaturas dirigidas hacia lo audiovisual, no se encuentran alineada con lo planteado en el Proyecto Educativo del Programa académico, donde estos talleres están orientados hacia el *“análisis audiovisual, tras los fundamentos narrativos de la imagen, estructuras narrativas y géneros”* (p. 22) y son entendidos por la mayoría de los participantes como herramientas que amplían y complementan la información de ciertos elementos literarios, como lo expresa el *sujeto 1*: *“los profesores de todas maneras nos acercaban a diferentes obras mediante esa parte visual. Pues tanto viendo películas en clase como por fuera, relacionando una obra con tal película que no necesariamente tenía que ser su adaptación, pero que tenía relación con el tema”*.

Esto muestra cómo se pierden de vista los objetivos de aprendizaje trazados hacia nuevas formas y usos de la lectura o la escritura y la presencia de estos elementos se vuelca hacia la intertextualidad.

Para concluir, la información suministrada por los participantes permitió identificar en la formación de los licenciados en literatura una vasta enseñanza en procesos de lectura donde se fomenta la apreciación artística y creadora que posee el lenguaje como medio que reconoce en

la literatura una herramienta de análisis y reflexión sociocultural. En cuanto a la escritura, se establece que la formación comulga con el carácter creativo y artístico de la literatura y respecto a la escritura académica se determina por las respuestas de los participantes que es un proceso que requiere de fundamentación y profundización.

Aun así, se señala que elementos destacados al inicio de este capítulo como lo es el predominio de la formación pedagógica que se muestra en la malla curricular del programa académico no obtuvo registros en la recolección de datos correspondiente a la categoría de la formación, situación que se abordará más adelante.

6.3 En cuanto al ejercicio docente

De las cuatro habilidades comunicativas que se deben desarrollar en las aulas por parte de los docentes, la lectura y la escritura se encuentran en el foco de atención para estos egresados, ubicándose como los objetivos hacia los cuales debe proyectarse su acción educativa. Caso diferente se observa para las habilidades comunicativas referentes a la escucha y la oralidad.

Para el caso de la escucha no se encontraron datos que permitan ubicarle como objeto de aprendizaje en el área de lenguaje, debido a que se asume como elemento implícito dentro de las condiciones de enseñanza/aprendizaje, rasgo que se extiende en alguna medida a la oralidad. La forma de explicar esta situación se relaciona directamente con la cualidad propia de la lengua como “recurso vehicular básico para la enseñanza y transmisión de todo tipo de ideas y contenidos” (Mendoza, 1998, p. 237). Bajo esta mirada, pareciera que, para la mayoría de estos docentes, la oralidad y la escucha son habilidades que no requieren mayor profundización académica ya que son inherentes a sus estudiantes al momento de abordar los saberes del área.

Avanzando en la información recopilada, lo primero que se notó fue el grado de atención que se le da a la lectura como eje central en la acción educativa y de la cual se desprenden las otras habilidades como la escritura y en menor grado la oralidad. Cabe resaltar que la totalidad de los participantes son claros en expresar que el tipo de texto que predominan en sus procesos de lectura son siempre de corte literario, en el que prima la presencia del género narrativo, especialmente con novelas y cuentos.

Véase esta relación entre la lectura como actividad que desencadena el desarrollo de las otras habilidades comunicativas ejemplificado en el comentario que realiza el *sujeto 7*, a partir de la pregunta *¿De qué manera entonces llevas esos saberes que te dio la universidad y los adaptas al entendimiento de tus estudiantes?*, y que en su respuesta lo lleva a hablar sobre la forma en que orienta las prácticas de lectura en su clase y que se vinculan a la oralidad y la escritura:

la lectura en relación digamos como los contextos literarios que estamos trabajando, y la parte oral que siempre es muy importante también, la participación, las exposiciones, los ejercicios de argumentación, que siempre intento vincular la parte oral con la parte escrita, porque pues es importante que vayan desarrollando a la par esas habilidades.

Ampliando sobre la presencia de los textos en sus aulas se da primero, como respuesta de las instituciones educativas frente a la propuesta del Plan Nacional De Lectura que estipuló el Ministerio de Educación Nacional y conforme a esto, la selección de los tipos de texto está determinada en algunos casos por lo que previamente la institución haya determinado y en otras ocasiones por las decisiones de ellos mismos, de acuerdo sus gustos y claro está, teniendo en cuenta los grados, objetivos de aprendizajes, edades e intereses de sus estudiantes, como lo explica el *sujeto 5*

La respuesta del sujeto se desarrolla en la construcción de su respuesta para la pregunta: *Teniendo en cuenta cómo la universidad te capacitó para hacer procesos textuales. Cuéntame ¿cómo guías esos procesos de lectura en tu clase?*

Cuando yo entré a trabajar en este colegio, a mí me dieron la facultad de escoger los libros. Entonces yo escogí los libros que me parecían más acordes para los estudiantes (...). aprendí fue como a analizar qué les gustaba, entonces decía: ‘en octavo ellos tienen como trece – catorce años, entonces cojamos María para trabajar.

No significa esto, que lo narrativo es el único género que se desarrolla, puesto que los participantes también expresan que en el transcurso del año lectivo buscan abordar los tres géneros literarios, aspecto que se desarrollará más adelante.

Retomando la presencia de la lectura como la actividad que con mayor ahínco se desarrolla en las aulas de estos egresados, se encontró que el objetivo de desarrollar la competencia lectora es poder responder a las pruebas de estado, pues como lo expresa el *sujeto 5*: “nosotros en el colegio trabajamos muy enfocado en las pruebas saber, y el ICFES”. En este orden de ideas, la entronización de la lectura resulta bastante lógica, teniendo en cuenta que “el modelo educativo adoptado responde, así, en primer lugar a la función que cada sociedad atribuye a la literatura” (Colomer, 1996, p. 1). En este caso, la evolución de la educación se encuentra actualmente dirigida a desarrollar competencias en los sujetos que son confirmadas y avaladas mediante diversos exámenes donde prima la lectura, como son las Pruebas saber, las Pruebas TyT y el ECAES, marcos que determinan la acción pedagógica de estos egresados y que define sus prácticas de enseñanza.

Como consecuencia, se halló que la principal estrategia que implementan los participantes para orientar y desarrollar las competencias de lectura en sus aulas es de forma grupal, con lo que se busca generar principalmente la reflexión de sus estudiantes en torno a lo que las obras

literarias suscitan en ellos, implementando la oralidad como recurso didáctico que les permite expresar sus impresiones e inquietudes, como lo relata el *sujeto 6* al momento de responder a la pregunta: ¿De qué manera sobrellevas ese vacío pedagógico o didáctico al momento de llevar a cabo los análisis literarios en tus clases?

El participante responde que busca “ver siempre primero qué les genera a ellos esa obra, ese fragmento que leímos, con qué lo relacionan. Creo que dejo fluir la clase en ese sentido, esperando siempre ver qué despierta en ellos, qué percepción tienen”.

En esta primera apreciación sobre las prácticas de estos licenciados, se encuentran dos particularidades:

Primero, se reitera el rol que literatura conserva como “campo de la representación social” que “refleja y configura valores e ideologías, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo” (Colomer, 1996, p. 1). Nótese que la construcción de esa identidad colectiva se ubica inicialmente en la individualidad del sujeto y posteriormente tienen su alcance en lo social a través de la oralidad. Esto deja ver cómo los intereses educativos en el área de lenguaje se encuentran orientados a estimular en los estudiantes su capacidad de expresión y configuración social, basados en un proceso que tiene origen en la acción de discutir y socializar entorno a la lectura.

La segunda particularidad que se encuentra en las prácticas de lectura que fomentan estos egresados, reside en el deseo de que los estudiantes establezcan puentes entre su realidad individual y la realidad social e histórica a nivel local, nacional e internacional, a través del texto; esto, de alguna manera expresa la forma en que la enseñanza de la literatura conserva algunos de sus rasgos decimonónicos en cuanto a objeto que continua transmitiendo esos saberes que pueden ubicarse dentro del patrimonio cultural. Para ilustrar este argumento, se

presenta el relato del sujeto 7 sobre sus objetivos de lectura al momento de llevar a cabo el plan lector en su aula:

‘Agua para chocolate’ primero es una historia de amor, entonces si uno les presenta una historia de amor eso les gusta porque es algo cercano a ellos; pero esa novela tiene otro elemento muy importante como por ejemplo su relación con la Revolución Mexicana, sí, entonces también bajo esa mirada se puede leer y se pueden encontrar elementos muy valiosos allí; pero también está otro elemento que es la escritura femenina, entonces ese es otro de los aspectos y de los elementos que ellos han ido reconociendo a través de la lectura. Entonces como todas esas formas de entrar al texto (..). También por ejemplo en esta obra está la parte gastronómica que es fundamental, la cultura mexicana está allí. Hay ciertos elementos, por ejemplo, de la concepción del patriarcado, que en este caso es un matriarcado y todos estos pequeños como asuntos que ofrece la obra

Esto lleva a comprender la razón por la cual la novela resulta ser el género predominante en los intereses de los participantes al momento de seleccionar los textos que serán el punto de partida en sus actos educativos, pues como lo explica Colomer citando a Hardy (1977), la razón del creciente interés por las narraciones se debe a que permiten “*otorgarle sentido a las experiencias*” y pueden ser entendidas por los sujetos como “*mapas culturales que permiten atribuir sentido al mundo de una forma coincidente con su cultura*” (p. 7).

Esta tendencia de los participantes en cuanto a promover una integración entre el texto, el contexto y el lector apunta a lo que se podría denominar el estado actual de la didáctica de la literatura: la educación literaria, donde la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje encuentran su fundamento en su interés por “*la relación de interacción y cooperación entre el lector y el texto en la construcción de significados*”(Munta, 2017, p. 382).

Baste lo anterior para avanzar en la escritura, que es el segundo elemento que predomina en las prácticas docentes de los participantes. No olvidemos que la escritura como habilidad comunicativa se desprende de los propósitos e intenciones que enmarcan el ejercicio de la lectura. Por lo tanto, se encuentra que, respondiendo a esta nueva perspectiva en la didáctica de la literatura, la escritura se sitúa como una forma de devolverle la voz a los estudiantes en ese acto de reivindicación que fue el centrar los procesos de enseñanza hacia su figura.

Así, los procesos de escritura que desarrollan estos egresados en sus clases, al nacer de la lectura, ubica los objetivos de la escritura en cuanto a la exteriorización de aquellos aspectos de la realidad individual y social que los estudiantes encontraron inicialmente en el texto, con lo que buscan desarrollar lo que ellos denominan la capacidad argumentativa y crítica de los estudiantes. Cabe destacar que se notó que la escritura es un ejercicio que se encuentra segmentado en cuanto objetivos y propósitos por parte de estos egresados. Ampliemos esta situación:

De los siete participantes, tres de ellos expresaron que sus objetivos de escritura estaban definidos de acuerdo al tipo de población estudiantil que poseían, así para el *sujeto 3*, cuya población eran los estudiantes de primaria, la escritura era un espacio donde trataba de “hacerlo pues de una manera que fuera creativa para ellos”, en donde incluso afirma que se daba a la tarea de explorar otro tipo de expresiones como “la plástica o al dibujo”. En este tipo de situaciones, se encuentra que la escritura se encuentra asociada fuertemente con cualidades lúdicas en tanto a elemento que permite “percibir el mundo de manera emotiva, vivencial, trascendente, y con ello, hacer más significativo el contacto con la literatura” (Martínez y Murillo, 2013, p. 184). De esta manera, las propuestas de escritura giran en torno a construir historias que recrean el texto original y con las cuales se pueda desarrollar la comprensión sobre las estructuras y elementos de una historia narrativa. Para ilustrar mejor esto, ampliemos las ejemplificaciones que de hace el *sujeto 3* de acuerdo con este tipo de actividades en sus prácticas:

Se aborda una temática que puede estar relacionada con el libro que acabamos de leer. Entonces de acuerdo con la tema que vas a tener, vas a crear una historia que debe tener esta estructura básica; pues se le enseña al estudiante la estructura básica de los personajes, construir el personaje, darle un contexto, una situación, cierto, un inicio, un desenlace ...

Aunque para todos los participantes la escritura es un proceso que permite la construcción de pensamientos más profundos y críticos sobre lo que se ha leído, se encontró que para el *sujeto 4*, los estudiantes de primer año de bachillerato no cuentan con las bases suficientes para llevar a cabo ciertos procesos que impliquen la comprensión y explicación de una cosmovisión o la incidencia que puede tener la cultura, afirmando que para este tipo de edades “más bien se les hace como el puente entre la capacidad mental para reconocer palabras, sentidos e intenciones”.

Ambos escenarios corren el riesgo de ubicar a la escritura como una actividad de simple expresión creativa que no roza las exigencias que implica como la autorregulación o la transformación de las estructuras del pensamiento y que finalmente, refuerzan la concepción sobre la didáctica como herramienta o instrumento que lleva al maestro a “realizar actividades lúdicas ingeniosas para entretener a los estudiantes y hacer más fácil lo difícil o saber llegar al alumno” (Támayo, Valencia 2010, p. 3)

Dando continuidad a los procesos de escritura en el bachillerato y el objetivo referido por los participantes de plantear esta actividad como una forma de construcción del pensamiento y la actitud crítica, se encontró que, el principal objetivo a desarrollar en los estudiantes de educación básica y media es la capacidad argumentativa, para lo cual implementan el texto tipo ensayo mayoritariamente y en menor escala de referencia la reseña, no sin antes ofrecer previa explicación sobre aspectos que los participantes denominan teóricos, tales como las estructuras, elementos y características propias de un texto, como lo expresa el *sujeto 4*, “llevar al estudiante tanto desde la estructura, pues del texto que se le pedía como desde el contenido que ya se relacionaba mucho más con su perspectiva de vida”.

Bajo este propósito, se encontró que la escritura es un proceso que tiene poco espacio en sus prácticas, y por lo tanto se desarrolla en actividades de comprobación de lectura tipo Quiz o evaluaciones; cuatro de los siete participantes (*sujeto 3, 5, 6 y 7*) manifestaron que en sus

prácticas las exigencias educativas están dirigidas principalmente a la comprensión lectora por ser esta la competencia que más se exige en las pruebas de estado. Veamos sus comentarios:

Sujeto 3: la parte de gramática la he manejado mucho en el pre-icfes, entonces hay muchos temas que no conocía para nada, o conocía pues muy por encima y ya llegan una profundidad que es la que se necesita para prepararse a las pruebas saber.

Sujeto 5: nosotros en el colegio trabajamos muy enfocados en las pruebas saber, y el ICFES siempre pide eso. (Refiriéndose a la intertextualidad en los procesos de lectura).

Sujeto 6: todo va orientado a que ellos van a presentar un ICFES que les pide únicamente comprensión de lectura.

Sujeto 7: en grado once prepararlos en torno a la prueba, enseñarles a hacer lectores críticos, que creo que es fundamental para que puedan tener un buen ICFES, y en noveno y décimo pues concentrarnos también en prepararlos un poco para el proceso de once.

Salvo este tipo de situaciones, se concluye que la escritura que estos egresados fomentan en sus clases se encuentra alineada en gran medida con los propósitos educativos de la educación literaria, donde se busca promover hábitos de lectura y escritura que permitan tanto el disfrute como la reflexión crítica sobre lo que se lee, se habla y se escribe, de manera que se favorece para los estudiantes “un proceso formativo tendiente a lograr que los alumnos participen con efectividad en los procesos de recepción del discurso literario” (Minita, 2017. P. 385)

Por otra parte, se encontró que en las prácticas de estos egresados la presencia de la lengua como objeto de estudio surge después de los procesos de escritura, específicamente en el proceso de revisión y corrección de los escritos, en el que estos maestros encuentran que las principales dificultades que experimentan sus estudiantes al momento de producir textos se

encuentra en el uso de la tilde, los signos de puntuación, los conectores y en menor escala, tipos de oraciones y tipos de párrafos.

De acuerdo con los participantes, estos asuntos son abordados de forma puntual en las correcciones y recomendaciones que ellos generan en los textos de sus estudiantes al momento de llevar a cabo la revisión de sus trabajos. Esta acción es concebida por los participantes como una forma de comprender la escritura desde un proceso y no como un resultado, aludiendo a que este tipo de acompañamientos resulta ser una estrategia efectiva para mejorar la calidad de la escritura en sus estudiantes.

Aun así, se identificó que este tipo de procesos no se lleva a cabo de forma preventiva, pues como afirman algunos participantes, es después de ver las necesidades de los estudiantes que se gestan los espacios y las clases para abordar este tipo de situaciones. E incluso, en algunos casos, los procesos de revisión no se toman en cuenta para abordar los problemas de escritura que presentan los estudiantes, como lo expresa el *sujeto 4*: “nunca llegué a analizar eso con los estudiantes, o sea, decirles eso: ‘ya les corregí, cojan su texto, miren lo que tiene sus textos, qué tiene marcado’, pues no. La verdad, se los devolvía y ya, pasamos al siguiente tema”.

El último elemento que se encontró en la información obtenida por algunos de los participantes es sobre la lengua como objeto de estudio, que para los participantes está relacionado en sus prácticas, especialmente, con temas como el análisis del discurso, los actos de habla, el signo y el significante. En cuanto al análisis del discurso, los participantes afirman que este proceso no se realiza desde la comprensión de cómo está estructurado el mensaje, sino en lo que propiamente dice el mensaje.

Este tipo de información se encontró contradictoria y confusa, pues al momento de intentar describir la forma en que se realizaba el análisis se observó que la concepción sobre este asunto

era desde la literatura, al parecer sin bases teóricas sobre el lenguaje, pero posteriormente, al momento de abordar la práctica incluían el estudio de la lengua desde aspectos como el tipo de palabras, oraciones, construcción de párrafos, etc. Veamos esto a través de la información que suministra el *sujeto 4* al momento de hablar sobre su concepción de la lengua como objeto de estudio:

“La reflexión no se suscita sobre el cómo está escrito, sino en qué está escrito. La lectura no tiene su función última en el lenguaje, es simplemente una capacidad operativa de los seres humanos para poder comprender el mundo (...). yo, más allá de la capacidad operativa de leer, decodificar un texto, también necesito y creo que es más útil para mí llevar esa lectura y dejarle una justificación para comprender el aquí, el ahora y el ayer.

Aun así, al momento de abordar el estudio y reflexión sobre la lengua como objeto de estudio desde la práctica afirma que: “Si no se hace eso no se puede llegar a lo otro, no se puede llegar a la reflexión simbólica de las obras en la sociedad. Si no las comprendes no puedes hacer una reflexión de esas obras en la realidad”

Como se puede ver, la presencia de las bases lingüísticas al momento de desarrollar este proceso parece no estar totalmente dadas en la comprensión del sujeto cuando se le pregunta cómo propicia esos espacios de reflexión sobre el funcionamiento de la Lengua, situación que se identificó en la totalidad de los participantes al momento de relacionar el funcionamiento, uso y estudio de la lengua como un proceso operativo que solo se encarga de aspectos formales como la gramática y la ortografía, y no como una base que permite la interpretación y el análisis. De ahí que para algunos participantes la teoría no figure como base que les orienta pedagógicamente, sino que se vuelven contenidos a impartir en sus aulas a modo de indicador sobre la capacidad de evaluar el dominio y la actitud crítica que se espera de sus estudiantes en la escritura o la lectura, como lo expresa el *sujeto 3* “ya en once si es por ejemplo ir a conceptos más amplios, más complejos. Por ejemplo, si estás leyendo *Hamlet*, aprovechar los actos tres y

cuatro y analizar conceptos como la metaficción y cómo se relaciona con conceptos de realidad y ficción. Cosas así”.

En este tipo de situaciones, se aprecia que la presencia de los componentes referidos puntualmente a la lingüística por parte de estos participantes no posee claridad conceptual ni claridad respecto a su función pedagógica en las prácticas de estos egresados. Lo que de alguna manera permite comprender el porqué de procesos de escritura poco desarrollados y estructurados para los niveles de primaria o incluso desestimados para estudiantes que están ingresando a los primeros años de bachillerato. Esto dirige la mirada a señalar que el campo de la literatura, si bien tiene un interés diferente a los estudios de la lengua, no le es ajeno y muy por el contrario se sirve de ella para manifestarse como expresión artística, pues como lo afirma Fillida (1998) *“la literatura es un conjunto de producciones resultado del uso estético de la lengua; sus obras constituyen exponentes de aplicación o producción lingüística”* (p. 256). Con esto se reafirma la necesidad de vincular a un solo proceso de estudio la comprensión de la lengua en su carácter lingüístico como literario.

Otro elemento que se encontró en la práctica de estos egresados es la fuerte tendencia a implementar material audiovisual, musical y en menor medida material proveniente de las redes sociales como los memes, como una estrategia para profundizar en la comprensión de temas relacionados directamente al estudio de épocas o movimientos literarios, con lo que finalmente, se busca desarrollar en el estudiante el entendimiento sobre la función de la literatura como una herramienta que permite comprender la realidad que le rodea. Obsérvese la situación de clase que el *sujeto 1* relata en torno a la presencia y utilidad del material audiovisual en sus clases a partir de la pregunta: *En estos procesos que has tenido en tu formación, cuáles herramientas obtuviste que te resultaron útiles para la enseñanza de la literatura y de la lengua castellana.*

“vimos un libro ‘Leopardo al sol’ y yo se lo puse a unos estudiantes y luego vimos una película que está medio relacionada, sino estrechamente relacionada con ese libro y con lo que tiene que ver la cultura wayú y su relación con el narcotráfico; entonces como las formas de abordar esta literatura, no solamente quedarse en el texto sino buscar otros medios para intentar tratar de entender estos temas y enlazarlos con lo que estamos leyendo”.

La presencia de este tipo de recursos en la escuela se comprende como uno de los factores que consolida la educación literaria. Esto se explica en la forma como la literatura disminuyó en un primer momento su fuerza como medio transmisor de la cultura, y con las nuevas sociedades postindustriales y el desarrollo de los mass-media, se genera una “evolución de las tendencias artísticas hacia el énfasis de la intertextualidad” (Colomer, 1996, p. 3). Estas nuevas formas de acercarse a la información, ya no solo a través del texto, generaron nuevas formas de concebir los textos y la lectura y de consolidar la cultura ya no como algo aislado entre las sociedades sino como la posibilidad de una red textual que exigió de la literatura prácticas de lectura diferentes.

Por último, se encontró que los participantes abordan la enseñanza de la literatura mediante la clasificación de los géneros literarios, lo cual corresponde con una de las vertientes didácticas que ha tenido una amplia profusión en la educación del país ya que permiten desarrollar la percepción estética de la literatura y abordar la lectura y escritura. Con esto, buscan ofrecer a sus estudiantes un panorama amplio sobre la literatura. Aquí se encontró que el género predominante es el narrativo, que es seleccionado directamente con los movimientos literarios que los participantes abordan en sus clases y se desarrolla bajo el mismo estilo: abordaje de la obra desde el contexto histórico, presencia e importancia del autor y el reconocimiento de las características de las escuelas o movimientos literarios. Todos estos elementos buscan consolidar la literatura como un elemento que despierta simultáneamente el goce estético, pero también la reflexión sobre el devenir del hombre en diferentes momentos de la historia.

El segundo género abordado es el dramático, que para muchos participantes permite el desarrollo de la creatividad y ofrece a los estudiantes nuevas formas de explorar las obras leídas mediante la representación de las mismas, pero que corre el riesgo de quedarse como simple representación o herramienta lúdica que no profundiza en las particularidades que le consolidan como género. Bajo esta mirada, es preciso señalar que si bien es importante fomentar el gusto por la literatura y sus manifestaciones, es preciso no confundir la creatividad y la lúdica con un placer carente de objetivo o propósito educativo. Para explicar esto, vale la pena presentar la explicación que realiza Minita (2017) sobre este asunto

“el placer no depende únicamente de factores escolares, sino que está fuertemente condicionado por elementos socioculturales; ergo, una didáctica fundada únicamente en las posibilidades de fruición literaria que cada alumno trae consigo favorecería a aquellos alumnos (herederos) que en su entorno han tenido múltiples posibilidades de encuentro y de socialización con los textos, y haría muy difícil la experimentación de ese placer en quienes provengan de entornos alejados de la práctica lectora” (p. 384)

De esta manera, se llama la atención sobre la forma en que el desarrollo del placer por la lectura se ha de llevar a cabo, especialmente en nuestro contexto donde la construcción de placer está construida sobre otro tipo de elementos, muy ajenos al desarrollo intelectual. Sumado a esto, es importante señalar también que el placer no puede estar solo ligado a las percepciones emocionales que experimenta el sujeto como respuesta a lo que lee, pues esto también representaría una dificultad de construir el placer por el saber y el aprender; asunto que constantemente se critica en nuestra sociedad y se ha adjudicado a la falta de interés que poseen los jóvenes por la lectura o la escritura y en general por la vida académica.

En último lugar se encuentra el género lírico, del cual la gran mayoría expresa sentir poco interés y resulta ser un género que se desarrolla de forma básica en sus aulas y que en la

mayoría de los casos se lleva a los estudiantes mediante material musical, como lo expresa uno de los participantes: “Cuando yo enseño esto no utilizó poemas literarios, yo le digo a los chicos: ‘elijan una canción pop o cultural que todos reconozcamos y analicen la letra buscando los elementos poéticos y retóricos que encuentras en ellos’.

Respecto a este género se establece nuevamente una relación con los estudios de la lengua que reafirma la confusión previamente planteada sobre el tema, pues en algunos casos la poesía parece ser un auxiliar dentro de la misma literatura a la hora de explorar elementos del lenguaje literario, especialmente a las figuras literarias, como lo expresa el *sujeto 6*: “la poesía realmente en teoría, que ya es una cuestión que tengo como docente. Aprovecho esos subgéneros líricos para abordar figuras, lenguaje”.

Sin embargo, aspectos como la sensibilidad o asombro estético que este género puede producir no son desarrollados en las prácticas de estos sujetos, como lo afirma el *sujeto 4* “*Cuando se trata de poesía yo soy lo menos sentimentalista, romántico que pueda existir. Yo ahí sí voy a la materia, por el lenguaje. Ahí sí soy puramente estructuralista*”. Sin embargo, al momento de abordar las bases lingüísticas que permitan el desarrollo de este género el mismo sujeto responde que “no existe esquema para leer poesía, existen algunos elementos retóricos que te podrían ayudar a entender la poesía”. Este tipo de respuestas resultan contradictorias, pues por un lado, reafirman la necesidad de comprender el estudio de la lengua como una base que permite entender de mejor manera la complejidad que representa la literatura como entidad que se apropia de la lengua para existir y por el otro evidencian una deficiencia en la formación lingüística y poética de los egresados.

Ante esta información, se observa que los participantes poseen una fuerte conciencia sobre las implicaciones sociales, culturales, históricas e ideológicas que alberga la literatura. También se aprecia que, como docentes, poseen objetivos de aprendizaje claramente trazados, como el

desarrollo de las competencias de comprensión, interpretación y análisis tanto en la lectura como la escritura. Sin embargo, subyacente a esto, se observa la inconsistencia entre el dominio conceptual de su disciplina y la relación inherente que posee con la lingüística, lo que se traduce en dificultades pedagógicas.

Este panorama abre paso al siguiente apartado:

6.4 De los vacíos formativos en los licenciados para el ejercicio docente

Los participantes manifestaron experimentar vacíos formativos referentes a tres aspectos puntuales reflejados en su ejercicio docente, que finalmente se encuentran conectados entre sí en una relación de causa-efecto. El primero hace referencia al componente lingüístico, que, como se mencionó en el apartado anterior, es comúnmente asociado a los aspectos formales del lenguaje, puntualmente a nivel gramatical y ortográfico, lo que conlleva al segundo vacío, que hace referencia a la pedagogía y la didáctica que se exige de ellos como docentes, y el último vacío se encuentra en la etapa correspondiente a su práctica docente en los dos últimos semestres de su formación como licenciados.

Para comenzar, respecto a los vacíos lingüísticos, se sintetizará la situación previamente descrita sobre las inconsistencias que se hallaron al momento de abordar la relación entre el estudio de la lengua y la literatura en el ejercicio docente de estos egresados, en la cual se observó que carecen de claridad conceptual sobre la incidencia que tiene la lingüística en la disciplina literaria y en ellos como docentes. Debido a esto, los participantes ignoran la influencia que esta disciplina posee al momento de construir, interpretar o analizar un texto en su multiplicidad de variables: vernáculo, escrito, oral, audiovisual, multi modal, etc.

Es por esta razón que muchos de ellos expresaron no tener claridad sobre cómo afrontar situaciones primarias del lenguaje tales como el uso de los signos de puntuación, tipos de oraciones o las tildes, como se ha ejemplificado previamente, cuando se presentaron en sus exigencias laborales y manifestaron el deseo de haber tenido instrucciones por parte de la academia para transmitir estos saberes en el aula, como lo afirma el *sujeto 3*: “Yo no recuerdo que en la carrera hayamos abarcado un tema como ese, por ejemplo, ni en cuanto a teoría ni en cuanto ah bueno, ¿cómo podemos hacer para abordar este tema con un grado de bachillerato? (..) ya nos queda a nosotros como quien dice ‘bueno, mire a ver usted cómo hace para enseñar eso”.

Esta es la razón por la cual los participantes responden ante estos escenarios integrando estos contenidos como temas a impartir en sus clases. Esto sigue marcando la línea divisoria entre la lengua y la literatura, tanto para sus estudiantes como para ellos, como lo expresa el *sujeto 1*: “Lo que más juega es como darles un ejemplo muy básico muy práctico que ellos también entiendan qué es eso y por qué hay que aprenderlo, por ejemplo. Eso es una pregunta que yo también me la hago porque realmente no lo tengo muy claro, ni yo lo tengo tan claro”. Como se puede observar, la respuesta inmediata de integrar estos contenidos al repertorio de las clases como temas independientes a los procesos literarios que inicialmente han trazado, es una respuesta de acto reflejo que no permite la reflexión y análisis profundo de la situación didáctica que se está gestando.

El segundo vacío identificado de acuerdo con lo expresado por los participantes, corresponde al nivel pedagógico y didáctico que, por lo que se pudo apreciar, es generalmente asociado a la capacidad de enfrentarse y manejar un grupo al momento de orientar los procesos de lectura y escritura con el fin de generar un aprendizaje significativo, como lo comenta el *sujeto 5*: “La

universidad me preparó para poder analizar textos y todo eso, pero siento que le falta pedagogía porque no te enseñan a enseñar”.

Llegados a este punto, y con el ánimo de profundizar en los vacíos formativos que poseen los licenciados en literatura, se invita a observar la relación entre los subrayados anteriores en las citas anteriores y el subrayado que se encuentra en la descripción del sujeto 4 que se muestra a continuación:

“En algún momento me llegué a sentir muy escuelero y no me gustó sentirme así (..). yo me preguntaba: ¿qué hacer? ¿Cómo abordo esto? Y como te decía ahora, pues no sentía que tuviera las herramientas desde mi educación en la universidad. A mí nunca me enseñaron a eso, a solucionar problemas cuando sentía o que el estudiante estaba aburrido o que yo también estaba aburrido como profesor con la clase que yo mismo estaba dando (..). pero no sé si existe la formación en eso, si existen las estrategias, o sea, si la universidad nos hubiera podido formar en esa parte, pero de ser posible creo que sería importante”.

Como se puede observar, la apreciación del sujeto respecto a su desempeño laboral es consecuente de un proceso formativo y agrupa las inquietudes de los participantes en cuanto a no comprender cómo generar situaciones de aprendizaje sobre algún contenido de su área e incluso, a no poder identificar con propiedad a qué rama corresponden esas dificultades presentes al momento de gestar los espacios de enseñanza/aprendizaje en la educación, pese a que la totalidad de los participantes expresan poseer basto conocimiento sobre la disciplina literaria, como lo comenta y reafirma el **sujeto 5**: “yo me di cuenta, cuando empecé a trabajar, que sabía mucho de literatura, pero no tenía claro herramientas pedagógicas que son las más importantes”.

Finalmente, en relación con esta situación, surge el tercer vacío formativo que se encuentra ligado a los cursos de práctica docente, en el que la mayoría de los participantes expresan no considerar que su presencia en la carga académica les permitiera comprender y responder a las exigencias y retos que les aguardaba en el campo laboral. Veamos el breve relato de uno de los participantes al respecto:

Es algo que finalmente vemos solamente los dos últimos semestres y sí considero que la práctica debe ser transversal al currículo, no solamente en un semestre, pues que finalmente se hace en poco tiempo y con nervios también. Y que más allá del hacer de la práctica también en nuestra teoría pedagógica y didáctica pues es poco lo que aprendimos. Yo recuerdo solamente un curso con una profesora que nos acercó hacia la política educativa en Colombia, ya al final de la carrera, entonces considero que debería iniciar mucho más pronto y tanto unir esa parte teórica como con la práctica, ir acercándonos al campo de trabajo.

Bajo este punto de vista, se encontró información que también permitió establecer cuáles eran las principales soluciones que estos egresados encontraron al momento de enfrentar estas problemáticas, y se halló que la principal estrategia implementada es el estudio autodidacta para comprender mejor los temas que deben enseñar; también se identificó que, tanto para su estudio como para reforzar la comprensión de sus estudiantes frente al mismo, implementaban presentaciones y video-tutoriales de otros docentes y por último, en sus clases planteaban actividades y talleres presentes en sus libros de textos académicos.

En cuanto a las dificultades que los participantes ubican dentro del área pedagógica y didáctica, se encontró que los consejos y recomendaciones de colegas, jefes y compañeros de trabajo son los principales recursos con los que cuentan estos participantes para desarrollar sus clases y garantizar el dominio y la disciplina del grupo, situaciones que se van mejorando con la experiencia, véase el comentario que realiza el **sujeto 6**: “era como una prueba de error y acierto. Entonces yo iba probando hasta que iba encontrando la que me funcionaba, dependiendo de las herramientas que me habían brindado mis compañeros”.

Esto permite establecer una relación de causa y efecto entre dos elementos que tal vez en los procesos formativos pueden ser dicotómicos, como el lenguaje en tanto a la lingüística y la literatura -cada una con su énfasis específico-, pero que en la práctica evidencian su inherencia, más cuando se hace referencia a la orientación de procesos de lectura y escritura, en los que la falta de comprensión conceptual sobre estas dos disciplinas puede dificultar la capacidad de los

profesionales para establecer desde dónde abordar la problemática que presentan los estudiantes, e incluso para identificarlas.

6.5 De la formación inicial de Licenciados para la enseñanza en el área de lenguaje (Lengua Castellana y Literatura)

En la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), se definen los parámetros dirigidos a los aprendizajes que deben ofrecerse en la educación formal en sus niveles de primaria, básica y media en el área de lenguaje, que finalmente serán los espacios laborales en los que se desempeñarán los profesionales de esta disciplina. Es por ello, que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), consciente de las exigencias que hay en el proceso de enseñar a enseñar, como es en el caso de la formación inicial de docentes, en el literal *b* del artículo 109 de la Ley 115, establece que la finalidad al momento de formar profesionales docentes es “*desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador*”(p. 17).

Es importante mencionar que todo el acto educativo en la formación de los licenciados en nuestro país se encuentra dibujado en un trayecto de doble vía, en el que aquello que debe ser enseñado en los niveles de primaria, básica y media, es a su vez la base de su formación inicial de maestros. De esta manera, entendemos que los Lineamientos Curriculares y las concepciones de lenguaje que establece desde la significación como una forma de generar interacciones entre los sujetos y de los procesos mediante los cuales puede vincularse a la cultura y sus saberes resultan fundamentales para la formación de los licenciados en el área de lenguaje ya que requiere de ellos la comprensión de estructuras instrumentales y teóricas de la lengua que le permitan trascender a “su verdadero sentido”, como lo denominan en este documento.

Para lograr el propósito de formar docentes aptos en el desarrollo de este enfoque semiótico-comunicativo que es la significación del lenguaje, se busca profundizar en sus usos sociales y en las situaciones reales de comunicación que se sitúan desde las competencias (sintáctica o gramatical, semántica, semiótica, pragmática, literaria, poética y enciclopédica). En este sentido, la Universidad del Valle responde a este enfoque mediante la formación de un profesorado que promueve los estudios literarios a partir de una mirada que integra a los sujetos desde sus condiciones sociales, culturales e históricas.

En este orden de ideas, la Serie de Lineamientos Curriculares de lenguaje traza cinco ejes que permite a los docentes potenciar el lenguaje hacia la significación a través de las competencias previamente mencionadas. Resulta importante señalar que estos ejes fueron previamente desglosados y expuestos en el apartado del marco teórico, sin embargo, en este punto solo abordaremos los tres primeros ejes, ya que los dos últimos abordan elementos que se dibujan por fuera del interés de esta investigación.

El primer eje parte desde la construcción de los sistemas de significación, lo que permite comprender la relevancia que poseen las bases y teorías lingüísticas en la formación del profesorado, pues es a partir de ellas que se podrá promover la asimilación de los diferentes niveles en los que el hombre se vincula con el lenguaje desde su adquisición, el uso, la explicación y el control. Posteriormente, el segundo eje es un robusto panorama sobre los procesos de interpretación y producción de textos que surgen a partir de las necesidades y acciones comunicativas. En este segundo eje la significación se aborda desde la lectura y la escritura, vinculando como es de esperar al sujeto y su contexto con el texto. Finalmente, el tercer eje está orientado propiamente hacia la literatura como estudio estético, historiográfico y semiótico. Estos enfoques sirven como puntos esenciales para el desarrollo de propuestas sobre el ejercicio de la lectura, donde lo que prima no es tanto el texto como lo que se puede llegar a

hacer con él en aras de estimular a estudiantes y docentes en el quehacer lector hasta lograr interpretaciones profundas del texto, donde se ponen en juego la intertextualidad como herramienta para desarrollar competencias como la literaria y enciclopédica, y también los diferentes niveles de lectura –literal, inferencial y crítico–.

Esta breve recapitulación sobre los ejes curriculares propuestos por los Lineamientos, buscan aportar al cumplimiento de la misión de calidad y excelencia educativa que se espera en este país mediante la promoción del estudio de la fundamentación pedagógica y teórica que requiere el acto de enseñar en sus diferentes disciplinas. Es por esto, que el documento ofrece propuestas sustentadas en una amplia base teórico-pedagógica con el fin de que el maestro vea en él un apoyo para profundizar en su profesión sirviéndose de la construcción de diseño de materiales pedagógicos y curriculares en su ejercicio educativo, pues es esto lo que permite dar cumplimiento al literal f del artículo 148 de la Ley 115, donde se establece entre otras, el promover la investigación en el campo educativo.

En este escenario, las Instituciones de Educación superior, tienen una gran responsabilidad en el fomento de la actitud investigativa, que es un requisito obligatorio y se espera de ellas que “la institución apoye efectivamente el desarrollo de una cultura investigativa que porte a mejorar la docencia, la proyección social y el desarrollo del pensamiento crítico”, según lo estipulan los Lineamientos de Calidad de para las Licenciaturas en Educación. Como se puede observar, la acción investigativa solo puede llevarse a cabo en las aulas y la reflexión sobre las prácticas que en ellas se suscitan y que resulta fundamental en el ejercicio docente.

Frente a este requerimiento, en la Universidad del Valle se afirma que la investigación se promueve desde el 2012 con la Resolución 027 del 6 de julio con grupos y centros e institutos de investigación, que para la Escuela de Estudios Literarios son Autores Colombianos, Género, Literatura y Discurso, Literatura y Educación y Narrativa Colombiana. De igual manera, cabe

mencionar que la promoción de la investigación también está presente en los trabajos de grado que desarrollan los estudiantes como requisito para graduarse.

En el caso del programa de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle esta invitación a la actitud investigativa estipulada por el Congreso de la República, se encuentra expresada en el perfil del egresado como su capacidad para “participar en procesos de investigación en el campo del saber literario” (p. 18). Por lo tanto, la actitud investigativa de los estudiantes y egresados de esta carrera, es una forma de articular la Universidad con la comunidad y un aporte hacia la mejora en la calidad de vida de nuestra sociedad, pero especialmente es una forma de “mejorar la educación a través de la retroalimentación de los currículos” (p. 37).

Dentro de este contexto, resulta pertinente dirigir la mirada a una revisión sobre la comprensión que se tiene del currículo en la etapa de formación docente, pues finalmente es la base de toda acción educativa y también el espacio donde se forja la actitud investigativa de esta profesión. Es por ello que la formación de licenciados en cuanto al currículo está basada en la definición que brinda el artículo 148 de la Ley 115 de 1994, donde lo enmarca como el “procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local” (p. 13), y en la serie de Lineamientos Curriculares como “un principio organizador de los diversos elementos que determinan las prácticas educativas” (p. 14).

De esta manera, en el área de Lenguaje se espera que el licenciado en esta disciplina desarrolle mediante el currículo un aprendizaje por procesos basado en las siete competencias (gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética) con las que se busca fortalecer la enseñanza del lenguaje orientado a la significación y la comunicación.

Respecto a esto, la Universidad del Valle forma a sus Licenciados en Literatura en los procesos previamente mencionados, como se pueden encontrar en la construcción de las asignaturas básicas de su malla curricular en el área de la lecto-escritura, el tercer componente curricular de mayor peso en la carrera y en donde los estudiantes son formados mediante talleres en la producción, comprensión e interpretación textual de corte creativo y académico, que como es evidente se da mediante la disciplina literaria y con el cual se sustenta su principal perfil como *“docentes en Educación Media en el campo del saber literario”*.

Finalmente, en relación al segundo objetivo de esta investigación, donde se busca identificar los criterios para la enseñanza del español, todo lo presentado hasta el momento, nos conduce a señalar que la formación docente debe capacitar a los maestros en cuanto a la integración de la teoría y la práctica para la adecuada construcción de un currículo, en donde las competencias y sus indicadores de logros permitan enseñar la comprensión sobre la significación del lenguaje y su presencia como una práctica de interacción y comunicación social dirigida a desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en Lengua Castellana o la lengua materna según sea el caso, de forma que la enseñanza impartida en estos niveles educativos conciba la lengua como objeto de estudio y como una manifestación estética y literaria a nivel nacional e internacional.

6.6 De los saberes adquiridos en la formación literaria en la Universidad del Valle y su transposición en el aula

Llegados a este punto, se ha presentado el tipo de educación que el Ministerio de Educación Nacional busca impartir en el país en cuanto al área de lenguaje, estableciendo para este fin el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, escuchar y hablar). También se ha

mostrado la forma en que se han definido competencias básicas para la enseñanza y desarrollo de dichas habilidades bajo el horizonte de la significación, que permite encontrar en la lengua una función y usos sociales en contextos determinados mediante la Serie de Lineamientos Curriculares, y finalmente, se ha mostrado la forma en que la Universidad del Valle responde a este marco legal en su programa de formación inicial de Licenciatura en Literatura.

Así las cosas, y respondiendo al tercer objetivo establecido en esta investigación, se buscará presentar los saberes o conocimientos que llevan los egresados del mencionado programa académico a sus aulas y posteriormente identificar si existen posibles transformaciones en dichos saberes literarios con el fin de abordar la enseñanza de la Lengua Castellana. Para esto, se realizó la recolección de datos mediante entrevistas que fueron estructuradas de acuerdo con los tres primeros ejes que se plantean en la serie de lineamientos curriculares de Lenguaje del Ministerio de Educación y las categorías establecidas en el capítulo de la metodología: formación docente, ejercicio docente, vacíos formativos y transposición didáctica.

6.7 La transposición didáctica que ejercen los licenciados en Literatura

En este apartado se presenta la contextualización del entorno al que pertenece el sistema didáctico y posteriormente se fija la mirada sobre la textualización del saber como puntos claves para desarrollar el análisis de la información que los participantes suministraron.

De esta manera, con las bases que ofrece la transposición didáctica se enfocan tres aspectos que permiten comprender las prácticas docentes que desarrollan los participantes: el primero es la respuesta directa a los marcos legales educativos del país; el segundo, se sitúa en el tratamiento o manejo que los egresados le dan a los saberes literarios y el tercero se halla en las instancias a las que recurren los egresados para desempeñarse en su cargo docente para así dar

cumplimiento al tercer objetivo planteado en esta investigación, que busca identificar las transformaciones de los saberes literarios para la enseñanza de la Lengua Castellana.

Para comenzar, se establece que la transposición didáctica está definida como las transformaciones o adecuaciones que sufre un saber al momento de ser enseñado, o en palabras de Chevallard: “es el ‘trabajo’ que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” (p. 45). Se puede imaginar entonces, que estos objetos se encuentran en un lugar donde conservan su inmanencia, su estado “puro”, por decirlo de alguna manera, y cuando el saber se encuentra en dicho estado, se denomina “saber sabio”.

Como se puede inferir, este primer momento en que el saber sabio sale de su esfera inicial y se vincula a la esfera académica, se da el primer momento de transposición. Pero sería ingenuo pensar que es la totalidad del saber la que se ha transpuesto, pues el aprendizaje está subordinado a una delimitación establecida por los intereses de conocimiento que posee consigo el sujeto que desea conocer. Este principio básico recibe el nombre de “desincretización”, término que Chevallard también toma de Verret y el cual se entiende como “la división de la práctica teórica en campos de saber delimitados que den lugar a prácticas de aprendizaje especializadas” (p. 67).

Puede con esto percatarse el lector de la estructura que posee la educación y los juegos de intereses que hay entre una comunidad académica que busca los saberes, una sociedad que precisa su transmisión y de una comunidad que se encarga de enseñarlos. Baste lo anterior para identificar la necesidad de un mecanismo que permita equilibrar los intereses de cada colectividad, y frente a esta situación surge lo que Chevallard denomina la “noosfera”, presentada como un campo mediador en donde “se encuentran todos aquellos que, en tanto ocupan los puestos principales del funcionamiento didáctico, se enfrentan con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias” (p. 28), que en este caso se

encuentra representada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como ente que, aparentemente, representa los ideales educativos de este país tanto para la comunidad académica como para la sociedad en general. Examinemos brevemente las implicaciones transpositivas que se gestan en este primer momento.

Para comenzar, fijémonos cómo el MEN en su condición de noosfera, se muestra como lugar donde “las competencias están delimitadas con precisión, los registros están asignados, las responsabilidades distribuidas y los poderes, circunscriptos” (p. 29), en lo que es su autoridad para establecer la estructura del servicio educativo, la misión y visión que se tiene sobre la enseñanza como y como es obvio, la concepción de la lengua y la literatura que se ha de promover en los diferentes niveles educativos bajo la enseñanza de la Lengua Castellana, que como se presentó en el marco teórico de esta investigación está enmarcada en los Lineamientos Curriculares de lenguaje.

Es así como el equilibrio entre la comunidad de académicos de esta área y la sociedad en general, se da cuando los Lineamientos de las Licenciaturas establecen que la educación está orientada a la formación de “personas sensibles” que construyan sociedad. De ahí que la primera transformación que sufre la literatura se da fijando su enseñanza como saber que desarrolla las habilidades comunicativas.

De esta postura se desprende el hecho de que la Universidad del Valle promueva la construcción de un perfil investigativo orientado a la contribución sociocultural, que propone “respuestas a las problemáticas sociales del entorno, y que además desarrollen reflexiones históricas, sociales, culturales y políticas a partir del estudio de la producción literaria” (PEP, 2015, p. 20). Una vez aclarado este panorama, se procederá a ahondar en la enseñanza de la literatura a manos de estos egresados.

Desde este punto de vista, conviene reparar en la labor que ejerce la comunidad académica al momento de publicitar el saber, que como se mencionó anteriormente, es el primer momento en que el saber sabio se convierte en un saber que se debe enseñar. La pregunta que surge es ¿cómo se identifica esta primera transposición didáctica del saber? La respuesta es: mediante la puesta en texto del saber o textualización, es ahí donde se fija la forma adecuada de comprender el saber. Pero esta no es la totalidad de la respuesta, pues la forma en que este texto del saber se ve materializada es a través de lo que en nuestro sistema de enseñanza son los Lineamientos Curriculares –ampliamente descrito en esta investigación– y los Planes de Estudio –también referidos aquí–, dado está, bajo la supervisión del Ministerio de Educación Nacional dada su cualidad de noosfera.

Observe mos la información que ofrece el *sujeto 3* sobre la forma en que se orientan los procesos de lectura en sus prácticas teniendo en cuenta como principal elemento la presencia de la noosfera:

Lo primero que creo que debemos hacer, pues por lo menos en la en las instituciones educativas, es revisar el currículo del grado, cierto, el plan de estudios y revisar ya sea los DBA o por lo que se estructure la institución, los lineamientos, los estándares, en fin... Cuáles son los logros esperados para ese nivel.

De acuerdo con la información general que suministraron los participantes, se comprende que este es un principio regulador de sus prácticas, que todos reconocen y al que responden complementando el proceso con la selección de los textos y temas a trabajar en el transcurso del período escolar; este aspecto se presentó previamente en el primer apartado de este capítulo “Proyecto Educativo del Programa” donde se muestra cómo estos egresados parten de los intereses de sus estudiantes al momento de seleccionar los textos para abordar los temas del curso. Ejemplifiquemos nuevamente esta situación con la breve descripción del *sujeto 5*, con el fin de poder ver seguidamente la acción conjunta del MEN y la fase de planeación de clases o textualización de los docentes:

Aprendí como a analizar como qué les gustaba, entonces decía: ‘en octavo ellos tienen como trece o catorce años, están pensando que en el novio, que el amor, entonces escogamos un texto ...escogamos María para trabajar.

Como se puede observar, el docente genera una selección del texto partiendo de los intereses de sus estudiantes, pero también de sus necesidades como sujetos que están atravesando un determinado momento de su vida, lo que, de acuerdo con los Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación, refleja el cumplimiento de la competencia de la formación en cuanto a “comprender las características físicas, intelectuales y sociales de los estudiantes” (p. 8), además de la adecuada construcción de un ambiente educativo, lo que demuestra un conocimiento pedagógico. Sin embargo, en algunos casos se notó que los participantes desconocen este tipo de acciones como pedagógicas e, incluso, que relacionan la pedagogía exclusivamente con los aspectos vinculados al dominio, dirección u orientación de un grupo, como lo demuestra el mismo sujeto en la continuidad de su relato:

“Entonces eso fue como lo que empecé a analizar para poderles enseñar. Pero siento que la universidad no prepara pedagógicamente para eso. O sea, la universidad le da a uno los conocimientos, pero no le da a uno las herramientas para enseñar, porque yo pienso que si un profesor no tiene manejo de grupo, manejo de espacio, pues no pasa nada”.

Así, mirando detalladamente esta situación, se observa ahí, que tal como lo afirma Chevallard, “preparar una lección es sin duda trabajar con la transposición didáctica (o más bien, en la transposición didáctica); jamás es hacer la transposición didáctica”. Con esto se puede concluir que en este primer momento no hay transposición didáctica a manos del docente debido a que el MEN genera indicaciones ante las cuales la acción docente se limita a servirse del amplio corpus literario que le dejó su paso por la universidad para así establecer una clasificación y selección de textos que posteriormente abordará en sus clases.

Para acercarnos más al objetivo, y de acuerdo con la información suministrada por los participantes, se puede establecer que la principal herramienta de transposición didáctica a la que la totalidad acude se encuentra en la vinculación de los intereses personales de los estudiantes para acercarlos hacia el saber u objeto de estudio, entendiendo esta estrategia

precisamente como una “transformación adaptativa” que permite relacionar las experiencias de vida de los estudiantes con la utilidad del objeto de saber, como lo deja ver el sujeto 6

Lo importante, pienso yo, no es que yo les recite a ellos una teoría, ya, no que todos se quede solo en conceptos, sino cómo yo primero entiendo el objeto de estudio y cómo me queda mejor explicarlo y creo que eso debe relacionarse con los intereses que tengamos, con los pasatiempos que es lo que a ellos a esta edad más les interesa.

Servirse de las experiencias previas de los sujetos se encuentra en total concordancia con lo esperado por el MEN en cuanto a concebir “un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación”, que evidentemente permiten al sujeto comprenderse parte de unas determinadas condiciones históricas, culturales, sociales e ideológicas y configurar una significación de sí mismo, del otro y de los diferentes entornos que pueden existir. Pese a esto, concebir los intereses o experiencias de vida como única instancia didáctica refleja el vacío formativo y de significación en sí mismo que estos sujetos poseen al momento de construir nuevas propuestas educativas, donde la ausencia de integración entre las diversas teorías que ofrece la Universidad deja como resultado apreciaciones superficiales sobre los alcances del área tanto de la literatura como de la lengua materna.

Bajo la perspectiva de Chevallard, esta situación puede comprenderse como la “descontextualización del saber”, resultado precisamente de fragmentar el saber con el fin de delimitar en él fases que se convierten en bases para su comprensión general (desincretización y programabilidad del saber). Veamos cómo se encuentra presente este rasgo en la práctica docente de los participantes:

Sujeto 3: “trato de coger las unidades mínimas y básicas de conocimiento para que ellos las exploten”.

Sujeto 4: “Saber qué es lo que deben aprender, qué es lo que debo darles y entonces en ese momento seleccionar de eso que aprendí, de eso que sé, seleccionar qué parte corresponde al nivel del estudiante y a sus necesidades”.

Sujeto 7: “Desmenuzar ese contenido para que ellos pues lo digieran de una forma distinta, sí, entonces hacerlo más cercano”.

Esta acción suele terminar en la “desubicación de la red de problemáticas y problemas que le otorgan su sentido completo” (p. 71), situación que se refleja en los participantes al momento de ejercer sus prácticas laborales donde los contenidos teóricos que ofrece el pensum académico de la Universidad del Valle en el PEP de Literatura (literaria, didáctica y pedagógica) no están presentes en los procesos de planeación o construcción de actividades a su cargo, anulando el propósito de la destextualización del saber en relación con la pretensión didáctica de permitirle al estudiante adaptarlo a sus pre-saberes y hacer tangible el “valor epistemológico de la literatura, a su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo” (Colomer, 1996).

Veamos de forma puntual cómo se da la descontextualización del saber a causa de una desincretización carente de conciencia didáctica al momento de intentar establecer una trasposición de la teoría lingüística a los usos sociales del lenguaje:

Sujeto 1: “Voy muy despacio, como mostrarles imágenes y luego me apoyo con recursos o material como diapositivas para explicar conceptos, definiciones, pero lo que más juega es como darles un ejemplo muy básico muy práctico, que ellos también entiendan qué es eso y por qué hay que aprenderlo, por ejemplo. Eso es una pregunta que también me hago, yo también me la hago: por qué, por qué tengo que aprender esto, porque realmente no lo tengo muy claro, ni yo lo tengo tan claro”.

Como se puede observar, en la primera parte del relato el sujeto da cuenta de la desincretización del saber en cuanto al ritmo que intenta establecer con los estudiantes y la vinculación de materiales orientados a la explicación de conceptos. Posteriormente, se percibe en el sujeto la intención de traer a un marco real dichos conceptos o definiciones con el fin de evidenciar ante sus estudiantes la función del lenguaje en escenarios reales y presentes en su cotidianidad. Sin embargo, al final podemos ver la reflexión que genera el sujeto respecto al “por qué hay que aprender eso”, expresando finalmente que incluso él tampoco tiene claridad sobre la utilidad de dicho saber.

De esta manera, las asignaturas que representan el mayor peso de la carga académica en el proceso de formación no adquieren una función activa en el desempeño laboral de los sujetos, pero como se puede observar en el fragmento anterior, se encuentra el hecho de que los participantes constantemente hacen referencia sobre la importancia de impartir aprendizajes significativos, donde el saber vaya más allá de lo conceptual y le permita al estudiante vincularlo activamente con sus condiciones de vida y cotidianidad, siendo esto un hecho contradictorio entre el saber-hacer y el saber-enseñar de estos sujetos.

Este tipo de situaciones dejan ver en los egresados de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle a un profesional que requiere profundizar en la actitud crítica y reflexiva de sus prácticas pedagógicas y didácticas para planear y construir actividades, pues de no ser así las actividades no reflejarán los propósitos e intenciones de estos egresados y se verán en la mayoría de los casos como espejismos que transmiten al sujeto aprendiz una falsa y efímera sensación de comprensión y utilidad sobre la relación de la lengua, la literatura y la realidad. De esta situación se desprende que la transposición didáctica esperada de estos profesionales de acuerdo con lo que sus condiciones laborales les exigen no se lleven a término.

Para comprender esto, es necesario recordar que el MEN establece como objetivo de la enseñanza en el área de lenguaje el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas desde la adquisición, uso y comprensión de la lengua materna y la literatura como una de sus manifestaciones, situación que conlleva al licenciado en Literatura a dominar con suficiencia tanto los saberes propios de la literatura como los saberes sobre la lingüística.

Desde este marco legal, se espera pues que el licenciado en Literatura pueda abordar adecuadamente la enseñanza de contenidos que hacen parte del estudio de la lengua castellana, situación para la cual la totalidad los participantes expresan no haber sido formados en ese

componente pero que inevitablemente deben confrontar una vez se dé el ingreso a la vida laboral, incluso desde escenarios iniciales como las entrevistas de trabajo

Sujeto 7: Cuando a uno le hacen la entrevista (..), le dicen: ‘- Ah, ¿usted es profesor de español?’, entonces yo ahí siempre hago la aclaración: ‘- No, yo soy licenciada en Literatura’, ‘Ah bueno, ¿pero usted puede enseñar tales elementos?’ Ah sí, yo los puedo enseñar, pero mi fuerte es la literatura. A través de la literatura yo puedo enseñar muchas cosas, pero el enfoque no es el español, que es diferente.

Este tipo de situaciones, aunque son sorteadas positivamente por el egresado de Literatura, como lo podemos ver en el anterior relato, no dejan de estar presentes al momento de llevar a cabo funciones como la de crear una planeación, veamos algunos ejemplos representativos de esta situación:

***sujeto 7:** Uno cuando ya empieza a trabajar realmente es que se da cuenta que tienen que enseñar otras cosas que hacen parte de la Literatura pero que no son el fuerte de la Licenciatura. Como por ejemplo toda esta cuestión de la gramática, de la construcción de la lengua, del español como tal, que es totalmente distinta*

Sujeto 3: Todo lo que sea de lingüística (...) eso no fue la materia de nuestra formación, las teorías del lenguaje iban más enfocadas a la reflexión cognoscitiva de la creación de un signo, (...). Entonces la carrera en sí misma más bien se encargó de enseñarnos a ser lectores responsables y a escribir.

Sujeto 5: La Universidad nada, me tocó en el trabajo aprender cómo enseñar eso porque yo siento que la Universidad no nos preparó para la gramática y toda esa parte; o sea el español que se ve de sexto a octavo, yo siento que la universidad no me preparó para eso. Porque es una preparación para un profesor de noveno a once, que es literatura lo que uno da en esos grados.

Estos ejemplos se tornan representativos para la investigación debido a que la mayor parte de los participantes comprende o relaciona directamente el estudio de la lengua con la enseñanza de elementos gramaticales y ortográficos entre otros, situación en la que no dudan en expresar que este tipo de saberes no resultan ser trascendentales debido a que resulta más provechoso “reflexionar e ir al contenido más que al cómo está escrito el texto, a lo que refleja la sociedad, los fenómenos sociales que representa esa obra” (sujeto 3).

En este punto es necesario cuestionarse de qué manera se logra este objetivo de análisis literario sin acudir a los insumos que la misma lengua ofrece. Frente a esto se encuentra que

estos egresados logran sobrellevar esta situación mediante la implementación de estrategias intertextuales como las películas, canciones u otros textos, que les permiten presentar condiciones históricas, sociales, culturales entre otras, para propiciar en el estudiante una comparativa que le permita rastrear e identificar dichos elementos en la obra principal.

Sin embargo, no sería adecuado afirmar que existe en este caso un acto de transposición didáctica, puesto que “la especificidad del tratamiento didáctico del saber puede comprenderse mejor a través de la confrontación de los dos términos, de la distancia que los separa, más allá de lo que los acerca” (Chevallard, 1985, p. 22). Debido a esto, la acción intertextual en este caso no resulta propicia para generar una transposición que permita ubicar en un lugar diferente al saber, pues no se da desde la literatura una transformación de este saber para abordar la presencia de aspectos lingüísticos, sino que se conserva la linealidad en la disciplina, generando más bien una profundización sobre la misma área de conocimiento.

En algunos escenarios donde el abordaje de elementos lingüísticos resulta inevitable, se pueden encontrar situaciones en las que al momento de impartir las temáticas correspondientes al estudio de la lengua los participantes optan por transmitir directamente la teoría a sus estudiantes, como las teorías de los actos de habla o elementos como el signo y el significante, como lo hacen los sujetos 1 y 7, por mencionar algunos:

Sujeto 1: “Sí he trabajado con algunos los actos de habla y hace poco trabajé con uno de los chicos el lenguaje no verbal y entonces el lenguaje no verbal también trabajó lo que son los símbolos y los iconos y todo eso entonces de alguna u otra forma sí lo he trabajado, pero no puntualmente con la literatura, ha sido como separado el tema”.

Sujeto 5: “A mí las materias de teorías literarias me enseñaron a cómo meterme en un texto, (...). Entonces ya de profesor trato utilizarlas como las mismas, me fui dando cuenta cuáles sirven más y cuáles no dependiendo del grado, por ejemplo, las que nosotros usábamos en la universidad uno las puede usar con décimo o con once, de ahí para abajo o... un niño de sexto no tiene esa capacidad, por más que uno quiera”.

Bajo esta misma línea, se encontró que los sujetos no generan ningún tipo de transposición didáctica desde el área de la literatura hacia el área de la Lengua Castellana. Esta situación resulta preocupante para el campo del lenguaje en general, entendiendo en este la adquisición,

comprensión, uso y control sobre el lenguaje materno y de la literatura como una manifestación humana que surge de ella, pues es preciso que la brecha entre el estudio de la lengua y los estudios literarios sea disminuida, pues como lo afirma Fillola: “la lengua misma es el recurso vehicular básico para la enseñanza y transmisión de todo tipo de ideas y de contenidos” (Mendoza, 1998, p. 237), por lo tanto, la forma en que se construya el porvenir de una nación depende no tanto del estudio juicioso y profundo de los saberes que ya se encuentran establecidos en las diferentes áreas del saber, como de la capacidad creadora del porvenir que está ligada al adecuado desempeño de las habilidades comunicativas del sujeto que le permiten construir sociedad.

Pese a esto, se encuentra que la tendencia al momento de impartir los saberes literarios y lingüísticos están distribuidos de manera que solo abordan una habilidad comunicativa de las cuatro establecidas, siendo la lectura la habilidad que se orienta al estudio literario y la escritura hacia un acercamiento superficial del estudio de la Lengua Castellana. Ampliemos esta situación:

Para el primer caso, los sujetos tienden a guiar las prácticas de lectura mediante la imitación de actividades que ellos mismos vivieron en su proceso formativo y que se encuentran estructuradas por una misma ruta: investigación sobre el contexto histórico, investigación sobre la vida del autor e identificación de estos dos elementos en la obra, de forma que se llegue a la comprensión de diversos elementos socioculturales que finalmente constituyen las características de un determinado movimiento o época literaria.

Pese a esto, se observa en los relatos de los sujetos que en sus prácticas estas acciones no se encuentran mediadas por la presencia de las teorías literarias que tanto peso tienen en el pensum académico y que finalmente son las que, se supone, deben caracterizar el perfil de este egresado, hecho que se ve reflejado cuando en sus relatos se identifica que la forma en que

orienta la lectura en sus clases tiene un punto de origen en la imitación de actividades, estrategias o recursos que sus docentes implementaron con ellos cuando estaban en su proceso formativo de licenciados, haciendo uso desde las mismas actividades, películas y canciones, hasta los mismos libros:

Sujeto 1: “Yo recuerdo que el profesor “X” en algún momento nos (..) pidió que hiciéramos un diario de lectura (..). Y eso de alguna otra forma como que se me quedó a mí en la cabecita y es lo que he trabajado con los chicos”.

Sujeto 3: “Yo soy un remix de Los profesores que admiro (...) Yo aprendí viendo enseñar a los profesores y tomando aquello que yo considero que es útil en el contexto en el cual estoy”.

Sujeto 6: “Trato de, primero, revisar si así como lo vimos, como lo aprendimos, ellos podrían hacerlo también. Entonces adaptar la clase que vimos en la universidad, obviamente revisando términos. Disminuyendo un poco la complejidad”

Para el segundo caso, la enseñanza de la Lengua Castellana se manifiesta como un componente independiente a la literatura como lo afirma el sujeto 5: “de sexto a octavo es lengua castellana y de noveno a once es literatura, así se divide”. Bajo esta propuesta, el estudio de la Lengua Castellana se da a partir de la división de temas que deben verse progresivamente en el transcurso de la educación y en los que la trasposición se da desde la Lengua Castellana a la Literatura, como lo dejan ver algunos participantes:

Sujeto 5: “cuando quiero enseñar adjetivos entonces escojo por ejemplo el cuento de las brujas de Roald Dahl entonces lo selecciono para enseñar adjetivos Entonces siempre trato de que sea cual sea el tema siempre este el aspecto literario”

Sujeto 6: “Primero tenemos todo lo que es gramática, pragmática, producción textual y de ahí ya nos vamos encaminando al componente literario”.

Como se puede ver, en el caso de estos dos participantes la necesidad surge desde la Lengua Castellana y la presencia de la Literatura resulta ser el mediador para ello, y aunque en este caso podría pensarse que los participantes logran generar procesos de transposición didáctica a partir de esa necesidad, se observó que al momento de dar cuenta sobre la forma en que orientaban el estudio de la lengua en la lectura o la escritura, no lograban conceptualizar adecuadamente lo que sucedía en sus prácticas, como se observa en el sujeto 5 al momento de dar cuenta sobre los elementos que abordaba al momento de estudiar la lengua:

abordo la parte del análisis discursivo, no. Abordó la producción y construcción de imagen; cuando digo imágenes me refiero a la proyección de lo que se entiende de un texto. Que más, que otra cosa podría decir... La producción escrita, pero no sé en qué sentido ponerla... es como digamos... es que se me escapa la palabra, no sé. O sea, como utilizar el lenguaje oral o escrito para hacer análisis textuales, no solamente digamos: "escriba un análisis del texto", sino también que lo hablé. ¿Entiendes? Como ese tipo de cosas.

O en el caso recurrente y que se ha mostrado a lo largo de este apartado, lo hacían desde la relación entre lo que la literatura ofrecía en términos de interpretación y relación directa del texto, la realidad y el sujeto, pero como se observó, esta intención no culmina satisfactoriamente y cae en la descontextualización del saber.

De esta manera, la escritura que surge que las obras literarias vistas en clase tienen la finalidad de identificar en el estudiante la comprensión e impacto que tuvo para él dicha obra. Y aunque en los participantes se observó que la escritura es trabajada bajo el deseo de mostrar la fuerza transformadora de pensamiento, que resulta ser para el sujeto el acto de escribir como una forma de reconstruir sus conocimientos y adquirir una postura crítica sobre ellos que les permita asumir la vida, finalmente esta actividad posee como único marco vinculado a la realidad del estudiante el de realizar la entrega de un trabajo que cumpla adecuadamente con los aspectos formales de la escritura. Esta situación enmarca al docente en un rol donde termina figurando como un "juez sobre la consigna solicitada, la de quien observa si está bien o mal realizada. Su destinatario, antes que como un futuro miembro de la comunidad es mostrado como un estudiante (...) Este papel se reserva para los docentes que se limitan a actuar como editores de errores mecánicos, de gramática, ortografía y formato". (Natale, 2018).

En este tipo de situaciones podría explicar la razón por la cual el funcionamiento del sistema didáctico comienza a resquebrajarse, pues al ser la escritura vista como una consigna a cumplir y no como una necesidad a satisfacer por parte del sujeto, como lo espera el MEN con su propuesta de la significación del lenguaje, las pretensiones de estos sujetos por mostrar la utilidad de su área o la importancia de hacer un adecuado uso de la lengua materna en contextos reales pierden efecto. Finalmente, la escritura queda reducida a un escenario ficticio,

nuevamente efímero y cuya única incidencia en la realidad del estudiante está sujeta a una valoración, hecho que hace parte de las constantes quejas de los docentes sobre la actitud del estudiante, como lo expresa el **sujeto 6**: “realmente es difícil porque ellos lo sienten como: “bueno si esto no es para que me hagan un quiz, una comprobación de lectura ¿entonces para qué es?”.

De manera que se puede constatar que este hecho sigue perpetuando en la actitud de los estudiantes de diferentes niveles educativos la falta de interés y/o curiosidad para reflexionar y pensarse de forma realmente crítica la acción comunicativa y sus efectos, por más que esta haga parte de su cotidianidad y defina sus vidas. La lectura o la escritura, aunque pertenecen a todas las ramas de conocimiento que el hombre ha indagado e indagará, no tendrán ningún efecto si desde etapas más tempranas de la educación no son presentadas al individuo como acciones con resultados reales.

Con esto se quiere decir que es preciso ver en estas prácticas el sentido humanístico que poseen, entendido este como la finalidad que cada individuo debe encontrarle a su existencia y que solo se logra a través de la constante reflexión y conciencia que el sujeto ejerce sobre la forma en que comprende, interpreta y responde ante lo que escucha, lee, habla y escribe.

Esta situación da paso a concebir la práctica que llevan a cabo los egresados del programa de Licenciatura en Literatura como uno de los factores que propicia la obsolescencia del saber, pues expone una falta de comprensión de dominio teórico literario, pedagógico y didáctico que impide la construcción de puentes transpositivos capaces de vincular el estudio de la lengua y la literatura de forma simultánea, para que así estas áreas adquieran una utilidad real en la cotidianidad de los sujetos y despierten en ellos intereses investigativos que prometan futuros aportes al campo académico y al desarrollo sociocultural del país.

CONCLUSIONES

Esta investigación buscó establecer la incidencia que ejercen los procesos formativos de la Licenciatura en Literatura en las prácticas docentes de sus egresados. Se puede afirmar que si bien el principal perfil de la carrera de Licenciatura en Literatura es el del campo docente. Se observa que la incidencia de la formación de estos licenciados en sus prácticas docentes es baja, pues la fortaleza teórica que proyecta el pensum en cuanto al estudio de la literatura como una disciplina no se ve reflejada en la construcción de material pedagógico y didáctico que satisfaga las necesidades del área de Lenguaje para aportar en la construcción de sujetos críticos en tanto a lo que escucha, hablan, leen o escriben.

Esto se evidencia en la concepción sobre la literatura en las aulas que manifiestan los integrantes, direccionada principalmente hacia su carácter artístico, pero no en función del análisis y la crítica literaria como se esperaría teniendo en cuenta las amplias bases que el programa ofrece al respecto, sino como una manifestación libre, subjetiva, espontánea o de esparcimiento para el hombre. Eso propicia que la enseñanza de la literatura se dé principalmente desde el goce estético como principal objetivo que se debe desarrollar con la población estudiantil de la educación básica y media.

Esta situación deja a la literatura como una variante lúdica en las clases de lenguaje, clasificada en lo que se conoce como la ‘promoción de lectura’ o ‘el placer de leer’, haciendo más notoria la distancia entre la literatura y la lingüística, lo que a su vez aumenta el desconocimiento y la desestimación de estas disciplinas en cuanto a la relevancia que poseen para comprender plenamente al lenguaje como sistema que permite entender, reflexionar y transformar el pensamiento de los sujetos y a su vez, la realidad en la que se encuentran.

La serie de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana promueve una enseñanza de la lengua materna orientada al desarrollo de las cuatro competencias comunicativas: oralidad, escritura, lectura y escucha. Para esto, se basa en la significación del lenguaje, enmarcado éste en un enfoque del lenguaje significativo, el cual propende por el uso social del lenguaje en situaciones reales. De ahí que la enseñanza de la Lengua Castellana se encuentre principalmente basada en una adecuada comprensión y dominio de los fundamentos lingüísticos como punto articulador que permite integrar armoniosamente las bases teóricas de la literatura, la pedagogía y la didáctica como principales parámetros para comprender el lenguaje como objeto de estudio en sus diversas manifestaciones.

Respecto a esto, se encontró que los participantes Licenciados en Literatura egresados de la Universidad del Valle y que hicieron parte de la muestra en esta investigación, cuentan con adecuadas competencias educativas y formativas para orientar a sus estudiantes en el aprendizaje de la lengua desde la literatura y su promoción estética y artística. De igual manera, se observó que la enseñanza impartida desde este enfoque responde satisfactoriamente a la relación del sujeto, el contexto y el texto, donde los espacios de socialización y discusión de la lectura y la escritura permiten abordar la construcción de sujetos conscientes de su entorno real y social, en los que la Literatura aporta a su construcción identitaria e ideológica.

Sin embargo, es preciso señalar que en la mayoría de los casos este proceso de enseñanza se lleva a cabo por la imitación de prácticas docentes recibidas en su proceso formativo, lo que revela poca iniciativa en la construcción de una actitud investigativa orientada a la creación de estrategias pedagógicas o didácticas que aporten a la enseñanza de la lengua materna como objeto de estudio. Es así, como se ha definido para el primer objetivo específico de esta investigación, que la principal exigencia para la enseñanza del español y la literatura desde la Serie de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en Colombia se encuentra en el

conocimiento y claridad sobre la función que poseen las bases teórico-lingüísticas en la comprensión y dominio del lenguaje desde su adquisición, uso, explicación y control.

Derivado de esta situación, a las exigencias que experimentan los egresados de la Licenciatura en Literatura, se suma la articulación pedagógica y didáctica entre las bases lingüísticas, y las bases literarias, pues los resultados de esta investigación reflejan una ausencia de indagación en la construcción de material pedagógico o didáctico, lo que implica una baja actitud investigativa por parte de los docentes egresados de este programa académico. Finalmente, bajo este mismo panorama, se encuentra presente una exigencia en cuanto a relacionar de forma armónica la lingüística con la literatura, de forma que se sobrepase la concepción de la lingüística como un componente gramatical que adquiere utilidad como contenido independiente o para los procesos de escritura.

El segundo objetivo específico caracteriza la formación de los Licenciados en Literatura desde el Proyecto Educativo del Programa en Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle, encontró que la formación de la Licenciatura en Literatura, está cimentada en la búsqueda de despertar en sus estudiantes aptitudes que les permita desempeñarse como sujetos críticos al momento de comprender, estudiar e impartir la disciplina literaria desde sus bases teóricas, dejando como resultado final un perfil caracterizado principalmente por su rol docente enfocado no solo hacia el dominio de los saberes teóricos, sino también hacia la innovación pedagógica y didáctica para ilustrar sobre esta disciplina.

La Universidad del Valle, en su programa académico de Licenciatura en Literatura posee una formación basada en los dos posibles enfoques que el título profesional manifiesta: tanto el estudio de la disciplina literaria, como el del rol docente. En cuanto al primero, la formación del programa se encuentra más robustecida, ofreciendo amplias bases teóricas y conceptuales para abordar las diferentes épocas y movimientos literarios, al igual que los diferentes géneros

literarios que permiten caracterizar a estos profesionales como sujetos altamente sensibles y críticos frente a las manifestaciones artísticas de índole literario, lo que a su vez los capacita para contribuir de forma activa en la construcción cultural y artística de la región y a mayor escala, del país.

El segundo enfoque del perfil profesional se encuentra delimitado por principios básicos que permiten comprender el rol docente y su función social desde las áreas profesionales, específicamente en las asignaturas de corte pedagógico en los cuales se abordan aspectos generales sobre las características de la educación nacional y se brindan fundamentos básicos para la pedagogía y la didáctica de la disciplina. Por último, es necesario señalar que en ambos enfoques el perfil profesional de estos egresados posee pocas bases lingüísticas que, sin embargo, repercute específicamente el desempeño profesional del enfoque docente en cuanto al área de lenguaje, que como se ha visto a lo largo de la investigación encuentra su principal sustento en la formación de sujetos con comprensión sobre las principales características de la adquisición, uso, control y funcionamiento de la lengua materna para un óptimo desempeño comunicativo en diferentes escenarios.

A partir de la información recolectada se logró establecer que las prácticas pedagógicas de los licenciados de Literatura de la Universidad del Valle cumplen con características de la transposición didáctica como la función de adecuación, basada en la noosfera, fijada en este caso por los Lineamientos de lenguaje, Estándares, o Derechos Básicos de Aprendizaje; la textualización, materializada en los procesos planeación y construcción de secuencias didácticas y finalmente, en la desincretización del saber, fundamentada principalmente en la segmentación del saber en pequeños núcleos temáticos que se llevan al aula a través de la vinculación de los intereses de la población estudiantil.

Pese a esto, son prácticas que no pueden definirse totalmente como traspositivas, debido a que son saberes que no sufren modificaciones o cambios. Por el contrario, y como se puede observar, se limita a la adecuación; para el caso de esta investigación, dichos cambios esperados radicaría en la esfera del saber literario direccionados a generar aprendizajes sobre la lingüística. Sin embargo, esto no ocurre ya que los egresados llevan a cabo sus prácticas docentes con una baja integración entre las diferentes bases teóricas ofrecidas durante su formación como licenciados, o sea, entre las teorías literarias, lingüísticas, didácticas y pedagógicas. Esto deja como resultado unas prácticas que se centran prioritariamente en la imitación de estrategias, actividades y recursos identificadas en quienes fueron sus propios docentes o en algunos de sus colegas, propiciando una baja producción de propuestas educativas a nivel investigativo.

REFERENCIAS

- Abela, J. A (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.
- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado, 3
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Lomas, C, coord: La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. ICE de la Universitat de Barcelona/ Horsori. Barcelona.
- Gruz-Calvo, M (2018). La práctica docente en la Licenciatura en Literatura: Diagnóstico. Aportes a una discusión. Folios, (47), 197-213.
- Fillola, A. M (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. Didáctica. Lengua y Literatura, 10, 233.
- Hernández-Sampieri, R, & Torres, C. P. M (2018). Metodología de la investigación (Vol. 4). México e D. F. D. F.: McGraw Hill Interamericana.
- MEN (2014). Lineamientos De Calidad Para Las Licenciaturas En Educación (Programas de Formación Inicial de Maestros).
- Natale, L, Sagnaro, D, Castro Azuara, M. C, Errázuriz Gruz, M. C, Fuentes, L, Leiva, N, ... & Sánchez Camargo, M. (2018). La lectura y la escritura en las disciplinas: lineamientos para su enseñanza. Universidad Nacional de General Sarriento.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. México. McGraw Hill.
- Munita, E. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. Educação e Pesquisa, 43(2), 379-392.

Preciado, Z. M., & Pineda, Á. R. M. (2013). Concepciones de la Didáctica de la Literatura en Colombia durante los últimos diez años. *Revista Gráfica-Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia*, 10(1), 175-194.

Piedrahita, M. V. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista de Ciencias Humanas. Volumen* (23).

Reporte De Resultados. Programa Académico. Saber Pro ICFES. (s.f).

Pérez Guzmán, J. (2018). La formación de maestros para la enseñanza del lenguaje como práctica social. *Revista Pluri/versidad*. 18(1), 36 – 46

Tamayo Valencia, A. (2018, September). Hacia una didáctica crítica. In Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional II Internacional.

Varios, V. (2009). El lugar de la literatura en la formación del licenciado en Humanidades-Lengua Castellana. *Lingüística y Literatura*, 89-112

Verdecia, R. L. R., Cortés, A. B. Á., & Rodríguez, R. A. V. (2020). Reflexiones teóricas en torno a la formación literaria de los estudiantes de la Licenciatura en Educación. *Español-Literatura. Opuntia Brava*, 12(3), 246-257.

Valencia, D. B. B., Yepes, V. V., & Hurtado, E. V. (2018). Una experiencia de formación inicial de maestros de lenguaje alrededor de la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. *Uni-pluriversidad*, 18(1), 25-35.

ANEXOS

Anexo 1: Se presentan las preguntas que orientaron las entrevistas de los participantes, las cuales fueron construidas a partir de la información que se presenta en los respectivos ejes de la Serie de Lineamientos Curriculares de Lenguaje.

EJE 1 - procesos de construcción de sistemas de significación		PRÁCTICA	FORMACIÓN	SÍ	NO
¿Cómo genera los acercamientos al lenguaje?	(Lectura, escritura, oralidad, imagen)	¿Lo tiene en cuenta para el desarrollo de su práctica de enseñanza?	¿De qué manera su formación académica le permitió desarrollar su competencia para enseñarlo?	¿Cómo adapta su saber para enseñarlo?	¿Cómo suple dicho vacío?
¿Cómo propicia la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua como objeto de estudio?	Gramática; lingüística, sintaxis, ortografía, pragmática.				
¿De qué manera aborda la construcción de significado del el lenguaje?	Sentido social (escritura y lectura)				

EJE 2 Procesos de interpretación y producción de textos		PRÁCTICA	FORMACIÓN	SÍ	NO
¿Cómo aborda la enseñanza de los tipos de texto?	Comprensión	¿Lo tiene en cuenta para el desarrollo de su práctica de enseñanza?	¿De qué manera su formación académica le permitió desarrollar su competencia para enseñarlo?	¿Cómo adapta su saber para enseñarlo?	¿Cómo suple dicho vacío?
	Análisis				
	Interpretación				
ESCRITURA					
intratextual	Semántico - Sintáctico	¿Lo tiene en cuenta para el desarrollo de su práctica de enseñanza?	¿De qué manera su formación académica le permitió desarrollar su competencia para enseñarlo?	¿Cómo adapta su saber para enseñarlo?	¿Cómo suple dicho vacío?
	Micro - Macroestructura				
	Coherencia - Cohesión				
	Conectores				
Intertextual	Marcas Temp. Espaciales.	¿Cómo orientas los procesos de escritura?			
	Enciclopédica - Literaria	¿Cuáles son las estrategias que implementa para orientar la escritura?			
	Eépocas - Culturas				
extratextual	Citas - Referencias				
	Situaciones de comunicación				
		Pragmática			
LECTURA					
Lector	Estrategias cognitivas	¿Lo tiene en cuenta para el desarrollo de su práctica de enseñanza?	¿De qué manera su formación académica le permitió desarrollar su competencia para enseñarlo?	¿Cómo adapta su saber para enseñarlo?	¿Cómo suple dicho vacío?
	Muestreo, predicción, inferencia				
	Propósitos de lectura				
	Conocimientos previos				
Texto	Intención comunicativa	¿Cómo orientas los procesos de escritura?			
	Semántico-sintáctico	¿Cuáles son las estrategias que implementa para orientar la lectura?			
	Adecuación				
	Coherencia - Cohesión				
	Cohesión				
Gramatical					
Contexto	Textual				
	Extratextual: Entorno físico				
	Psicológico: Estado anímico				

104

EJE 1- procesos de construcción de sistemas de significación		PRÁCTICA	FORMACIÓN	SÍ	NO
¿Cómo general los acerca nientos al lenguaje?	(Lectura, escritura, oralidad, imagen)	¿Lo tiene en cuenta para el desarrollo de su práctica de enseñanza?	¿De qué manera su formación académica le permitió desarrollar su competencia para enseñarlo?	¿Cómo adapta su saber para enseñarlo?	¿Cómo suple dicho vacío?
¿Cómo propicia la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua como objeto de estudio?	Gramática; lingüística; sintaxis; ortografía; pragmática.				
¿De qué manera aborda la construcción de significado del lenguaje?	Sentido social (escritura y lectura)				

Malla curricular programa Licenciatura en Literatura.

SEMESTRE	ÁREA	ASIGNATURA	CRÉDITOS	PRERREQUISITO
1	ÉPOCAS LITERARIAS Y AUTORES	Literatura Colombiana I	3	Ninguno
		Literatura Latinoamericana I	3	Ninguno
	TEÓRICA	Literatura y Teorías Del Lenguaje I	3	Ninguno
	LECTO-ESCRITURA	Taller de Metodología y Técnica de la Escritura	3	Ninguno
	PEDAGÓGICA	Educación, Literatura y antropología cultural	3	Ninguno
	IDIOMAS	Idioma Extranjero I	3	Ninguno

2	ÉPOCAS LITERARIAS Y AUTORES	Literatura Colombiana II	3	Ninguno
		Literatura Latinoamericana II	3	Ninguno
	TEÓRICA	Literatura y Teorías del Lenguaje II	3	Literatura y Teorías del Lenguaje I.
	LECTO-ESCRITURA	Taller de Metodología y Técnica de la Lectura	3	Taller de Metodología y Técnica de la Escritura
	PEDAGÓGICA	Educación, Literatura y Sociedad	3	Ninguno
	IDIOMAS	Idioma Extranjero II	3	Idioma Extranjero I
3	ÉPOCAS LITERARIAS Y AUTORES	Literatura Colombiana III	3	Ninguno
		Literatura Latinoamericana III	3	Ninguno
	TEÓRICA	Análisis Audiovisual Grupo 2	3	Análisis y Teorías del Lenguaje I y II
	LECTO-ESCRITURA	Taller de Escritura Creativa I	3	Ninguno
	PEDAGÓGICA	Historia de la Lectura	3	Ninguno
	IDIOMA	Idioma Extranjero III	3	Idioma Extranjero II
4	ÉPOCAS LITERARIAS Y AUTORES	Literatura Clásica Griega	3	Ninguno
		Literatura Moderna	3	Ninguno
	TEÓRICA	Teorías Literarias	3	Literatura y Teorías del Lenguaje I y II
	LECTO-ESCRITURA	Taller de Escritura Creativa II	3	Ninguno
	PEDAGÓGICA	Teorías del Aprendizaje	3	Educación, Literatura y Antropología Cultural. Educación, Literatura y Sociedad.

	IDIOMAS	Idioma Extranjero IV	3	Idioma Extranjero III
5	ÉPOCAS LITERARIAS Y AUTORES	Literatura Clásica Latina	3	Literatura Clásica Griega
		Literatura Isabelina	3	Literatura Clásica Griega
	MÉTODOS CRÍTICOS	Seminario Taller de Teorías Literarias I	3	Teorías Literarias
	LECTO-ESCRITURA	Taller de Escritura Audiovisual I	3	Taller de Escritura Creativa I y II
	PEDAGÓGICA	Problemática Educativa en Colombia	3	Teorías del Aprendizaje
	COMPLEMENTARIA	Electiva Complementaria I	3	Ninguno
6	ÉPOCAS LITERARIAS Y AUTORES	Literatura Medieval y Renacentista	3	Literatura Clásica Latina
	AUTORES	Cervantes y El Quijote	3	Literatura Clásica Latina
	MÉTODOS CRÍTICOS	Seminario Taller de Teorías Literarias II	3	Teorías Literarias
	LECTO-ESCRITURA	Taller de Escritura Audiovisual II	3	Taller de Escritura Audiovisual I
	PEDAGÓGICA	Ética y Educación	3	Ninguno
	COMPLEMENTARIA	Electiva Complementaria II	3	Ninguno
7	ÉPOCAS LITERARIAS Y AUTORES	Literatura Española I: Siglo de Oro	3	Literatura Clásica Latina
		Literatura Contemporánea I	3	Literatura Clásica Latina. Literatura Moderna
	AUDIOVISUAL	Literatura y Adaptación Cine matográfica	3	Análisis Audiovisual

	LECTO-ESCRITURA	Taller de Escritura de Ensayos	3	Taller de Escritura Creativa I y II Taller de Escritura Audiovisual I y II
	PEDAGÓGICA	Medios Didácticos, Comunicación y Nuevas Tecnologías	3	Problemática Educativa en Colombia
	COMPLEMENTARIA	Electiva Complementaria III	3	Ninguno
8	ÉPOCAS LITERARIAS Y AUTORES	Literatura Española II	3	Literatura Española I
		Literatura Contemporánea II	3	Literatura Contemporánea I
	MÉTODOS CRÍTICOS	Seminario Taller de Teoría Literaria III	3	Teorías Literarias
	LECTO-ESCRITURA	Taller de Periodismo Literario	3	Taller de Escritura Creativa I y II Taller de Escritura Audiovisual I y II
	PEDAGÓGICAS	Didáctica, Creatividad y Escritura	3	Taller de Escritura Creativa I y II Taller de Escritura Audiovisual

	COMPLEMENTARIAS	Electiva Complementaria IV	3	Ninguno
9	ÉPOCAS LITERARIAS Y AUTORES	Literatura Colombiana IV	3	Literatura Colombiana I, II y III
		Literatura Latinoamericana IV	3	Literatura Latinoamericana
	MÉTODOS CRÍTICOS	Seminario Taller de Teorías Literarias IV	3	Teorías Literarias
	LECTO-ESCRITURA	Seminario de Trabajo de Grado	3	Taller de Escritura de Ensayos
	PEDAGÓGICA	Práctica Docente I	3	Didáctica, Creatividad y Escritura
10	ÉPOCAS LITERARIAS Y AUTORES	Literatura Colombiana V	3	Literatura Colombiana I, II y III
		Literatura Latinoamericana V	3	Literatura Latinoamericana I, II y III
	LECTO-ESCRITURA	Trabajo de Grado	3	Seminario de Trabajo de Grado
	PEDAGÓGICA	Práctica Docente II		Práctica Docente I