



**Secuencia Didáctica para el Fortalecimiento de las Competencias del Lenguaje en
Estudiantes de Grado Décimo, a partir de la Interacción con la Literatura Afrocolombiana
en la Institución Educativa Santa Librada**

Astrid Lorena Zapata Mambuscay

Universidad Del Valle

Facultad De Humanidades

Licenciatura en Literatura

Santiago de Cali, Colombia

2025



**Secuencia Didáctica para el Fortalecimiento de las Competencias del Lenguaje en
Estudiantes de Grado Décimo, a partir de la Interacción con la Literatura Afrocolombiana
en la Institución Educativa Santa Librada**

Astrid Lorena Zapata Mambuscay

Director

Dr. Fabio Gómez Cardona

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Literatura

Universidad Del Valle

Facultad De Humanidades

Licenciatura en Literatura

Santiago de Cali, Colombia

2025

*A la memoria de mi abuela, Ofelia Bustamante,
con quien aprendí el valor del cuidado incondicional.*

Agradecimientos

Agradezco, en primer lugar, a Dios por ser mi guía, mi luz y brindarme la sabiduría para culminar esta etapa de mi vida. A mi familia, en especial a Fernando, mi padre, por su amor y por ser una pieza fundamental en mi formación personal. A Karen, mi prima, por ser mi confidente. A Dayanna, mi mejor amiga de infancia, por su compañía incondicional. A Sebastián, mi maravilloso novio, por su amor, comprensión y apoyo. Y a Lupita, mi fiel compañera de desvelos. A todos ellos, mi amor y gratitud por creer en mí, incluso más que yo misma.

También, extendiendo mi agradecimiento al profesor Fabio Gómez, tutor de esta investigación, por su orientación y valiosos aportes a lo largo de este proceso.

Finalmente, a la Universidad del Valle por haberme brindado una formación crítica y comprometida con la educación, así como la oportunidad de conocer grandes personas.

Resumen

La presente propuesta investigativa tiene como objetivo fomentar las competencias del lenguaje en estudiantes de décimo grado mediante la implementación de una secuencia didáctica que integra literatura afrocolombiana. Se desarrolla desde un enfoque cualitativo de corte pedagógico e incorpora procesos de sistematización de la experiencia en el aula. El diseño de la secuencia incluye estrategias pedagógicas activas como la lectura en voz alta, la exploración de conocimientos previos, el trabajo colaborativo con roles definidos, actividades lúdicas orientadas a la lectura crítica y la interpretación textual, así como el uso de recursos digitales, entre ellos plataformas educativas, sitios web y aplicaciones para la creación y el diseño. La implementación en la Institución Educativa Santa Librada evidencia resultados de carácter cualitativo, reflejados en avances en la participación estudiantil, la interpretación crítica de los textos y la articulación entre oralidad, escritura y lectura. Asimismo, se fortalece el reconocimiento del valor estético, cultural y político de la literatura afrocolombiana en el aula. En esta medida, la investigación es una apuesta a enriquecer la enseñanza del lenguaje desde una perspectiva crítica y transformadora, que contribuye al reconocimiento de la diversidad y a fortalecer las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Literatura Afrocolombiana, Competencias del Lenguaje, Secuencia Didáctica, Estrategias Pedagógicas.

Abstract

This research proposal aims to foster language competencies in tenth-grade students through the implementation of a didactic sequence that integrates Afro-Colombian literature. It is developed within a qualitative pedagogical approach and incorporates the systematization of classroom experiences. The sequence design includes active pedagogical strategies such as reading aloud, exploring prior knowledge, collaborative work with defined roles, playful activities aimed at fostering critical reading and textual interpretation, as well as the use of digital resources including educational platforms, websites, and creative design applications. The implementation at the Santa Librada Educational Institution produced qualitative findings, reflected in advances in student participation, critical interpretation of texts, and the integration of oral, written, and reading skills. Furthermore, it strengthened the recognition of the aesthetic, cultural, and political value of Afro-Colombian literature in the classroom. In this sense, the research constitutes a commitment to enriching language teaching from a critical and transformative perspective, contributing to the recognition of diversity and the strengthening of pedagogical practices.

Keywords: Afro-Colombian Literature, Language Competencies, Didactic Sequence, Teaching Strategies.

Tabla De Contenido

Resumen.....	4
Introducción	9
Capítulo I	12
1.1 Planteamiento Del Problema.....	12
1.2 Preguntas sobre el Tema	14
1.3 Objetivos	14
1.3.1 Objetivo General	14
1.3.2 Objetivos Específicos.....	15
1.4 Hipótesis	15
2 Capítulo II.	17
2.1 Estado del Arte.....	17
2.1.1 Antecedentes A Nivel Internacional	17
2.1.2 Antecedentes A Nivel Nacional.....	20
2.1.3 Antecedentes A Nivel Local	25
2.2 Justificación	29
2.3 Marco Teórico.....	30
2.3.1 Las competencias en lenguaje.....	30
2.3.2 La literatura afrocolombiana.....	34

2.3.3	Secuencia didáctica	38
2.3.4	Estrategias pedagógicas	40
3	Capítulo III.....	43
3.1	Metodología	43
3.1.1	Diseño de la Investigación.....	43
3.2	Descripción de la Secuencia Didáctica	47
3.3	Bases Legales.....	51
3.3.1	Estándares Básicos de Competencias Del Lenguaje. Décimo A Undécimo.....	51
3.3.2	Competencias en Lenguaje. Lineamientos curriculares de lengua castellana.....	53
4	Capítulo IV.....	89
4.1	Evaluación de las Estrategias Pedagógicas y Recursos Educativos	89
4.2	Conclusiones	101
5	Anexos	104
6	Referencias.....	105

Lista de tablas

Tabla 1. Contenidos	54
Tabla 2. Organización y planificación de la Secuencia Didáctica.....	56
Tabla 3. Secuencia Didáctica	59
Tabla 4. Matriz evaluación de estrategias	97

Introducción

En el contexto educativo colombiano, persiste el reto de superar enfoques tradicionales centrados en el canon y en prácticas que reducen el lenguaje a la gramática, desvinculadas de la experiencia social de los estudiantes, la dimensión comunicativa y cultural. Frente a esta situación, surge la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas que reconozcan el lenguaje como práctica social y transformadora, y que integren variedad de contenidos para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes. En este sentido, el presente trabajo propone una secuencia didáctica para fomentar las competencias del lenguaje en los estudiantes de décimo grado a partir de la literatura afrocolombiana, aplicada en la Institución Educativa Santa Librada, en la ciudad de Cali.

La propuesta se articula con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (1998), que conciben el lenguaje como una práctica social, mediadora de la construcción de sentido y participación en el mundo (p. 24). En esta línea, se reconocen y desarrollan las competencias del lenguaje —gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética— como factores complementarios que permiten una formación integral. A su vez, se reconoce el valor estético, político y cultural de la literatura afrocolombiana como una oportunidad para integrar la diversidad al currículo, visibilizar otras voces y fortalecer la lectura crítica, la escritura creativa y la oralidad.

Así pues, el presente documento está organizado en cuatro capítulos: En el primer capítulo se expone el planteamiento del problema, donde se formulan las preguntas derivadas de las problemáticas identificadas en el contexto educativo, especialmente poca presencia de la literatura afrocolombiana en el currículo y los desafíos que aún persisten en la comprensión lectora y la producción escrita. Estas inquietudes motivan el diseño de una secuencia didáctica

orientada a fortalecer las competencias del lenguaje en grado décimo. También se establece el objetivo general y se detallan los objetivos específicos que guían la investigación. Finalmente, se ofrece una justificación que resalta la relevancia y la necesidad de este enfoque en el proceso educativo.

El segundo capítulo expone la revisión de antecedentes sobre propuestas didácticas relacionadas con la literatura afrocolombiana a nivel internacional, regional y local. Además, se presenta una fase de categorización teórica en la cual se lleva a cabo un análisis crítico en torno a cuatro conceptos: las competencias del lenguaje, la literatura afrocolombiana y la secuencia didáctica. Además, se incluyen las estrategias pedagógicas como herramientas fundamentales para transformar el aula en un espacio de participación, creación y aprendizaje significativo. Este capítulo ofrece los fundamentos conceptuales que sustentan la propuesta, a partir de los Lineamientos Curriculares del MEN y diversas investigaciones recientes que respaldan la integración de la diversidad cultural en el currículo.

En el tercer capítulo se presenta el diseño metodológico, que incluye la caracterización del enfoque cualitativo y de la sistematización como vía para comprender y reflexionar sobre el proceso de implementación de la secuencia didáctica. También se describe el contexto de intervención, el perfil de la población participante. Finalmente, el diseño detallado de la secuencia didáctica: bases legales, estructura, objetivos, recursos, estrategias, actividades desarrolladas para facilitar la comprensión de las obras seleccionadas y, al mismo tiempo, fomentar las competencias del lenguaje de los estudiantes.

El cuarto capítulo contiene el análisis de los resultados de la implementación. Este apartado evalúa el impacto de la propuesta a partir de los aprendizajes observados en los estudiantes, las estrategias pedagógicas aplicadas, los ajustes realizados durante el proceso y las

evidencias recogidas a través de una matriz de evaluación. Asimismo, se presentan las conclusiones y consideraciones generales del trabajo que buscan aportar a futuras intervenciones en el aula.

Capítulo I

1.1 Planteamiento Del Problema

La presente investigación es de carácter pedagógico y centra la mirada en dos problemas importantes en Colombia. En primer lugar, según un informe del Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, al igual que otros países de la región, enfrenta serias dificultades en comprensión lectora entre sus estudiantes; en la prueba PISA 2018, el 45,29% de los jóvenes presentó un nivel bajo, limitado a reconocer significados literales en frases breves o palabras sueltas (Universidad Javeriana, 2021, p. 2).

En adición, el informe análisis estadístico LEE (2025) de la Universidad Javeriana señala la urgente necesidad de “priorizar la adolescencia, estableciendo programas específicos para mantener el hábito lector entre los 12 y 15 años, etapa en la que se observa un mayor abandono de la lectura por placer” (p. 15). El informe advierte que con intervenciones sistémicas y adaptadas al contexto es posible cerrar las brechas que restringen el desarrollo de millones de jóvenes colombianos (p.16).

En segundo lugar, lamentablemente, la literatura afrocolombiana no ocupa una posición significativa dentro del canon literario, ya que, en muchas ocasiones, ha sido excluida. No todos los colegios abordan los contextos afrocolombianos y, mucho menos, su producción literaria en sus currículos académicos. En este escenario, Pulido (2020) afirma que, aunque se ha legislado sobre la inclusión de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, todavía no es una realidad que las instituciones educativas reconozcan su importancia ni la integren de manera transversal en los currículos (párr. 5). Incluso después de más de dos décadas desde la publicación del decreto, “son pocas las instituciones educativas que la están asumiendo y las que lo hacen, lo permiten

desde proyectos o celebraciones de la afrocolombianidad, no desde el currículo” (párr. 1). Dicho de otro modo, en su mayoría, los textos abordados en los currículos académicos son obras literarias tradicionales, dejando por fuera otras voces, perspectivas e historias.

Si bien los resultados de las pruebas, en este caso PISA, reflejan bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes colombianos, la presente investigación no se limita a abordar exclusivamente dicho aspecto. Es fundamental ampliar la mirada hacia el desarrollo integral de las competencias del lenguaje, entendidas desde el enfoque propuesto por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional. En este sentido, más allá del rendimiento en pruebas estandarizadas, me interesa proponer una intervención pedagógica para fomentar las competencias del lenguaje—gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética— a través de la literatura afrocolombiana, con el fin de contribuir a una formación más completa y significativa para los estudiantes.

Asimismo, esta exclusión demuestra la necesidad de reconocer el valor formativo y cultural de la literatura afrocolombiana. Por consiguiente, las preguntas planteadas a partir de las problemáticas expuestas son: ¿Cómo la literatura afrocolombiana puede ser utilizada para fomentar las competencias del lenguaje en el aula? y ¿qué estrategias pedagógicas pueden ser implementadas para promover la comprensión y análisis de la literatura afrocolombiana en el aula?

Por lo tanto, sin demeritar la literatura canónica, he decidido crear y proponer una secuencia didáctica para fomentar las competencias del lenguaje en los estudiantes de Décimo grado. La secuencia didáctica aprovecha y circula el material proporcionado por el Ministerio de Cultura (2010) a través de La biblioteca De Literatura Afrocolombiana. De este modo, la

propuesta se articula en torno a varias producciones literarias, entre las que cuenta el ensayo “La esclavitud en la María de Jorge Isaacs” de Rogerio Velásquez (1957), pues permite acercar brevemente a los estudiantes al tema de la esclavitud en Colombia.

También, se abordan los simbolismos y las cosmovisiones del cuento afrocolombiano sobre temas como libertad, oralidad, religión y dificultades sociales en Carlos Arturo Truque (2018) con su cuento “Granizada” y el relato “Aspasia Copete”, incluido en el libro “Vean Vé, Mis Nanas Negras”, de Amalia Lú Posso Figueroa (2001), representa una valiosa reivindicación de las voces femeninas afro del Chocó y del cuerpo como un archivo cultural. Finalmente, se introduce algunos de los valores poéticos con los que cuenta la literatura afrocolombiana (identidad étnica individual y colectiva, valor de los ancestros y descolonización) a través de los poemas: “Los pericuetos de la maestra”, “Pobreza negra” y “Negra soy” de Mary Grueso (2015), y “¿Esta es mi tierra?” de Elcina Valencia (1993).

1.2 Preguntas sobre el Tema

1. ¿Cómo influye la integración de literatura afrocolombiana en el desarrollo de las competencias del lenguaje de los estudiantes en el aula?
2. ¿Cuáles son las estrategias didácticas más efectivas para implementar literatura afrocolombiana en la planificación curricular?
3. ¿A través de qué estrategias didácticas o propuestas pedagógicas se ha integrado la literatura afrocolombiana en los entornos educativos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Fomentar las competencias del lenguaje en los estudiantes de Décimo grado a través de una secuencia didáctica que integre literatura afrocolombiana.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Explorar las investigaciones pedagógicas que han abordado la integración de literatura afrocolombiana en entornos educativos.
2. Diseñar una secuencia didáctica que, mediante estrategias pedagógicas, permita incorporar literatura afrocolombiana al currículo escolar.
3. Sistematizar y evaluar los resultados obtenidos a partir de la implementación de la secuencia didáctica en el aula.

1.4 Hipótesis

En el contexto educativo colombiano, donde persisten bajos niveles de comprensión lectora entre los estudiantes y una limitada representación de la diversidad cultural en el currículo, la integración de literatura afrocolombiana en el ámbito educativo es un recurso efectivo para fomentar las competencias del lenguaje en estudiantes de básica secundaria, particularmente en grado décimo. La propuesta no sólo se limita a mejorar el desempeño en las pruebas estandarizadas, también aborda de manera articulada las competencias del lenguaje establecidas en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del MEN.

Por otra parte, no se pretende deslegitimar la literatura canónica, sino complementar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la integración amplía el repertorio literario tradicional, muchas veces restringido a obras del canon. Para ello, se plantea una secuencia didáctica basada en obras de autores afrocolombianos como Rogerio Velásquez, Carlos Arturo Truque, Amalia Lú Posso Figueroa, Mary Grueso y Elcina Valencia. A través de

esta mediación literaria, se busca abrir un espacio educativo donde la literatura afrocolombiana contribuya de manera significativa al desarrollo integral de los jóvenes.

Capítulo II

2.1 Estado del Arte

En el marco de la investigación, se ha llevado a cabo un análisis de antecedentes que brindan fundamentos sólidos a la propuesta. Estos antecedentes incluyen estudios académicos que enfatizan la necesidad de innovar en las prácticas educativas a través de la integración de contextos afrocolombianos como lo es su producción literaria. De este modo, se priorizaron aquellos trabajos de grado que presentan diseños, proyectos o secuencias didácticas centradas en la literatura y otras manifestaciones culturales afrocolombianas con el objetivo de fomentar las competencias del lenguaje en los estudiantes. La revisión de literatura abarca principalmente estudios publicados entre 2019 y 2024, con algunas excepciones clave de 2016 y 2017, y son contribuciones a nivel internacional, nacional y regional - local. Además, se consideran investigaciones relevantes que aportan a la comprensión de los referentes legales y orientaciones pedagógicas relacionadas con el contexto normativo que sustenta la necesidad de incorporar esta literatura en el aula.

2.1.1 *Antecedentes A Nivel Internacional*

En primer lugar, se presenta el artículo de revisión titulado “Competencias comunicativas en la educación” de los docentes Erika Cuadros y Rosell Ogozi (2024), publicado por la revista de Investigación de Ciencias de la Educación, Horizontes. Este estudio representa un análisis que abarca un periodo de cinco años, basado en la revisión de 50 artículos relacionados con el manejo de las competencias comunicativas. La investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque de revisión bibliográfica y tiene como propósito profundizar en el conocimiento sobre las competencias comunicativas en favor de beneficiar a toda la comunidad educativa a través de

un mejor manejo de estas habilidades. El artículo se centra en analizar la importancia de las categorías identificadas en relación con las competencias comunicativas y su papel en el fortalecimiento del proceso comunicativo.

La investigación presenta las habilidades comunicativas como imprescindibles para el intercambio de ideas. Así, determinan que los estudiantes peruanos tienen dificultades significativas en el desarrollo adecuado de estas competencias, además una falta de interés por parte de las autoridades competentes para abordar esta problemática. A partir de la revisión, Cuadros y Ogosi identifican las siguientes categorías: la capacidad para obtener información de diversos tipos de textos; la habilidad para inferir e interpretar información a partir de ellos; la destreza para adecuar, organizar y desarrollar ideas de manera coherente y cohesionada, el uso estratégico de recursos no verbales y paraverbales; y, por último, la reflexión y evaluación sobre la forma, el contenido y el contexto de distintos tipos de textos. Considerando esta categorización, presentan una explicación detallada de las mismas, junto con una serie de recomendaciones para potenciarlas.

Aunque los investigadores utilizan el término de competencias comunicativas, se abordan conceptos cercanos a mi investigación como los mencionados en el párrafo anterior. En ese sentido, el artículo es relevante, ya que presenta categorías significativas que pueden enriquecer el diseño de la propuesta. También, elementos como la coherencia y la cohesión son esenciales tanto en los textos asignados para la lectura como en la producción textual de los estudiantes. Además, me interesa especialmente la recomendación de tener en cuenta la diversidad cultural, étnica y social en este proceso.

De igual manera, Andrea Calderón (2022), en su artículo titulado “Revisión de estudios sobre educación intercultural en Latinoamérica: movimientos sociales, políticas y propuestas

educativas”, tiene como propósito explorar estudios sobre la educación intercultural en el contexto latinoamericano, con un enfoque particular en Colombia. Examina tendencias vinculadas a movimientos sociales, especialmente indígenas y afrodescendientes, así como políticas educativas que abordan la multiculturalidad, etnoeducación e interculturalidad, y propuestas educativas de carácter intercultural.

La autora en la primera parte del documento expone de manera general varios eventos significativos y asociados al reconocimiento de la diversidad cultural en Latinoamérica. Después, procede a realizar un análisis general de algunos países de la región: México, Ecuador, Perú, Brasil y Bolivia, con el fin de examinar cómo la lucha por el reconocimiento de diversas comunidades culturales da lugar a iniciativas sociales y educativas. A partir del análisis, identifica que a finales del siglo XX y principios del XXI, en Latinoamérica se evidencian resistencias y luchas sociales por el reconocimiento de la diversidad cultural.

La investigación resulta pertinente porque analiza el contexto de la educación intercultural en algunos países de América Latina, subrayando las dificultades que enfrentan los movimientos sociales y sus líderes para implementar políticas educativas que reconozcan el valor étnico, especialmente en el ámbito de la educación superior. La autora concluye que la educación intercultural está dividida entre la cultura occidental y la cultura étnica tradicional, señalando que las propuestas educativas a menudo se evalúan según el modelo universal sin considerar el enfoque étnico. Además, me interesa la mención sobre la necesidad de incorporar de manera transversal los contextos afrocolombianos en la educación colombiana, más allá de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Continuando con el contexto internacional, la investigación titulada “Las habilidades lingüísticas y el pensamiento crítico de estudiantes de Educación Básica”, realizada por

Pasqueline Mendoza, Jhon Mendoza, Mayra Morán, Jenny Freire, Bianca Quiroz y Joseph Loor (2023) en la Unidad Educativa Espíritu Santo de la ciudad de Portoviejo (Ecuador), ofrece aportes relevantes para esta propuesta. El estudio parte de la premisa de que tanto las habilidades lingüísticas como el pensamiento crítico son fundamentales para el desarrollo integral de niños, adolescentes y adultos, especialmente en una región como América Latina, donde los jóvenes enfrentan desafíos de orden económico, político y social (Mendoza, Moran et al. 2023, p. 64).

La investigación, de carácter inductivo-deductivo y con enfoque analítico, combinó una revisión bibliográfica con trabajo de campo mediante entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes. Entre sus hallazgos, se destaca que las habilidades lingüísticas de los estudiantes de educación básica se encuentran en un nivel medio, y que aún persiste una baja frecuencia en los hábitos de lectura, lo cual repercute en un desarrollo limitado del pensamiento crítico. Asimismo, se evidenció que factores sociales, como las condiciones del entorno, influyen de manera negativa en el proceso de aprendizaje, dificultando el trabajo pedagógico de los docentes.

Uno de los aportes más relevantes de este estudio radica en su propuesta de fortalecer la enseñanza de la gramática, la ortografía, la lectura y la escritura creativa como medios para mejorar la capacidad de expresión y la reflexión crítica. A esto se suma el llamado a generar experiencias educativas interculturales (Mendoza, Moran et al. 2023, p. 64). Asimismo, abordar “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad” (p. 67). Estas perspectivas coinciden con el propósito de la presente investigación, en tanto se reconoce la importancia de la diversidad étnica y cultural como componente clave en la formación ciudadana y comunicativa de los estudiantes.

2.1.2 Antecedentes A Nivel Nacional

Del contexto nacional se han tomado los siguientes antecedentes. El artículo elaborado por los docentes Linda De La Hoz Linso, Rubís Mercedes y Cielo Caicedo (2021) titulado “Referentes Legales y Orientaciones Pedagógicas Para la Educación Intercultural: Desafíos, Imaginarios y Realidades”, a partir de una investigación documental, analiza los marcos legales (UNESCO y MEN) y las directrices pedagógicas relacionados con la educación intercultural, basándose en los imaginarios y realidades que surgen dentro de los contextos socioeducativos. Reconocen que establecer la articulación e influencia entre interculturalidad y educación, con el objetivo de fomentar una educación intercultural, no es fácil, ya que no se puede pasar por alto las diferencias y desigualdades (como la religión, la orientación sexual, la crisis medioambiental, la migración, entre otros) históricamente impuestas a diversos grupos y comunidades. Cabe destacar que la apropiación de este ámbito educativo no está limitada de afros y para afros, sino que se aspira a promover una educación para todos.

De esta manera, De La Hoz et al. (2021), hacen hincapié en los vacíos de los lineamientos curriculares colombianos, por ejemplo, la necesidad de una política curricular intercultural que reconozca y valore los conocimientos que brinda la multiculturalidad para abordar en las diversas áreas y contenidos del currículo, y pensarse en la interculturalidad como un componente transversal en las instituciones. Por otra parte, las instituciones educativas han presentado desacuerdos respecto a la adopción de cátedras y proyectos etnoeducativos. Como resultado, las contribuciones afrocolombianas, incluyendo sus aportes en el ámbito literario, carecen de relevancia en los currículos colombianos.

Este artículo es valioso para la investigación, ya que enfatiza en la necesidad de adoptar una política curricular intercultural que valore y respete la diversidad étnica del país. Señala los vacíos en los lineamientos curriculares existentes, aborda la importancia de integrar enfoques

multiculturales en otras áreas del currículo y no sólo en las relacionadas con las ciencias sociales. Además, resalta la necesidad de transformar la educación para alinearla con los principios de la Constitución política.

En este orden de ideas, el artículo realizado por Harold Ángulo y Julie Stefania Críales Aponte (2023) titulado “Enseñanza de la diáspora africana a través de la figura de los Griots africanos, la oralitura y la literatura afrocolombianas” es el resultado de una investigación llevada a cabo en la Institución Ciudadela Educativa TUMA-ICET, ubicada en el municipio de Tumaco, Nariño. La investigación nace de la necesidad detectada por los investigadores sobre transformar las prácticas educativas hacia enfoques más inclusivos, que permitan abordar adecuadamente la diversidad étnica, racial y cultural de los estudiantes.

Asimismo, el estudio tuvo un enfoque cualitativo, una perspectiva constructivista relacionada con el aprendizaje significativo y un diseño desde la metodología investigación acción. La estrategia denominada “Griots, contadores de historias” se organizó en seis talleres, los cuales exploraron la historia de la diáspora africana de manera cronológica y se basa en la oralitura y en la literatura producida por afrocolombianos. La finalidad de la propuesta es transmitir la memoria colectiva de los pueblos, centrándose en la historia de la diáspora africana.

En otras consideraciones, Ángulo y Crialé, exponen que la implementación y el compromiso del Estado siguen siendo insuficientes. Por otro lado, cabe destacar que esta investigación resulta pertinente porque la estrategia pedagógica tuvo resultados positivos en cuanto a la comprensión de las percepciones de los participantes sobre la diáspora, la asimilación de conocimientos y los efectos en el desarrollo de las habilidades en los estudiantes. En ese sentido, se confirma que las herramientas pedagógicas de orden étnico favorecen la enseñanza,

refuerzan las habilidades de lectura y escritura, y aumentan la motivación de los estudiantes en su proceso educativo.

Por otra parte, el artículo titulado “Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula” escrito por el Magíster en educación Mario Fernando Reinoso Gómez (2017), se enmarca en una investigación cualitativa con un enfoque de investigación-acción. A través de los resultados obtenidos en las pruebas SABER, junto con una prueba diagnóstica de lenguaje, el investigador identifica una significativa dificultad en los procesos de comprensión lectora entre los estudiantes de noveno grado.

De manera similar a lo que se plantea en este trabajo, se hace evidente la necesidad de llevar a cabo una serie de acciones destinadas a combatir dicha problemática. Así, el autor formuló tres unidades didácticas que integran las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar). También, la investigación cuenta con el enfoque y la orientación de la teoría de desarrollo del lenguaje de Noam Chomsky. Por último, Reinoso concluye que el desarrollo de las unidades didácticas propuestas resultó en una notable mejora en las habilidades comunicativas de los estudiantes.

La pertinencia de este artículo radica en su enfoque práctico y teórico sobre la enseñanza de las habilidades comunicativas. Sin embargo, Reinoso busca fomentar el desarrollo de dichas habilidades, mi interés se centra en las competencias del lenguaje. Así, su estudio se realiza con estudiantes de noveno grado, mientras mi trabajo se enfoca en el décimo grado. También, se distingue en que el autor utiliza el término “unidades didácticas”.

A la luz de estas consideraciones, el artículo titulado “Desarrollo de habilidades comunicativas a través de secuencias didácticas” de los docentes Yormen Said Garay Useche y

Gustavo Adolfo González Roys (2022), presenta una investigación centrada en la mejora de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) en estudiantes de grado décimo a través de la implementación de secuencias didácticas en la asignatura de Lengua Castellana. Utilizando un enfoque mixto y un método de investigación-acción pedagógica. Los autores identifican debilidades en el desarrollo de las habilidades comunicativas y la necesidad de adoptar prácticas innovadoras que respondan a estos problemas. Destacan que las secuencias didácticas, al ser una alternativa a la enseñanza tradicional, generan un aprendizaje significativo. Este artículo es pertinente para mi investigación, ya que no sólo compartimos objetivos similares sobre un enfoque didáctico que fomenta la comunicación efectiva en el aula, sino que también resalta la importancia de contextualizar la enseñanza.

El artículo “La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista” de Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo (2019), aborda la situación de los estudios afrocolombianos en el sistema educativo de Colombia. Se menciona la evolución histórica de la necesidad de incluir estos estudios en el currículo escolar, comenzando con la proclamación en 1977 en el Primer Congreso de las Culturas Negras de las Américas y las demandas de las comunidades negras a finales del siglo XX. Aunque el objetivo de la investigación no está mencionado, los investigadores analizan la paradoja y la complejidad en la que, a pesar de la existencia de un campo académico sólido y el reconocimiento oficial de la importancia de estos estudios, todavía no se han integrado de manera efectiva en el currículo.

Este artículo resulta pertinente para el presente trabajo porque proporciona los antecedentes de los estudios afrocolombianos y su desconexión con el campo educativo. La mención de las políticas educativas brinda un contexto legal y educativo valioso, ya que

establece un marco normativo y crítico. Por otro lado, el artículo menciona la complejidad de desarrollar pedagogías que integren a los afrocolombianos en un sistema educativo que es predominantemente monocultural. Esto subraya la necesidad de la propuesta didáctica porque es una forma de aportar a la transformación del currículo.

2.1.3 *Antecedentes A Nivel Local*

En relación con las investigaciones efectuadas a nivel local, se menciona el trabajo de grado de Jeniffer Rivera Posada (2015) para optar al título de Licenciada en Literatura, titulado “Propuesta de análisis literario sobre cuentos de tradición oral del pacífico colombiano encaminada al aula de clase en bachillerato” (colegio Luis Carlos Galán Sarmiento de la ciudad de Cali). En este trabajo, Rivera analiza tres cuentos orales del Pacífico colombiano (Los tres hermanitos, El naipero y Juan Bandolero) del libro “Cuentos para dormir a Isabella”. Además, presenta una secuencia didáctica que resalta la importancia de leer textos afrocolombianos. La propuesta se llevó a cabo durante un periodo académico de tres meses, con una frecuencia de una hora por semana. Como resultado, se obtuvieron textos creativos: “historias fantasmagóricas”.

Jennifer identifica que durante su formación profesional y a lo largo de sus dos años de experiencia como docente, no encontró la literatura o las tradiciones de la región del Pacífico en los currículos. Entre los diversos objetivos que propone, se destaca su deseo de “visibilizar las tradiciones orales del Pacífico sur colombiano ante la educación secundaria y universitaria” (p. 6). El trabajo de grado es pertinente para el presente trabajo dado que, aunque si bien se centra en un análisis literario y complementa con el diseño de una secuencia didáctica, promueve relatos de la tradición oral del Pacífico colombiano en el aula de manera efectiva. Asimismo, se resalta la importancia de reflexionar sobre nuestra propia historia y legado.

Por otra parte, el trabajo de grado realizado por Dina Marcela Moreno Gómez y Yenifer Herrera Garcés (2017) para optar al título de Licenciadas en Lengua Castellana, titulado “La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura mediada por cuentos de la literatura afrocolombiana en el grado 3° de primaria de la institución educativa Luis Carlos Valencia sede Camilo Torres zona rural del municipio de Jamundí (Valle del Cauca)”, tiene el propósito de introducir a los estudiantes de tercer grado en la literatura afrocolombiana. A través de la narración de la recopilación de Baudilio Revelo en su colección “Cuentos para dormir a Isabella”, buscaron reconocer y valorar el legado narrativo de nuestros antepasados, permitiéndole a los estudiantes mejorar sus habilidades de lectura y escritura, enriqueciendo así su proceso educativo.

El proyecto de investigación adopta un enfoque cualitativo y presenta una propuesta de secuencia didáctica estructurada en 10 sesiones, cada una de las cuales incluyen actividades y evaluaciones específicas. En contraposición, la investigación se distingue del proyecto de Moreno y Herrera (2017), ya que su Secuencia Didáctica se centra exclusivamente en los “Cuentos para dormir a Isabella”, mientras que en el presente trabajo se exploran otras obras y autores de la literatura afrocolombiana. Además, esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de primaria.

Gracias al trabajo de las investigadoras, la sede Camilo Torres del corregimiento de Villa Paz ha comenzado a integrar estos cuentos en sus prácticas escolares. El trabajo es interesante para mi investigación, ya que las investigadoras buscaron mejorar el rendimiento de los estudiantes mediante una estrategia didáctica que fomenta la lectura y la escritura a través de cuentos afrocolombianos. De este modo, se incentiva a los estudiantes a explorar literatura diferente a la tradicional. Además, otros de los aportes relevantes para el presente trabajo es el

material didáctico presentado, pues permite integrar o modificar estas orientaciones en el diseño de la secuencia didáctica.

Entre tanto, La cartilla “Entrensa ku itòri si” (entrénzate con tu historia) es el resultado de los hallazgos del proyecto “Fortalecimiento de los grupos étnicos afrodescendientes vinculados al sistema educativo en el Municipio de Santiago de Cali”. Cuenta con varios objetivos y uno de ellos es “contribuir a generar en la colectividad escolar de la ciudad de Cali, una cultura de respeto de la diferencia y la diversidad afrocolombiana” (p. 6). A través de su contenido, esta cartilla busca ser una herramienta útil para directivos, docentes y estudiantes.

El primer módulo, titulado “Apuntes para pensar la historia de África desde el ámbito educativo” es liderado por la doctora en Ciencias Sociales y profesora de planta de la Universidad del Valle María Isabel Mena García (2016), quien se propone confrontar la narrativa histórica eurocéntrica que ha predominado en la educación. Se enfatiza la falta de contenidos sobre la historia de África en las ciencias sociales, de manera similar a lo que se ha expuesto en este trabajo en relación con la literatura afrocolombiana. El módulo propone que “si los educadores enseñan los estudios afrocolombianos están reconociendo y legitimando la raíz y la herencia africana de Colombia” (Mena, 2016, p. 13).

El proyecto es relevante para mi investigación porque su objetivo se alinea con mi propuesta. Así, la inclusión de narrativas en el aula es necesaria para reconocer y valorar la diversidad cultural, lo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, al abordar brevemente la historia de África y la diáspora africana antes de introducir a los estudiantes en la literatura, se establece un contexto que facilita una comprensión más profunda de las obras y los autores propuestos.

Finalmente, resulta pertinente destacar el trabajo de investigación titulado “La literatura afrocolombiana infantil para favorecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado 3° de la institución educativa José Antonio Galán, corregimiento de San Marcos, Yumbo”, desarrollado por Ingrid Lisseth Mora Vásquez y Martha Cecilia Lara Vergara (2025). Las autoras parten del reconocimiento de una comunidad educativa mayoritariamente afrocolombiana, lo que las lleva a proponer una enseñanza que refleje las características identitarias del pueblo afro, tales como la tradición oral, la cosmovisión, los valores y la historia, no solo como un ejercicio de reivindicación cultural, sino como una estrategia didáctica que favorezca el desarrollo de competencias lecto-escritoras en los niños y niñas.

En su propuesta, la literatura afrocolombiana infantil se convierte en el eje articulador del proceso formativo, ya que permite integrar contenidos significativos con habilidades clave para la lectura crítica, como la inferencia, la interpretación y la reflexión. Desde un enfoque cualitativo, y a través del método de Investigación Acción Pedagógica, las autoras llevaron a cabo un proceso de intervención que no se limitó a describir prácticas educativas, sino que buscó transformarlas. La experiencia “Descubriendo a Mary Grueso y su mundo mágico” evidenció que es posible mejorar los procesos de comprensión lectora a través del diseño de estrategias culturalmente pertinentes, que permitan a los estudiantes reconocerse en los textos, resignificar su entorno y construir aprendizajes.

Uno de los aportes más relevantes de este estudio es la recomendación en que dichas estrategias no deben verse como actividades aisladas, sino integrarse de forma orgánica a cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las autoras subrayan la importancia de reflexionar de manera constante sobre la pertinencia de las prácticas pedagógicas,

de modo que respondan a las particularidades culturales, emocionales y cognitivas del estudiantado.

Este trabajo se relaciona directamente con la presente propuesta, en tanto reafirma la importancia de incorporar de manera sistemática la literatura afrocolombiana en los espacios escolares como una vía legítima para el fortalecimiento de las competencias del lenguaje. Si bien el enfoque y el nivel educativo son distintos, ambas investigaciones comparten la necesidad de generar propuestas pedagógicas significativas que reconozcan la diversidad cultural como punto de partida para una formación más crítica e inclusiva.

2.2 Justificación

Es fundamental atender la urgente necesidad de innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las competencias del lenguaje. En este contexto, la escuela tiene el compromiso de formar individuos con pensamiento crítico y sólidas competencias comunicativas, indispensables para la resolución de los desafíos cotidianos. Asimismo, la capacidad de interactuar de manera efectiva y empática con la diversidad que caracteriza a la sociedad colombiana constituye un imperativo educativo que no puede ser desatendido.

Resulta pertinente, por tanto, reevaluar el contenido literario que circula en el aula, abriendo paso a propuestas que reconozcan las diversas voces que conforman el tejido social colombiano. La literatura afrocolombiana, representada por autores como Rogerio Velásquez, Carlos Arturo Truque, Amalia Lú Posso Figueroa, Mary Grueso y Elcina Valencia, enriquece el proceso educativo al ofrecer perspectivas que invitan al diálogo, la reflexión y la empatía. La incorporación de literatura afrocolombiana en las prácticas educativas permite a estudiantes y

docentes conectar con realidades históricas, sociales y culturales profundamente vinculadas a la identidad nacional.

Cabe resaltar que esta propuesta no busca deslegitimar el canon literario tradicional, sino ampliar el horizonte de la enseñanza al integrar textos que reflejen la diversidad étnica y cultural del país. A menudo, la riqueza de la cultura afrocolombiana ha sido reconocida a través de expresiones como la gastronomía, la música y la danza; sin embargo, su dimensión literaria merece igual reconocimiento y presencia en el aula. De este modo, la secuencia didáctica aquí propuesta se plantea como una herramienta educativa, orientada al desarrollo integral de los estudiantes y al fortalecimiento de su capacidad para comprender, reconocer y valorar la variedad de voces que conforman nuestra nación.

2.3 Marco Teórico

El presente marco teórico se estructura en torno a cuatro conceptos fundamentales que sustentan la propuesta: las competencias del lenguaje, la literatura afrocolombiana, la secuencia didáctica y las estrategias pedagógicas. Cada uno de estos ejes ofrece una base conceptual y metodológica que orienta la investigación, al tiempo que permite comprender la articulación entre los fines formativos del área de Lengua Castellana, el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula y la construcción de experiencias de aprendizaje significativas. En conjunto, estos componentes permiten sustentar una propuesta educativa crítica e inclusiva, que busca responder tanto a los desafíos pedagógicos actuales como a la necesidad de integrar saberes diversos en el currículo escolar.

2.3.1 Las competencias en Lenguaje

En el contexto educativo colombiano resulta apremiante que la enseñanza se enfoque en el lenguaje, la lengua y el habla de manera integral, reconociendo que estos aspectos están interrelacionados y son esenciales para el desarrollo de habilidades y competencias sólidas. Esto implica reconocer que el lenguaje no se limita a un código de comunicación, sino que constituye un complejo entramado de significados, prácticas culturales e interacciones sociales. En este sentido, el desarrollo de las competencias del lenguaje exige una formación que articule los saberes lingüísticos con el contexto sociocultural del estudiante. Sáenz (2023) afirma lo siguiente:

En el siglo xxi, en un país como Colombia con bajo rendimiento, de acuerdo con los resultados en pruebas Saber 11° (idep y Universidad de los Andes, 2022), la enseñanza necesita estar centrada en el lenguaje, la lengua y el habla, no solo en uno de estos, pues los avances científicos de la lingüística, como la sociolingüística, la pragmática o el análisis del discurso, enriquecen la labor pedagógica. (p. 70)

En este sentido, el enfoque por competencias no se limita a la enseñanza de reglas gramaticales o al desarrollo mecánico de habilidades, sino que apunta a la formación de sujetos capaces de comunicarse eficazmente, interpretar críticamente el mundo y participar en la sociedad. El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en sus Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), define el lenguaje como una práctica social que está en el centro de los procesos de significación y comunicación:

La concepción de lenguaje que aquí se plantea tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje. (p. 24)

Esta perspectiva concibe el lenguaje como una práctica simbólica y social que va más allá del modelo funcional-comunicativo tradicional, centrado en la emisión y recepción de mensajes. El documento oficial enfatiza que es necesario “ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa” (MEN, 1998, p. 24). En este sentido, se propone una visión del lenguaje articulada a los procesos de construcción de subjetividad, al reconocimiento del otro y a la producción activa de sentido en diferentes contextos. Así, el lenguaje no es únicamente un medio para la interacción, sino el eje central de los procesos de aprendizaje, socialización y transformación cultural.

En coherencia con este enfoque, a partir de los trabajos de Canale y Swain (1983) y Bachman (1990), en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se identifican algunas competencias asociadas con el campo del lenguaje. La competencia enciclopédica es tomada de Umberto Eco (MEN, 1998, p. 28). Las competencias son entendidas como dimensiones interrelacionadas que permiten una aproximación integral al desarrollo de la capacidad significativa de los estudiantes, según lo señalado en el texto oficial:

La noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades. Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para...”. (MEN, 1998, p. 17)

Desde estas perspectivas, el lenguaje es una herramienta social, cultural e interpersonal. En este sentido, Vilà (2003) plantea que “el lenguaje es social y, por lo tanto, enseñar lengua es enseñar a comunicarse en las distintas situaciones en las que se puede encontrar el hablante” (p. 47). Esta concepción coincide con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del MEN (1998), que proponen ir más allá de la competencia lingüística. De allí que enseñar lengua

implique también enseñar a reflexionar sobre los recursos lingüísticos que posibilitan una comunicación respetuosa y constructiva, especialmente en un momento de transformación de las relaciones sociales y escolares (Vilà, 2003, p. 48). Este enfoque refuerza la necesidad de que la escuela forme ciudadanos capaces de desenvolverse en escenarios comunicativos cambiantes.

Los lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) establecen las siguientes competencias: la competencia gramatical o sintáctica, relacionada con el conocimiento de las reglas del sistema lingüístico; la competencia textual, orientada a la organización y coherencia de los discursos; la competencia semántica, vinculada con la construcción de significados; la competencia pragmática o sociocultural, que atiende a los usos del lenguaje en contextos comunicativos específicos; la competencia enciclopédica, asociada a los saberes previos y conocimientos en general; la competencia literaria, centrada en la comprensión y producción de textos literarios; y la competencia poética, entendida como la capacidad creativa y estética del lenguaje (p. 28). El desarrollo normativo y conceptual de estas competencias se amplía en el capítulo III, en el apartado correspondiente a las bases legales.

Estas competencias permiten comprender el lenguaje como un fenómeno que abarca desde la estructura formal hasta la producción de sentido, pasando por los usos sociales, culturales y estéticos de este. De esta manera, se reconoce que el trabajo pedagógico con el lenguaje debe contribuir a la formación de sujetos críticos, creativos, capaces de comprender, producir y transformar discursos en distintos contextos.

Estas competencias constituyen fundamentalmente unos referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área de lenguaje. Es importante anotar

aquí que la orientación hacia la significación y la comunicación deberá estar presente en cualquier propuesta de desarrollo curricular; digamos que es su horizonte de trabajo. (MEN, 1998, p. 28)

En el marco de esta investigación, resulta clave abordar este enfoque, pues el propósito de la propuesta pedagógica es fomentar el desarrollo de estas competencias mediante la lectura, análisis, escritura, diálogos y proyectos creativos basados en literatura afrocolombiana. De esta forma, se ofrece una formación coherente con los lineamientos curriculares nacionales, promoviendo el reconocimiento de la diversidad y el fortalecimiento del pensamiento crítico a partir del lenguaje.

2.3.2 *La literatura Afrocolombiana*

La literatura afrocolombiana constituye una manifestación cultural que desborda los límites convencionales del canon, al integrar dimensiones orales, simbólicas, religiosas y estéticas propias de la diáspora africana (Escobar, 2012, p. 16). En ella confluyen elementos heredados de África, del Caribe, de las culturas indígenas y mestizas –donde coexisten santos cristianos y orishas africanos, el habla popular y la poesía–, en una expresión que, lejos de limitarse a un espacio geográfico, representa una cosmovisión holística del mundo, donde lo espiritual, lo político y lo social se entrelazan (p. 16).

Esta literatura no se reduce a una producción escrita por personas afrocolombianas, ni a representaciones exógenas de la negritud, sino que comprende un corpus de poesía, narrativa y teatro vinculado con África y la resistencia cultural de las comunidades afrodescendientes en Colombia (Escobar, 2012, p. 14). Su valor en el aula es múltiple: permite desarrollar competencias del lenguaje a partir de una narrativa viva, que articula lo oral y lo escrito; propicia la construcción de identidad a través del reconocimiento de las raíces culturales; y promueve una

educación en la diversidad al desafiar estereotipos e incorporar otras formas de entender el mundo. La literatura afrocolombiana resignifica el lenguaje como herramienta de resistencia y transformación. Su función social se evidencia en la manera como reivindica la memoria, denuncia las desigualdades y visibiliza saberes ancestrales.

Hay que mencionar que, entre tantas funciones de la literatura, otra es la representación de la naturaleza y las problemáticas ambientales en los textos, así como las relaciones entre los seres humanos y su entorno. Esta perspectiva, que emerge en diálogo con la ecología política, permite examinar cómo la literatura visibiliza las consecuencias del extractivismo, el desplazamiento forzado, la pérdida de territorios ancestrales y la lucha por la defensa del medio ambiente, especialmente en comunidades históricamente marginadas.

En el caso de la literatura afrocolombiana, esta mirada crítica se convierte en una herramienta clave para entender cómo los autores configuran una narrativa en la que la naturaleza no es solo paisaje o contexto, sino sujeto histórico y político, profundamente vinculado con la identidad, la resistencia cultural y la memoria colectiva de los pueblos. Como lo plantea Escobar (2012), los autores afrocolombianos invitan a descentrar los discursos eurocéntricos y a reconocer las formas de conocimiento, vida y territorialidad que se han construido en estrecha relación con la naturaleza (p. 20). La literatura, en este sentido, ofrece un espacio para cuestionar los regímenes de poder que han invisibilizado estos saberes.

Incorporar la literatura afrocolombiana al currículo, por tanto, no solo responde a una necesidad de justicia cultural, sino también a un enfoque pedagógico que potencia el desarrollo crítico y expresivo de los estudiantes, acorde con los principios de una educación inclusiva y contextualizada. En esta línea, resulta fundamental reconocer que el término “afrocolombiano”, adoptado con mayor fuerza tras la promulgación de la Ley 70 de 1993, implica un

posicionamiento político y cultural que reivindica a las comunidades (Escobar, 2012, p. 4), son herederos de una tradición que merece ser empoderada, estudiada y narrada.

Esta literatura ofrece una oportunidad invaluable para cuestionar los discursos hegemónicos que han excluido sistemáticamente las voces negras del imaginario nacional. Como señala Escobar (2012):

La literatura afrocolombiana busca romper los imaginarios o estereotipos que han subvalorado su cultura, empoderando sus prácticas culturales y sociales, para lograr un reconocimiento de los valores propios de su cultura, pero también un respeto y aceptación de sus identidades (p. 20).

Desde estas perspectivas, la literatura afrocolombiana constituye no sólo un vehículo de expresión estética, sino también un instrumento de denuncia y reflexión frente a las múltiples formas de opresión y exclusión que han afectado históricamente a las comunidades negras en Colombia. Como lo señala Lewis (2019), los escritores afrocolombianos como Carlos Arturo Truque, Mary Grueso, María Elcina Valencia y Rogerio Velásquez —todos presentes en la propuesta pedagógica— han desarrollado una relación íntima con la naturaleza, concebida como espacio de refugio, resistencia y significación cultural. Esta vinculación surge del exilio interno y la deshumanización sufrida por estas poblaciones (p. 13).

En este estudio se estudia cómo los escritores escogidos examinan algunas de las experiencias de las poblaciones negras en sus contextos rurales y urbanos, y cómo construyen o reconstruyen sus tradiciones culturales frente a la opresión, la violencia, la pobreza, la corrupción, el aislamiento y el olvido por parte de la cultura mayoritaria. Desde los escritores «populares» hasta los más «eruditos» el mensaje es el mismo: la afrocolombia necesita un cambio socioeconómico a nivel nacional y regional para mejorar su calidad de vida”. (Lewis, 2019, pp. 18-19)

En este sentido, esta literatura transformadora permite a los estudiantes reconocer el valor simbólico y político de la naturaleza, “en oposición a los que ven el medioambiente como un producto para ser explotado, vendido, y revendido por beneficio” (Lewis, 2019, p. 17). El análisis de estas obras invita a comprender cómo los afrocolombianos, despojados muchas veces de sus tierras ancestrales, se enfrentan al desplazamiento, la violencia estructural y la exclusión. Además, esta literatura representa una oportunidad para que los jóvenes lectores desarrollen una conciencia crítica frente a problemáticas ambientales y sociales que atraviesan sus propios territorios.

Tal como advierte Lewis (2019), “el subtexto de mucha de esta literatura dedicada a la selva y los ríos interroga cómo es tratado este medioambiente que ha dado refugio a los afrocolombianos por siglos” (p. 31). La selección de estas obras, por tanto, busca que los estudiantes por medio de la lectura, la escritura, el diálogo y las actividades sean capaces de interpretar el entorno desde una mirada sensible, crítica y comprometida, reconociendo que la literatura puede ser un agente de transformación en la construcción de memorias, identidades y futuros posibles.

Así, incluir la literatura afrocolombiana en el aula no solo responde a una necesidad de diversificar el canon escolar, sino que permite activar procesos de lectura crítica del entorno y de sí mismos. Las obras seleccionadas en esta propuesta no solo aportan riqueza estética, sino también una densidad ética y política fundamental para comprender las luchas territoriales y las formas de resistencia. A través de estas voces, los estudiantes acceden a una visión del país que les permite cuestionar la desigualdad, valorar la diversidad y desarrollar una conciencia socioambiental. En este sentido, la literatura afrocolombiana se convierte en una herramienta pedagógica para fomentar el pensamiento crítico, el reconocimiento del otro y la formación de

sujetos capaces de intervenir en su realidad de manera empática, comprometida éticamente y transformadora.

2.3.3 *Secuencia Didáctica*

En el presente trabajo, la secuencia didáctica se concibe como un proceso de planificación rigurosa y responsable, que trasciende la lógica del cumplimiento formal de un formato. Desde esta perspectiva, planear implica organizar intencionalmente las actividades, los talleres y los momentos secuenciales teniendo en cuenta las necesidades, intereses, ritmos y contextos reales de los estudiantes. Asimismo, la secuencia didáctica la entiendo como una planificación situada, atravesada por la tensión constante entre el ideal pedagógico, las condiciones reales del aula y las posibilidades de acción. Por ello, no se asume como una estructura rígida, sino como un proceso dinámico, sujeto a revisión permanente y a ajustes continuos durante su implementación.

De acuerdo con Herrera (2013), la práctica pedagógica debe concebirse como un espacio vivo, en constante diálogo con múltiples dimensiones de la realidad: las disciplinas escolares, los objetivos curriculares, los contextos locales y personales de los estudiantes, y los marcos sociales más amplios (p. 120). En este sentido, “convertir el trabajo de aula en un espacio donde se comunican distintas y plurales formas de construcción cultural” (Herrera, 2013, p. 120) exige propuestas didácticas que reconozcan la complejidad del entorno educativo y respondan a sus desafíos.

La secuencia didáctica diseñada en esta investigación se construye precisamente a partir del diálogo entre los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, los contextos sociales visibilizados en los resultados de las

pruebas estandarizadas, las necesidades de los estudiantes, y una dimensión social y cultural que se activa a través del estudio de la literatura afrocolombiana. Esta articulación tiene como horizonte fortalecer las competencias del lenguaje.

Además, como plantea Herrera (2013), el trabajo pedagógico debe considerar cuatro líneas fundamentales: el rol político de la escuela; la relación entre conocimiento, poder y construcción de subjetividades; el papel de las culturas populares locales; y el desarrollo de una mente cultural capaz de generar significados situados (p. 121). En coherencia con ello, la propuesta de secuencia didáctica aquí formulada se configura como una respuesta a dichas exigencias: reconoce a la literatura afrocolombiana como forma de conocimiento legítimo, incluye las voces y memorias de comunidades históricamente marginadas, y propicia una enseñanza del lenguaje que se enmarca en una visión democrática, crítica y plural de la escuela. Así, el aula se convierte en un espacio donde se desarrollan competencias lingüísticas, pero también ciudadanas, éticas, creativas y culturales.

En cuanto a su definición, la secuencia didáctica, según Pérez, Villegas y Vargas (2013), “es una modalidad que organiza el trabajo en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina” (p. 16). Pérez, Villegas y Vargas (2013) establecen que la estructura de la secuencia didáctica se encuentra dividida en tres fases —preparación, producción y evaluación—. La fase inicial busca familiarizar a los estudiantes con los saberes necesarios, creando una base sólida para que en la etapa de producción puedan aplicar y demostrar lo aprendido de manera más autónoma y significativa. Finalmente, la fase de evaluación permite no solo valorar los productos finales, sino también considerar todo el proceso, promoviendo una mirada integral al aprendizaje (p. 16).

Por otra parte, tomando como base las consideraciones iniciales de Hilda Taba (1974) y posteriormente sus propios estudios (1984 - 1996), Díaz (2013) ha desarrollado el concepto de secuencia didáctica; la cual define como “una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p. 1). Así, Díaz (2013) destaca que la secuencia didáctica no se trata de un simple formulario, sino que es una herramienta que requiere del conocimiento de la materia, de la comprensión del plan de estudios y la práctica pedagógica del docente para idear actividades que faciliten el aprendizaje de los estudiantes (p. 2). En conjunto estos planteamientos subrayan la importancia de una planificación cuidadosa y de una secuencia didáctica que favorezca el aprendizaje activo y contextualizado, que los estudiantes comprendan los contenidos para que los integren en su práctica comunicativa, social y textual.

2.3.4 Estrategias Pedagógicas

Las estrategias pedagógicas diseñadas en la propuesta se orientan a fortalecer las competencias en lenguaje de los estudiantes a través del uso de recursos digitales y metodologías activas. En esta dirección, se emplearon recursos educativos que permitieron una mayor participación estudiantil y facilitaron la construcción colectiva del aprendizaje. Según Solé (1998):

Las estrategias son procedimientos que implican el cumplimiento de unos logros determinados, la programación de acciones para obtenerlos y la estimación de todo el proceso para diseñar posibles cambios, en donde se analizan las problemáticas y, por tanto, se desarrollan alternativas. (como se citó en Toro y Monroy, 2017, p. 137)

Desde esta perspectiva, las estrategias pedagógicas asumidas en la propuesta no solo buscan transmitir contenidos, sino también generar condiciones para que los estudiantes se

involucren activamente en su propio proceso de aprendizaje, construyan saberes a partir de su contexto y participen en experiencias significativas de lectura, escritura, oralidad y análisis crítico. La incorporación de herramientas digitales, la creación colectiva de textos, el uso de materiales audiovisuales y la interacción dialógica con los textos afrocolombianos, se constituyen como prácticas pedagógicas orientadas a ampliar las posibilidades expresivas y comprensivas del lenguaje, en coherencia con los propósitos formativos del área de Lengua Castellana. Como señalan Garay y González (2022):

[...] Las estrategias pedagógicas innovadoras desde la asignatura de Lengua Castellana representan una alternativa dinámica, flexible y creativa, porque optimizan las etapas didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje, manteniendo la motivación y, a la vez, un vivo interés por la asignatura y el placer por aprender [...]. (p. 108)

Esta afirmación adquiere especial relevancia en un contexto educativo como el actual, atravesado por la transformación digital, la sobrecarga informativa y el progresivo desinterés de muchos estudiantes por las prácticas escolares tradicionales. En ese sentido, resulta importante repensar el modelo transmisivo de enseñanza —caracterizado por clases magistrales, rigidez metodológica y escasa participación estudiantil— para dar paso a enfoques más participativos, significativos y contextualizados. La propuesta pedagógica que aquí se presenta responde a esa necesidad.

Estas estrategias no solo buscan transmitir contenidos, sino acompañar al estudiante en su proceso formativo, propiciando ambientes de aprendizaje donde se valoren sus saberes previos, se promueva la interacción y se estimule el gusto por la lectura, la escritura y la oralidad. Tal como advierten Garay y González (2022), “las estrategias pedagógicas permiten obtener valiosas opciones de formación que, por el desconocimiento y ausencia de planificación pedagógica, son

desaprovechadas, ocasionando monotonía y desinterés en el aprendizaje” (p. 108). Por ello, en esta propuesta se asume la planificación no como un procedimiento técnico, sino como una herramienta para fomentar la participación del estudiantado, reconocer su diversidad cultural y construir sentido a través de la literatura afrocolombiana.

En síntesis, el marco teórico articula cuatro conceptos fundamentales para la propuesta. Desde una visión integral del lenguaje, orientada por los lineamientos del MEN, se reconoce su dimensión simbólica, cultural y social en la formación del sujeto. La literatura afrocolombiana, por su parte, permite un acercamiento crítico al entorno, favoreciendo el reconocimiento de la diversidad y enriqueciendo el horizonte lector y cultural del aula. La secuencia didáctica, entendida como una herramienta de planificación efectiva, posibilita el desarrollo progresivo de las competencias del lenguaje en diálogo con los saberes, los contextos y las necesidades reales del estudiantado. Finalmente, las estrategias pedagógicas —diseñadas de manera flexible, creativa y situada— permiten dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentar la participación, combatir la monotonía escolar y cultivar el interés por el conocimiento.

Capítulo III

3.1 Metodología

El presente trabajo se plantea bajo la hipótesis de que la integración de literatura afrocolombiana en el ámbito educativo es un recurso efectivo para fomentar las competencias del lenguaje de los jóvenes de décimo grado. Esta hipótesis se deriva de una reflexión sobre las necesidades actuales de los estudiantes. En primer lugar, se observa que los jóvenes del país enfrentan significativas dificultades en el desarrollo de sus competencias en lenguaje y poseen poco hábito lector. En segundo lugar, la literatura afrocolombiana no tiene un lugar relevante en los currículos académicos. Por lo tanto, la investigación propone una secuencia didáctica que, mediante el uso de estrategias, atienda estos desafíos.

3.1.1 *Diseño de la Investigación*

El trabajo se organiza siguiendo una metodología de investigación cualitativa con un enfoque pedagógico, lo que facilita la descripción, interpretación y sistematización de la literatura afrocolombiana como recurso didáctico que promueve el desarrollo de las competencias en lenguaje en los estudiantes. Asimismo, esta metodología posibilita entender cómo los estudiantes perciben la diversidad de su entorno y cómo interactúan con ella, lo que a su vez permite acompañar en sus procesos más allá de lo académico. Quecedo y Castaño (2002) definen “la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 7).

La investigación cualitativa se utiliza frecuentemente en el ámbito educativo. Los fenómenos sociales, interpretados por los docentes que investigan, se convierten en una valiosa fuente de conocimiento, pues se identifican problemáticas. Según Quecedo y Castaño (2002), las

principales fuentes de datos en la investigación cualitativa sobre la enseñanza son las personas, sus comportamientos, los significados que les atribuyen y los contextos en los que se desarrollan. Agrega que la investigación cualitativa en este ámbito se centra en los detalles concretos de las acciones y en las perspectivas de significado de los participantes, tanto docentes como estudiantes (p. 16).

Teniendo en cuenta el enfoque interpretativo, orientado a la comprensión y transformación de la práctica pedagógica, de acuerdo con Herrera (2013), la investigación pedagógica es “aquella realizada por los agentes educativos, esto es, los y las docentes en ejercicio en procura de comprender y transformar sus propias prácticas pedagógicas” (pp 134-135). En esta perspectiva, el análisis crítico de la práctica no se limita a describirla, sino que la problematiza, la revisa y la reconfigura en diálogo con las necesidades de los estudiantes, los contextos sociales y los documentos oficiales. Por ello, se parte de una actitud reflexiva, como señalan Domingo y Gómez (2014):

La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos y supone una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, sobre lo que se piensa; es decir, argumentar, buscar explicaciones y relaciones. (p. 44)

De esta manera, la investigación adopta un enfoque cualitativo que busca comprender las prácticas docentes y su proceso de transformación a través de una perspectiva reflexiva y de construcción de conocimiento, de acuerdo con la propuesta de Pérez, Villegas y Vargas (2013), quienes postulan la tríada: enseñar, investigar y escribir como un medio para la transformación de la práctica (p. 5). Este enfoque permite construir una epistemología de la práctica, en la cual el aula se convierte no solo en un espacio de aplicación, sino también de interrogación, reflexión

crítica y generación de saber pedagógico. La investigación, en este marco, no es una tarea externa a la enseñanza, sino una dimensión intrínseca que posibilita la reflexión y la transformación de las prácticas educativas. Esto contrasta con la percepción técnica de la docencia, que reduce al maestro a un ejecutor de saberes elaborados externamente (Pérez, Villegas y Vargas, 2013, p. 5).

De acuerdo con esto, el análisis reflexivo de la experiencia docente contribuye a la formación de conocimientos que guíen las acciones pedagógicas. En palabras de Pérez, Villegas y Vargas (2013), es importante que la epistemología de la práctica sea el “eje central en la generación de conocimientos que guíen nuestras acciones de enseñanza, y como posibilidad de producción de saberes desde el análisis y la investigación” (p. 5). Por ello, la sistematización de la práctica docente es una parte fundamental del análisis, pues enmarcada desde una perspectiva reflexiva permite comprender las dinámicas del aula, responder a las necesidades de los estudiantes, identificar obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y transformar las formas tradicionales de abordar el lenguaje. Así, se valida el papel del docente como sujeto que investiga su hacer y que, en esa indagación, encuentra claves para mejorar su labor y enriquecer el currículo.

Para Pérez, Villegas y Vargas (2013) la sistematización “se constituye en un proceso interpretativo, que va más allá de la descripción, y que se orienta a la transformación” (p. 9). Desde esta mirada, se propone una reconstrucción crítica de la experiencia, no para establecer fórmulas replicables, sino para comprender las condiciones en que se produce, identificar tensiones y proponer mejoras (Pérez, Villegas y Vargas, 2013, pp. 9-10). Así, la sistematización brinda herramientas conceptuales y prácticas para reflexionar sobre lo que se hace en el aula.

En coherencia con estos enfoques, la presente investigación emplea como estrategias de recolección de información: la observación durante el proceso de práctica docente, el diario de campo, los talleres y actividades implementados durante la secuencia didáctica, así como las fichas de evaluación. Además, se consideran las observaciones del docente de lengua castellana de la institución y las aportaciones de los estudiantes. Estas herramientas permiten realizar un análisis interpretativo de cada sesión, identificar avances y dificultades, y reflexionar de manera situada sobre los aprendizajes. El diario de campo, en particular, se convierte en un instrumento central para la escritura reflexiva, pues, como sostienen Pérez, Villegas y Vargas (2013), escribir sobre la práctica educativa “es la puesta en estructura de aquello que hicimos, que cuestionamos, que creamos” (p. 11). Es en este ejercicio de escritura donde el docente reelabora su experiencia, la comprende y la proyecta.

En esta línea, se retoma también el planteamiento de Herrera (2013), quien señala que “el docente debe ser consciente de sus procesos de enseñanza, no se gana mucho [...] si los profesores no registran y explicitan sus prácticas y formas de trabajo” (p. 111). En consecuencia, la propuesta aquí desarrollada busca contribuir a la construcción curricular mediante un proceso de observación, reflexión y transformación de la práctica, con la intención de aportar a la mejora de la enseñanza del lenguaje.

3.1.1.1 Población

La investigación se desarrolló con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Santa Librada, institución pública con 200 años de trayectoria ubicada en el centro de Cali. El grupo participante, conformado por 31 adolescentes de entre 15 y 16 años, está vinculado a la técnica deportiva y muestra afinidad por el fútbol, los videojuegos, el baile y la música. La elección de esta población responde, por un lado, a las dificultades generales

identificadas en el desarrollo de las competencias en lenguaje, y por otro, a que en esta etapa suele disminuir el gusto por la lectura por placer (LEE, 2025, p. 15).

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio se fundamenta en tres enfoques: derechos, género y diferencial. Este último resulta especialmente pertinente para esta investigación, pues orienta una “educación diversa, inclusiva e intercultural” (I. E. Santa Librada, 2023, p. 8). Aunque la institución no implementa de manera formal la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, apuesta por la transversalización temática para integrar lo étnico en distintas áreas del saber. Así, lo afrocolombiano no se limita a “celebraciones” o a las ciencias sociales, sino que también se trabaja desde otros campos.

De hecho, las docentes de artes incorporan contenidos étnicos en sus planeaciones, y en Ciencias Sociales se trabajan aspectos históricos y políticos. Sin embargo, como señaló el docente de Lengua Castellana, el currículo de su área está enfocado en otros contextos literarios; por ejemplo, en ese momento del año lectivo (tercer periodo), se aborda la literatura medieval. En este contexto, incorporar la literatura afrocolombiana en el área de lengua castellana contribuye a la apuesta por la transversalización de la institución, pues se articulan lengua, historia, cultura y literatura.

3.2 Descripción de la Secuencia Didáctica

La presente propuesta parte del llamado a examinar críticamente la práctica pedagógica. El análisis del currículo, de los textos escolares disponibles y de las formas de representación que se abordan en el aula permitió evidenciar ciertas ausencias. A partir de este diagnóstico, la secuencia didáctica integra una propuesta de articulación curricular que conecta y enriquece el

aprendizaje con la literatura afrocolombiana. En consonancia con lo planteado por Herrera (2013), quien afirma que:

[...] Las comunidades de docentes deben volverse comunidades científicas que examinan y critican constantemente sus prácticas. Se debe analizar cómo está organizada la producción cultural (textos escolares, técnicas de trabajo en el aula, prácticas pedagógicas, lenguajes, formas de encasillamiento) dentro de las relaciones asimétricas que se dan en las escuelas y construir estrategias pedagógicas y políticas de trabajo que las vuelvan, cada vez más, lugares públicos de formación democrática. (p. 116)

Se realiza una organización adecuada, conforme a los documentos oficiales, estándares, competencias y niveles de desempeño. Además, se incorpora el uso pedagógico de las TIC, actividades, talleres y ejercicios lúdicos, adaptando los contenidos a través de procesos de transposición didáctica. Todo esto contribuye a fortalecer el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con el fin de responder a las necesidades de los estudiantes. Así, se propone una intervención que dialogue con la política educativa, pero que también los expanda.

La secuencia didáctica desarrollada durante la práctica profesional se encuentra organizada en una estructura clara y detallada que facilita tanto su implementación como su evaluación. En primer lugar, se presenta una tabla de contenido donde el aprendizaje se clasifica en tres dimensiones: conceptual, procedimental y actitudinal. Cada una de estas categorías se articula con un nivel de desempeño (superior, alto, básico y bajo), lo que permite observar el progreso de los estudiantes desde una perspectiva integral. A continuación, se incluye una tabla que organiza y planifica los momentos de cada sesión. Cada clase cuenta con objetivos específicos, formulados en función del propósito general del proceso formativo. La secuencia comprende un total de siete sesiones, con una duración estimada de dos horas reloj por clase, de acuerdo con la jornada académica establecida por la institución.

El desarrollo de cada sesión se estructura en cuatro momentos clave: preinstruccional, coinstruccional, postinstruccional y de cierre. En cada uno de estos momentos se especifican las actividades propuestas, el tiempo estimado para su realización (que puede variar según las dinámicas de la clase) y las competencias del lenguaje que se pretende fortalecer. Es importante señalar que las competencias no aparecen definidas de forma teórica en la tabla, sino que se describen en función del valor formativo de las actividades, es decir, cómo estas contribuyen a su desarrollo.

En la primera clase, la docente se presenta a los estudiantes. Luego, los alumnos participan en una actividad en la que escriben un compromiso relacionado con la clase en una pieza de rompecabezas y la decoran según su estilo personal, formando así el “Rompecabezas de los Compromisos”. Para facilitar la presentación de cada estudiante, se realiza una dinámica llamada “El Bingo de las Presentaciones”. Después, para explorar conocimientos previos, se muestra al grupo una ilustración generada por Inteligencia Artificial sobre la lengua oral. Se plantean preguntas acerca de los elementos que los estudiantes perciben en la imagen. Luego, se lee de manera colectiva un texto sobre la oralidad y la escritura, con el objetivo de realizar un cuadro comparativo entre la lengua escrita y la lengua oral. Finalmente, para valorar la importancia de la palabra hablada como memoria y medio de transmisión cultural, en grupos se desarrolla una actividad basada en relatos populares.

En la segunda clase, se realiza una exploración de los conocimientos previos de los estudiantes sobre la literatura afrocolombiana a través de una actividad llamada “Huevos sorpresa”. Posteriormente, los estudiantes completan un cuadro de Situación de Aprendizaje. Además, se introduce el concepto de literatura afrocolombiana mediante la proyección de un video. En grupos, los estudiantes deben leer cuidadosamente los apartados del ensayo “La

Esclavitud en la ‘María’ de Jorge Isaacs” de Rogerio Velásquez (1957), lo cual facilita su acercamiento al estudio de la esclavitud en Colombia. Tras la lectura, llevan a cabo una actividad práctica y verifican su comprensión a través de un cuestionario en formato digital.

La tercera clase profundiza en las características de la literatura afrocolombiana mediante un juego de memoria en formato digital. Además, se realiza un ejercicio grupal para que los estudiantes comprendan la importancia de eliminar prejuicios y estereotipos hacia los demás. La actividad de esta clase consiste en redactar una carta de manera individual y realizar una coevaluación. En la cuarta clase, se lee de manera colectiva y se analiza el cuento “Aspasia Copete” del libro “Vean Vé, Mis Nanas Negras” de Amalia Lú Posso Figueroa (2001). A través de un taller sobre el relato, se identifican las características de la literatura afrocolombiana, y la clase finaliza con una actividad de escritura creativa.

La quinta clase está centrada en la lectura grupal de “Granizada”, cuento del escritor Carlos Arturo Truque. A partir de esta lectura, se analizan problemáticas como la desigualdad económica y el abandono estatal hacia los campesinos. También en esta clase se introducen nociones básicas de fotografía y el desarrollo de una actividad en preparación para el trabajo final. En la sexta clase, se leen poemas de Mary Grueso y Elcina Valencia, en los que se evidencian las formas de resistencia, identidad y denuncia a través de la poesía. La clase incluye una lectura dramatizada e interactiva del poema “Negra soy” por medio del juego Rayuela y una actividad creativa en la que los estudiantes elaboran caligramas sobre el poema que más les haya impactado.

La séptima clase está dedicada a la presentación de los fotorelatos, proyecto final en el que los estudiantes, de manera grupal, construyeron representaciones visuales de los textos trabajados. Para determinar el orden de las presentaciones, se utiliza una ruleta digital. La

presentación es dinámica e interactiva, por ejemplo, incluye preguntas al azar mediante un dado. Finalmente, se realiza un cierre reflexivo y evaluativo de la secuencia didáctica, donde los estudiantes comparten sus aprendizajes a través de dinámicas de autoevaluación y retroalimentación creativa entre pares, que permiten sintetizar el recorrido realizado.

Cada clase concluye con un cierre diseñado para favorecer la consolidación de aprendizajes y promover espacios de expresión personal o colectiva. En la primera sesión, los estudiantes comparten sus textos con el resto de la clase, resaltando el vínculo entre memoria, oralidad y escritura. En la segunda, algunos alumnos expresan, mediante una palabra, lo que para ellos representa el desarrollo de la clase. La tercera sesión finaliza con una reflexión y reconocimiento de las habilidades comunicativas entre compañeros. En la cuarta, tras terminar el taller sobre el relato “Aspasia Copete”, los estudiantes completan una ficha de autoevaluación. La quinta clase termina con la socialización de la actividad y un diálogo sobre la ruta de trabajo para crear el fotorelato. En la sexta, se realiza una actividad colectiva en la que los estudiantes escriben un breve mensaje para una persona que no conozca la literatura afrocolombiana. Por último, la séptima sesión de cierre incluye una actividad en parejas para reconocer los aprendizajes adquiridos durante las clases. Además, en todas las sesiones se reserva un espacio para presentar al autor de la lectura del día.

3.3 Bases Legales

3.3.1 Estándares Básicos de Competencias Del Lenguaje. Décimo A Undécimo

Producción textual

- Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento.
- Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos

- Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos.

Comprensión e interpretación textual

- Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo.
- Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido.
- Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro.

Literatura

- Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen.
- Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos.

Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos

- Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras.
- Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico.

Ética de la comunicación

- Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo.
- Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos.

- Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas.
- Comprendo que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas debe primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento sociocultural entre todos los colombianos.
- Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.

3.3.2 Competencias en Lenguaje. Lineamientos curriculares de lengua castellana

- Competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- Competencia pragmática o sociocultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los

enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos sociolingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.

- Competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son contruidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar.
- Competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

3.4 Secuencia Didáctica

Tabla 1

Contenidos

Contenidos				
Clasificación Aprendizaje	Nivel desempeño: Superior	Nivel desempeño: Alto	Nivel desempeño: Básico	Nivel desempeño: Bajo
Conceptuales: Comprender las	Valoro a los autores y las características de la	Explico las características de la	Defino las características de	Reconozco las características de

Contenidos				
Clasificación Aprendizaje	Nivel desempeño: Superior	Nivel desempeño: Alto	Nivel desempeño: Básico	Nivel desempeño: Bajo
características de la literatura afrocolombiana y la importancia de los exponentes propuestos en la literatura nacional.	literatura afrocolombiana, así como su relación con la realidad.	literatura afrocolombiana y los autores representativos, mostrando comprensión de su relevancia.	la literatura afrocolombiana.	la literatura afrocolombiana y sus autores relevantes.
Actitudinales: Respetar la diversidad cultural y las opiniones de los compañeros durante las discusiones y actividades en clase.	Argumento una postura sobre la literatura afrocolombiana desde mi contexto.	Participo en el diálogo con preguntas sobre los textos.	Razono con las opiniones de mis compañeros.	Escucho las opiniones de mis compañeros.
Procedimentales: Elaborar un fotorelato creativo que represente un apartado de alguno de los textos de la literatura afrocolombiana leídos en clase.	Elaboro un fotorelato creativo y visualmente atractivo que refleja con originalidad y profundidad los elementos literarios del texto elegido.	Creo una fotorelato que representa el texto elegido, utilizando elementos visuales y narrativos apropiados.	Produzco una fotorelato que cumple con los requisitos básicos.	Presento la planificación textual del fotorelato que refleja un acercamiento a los elementos narrativos del texto elegido.

Tabla 2

*Organización y planificación***Organización y planificación de los momentos en la Secuencia Didáctica**

Objetivo general:	Fomentar las competencias del lenguaje de los estudiantes de grado décimo a través de la literatura afrocolombiana, potenciando el pensamiento crítico, la comprensión e interpretación textual y el respeto hacia la diversidad cultural.	Tiempo estimado
Orientaciones generales:	¿Qué considero importante que aprendan mis estudiantes? y ¿para quiénes está dirigida la secuencia didáctica? La secuencia didáctica pretende que el estudiante de grado 10° identifique la literatura afrocolombiana. Reconozca los aportes literarios de los afrocolombianos en la construcción de la nación colombiana y con ello, considere la literatura afrocolombiana como parte de la literatura nacional. Asimismo, el alumno comprende: los inicios, las características de la literatura afrocolombiana y conoce algunos de sus principales exponentes. Además, que mejoren su capacidad para argumentar sus puntos de vista o ideas, a la vez que aprenden a escuchar y valorar las opiniones de sus compañeros. Además, se promueve la lectura crítica incentivando a los estudiantes a analizar los textos propuestos y el contexto de su producción, lo que les permitirá desarrollar su criterio sobre el tema y enriquecer su bagaje cultural. En cuanto a la escritura, se busca que los estudiantes redacten textos breves, pero coherentes y cohesivos, adaptando su estilo. Así, el enfoque es formar ciudadanos competentes en el uso del lenguaje, capaces de interactuar de manera efectiva en diferentes situaciones de la vida cotidiana, social y académica. ¿Cómo lo aprenderán?	

La secuencia didáctica se encuentra dividida en siete clases tituladas de la siguiente manera:

1. De la oralidad a la escritura
2. Introducción a la literatura Afrocolombiana
3. Exploración de la literatura afrocolombiana
4. Entre ritmos y palabras: Un viaje por el cuento “Aspasia Copete”
5. Granizada: Retratos de la realidad
6. La poesía y el dibujo: Explorando dos poetras Afrocolombianas
7. Galería de historias: Literatura afrocolombiana en fotorelatos

¿Qué tiempo y recursos necesito para lograrlo?

Cada clase tiene una duración estimada de dos horas, todas poseen relevancia para el efectivo aprendizaje de los estudiantes sobre el tema y se complementan entre sí. Los recursos se dispondrán de acuerdo con la clase abordada, tales como: textos literarios, blog de la clase, hojas de papel, fotocopias, diapositivas, actividades físicas y en línea, videos, entre otros,

La maestra contará con un [blog](#) donde publicará materiales como la documentación de la clase, registrará las producciones de los estudiantes y compartirá otros contenidos relevantes.

¿Cómo sabré si lo han conseguido?

En cada clase por medio de las actividades, ejercicios o momento calificable se identificará como los alumnos están asimilando el tema y facilitar que la maestra adecua, de la mejor manera posible, los contenidos para la buena comprensión de los estudiantes. La metodología se basa en el aprendizaje constructivista y aportes del aprendizaje significativo. Por otra parte, el espacio de trabajo será el salón de clases, pero se dispondrá de otros espacios de la institución según las condiciones y la necesidad del desarrollo de algunas actividades.

Criterios de evaluación y calificación:	Las evaluaciones se desarrollarán por medio de actividades, conversaciones grupales para plantear las dudas que surjan en el desarrollo de las clases, escucha atenta, comentarios, opiniones y demás momentos calificables. En cada clase se realizan actividades que retroalimentan lo aprendido. La participación comprenderá el 20%, la asistencia 15%, 25% actividades y la realización del proyecto final: fotorelato 40%. A lo largo de la secuencia didáctica, se proponen seis notas para una evaluación cuantitativa: 1. La transcripción de la oralidad a la escritura. Diálogo sobre un cuento o leyenda popular contada por alguna persona mayor de sus entornos. Resultado: producción escrita resultado del diálogo. Ejercicio grupal. Heteroevaluación 2. Carta dirigida al estereotipo que se les asignó. Ejercicio individual. Coevaluación. 3. Taller sobre la lectura del cuento “Aspasia Copete” de Amalia Lú Posso Figueroa (2001). Taller grupal. Autoevaluación. 4. Actividad retratos de la realidad. Ejercicio grupal. Heteroevaluación. 5. Caligrama. Ejercicio individual. Heteroevaluación. 6. Fotorelato: Proyecto final grupal. Tique de salida, ejercicio en parejas. Heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.	
--	---	--

Unidad didáctica 1: De la oralidad a la escritura

Tabla 3

Secuencia Didáctica

Objetivos específicos de la clase 1:		
● Explorar los aportes de la lengua escrita y la lengua oral al desarrollo histórico, social y cultural. ● Realizar interpretaciones personales, en función de las características que ofrecen la lengua escrita y la lengua oral. ● Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo. ● Leer en voz alta el texto sobre <i>La oralidad y La escritura</i>, atendiendo los cambios de entonación, el ritmo, las pausas y la velocidad		
Contenido	Competencias a desarrollar	Tiempo estimado
● Breve presentación de la profesora: collage “Yo soy” La profesora llevará seis imágenes que reflejan aspectos importantes de su personalidad: gustos, pasiones, virtudes y otras características personales. Durante su presentación, la profesora comparte la frase “yo soy...” e irá pegando la imagen correspondiente en el tablero. Por ejemplo, al mostrar una imagen de una taza de café, dice: “Yo soy el café que no me puede faltar para iniciar el día”.	Competencia literaria: se juega con el lenguaje, introduciendo a los estudiantes en la idea de que el lenguaje no solo comunica de forma literal, sino que también puede sugerir significados más profundos y crear una narrativa personal. En el ejemplo del café, se utiliza una metáfora que asocia una bebida cotidiana con una parte esencial de la personalidad. Competencia poética: Pensar en el lenguaje como una herramienta para crear mundos posibles y, en este caso, expresar la identidad personal de forma creativa.	5 min

1. Momento preinstruccional: 1.1. Rompecabezas de los Compromisos Para los acuerdos, cada estudiante escribirá un compromiso relacionado con la clase en una pieza del rompecabezas, decorando según su estilo personal. Posteriormente, cada alumno adherirá su ficha según corresponda. Cada estudiante tendrá la oportunidad de leer su pacto en voz alta, explicando las razones detrás de su elección. También, la docente sugerirá algunos compromisos que considere fundamentales para el buen desarrollo de las clases. Además, se debate los siguientes porcentajes: la participación comprenderá el 20%, la asistencia 15%, 25% actividades y la realización del proyecto final: fotorelato.	Competencia poética: Los estudiantes tienen libertad para decorar su pacto según su estilo personal, lo que fomenta la expresión individual y la creación simbólica. Competencia gramatical o sintáctica: Los estudiantes aplican las reglas de la lengua al escribir sus compromisos, cuidando la estructura gramatical, la ortografía y la puntuación para que sus enunciados sean claros y correctos. Competencia enciclopédica: Los estudiantes recurren a sus conocimientos previos sobre las dinámicas escolares y las normas de convivencia para formular compromisos significativos.	15 min

1.2. Presentación de los estudiantes, actividad “El Bingo de las Presentaciones” La docente entregará tarjetas de bingo con afirmaciones como “Le gusta el helado de chocolate”, “Tiene una mascota”, “Sabe tocar un instrumento”, etc. Los estudiantes deben caminar por el aula y encontrar a compañeros que cumplan con las afirmaciones, anotando sus nombres en las casillas. El primero en completar el bingo grita “¡Bingo!” y comparte algunos datos interesantes sobre las personas que conoció. ¿Qué fomenta esta actividad? Interacción, conocer un poco a los demás y un rato ameno. ● Al finalizar, se socializa con los estudiantes la actividad. ● Se les entrega a los estudiantes palos de paleta para que escriban sus nombres. Así, la docente, mientras recuerda sus nombres, puede identificarlos o llamar a lista.	Competencia enciclopédica: Utilizan conocimientos previos sobre experiencias cotidianas (mascotas, gustos, habilidades) para identificar y compartir información personal y de sus compañeros. Competencia textual: Al completar las tarjetas y compartir información, organizan de manera coherente y clara los datos recopilados (nivel micro).	25 min
--	---	---------------

4. Momento postinstruccional: Actividad 3.1. La maestra explica la actividad que se realizará en clase, la cual consiste: en grupos de máximo cuatro estudiantes discutirán sobre un cuento popular o leyenda significativa contada por alguna persona mayor de sus entornos. Seleccionan una de esas historias y, de manera breve y concisa, la escriben en la hoja que la docente dispondrá para cada grupo. Es importante que en los grupos se asignen roles para mejorar el trabajo en equipo (relojero, moderador, escritor y presentador). Para esto, deben tener en cuenta el siguiente formato para los roles: ● La Llorona/ El Silbón (Presentador): Lamenta en tono dramático cada vez que anuncia la historia. ● El Mohán/ La Muelona (Moderador): Controla el tiempo y “hechiza” a quien se pase del límite, pidiendo que hable con rima. ● La Mano peluda (Relojero): Marca el tiempo con una sola mano sin hablar. ● El Sombrerón (Escritor): Escribe y agrega una palabra misteriosa al relato.	Competencia pragmática o sociocultural: Los estudiantes reconocen la importancia de las leyendas en sus contextos culturales y utilizan el lenguaje según el rol asignado (moderador, escritor, presentador, etc.). Competencia enciclopédica: Usan sus conocimientos previos sobre cuentos o leyendas populares y los relacionan con sus experiencias familiares o comunitarias. Competencia textual: Al registrar la historia de manera breve y organizada, estructuran el relato con coherencia y claridad. Competencia gramatical o sintáctica: Los estudiantes aplican las reglas de la lengua al escribir, cuidando la estructura gramatical, la ortografía y la puntuación para que el relato sea claro. Competencia literaria: Al trabajar con leyendas, recuerdan un género narrativo tradicional y reconocen su valor cultural. Además, se dinamiza la actividad al jugar con el lenguaje.	30 min
5. Cierre ● Se escogen algunos estudiantes para que compartan sus textos con el resto de la clase,	Competencia enciclopédica: conocimiento acumulado. Poner en juego los saberes adquiridos, los cuales son resultado de	

explicando el porqué de su elección y cómo se relaciona con lo visto hasta el momento. ● Se pide a los estudiantes que entreguen su texto. La maestra calificará la actividad de acuerdo a la ficha de verificación expresión oral y escrita. ● Para la evaluación de la sesión, algunos estudiantes dirán el momento que más les gustó del desarrollo de la clase.	lo visto en la clase.	
Recursos clase 1: - Lectura primera clase. Texto sobre La oralidad y la escritura.jpg - Fichas de rompecabezas. - Tarjetas de bingo. - Palos de paleta. - Imagen generada por la IA. - Hojas de block. - Cinta. - Blog grado décimo. - Ficha de verificación expresión oral y escrita	Observaciones clase 1:	

Unidad didáctica 2: Introducción a la literatura Afrocolombiana

Objetivos específicos de la clase 2:

- Definir el concepto de literatura afrocolombiana.
- Leer el apartado del ensayo La Esclavitud en la “María” de Jorge Isaacs de Rogerio Velásquez (1957) atendiendo los cambios de entonación, el ritmo, las pausas y la velocidad.
- Intercambiar ideas y discutir sobre el texto de Velásquez.
- Escuchar las intervenciones de los compañeros y compañeras.

Contenido	Competencias a desarrollar	Tiempo estimado
1. Momento preinstruccional: ● Recordación de los pactos de aula y el menú de la clase de hoy. ● Se pide que un estudiante haga un recuento de lo realizado en la clase pasada.	Competencia pragmática o sociocultural: al recordar los pactos de aula, los estudiantes reconocen y aplican normas de convivencia y formas de interacción en el contexto escolar. Competencia enciclopédica: al hacer el recuento, el estudiante pone en juego sus conocimientos sobre lo aprendido en la clase anterior.	5 min
2. Momento coinstruccional: 2.1. Exploración de conocimientos previos La maestra dice unas preguntas orientadoras para la realización de una lluvia de ideas (conocimientos previos que tienen los estudiantes, participación y colaboración autónoma). La docente dispone “huevos sorpresa” de diferentes colores, cada uno contiene una pregunta fragmentada. Los estudiantes, en grupos, deben: elegir un huevo, abrirlo, organizar la	Competencia enciclopédica: los estudiantes activan y ponen en común saberes previos sobre la literatura afrocolombiana. Competencia textual: los estudiantes organizan el orden lógico de las preguntas, deben identificar la estructura adecuada para que las ideas tengan coherencia y cohesión al	

pregunta en el orden que consideren lógico y responder.

Preguntas tales como:

- ¿Qué piensan o creen que es la literatura afrocolombiana?
- Menciona al menos un autor de la literatura afrocolombiana.
- ¿Qué temas creen que se reflejan en la literatura afrocolombiana?
- ¿Qué imágenes o símbolos se asocian con la literatura afrocolombiana?
- ¿Alguna vez han leído un texto que hable sobre la comunidad afrocolombiana?

responder.

Competencia pragmática o sociocultural: participan en una dinámica cooperativa donde es necesario respetar turnos y negociar significados. Además, se favorece la comunicación en función de una situación lúdica y académica.

Competencia semántica: interpretan el significado de las preguntas al reordenarlas, lo que implica comprensión de vocabulario y sentido contextual.

20 min

2.1.1. Los estudiantes responderán de manera escrita una serie de preguntas a manera de cuadro (Situación De Aprendizaje) donde se encuentran los siguientes cuestionamientos:

Lo que sé sobre el tema	Lo que deseo saber sobre el tema	Lo que aprendí sobre el tema (esta casilla se llena al final de la secuencia)
-------------------------	----------------------------------	---

Competencia enciclopédica: los estudiantes activan y organizan sus saberes previos al responder “Lo que sé sobre el tema”.

Competencia textual: al escribir las respuestas en el cuadro, deben estructurar sus ideas con coherencia (relación lógica) y cohesión (uso adecuado de conectores).

Competencia gramatical o sintáctica: Los estudiantes aplican las reglas de la lengua al escribir, cuidando la estructura gramatical, la ortografía y

10 min

	la puntuación.	
2.1.2. Posteriormente, observan el video sobre la literatura afrocolombiana. Después de observar el video, entre todos se construye la respuesta a la pregunta: ¿Qué es la literatura afrocolombiana?	Competencia enciclopédica: los estudiantes amplían su conocimiento sobre la literatura afrocolombiana a partir de la información presentada por el video. Competencia semántica: interpretan el significado de términos y conceptos relacionados con la literatura afrocolombiana. Competencia textual: al observar el video, identifican la estructura del discurso (introducción, desarrollo y conclusión) y cómo se organiza la información. Competencia pragmática o sociocultural: comprenden el contexto cultural e histórico de la literatura afrocolombiana.	20 min
3. Momento postinstruccional: Actividad 3.1. Contextualización breve del autor: ¿Quién es Rogerio Velásquez? 3.1.1. Los estudiantes se organizan en grupos de cuatro. A cada grupo se le entrega un apartado del ensayo “La Esclavitud en la ‘María’ de Jorge Isaacs de Rogerio Velásquez” (1957). Cada	Competencia textual: los estudiantes identifican la estructura del apartado del ensayo, asignan un título coherente y seleccionan palabras clave, lo que les permite comprender. Competencia semántica: al subrayar y buscar el significado de las palabras clave, profundizan en el	

grupo deberá leer con atención y posterior a su lectura: ● Le asignan un posible título a la página que leyeron de acuerdo con el contenido. ● Subrayen 10 palabras clave adicionales a las que ya están en negrita en el texto y busquen su significado. ● Representan con máximo 3 fotos el contenido de la lectura, para darle más sentido pueden añadirle texto, globos de texto o símbolos, podrán utilizar herramientas como la aplicación <i>Comica Video Filters</i>. Es importante que en los grupos se asignen roles para mejorar el trabajo en equipo (relojero, moderador, escritor y presentador). 3.1.2. Después de que cada equipo ha leído, escogerá un integrante para compartir sus observaciones de la lectura y presentar las fotos.	significado del texto y enriquecen su vocabulario. Competencia pragmática o sociocultural: al analizar el texto sobre la esclavitud, reflexionan sobre las realidades históricas y culturales, comprendiendo las implicaciones sociales del texto. Competencia enciclopédica: relacionan la información del texto con sus saberes previos sobre la esclavitud en su región y enriquecen sus conocimientos. Competencia poética: al crear una representación visual, fomentan su capacidad para interpretar y recrear el contenido de forma creativa.	30 min
3.1.3. Los estudiantes realizan individualmente la actividad de comprobación de lectura y atención a los demás.	Competencia textual: al responder el cuestionario, los estudiantes deben comprender el texto (nivel macro) y organizar las ideas de manera coherente (nivel micro). Competencia semántica: interpretan el significado de las ideas principales del texto. Competencia enciclopédica: aplican los conocimientos obtenidos en	5 min

	el texto para comprender la pregunta del cuestionario y responder con precisión.	
4. Cierre Para la evaluación de la sesión, algunos estudiantes dirán una palabra que, para ellos, representa el desarrollo de la clase.	Competencia enciclopédica: conocimiento acumulado. Poner en juego los saberes adquiridos, los cuales son resultado de lo visto en la clase.	5 min
Recursos didácticos clase 2: • Internet. • Hojas, lapiceros y demás útiles escolares. • Huevos sorpresa. • Video: La literatura afrocolombiana. • Lectura: La Esclavitud en la “María” de Jorge Isaacs. • Actividad comprobación de lectura.	Observaciones clase 2:	

Unidad didáctica 3: Exploración de la literatura afrocolombiana

Objetivos específicos de la clase 3: • Reconocer las características de la literatura afrocolombiana. • Reflexionar sobre los temas de derechos humanos y discriminación racial presentes en la sociedad.		
Contenido	Competencias a desarrollar	Tiempo estimado
1. Momento preinstruccional: • Recordación de los pactos de aula y el menú de la clase de hoy.	Competencia pragmática o sociocultural: al recordar los pactos de aula, los estudiantes reconocen y aplican normas de convivencia y formas de	

● Se pide que un estudiante haga un recuento de lo realizado en la clase pasada. ● Inicialmente, se socializa las preguntas de la comprobación de lectura del ensayo <i>La Esclavitud en la “María” de Jorge Isaacs</i> de Rogerio Velásquez (1957). 2. Activación del tema del día La profesora escribe en el tablero: ● ¿Qué son los estereotipos y los prejuicios? Para generar una lluvia de ideas.	interacción en el contexto escolar. Competencia enciclopédica: al hacer el recuento, el estudiante pone en juego sus conocimientos sobre lo aprendido en la clase anterior. Competencia semántica: al socializar las respuestas de la comprobación de lectura, interpretan el significado del texto y clarifican conceptos clave.	10 min
2. Momento coinstruccional: ● La maestra utilizará un juego de memoria con tarjetas ilustrativas. Cada tarjeta incluirá una imagen relacionada con una característica de la literatura afrocolombiana. ● Una vez que los estudiantes hayan formado los pares de tarjetas, la maestra ofrecerá una explicación sobre cada imagen y su relación con las características de la literatura afrocolombiana. ● Conversación de todo el grupo sobre el tema y las preguntas que puedan surgir en torno a lo expuesto.	Competencia enciclopédica: los estudiantes amplían su conocimiento sobre la literatura afrocolombiana a partir de la información presentada. Competencia semántica: al asociar las imágenes con las características, los estudiantes exploran el significado contextual de cada elemento visual y textual. También, se fomenta la comprensión del sentido y uso del lenguaje más allá de la literalidad. Competencia pragmática o sociocultural: comprenden el contexto cultural e histórico de la literatura afrocolombiana, valorando su importancia en la sociedad colombiana.	20 min

2.1. Con el objetivo de ofrecer a los estudiantes una manera didáctica de comprender la importancia de eliminar los prejuicios y estereotipos hacia los demás, ya que estos condicionan nuestra interacción, se propone el siguiente ejercicio: Los estudiantes discutirán sobre estereotipos o prejuicios relacionados con las personas afrodescendientes. Después de la discusión cada estudiante escribirá un estereotipo en un papel adhesivo (propiciado por la docente). Posteriormente, cada estudiante pondrá el papelito (en donde escribió) en la frente de otro compañero, por supuesto sin decirle la palabra e intentando que el compañero no la vea. No está permitido preguntar a otros qué dice el papel que tiene en la frente. Los estudiantes simulan estar en una reunión (fiesta, paseo, salida, etc.) y deben actuar y tratar a los demás en función del estereotipo o prejuicio que lleva la persona en su frente. Ejemplo: si “Sultanita” lleva el papelito del estereotipo de que la persona afrodescendiente es delincuente o criminal, entonces los demás se comportan y actúan como si “Sultanita” fuera una delincuente. Luego de un tiempo determinado, los estudiantes deben intentar adivinar cuál estereotipo llevan en su frente.	Competencia pragmática o sociocultural: se evidencia al reconocer las intenciones, los roles sociales y las normas implícitas en la interacción. Además, reflexionan sobre cómo los prejuicios condicionan el trato y la comunicación. Competencia enciclopédica: los estudiantes utilizan y contrastan sus saberes previos sobre los estereotipos y prejuicios hacia las personas afrocolombianas, ampliando su comprensión crítica del tema. Competencia semántica: al identificar y reflexionar sobre las palabras asociadas a los estereotipos, los estudiantes analizan los significados implícitos y su impacto en la comunicación.	20 min
4. Momento postinstruccional: Actividad 3.1. Reflexión Individual: Después del ejercicio, cada estudiante tomará un momento para reflexionar sobre su	Competencia pragmática o sociocultural: los estudiantes reflexionan sobre cómo los estereotipos influyen en las interacciones sociales. También, analizan el impacto emocional y social de	

experiencia. Deben pensar en cómo se sintieron al ser tratados de acuerdo con un estereotipo y cómo les afectó la interacción.

Producción Escrita: Los estudiantes escribirán una breve carta dirigida al estereotipo que les tocó. Para escribir la carta deben tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Cuál fue el estereotipo que llevaron en su frente.
- Sus sentimientos y pensamientos durante la actividad. ¿Se sintieron heridos, incómodos, sorprendidos...?
- Reflexiones sobre cómo los estereotipos afectan a las personas en la vida real.
- Una propuesta de cómo podrían cambiar la percepción de ese estereotipo en su entorno.

los prejuicios en la comunicación cotidiana.

Competencia textual: organizan sus ideas de manera coherente y cohesionada en la carta. Utilizan una estructura adecuada para expresar sentimientos, reflexiones y propuestas.

Competencia enciclopédica: aplican conocimientos previos y nuevos sobre el estereotipo y su efecto en la sociedad. También, proponen acciones para transformar su entorno.

Competencia poética: al escribir la carta, los estudiantes tienen la libertad de usar un tono personal y creativo para expresar sus emociones y reflexiones, dándole un estilo propio al mensaje.

30 min

3.1.1. Cada estudiante deberá completar una [ficha](#) con su nombre, la cual incluye los criterios de evaluación de la carta. La maestra repartirá, aleatoriamente, estas fichas a los estudiantes, y cada uno calificará la carta de su compañero según la [ficha](#) que le haya sido asignada. Una vez finalizado este proceso, deberán entregar tanto la carta como la ficha a la maestra.

Competencia textual: los estudiantes analizan la estructura, coherencia y cohesión de la carta al evaluar los textos de sus compañeros. Identifican si el contenido cumple con los criterios formales establecidos en la [ficha](#).

Competencia semántica: los estudiantes interpretan el significado de las cartas para comprender las ideas,

	sentimientos y reflexiones expresadas por sus compañeros. También, evalúan si el lenguaje utilizado es preciso y adecuado según el propósito del texto. Competencia pragmática o sociocultural: al realizar la coevaluación, respetan y valoran las perspectivas y experiencias de sus compañeros. Competencia enciclopédica: aplican conocimientos sobre el estereotipo para evaluar si las cartas reflejan una comprensión del tema.	25 min
5. Ritual de Cierre Para la evaluación de la sesión, se solicitará a los estudiantes que reflexionen sobre las habilidades comunicativas que sus compañeros demostraron durante la clase. Luego, cada estudiante escribirá una frase de reconocimiento a su compañero designado en la actividad de la carta, destacando los aspectos positivos que observó en él o ella.	Competencia semántica: al escribir las frases de reconocimiento, los estudiantes seleccionan palabras precisas y adecuadas para expresar sus observaciones.	15 min
Recursos didácticos clase 3: ● Papel adhesivo. ● Hojas de papel y demás útiles escolares. ● Ficha criterios de evaluación de la carta ● Juego de memoria	Observaciones clase 3:	

Unidad didáctica 4: Entre ritmos y palabras: Un viaje por el cuento “Aspasia Copete”

Objetivos específicos de la clase 4:		
- Identificando las características de la literatura afrocolombiana en el cuento “Aspasia Copete” de Amalia Lú Posso Figueroa (2001). - Reflexionar sobre la noción de “ritmo” como símbolo de identidad, talento y herencia cultural. - Comprender cómo el lenguaje refleja la identidad cultural. - Fomentar la creatividad y la expresión personal a través de la escritura sobre el “ritmo” o talento propio.		
Contenido	Competencias a desarrollar	Tiempo estimado
1. Momento preinstruccional: - Recordación de los pactos de aula y el menú de la clase de hoy. Conexión con la clase anterior, preguntas para los estudiantes: ¿Qué características de la literatura afrocolombiana recuerdan? ¿Por qué creen que es importante reconocer la cultura afrocolombiana en la literatura nacional? Contextualización breve de la autora: ¿Quién es Amalia Lú Posso Figueroa? 2. Activación del tema del día La profesora escribe en el tablero: ¿Qué significa tener “ritmo”? Para generar una lluvia de ideas.	Competencia pragmática o sociocultural: al recordar los pactos de aula, los estudiantes reconocen y aplican normas de convivencia y formas de interacción en el contexto escolar. Competencia enciclopédica: al hacer el recuento, el estudiante pone en juego sus conocimientos sobre lo aprendido en la clase anterior.	10 min
2. Momento coinstruccional: Modalidad de lectura: La profesora inicia la lectura del	Competencia semántica: al responder preguntas, los estudiantes interpretan y comprenden los	

cuento “Aspasia Copete” en voz alta, después los estudiantes. • La profesora detiene la lectura en momentos clave para hacer las siguientes preguntas: - ¿Cómo se representa el “ritmo” en Aspasia? - ¿Qué emociones o imágenes evoca el cuento?	significados implícitos en el texto. Competencia pragmática o sociocultural: reflexionan sobre el ritmo como una manifestación cultural y cómo éste refleja las tradiciones y la identidad de la mujer chocoana en el cuento. Competencia textual: Al seguir la lectura, los estudiantes reconocen la estructura narrativa del cuento y cómo los momentos clave se conectan para desarrollar el relato.	25 min			
3. Momento postinstruccional: Taller 3.1 En grupos de cinco, los estudiantes identifican y subrayan las expresiones, jergas o frases que la narradora utiliza en el relato y que reflejan las características del habla chocoana que presenta el cuento. 3.1.1. Después realizan el siguiente cuadro: <table border="1" data-bbox="61 1425 873 1539"> <tr> <th>Palabra o expresión</th><th>Significado (según el cuento)</th><th>Uso en una oración</th></tr> </table> Nota: si no tienen claro el significado, pueden hacer hipótesis a partir del contexto del cuento. 3.1.2. A continuación, cada grupo seleccionará un huevito y deberá responder de manera escrita y oral a la	Palabra o expresión	Significado (según el cuento)	Uso en una oración	Competencia semántica: los estudiantes identifican y comprenden el significado de las jergas y expresiones del cuento, interpretándolas a partir del contexto. También crean hipótesis cuando el significado no es claro. Competencia pragmática o sociocultural: al analizar las formas de habla popular del Chocó reflexionan sobre cómo el lenguaje está ligado a la identidad, el contexto y las relaciones sociales. También, responden preguntas que abordan el entorno, la identidad y la	40 min
Palabra o expresión	Significado (según el cuento)	Uso en una oración			

pregunta que se encuentra en su interior. Además, dentro de los huevitos también encontrarán desafíos que les invitarán a responder de manera creativa. Desafíos como: ● “Eco mítico”: En la respuesta debe repetir las últimas dos palabras como un eco. ● “Respuesta cantada”: Dar la respuesta en forma de canción improvisada o con algún ritmo. ● “El rapero”: Responde improvisando un rap breve. 1. ¿Cómo las expresiones que utilizas reflejan quién eres o de dónde vienes? 2. En el cuento “Aspasia Copete” ¿cómo es la presentación de la mujer afrocolombiana? 3. ¿Consideran que el entorno (Quibdó) entra a ser parte del protagonismo? 4. ¿Qué características de la literatura afrocolombiana identifican en el cuento? (Por ejemplo: oralidad, identidad, resistencia, espiritualidad, exclusión). 5. ¿Cómo el “ritmo” en las axilas de Aspasia se conecta con la identidad cultural afrocolombiana? 6. ¿Cómo el uso del habla popular fortalece la identidad cultural en el cuento? 7. ¿Usan ustedes expresiones propias del Valle del Cauca /Cali? ¿Cómo reflejan su identidad?	representación de la mujer chocoana. Competencia gramatical o sintáctica: al crear oraciones con las expresiones, los estudiantes aplican reglas morfosintácticas para construir enunciados coherentes. Competencia textual: al responder preguntas de manera oral y escrita, organizan ideas con coherencia y cohesión, siguiendo estructuras discursivas adecuadas. Competencia literaria: identifican algunas características de la literatura afrocolombiana y analizan la forma en que estos aparecen en el cuento “Aspasia Copete”. Competencia poética: los desafíos creativos como “Respuesta cantada”, “El rapero” o “Eco mítico” fomentan la imaginación, la invención de respuestas lúdicas y el juego con las formas de expresión.	
3.2 Actividad creativa: “Mi ritmo, mi historia” Individualmente, los estudiantes escribirán una frase inspirada en el cuento. La frase debe responder a esta consigna: ● Si tuvieras el “ritmo” (talento, don, magia, etc.) en	Competencia poética: Los estudiantes imaginan y crean una frase original que explora un don o talento personal de forma simbólica, jugando con el lenguaje y la creatividad.	

alguna parte del cuerpo, ¿dónde estaría? y ¿cómo ese ritmo te hace especial?	Competencia literaria: se inspiran en el cuento “Aspasia Copete” para crear su propia frase, identificando y reproduciendo elementos literarios. Competencia gramatical o sintáctica: Al redactar la frase, aplican reglas de escritura (ortografía, puntuación y estructura oracional) para expresar sus ideas de forma clara. Competencia pragmática o socio-cultural: reflexionan sobre cómo el “ritmo” (talento o don) puede definir su identidad y la forma en que se relacionan con los demás. Competencia textual: escriben una frase coherente con una idea central, organizando sus pensamientos de forma clara.	25 min
4. Cierre Los estudiantes completan la ficha de autoevaluación sobre su participación en el taller.	Competencia enciclopédica: los estudiantes ponen en juego los saberes adquiridos, los cuales son resultado de lo visto en la clase.	10 min
Recursos didácticos clase 4: Cuento “Aspasia Copete” de Amalia Lú Posso Figueroa	Observaciones clase 4:	

(2001). • Hojas de papel y demás útiles escolares. • Huevos sorpresa. • ficha de autoevaluación.		
---	--	--

Unidad didáctica 5: Granizada: Retratos de la realidad

Objetivos específicos de la clase:		
• Leer el cuento “Granizada” de Carlos Arturo Truque (Ed. 2018). • Reflexionar sobre cómo la literatura visibiliza problemáticas sociales. • Introducir a los estudiantes en conceptos claves de fotografía (encuadre, ángulo, iluminación, etc.).		
Contenido	Competencias a desarrollar	Tiempo estimado
1. Momento preinstruccional: • Recordación de los pactos de aula y el menú de la clase de hoy. 1.2.1. Rompehielos fotográfico: la docente proyecta (o imprime) 2-3 fotos que reflejan la realidad desde la fotografía. Estas imágenes son de momentos importantes en la historia de la humanidad. Después, a través del Dado Preguntón, se les cuestiona a los estudiantes: • ¿Qué historia creen que cuenta la imagen? • ¿Qué les transmite las imágenes? 1.2.2. Contextualización breve del autor:	Competencia semántica: los estudiantes interpretan el significado de las imágenes, analizando ideas implícitas y explícitas. Competencia enciclopédica: los estudiantes amplían su conocimiento histórico y cultural al conocer momentos clave de la humanidad y el contexto del autor. Competencia textual: se trabaja al interpretar las imágenes como narrativas visuales, comprendiendo cómo una fotografía	5 min

¿Quién fue Carlos Arturo Truque?	puede contar una historia.	
2. Momento coinstruccional: 2.1.1. Introducción a las técnicas de fotografía La docente muestra a los estudiantes las mismas fotografías del inicio para trabajar algunos conceptos básicos sobre técnicas para tomar una buena foto (encuadre, ángulos, iluminación y demás). También, se presentan fotografías que no cumplen con las técnicas, para que entre los estudiantes identifiquen lo que está mal: ¿Por qué no cumplen? y ¿cómo creen que se podrían mejorar?	Competencia enciclopédica: Los estudiantes adquieren conocimientos técnicos sobre la fotografía y comprenden cómo estas herramientas influyen en una buena representación visual.	20 min
2.1.2. Modalidad de lectura: La maestra inicia la lectura del cuento “Granizada” de Carlos Arturo Truque (Ed. 2018) en voz alta. Después, de manera individual o grupal, los estudiantes continúan la lectura. Mientras leen, se les sugiere que subrayen (de diferentes colores) momentos donde se refleje: ● El sufrimiento de la familia. ● Los signos de injusticia o desigualdad. ● Las emociones que transmite el cuento. ● Palabras desconocidas y buscar su significado.	Competencia textual: Al leer el cuento “Granizada”, los estudiantes identifican la estructura narrativa y distinguen momentos clave. Competencia semántica: interpretan el simbolismo del texto al subrayar pasajes que reflejan la desigualdad y las emociones, comprendiendo las connotaciones de las palabras y situaciones. Competencia pragmática o sociocultural: los estudiantes analizan cómo el cuento representa situaciones de injusticia y cómo estas se conectan	40 min

	con su realidad social.	
3. Momento postinstruccional: Actividad En grupos, los estudiantes eligen una frase del cuento “Granizada” que consideran importante. Esa frase pueden utilizarla como la base de su fotorelato. Luego, teniendo en cuenta lo visto en clase sobre las técnicas, discuten y escriben cómo representarían la frase en una fotografía, pueden realizar un bosquejo. Además, ponerle un título llamativo que capture más su mensaje. Socialización: Cada grupo explica por qué eligieron esa frase y comparten su “foto imaginaria” explicando por qué esa escena es clave en el cuento. Se pide a los estudiantes que entreguen la actividad. La maestra calificará la actividad de acuerdo con la Ficha de verificación de la actividad	Competencia textual: al seleccionar una frase clave, los estudiantes identifican las ideas principales del cuento. También, organizan la información de forma coherente al crear el bosquejo de la fotografía y explicar su interpretación. Competencia pragmática o sociocultural: los estudiantes interpretan el significado de la frase elegida y lo conectan con la crítica social del cuento. Competencia poética: los estudiantes transforman el lenguaje literario en una imagen creativa. Usan recursos como un título llamativo para profundizar en el sentido de su interpretación.	25 min
4. Cierre Asignación del fotorelato: La maestra presenta a los estudiantes el proyecto final, consiste en crear un fotorelato basado en uno de los textos estudiados en clase, el que ellos	Competencia textual: Los estudiantes organizan y planifican un fotorelato que combina imagen y texto, estructurando una narrativa	15 min

elijan.	coherente. También, seleccionan y sintetizan las ideas centrales del texto elegido.	
● Se muestran ejemplos de fotorelatos. ● Se entrega una ruta de trabajo para crear el fotorelato.		
Recursos didácticos clase 5: ● Cuento “Granizada” (impreso o digital). ● Fotografías. ● Dado Preguntón, ● Hojas de papel y demás útiles escolares. ● Otros ejemplos ● Ficha de verificación de la actividad ● Ejemplo de fotorelato. ● Ruta de trabajo para crear el fotorelato.	Observaciones clase 5:	

Unidad didáctica 6: La poesía y el dibujo: Explorando dos poetas Afrocolombianas

Objetivos específicos de la clase: ● Identificar las características de la literatura afrocolombiana en los poemas: “Los pericuetos de la maestra”, “Pobreza negra” y “Negra soy” de la antología “Cuando los ancestros llaman” de la escritora Mary Grueso, y “¿Esta es mi tierra?” de Elcina Valencia. ● Fomentar la creatividad mediante la creación de un caligrama basado en los poemas.		
Contenido	Competencias a desarrollar	Tiempo estimado
1. Momento preinstruccional: ● Recordación de los pactos de aula y el menú de la clase de hoy.	Competencia pragmática o sociocultural: al recordar los pactos de aula, los estudiantes reconocen y aplican normas de convivencia y formas de interacción en el contexto	15 min

1.2.1. Rompehielos: La maestra proyecta el caligrama del poema “El puñal”, de José Juan Tablada. Después, a través del Dado Preguntón, se les plantea a los estudiantes los siguientes interrogantes: • ¿Qué les transmite esta forma de poesía visual? • ¿Cómo creen que la imagen potencia el mensaje del poema? • Selecciona una palabra importante del poema y explica qué crees que significa en el contexto del poema. Contextualización breve de las autoras: ¿Quiénes son Mary Grueso y Elcina Valencia?	escolar. También, relacionan el caligrama con la tradición poética y los aportes de las autoras afrocolombianas. Competencia semántica: los estudiantes seleccionan una palabra clave del poema y deducen su significado según el contexto presentado.	
2. Momento coinstruccional: 2.1.1. Para la lectura del primer poema “Negra soy” de Mary Grueso, se utiliza el juego Rayuela. El poema está en el suelo, acompañado de las casillas dibujadas, de modo que los estudiantes puedan saltar sobre ellas. Además, las casillas incluirán indicaciones de movimiento, como: “salta con los dos pies”, “salta con el pie izquierdo” o “realiza un pequeño baile improvisado”. El objetivo es completar el recorrido mientras se va leyendo. Al finalizar, se les realiza unas preguntas sobre el poema. Estas preguntas estarán en unas tarjetas que los participantes sacarán al azar de una bolsa. Las preguntas: • ¿Qué sentimiento transmite esta parte del poema? • Encuentra una palabra en el poema que represente	Competencia literaria: los estudiantes exploran la relación entre ritmo, movimiento y poesía, al integrar la lectura con el juego de rayuela. Experimentan la poesía de forma sensorial y dinámica, reforzando su comprensión a través del cuerpo. Competencia pragmática o sociocultural: los estudiantes reflexionan sobre la voz poética, su sentir y su mensaje. Discuten cómo el lenguaje del poema realiza críticas sociales, y refuerza la identidad y la resistencia cultural afrocolombiana. Competencia semántica: los estudiantes identifican palabras clave en el poema. Interpretan los sentimientos que	40 min

la identidad afrocolombiana. • ¿Cómo crees que se siente la voz poética en este fragmento? • Si tuvieran que explicar este poema a alguien que no lo ha leído, ¿qué le dirían? • ¿Cómo se sintieron al leer el poema de esta manera? • ¿Cómo Mary utiliza el lenguaje para hablar de la identidad negra?	transmite el poema y cómo las palabras evocan sensaciones.	
2.1.2. Modalidad de lectura: de manera individual o en grupos, los estudiantes leerán los otros poemas: “Los pericuetos de la maestra” y “Pobreza negra” de la escritora Mary Grueso; “¿Esta es mi tierra?” de Elcina Valencia. Mientras leen, se les sugiere que subrayen (de diferentes colores) momentos donde se refleje: • Identidad afrocolombiana. • Denuncia social o crítica. • Oralidad y lenguaje popular. • Palabras desconocidas y buscar su significado.	Competencia literaria: identifican y analizan los elementos característicos de la literatura afrocolombiana, como la identidad, la denuncia social y la oralidad. Competencia semántica y Competencia enciclopédica: subrayan y reflexionan sobre momentos clave. Buscan y explican palabras desconocidas, ampliando su vocabulario y comprensión del texto. Competencia pragmática o sociocultural: los estudiantes reflexionan sobre cómo la literatura afrocolombiana expresa problemáticas sociales y culturales.	25 min
3. Momento postinstruccional: Actividad: Los estudiantes, de manera individual, seleccionan el poema que más les haya impactado y	Competencia literaria: los estudiantes interpretan el poema elegido y su significado a través del caligrama, relacionando el contenido con una	30 min

gustado de los que leyeron en clase, y lo representan en un caligrama. En este, las palabras deben formar una imagen que, para ellos, refleje el tema del poema.	representación visual. Competencia poética: los estudiantes crean un caligrama, explorando cómo la forma visual del texto puede potenciar su significado y mensaje.	
4. Cierre: ● Cada estudiante escribe un breve mensaje dirigido a una persona que aún no ha tenido la oportunidad de conocer la literatura afrocolombiana. En su mensaje, deberán invitarlo a explorar esta literatura. ● Se pide a los estudiantes que entreguen la actividad. La maestra calificará la actividad de acuerdo con la Ficha de verificación del caligrama.	Competencia pragmática o sociocultural: al redactar un mensaje para invitar a otras personas a conocer la literatura afrocolombiana, implica en los estudiantes una conciencia sobre su valor en la sociedad. Competencia enciclopédica: los estudiantes conectan los poemas con el contexto histórico y cultural afrocolombiano, comprendiendo su importancia dentro del panorama literario.	10 min
Recursos didácticos clase 6: ● Ficha de verificación de la actividad del caligrama. ● “Los pericuetos de la maestra”, “Pobreza negra”, “Negra soy” de Mary Grueso (Cuando los ancestros llaman) ● “¿Esta es mi tierra?” de Elcina Valencia (Todos somos culpables) ● Hojas, marcadores, lápices y borradores. ● Caligrama del poema “El puñal”, de José Juan Tablada.	Observaciones clase 6:	

● Juego “Rayuela”. ● Dado Preguntón. ● Tarjetas preguntas. ● “Bolsa mágica”.		
---	--	--

Unidad didáctica 7: Galería de historias: Literatura afrocolombiana en fotorelatos

Objetivos específicos de la clase		
● Presentar los fotorelatos ante la clase. ● Valorar los proyectos desde la estética, el mensaje y la relación con la literatura afrocolombiana. ● Fomentar el diálogo sobre los fotorelatos.		
Contenido	Competencias a desarrollar	Tiempo estimado
1. Momento preinstruccional: ● Recordación de los pactos de aula y el menú de la clase de hoy.	Competencia pragmática o sociocultural: al recordar los pactos de aula, los estudiantes reconocen y aplican normas de convivencia y formas de interacción en el contexto escolar.	5 min
2. Momento coinstruccional: 2.1.1. Los estudiantes terminan de completar el cuadro (Situación De Aprendizaje) de la segunda clase. ● Luego, inician las presentaciones de los fotorelatos ante la clase. Para el orden se realiza por medio de una ruleta.	Competencia literaria (si aluden al texto base): cuando los estudiantes explican cómo su fotorelato se inspira en una obra literaria, interpretan y dialogan con el texto. Competencia textual: la presentación del fotorelato exige que el grupo presentador organice sus ideas de manera coherente y estructurada para sus compañeros. También, al terminar de completar el cuadro, los	30 min

	estudiantes deben organizar sus ideas de manera coherente, identificar información clave que hayan aprendido. Competencia pragmática o sociocultural: en la exposición, los estudiantes ponen en juego habilidades comunicativas situadas, adaptando su lenguaje al contexto, a la audiencia (sus compañeros) y al objetivo (explicar y compartir su proyecto).	
3. Momento postinstruccional 2.1.2. Dinámica 2: Después de compartir su trabajo y a través del Dado Preguntón los presentadores responden una pregunta. A cada cara del dado le corresponde una pregunta. Ejemplo de la pregunta: • ¿Qué emoción querían transmitir en su historia? • ¿Cómo usaron la fotografía para reforzar el mensaje del relato? • ¿Qué fue lo más difícil de tomar las fotografías? • ¿Qué elementos de la literatura afrocolombiana integraron en su proyecto? • ¿Qué fue lo más difícil de realizar el fotorelato?	Competencia pragmática o sociocultural: reflexionan sobre cómo la literatura afrocolombiana se integra en su fotorelato, conectando el contenido con su contexto social y cultural. Competencia textual: al responder preguntas sobre su proyecto, los estudiantes explican cómo las imágenes y la historia se complementan para transmitir sus mensajes. Competencia enciclopédica: los estudiantes reflexionan sobre su proceso creativo, conectan sus diseños con conocimientos previos sobre técnicas fotográficas, narrativas visuales y el contexto de la literatura afrocolombiana. Competencia poética: los estudiantes exploran la imagen y la palabra para expresar emociones y simbolismos. Utilizan recursos creativos y estéticos para darle expresividad a	45 min

	su relato.	
4. Cierre Basándose en lo aprendido durante la secuencia, los estudiantes formarán parejas para llevar a cabo una actividad de ticket de salida. Cada estudiante deberá escribir dos afirmaciones verdaderas y una falsa sobre lo visto en las clases. Su compañero, a continuación, tendrá que identificar cuáles son las verdades y cuál es la mentira. Luego, intercambiarán roles para que ambos participen en el ejercicio.	Competencia enciclopédica: los estudiantes activan y aplican sus conocimientos adquiridos en las clases para formular sus afirmaciones. También, diferencian entre información verdadera y falsa, lo que implica una revisión crítica de lo aprendido. Competencia textual: los estudiantes deben estructurar sus afirmaciones de forma clara para que el compañero pueda identificarlas correctamente. Competencia gramatical o sintáctica: escribir las afirmaciones, los estudiantes aplican reglas gramaticales y sintácticas adecuadas, garantizando que la redacción sea comprensible. Competencia poética: Los estudiantes pueden jugar con la forma en la que formulan sus afirmaciones para hacerlas más retadoras o creativas.	20 min
Recursos didácticos clase 7: ● Proyector o pantalla para mostrar los fotorelatos (si están en formato digital).	Observaciones clase 7:	

- | | | |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Tique de salida• Ruleta• Dado Preguntón• Rúbrica de Evaluación Fotorelato | | |
|--|--|--|

Capítulo IV

4.1 Evaluación de las Estrategias Pedagógicas y Recursos Educativos

Este apartado tiene como propósito analizar y valorar la implementación de las estrategias pedagógicas y los recursos educativos empleados a lo largo de la secuencia didáctica. Para orientar esta reflexión, se plantean dos preguntas centrales: ¿Cómo contribuyó la implementación de la secuencia didáctica basada en literatura afrocolombiana al fortalecimiento de las competencias del lenguaje en los estudiantes de grado décimo? y ¿Qué estrategias pedagógicas favorecieron una participación significativa de los estudiantes y qué ajustes fueron necesarios durante el proceso de implementación?

En primer lugar, es importante señalar que, si bien la secuencia didáctica fue planeada para desarrollarse en siete clases, finalmente se requirieron once sesiones para su implementación completa. Este ajuste se debió, por un lado, a que varias actividades tomaron más tiempo del previsto, y por otro, a factores externos que interrumpieron el flujo de trabajo, como las jornadas de interclases u otras actividades institucionales que afectaron la concentración del grupo y retrasaron las entregas.

En segundo lugar, en la propuesta las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no solo fueron un recurso, sino también un medio para generar aprendizajes con sentido, promoviendo la reflexión, la creatividad y la comprensión crítica. Como afirman Toro y Monroy (2017), las TIC permiten abandonar el estilo tradicional de enseñanza, al ofrecer “una motivación activa y facilitar el intercambio de comunicación, en donde lo interactivo juega un papel principal: [...] ofrecer nuevos recursos de gran utilidad para el diseño y desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza” (p. 128). En la secuencia se empleó un blog donde se

publicaron materiales, se registraron producciones estudiantiles y se compartieron contenidos complementarios. Asimismo, se implementó una actividad de bienvenida llamada Bingo de las presentaciones, diseñada con una plantilla adaptada de Canva. Aunque se desarrolló de forma física por limitaciones de conectividad, logró una alta participación y entusiasmo por parte de los estudiantes.

En la primera clase con el propósito de explorar los conocimientos previos sobre la oralidad y la escritura, se incorporó una ilustración generada por inteligencia artificial. La imagen, por su novedad y contenido, despertó la curiosidad de los estudiantes, quienes participaron activamente proponiendo títulos e interpretaciones. Este recurso visual facilitó la activación de saberes previos y el diálogo en torno al texto, con el cual se profundizó en el tema. Tal como lo plantea Reinoso (2017), “la imagen en el aula proporciona, entre otros elementos, un soporte importante a las explicaciones verbales pues se focalizó aún más la escucha y el nivel de interés de los estudiantes” (p. 220).

Posteriormente, en la segunda clase se presentó un video interactivo que sirvió como base para responder colectivamente a la pregunta: ¿Qué es la literatura afrocolombiana? El video, con música, imágenes, testimonios y bailes, propició un diálogo enriquecedor, mucho más eficaz que una clase magistral, al captar la atención e incentivar el pensamiento crítico. Como señalan Zilberstein y Collazo (2009), “las páginas web, las computadoras, la multimedia; entre otras, se convierten en importantes medios de enseñanza para garantizar una calidad óptima del aprendizaje” (como se citó en Toro y Monroy, 2017, p. 131).

Además, se recomendó el uso de la aplicación Comica Video Filters para el desarrollo del taller de la segunda clase y del proyecto final. Esta herramienta permite transformar imágenes en estilo cómic o caricatura, lo cual resulta útil para estimular la creatividad, facilitar la expresión

narrativa y explorar nuevas formas de representación visual del texto. A través de ella, los estudiantes pudieron construir escenas visuales relacionadas con los temas abordados en clase, convirtiendo sus perspectivas en representaciones gráficas. Sin embargo, es importante señalar que no todos los estudiantes pudieron acceder a la aplicación en el momento sugerido, debido a limitaciones de conectividad o espacio de almacenamiento en sus dispositivos, lo que evidenció la necesidad de prever alternativas que aseguren la equidad en el acceso a los recursos.

Por otro lado, una indicación del taller de la segunda clase requería representar con un máximo de tres imágenes el contenido del ensayo. Este ejercicio evidenció la necesidad de guiar a los estudiantes en el uso de la IA, ya que algunos seleccionaron imágenes sobre la esclavitud en Roma y Grecia, sin tener en cuenta que el texto aborda la esclavitud en Colombia. Esto demuestra que integrar TIC en el aula requiere acompañamiento reflexivo sobre su uso de manera consciente y responsable.

Para la comprobación de lectura del texto de Velásquez, se utilizó la plataforma Wordwall, mediante la cual se elaboró un cuestionario digital. La actividad, inicialmente concebida como individual, se adaptó al aula con proyector debido a problemas de conectividad. Sin embargo, esta variante resultó beneficiosa, pues fomentó la discusión grupal y el trabajo colaborativo. El sistema multimedia de Wordwall (con sonido, cronómetro, imágenes y resultados) generó motivación y dinamismo, al introducir elementos lúdicos como la competencia entre compañeros. En ese sentido, Toro y Monroy (2017) subrayan que “las TIC favorecen un aprendizaje significativo [...] y proporcionan escenarios para el desarrollo de la lectura interpretativa, fundamentado en procesos didácticos e interactivos” (p. 144).

Otra estrategia destacada fue el uso de la plataforma Interacty para diseñar un juego de memoria y abordar las características de la literatura afrocolombiana. Cada tarjeta presentaba una

imagen relacionada con una característica, y una vez formada la pareja, se explicaba su sentido. Esta actividad constituye un ejercicio de transposición didáctica, la experiencia fue provechosa y superó en efectividad a la metodología expositiva. También se usaron plantillas de Canva para diseñar las fichas de evaluación, permitiendo una retroalimentación más ágil y visual de los avances de cada estudiante. Por otro lado, para establecer el orden de las presentaciones del proyecto final (fotorelatos), se utilizó una ruleta digital creada en Interacty. Esta herramienta generó expectativa, entusiasmo y sentido de pertenencia, tanto así que uno de los grupos no estaba en la ruleta y protestaron porque también querían ser elegidos por el mecanismo.

A lo largo de las sesiones se promovió la participación de los estudiantes mediante actividades dinámicas. Esta estrategia buscaba disminuir la inseguridad y el temor a equivocarse que manifestaban muchos de ellos, temor muchas veces reforzado por la posibilidad de burla entre pares. Como señalan Toro y Monroy (2017), es fundamental “animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema. Aquí se sustituye la explicación del profesor por la de los estudiantes” (p. 138). Esta metodología, basada en el diálogo y el reconocimiento de saberes previos, fue especialmente efectiva para fortalecer la confianza en los estudiantes, como lo confirmó el docente titular al notar cambios en la participación de quienes usualmente no intervienen en clase.

En ejercicios como la escritura de una carta dirigida a contrarrestar estereotipos, se evidenciaron dificultades en el uso del formato epistolar. Sin embargo, con acompañamiento docente, fue posible avanzar en la producción de la carta. Actividades como la creación de cartas, desarrollan la competencia comunicativa a partir de situaciones reales y fomentan el diálogo tanto con los textos como con sus compañeros y el entorno (Sáenz, 2023, p. 76). Por otra parte, la mayoría de las actividades se realizaron en trabajo grupal, pues en la caracterización se

observó una tendencia generalizada a trabajar de forma individual. Para fortalecer el trabajo colaborativo, se asignaron roles específicos dentro de los equipos, lo que permitió distribuir responsabilidades. Además, se incorporaron dinámicas como el “Dado preguntón”, que tuvo muy buena acogida entre los estudiantes y estimuló el diálogo sobre las lecturas y actividades.

La evaluación durante la implementación de la secuencia didáctica no se limitó a la calificación tradicional del docente. Como plantean Pérez y Roa (2010), evaluar implica reconocer y valorar los procesos de los estudiantes con el propósito de potenciarlos, retarlos y reflexionar sistemáticamente sobre sus avances (p. 56). Por ello, se emplearon tres instrumentos: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Las fichas de evaluación, además de ser una herramienta de seguimiento docente, resultaron útiles para promover la metacognición.

Uno de los ejes transversales en las sesiones fue la lectura en voz alta. Esta práctica, que beneficia tanto el desarrollo del lenguaje oral como escrito, se convirtió en un espacio para fomentar la participación y fortalecer la confianza. En las clases, esta estrategia fue acompañada por la lectura modelo del docente, el estímulo constante y la creación de un ambiente de respeto. De esta manera, la mayoría de las lecturas se realizaron de forma colectiva, proyectando el texto y asignando apartados. Con el avance de las sesiones, se hizo evidente que cada vez más estudiantes querían leer de manera voluntaria.

Una de las experiencias que generó alto impacto es el ejercicio para abordar los estereotipos y prejuicios, posiblemente por su carácter lúdico, lo cual facilitó una reflexión más espontánea al momento de escribir la carta. Otra de las experiencias destacadas es la lectura del poema “Negra soy” de Mary Grueso a través del juego de la rayuela. Esta propuesta lúdica despertó el entusiasmo del grupo, incluso entre quienes al principio mostraron resistencia. Con el apoyo de una estudiante como ejemplo, la mayoría se animó al observarla y participaron sin

problema. Un estudiante optó por no hacerlo y se respetó su decisión, entendiendo que la motivación debe construirse sin forzamientos.

Por otra parte, cuando les pregunté en el cuadro de Situación de Aprendizaje qué deseaban aprender sobre esta literatura, la mayoría manifestó interés por aspectos como la gastronomía y los bailes típicos. En efecto, los estudiantes solo relacionaban la cultura afrocolombiana con el ámbito del folclore, pero lo relevante es que evidenciaron una disposición a explorar y conocer. Para que ese interés se transformara en un vínculo con la literatura, fue fundamental que el aula se configurara como un espacio en el que se valora la lectura. Los textos trabajados fueron el eje articulador de las actividades, tal como lo propone Pérez y Roa (2010), quienes consideran que el texto literario puede y debe convertirse en el centro de las prácticas escolares (p. 43).

Por otra parte, la gestión del aula también fue clave en el proceso. En el diagnóstico (realizado en la etapa de caracterización) se identificaron comportamientos como la llegada tardía, el ruido excesivo y la falta de regulación en el uso de la palabra. Para abordar estos aspectos, se construyeron acuerdos de convivencia desde la primera clase, mediante la estrategia del “Rompecabezas de los Compromisos”. Como resultado, se evidenció una mejora en la puntualidad y el ambiente en general. Pérez y Roa (2010) señalan que es necesario construir en el aula “un sistema de reglas y responsabilidades mutuas, así como las correspondientes implicaciones de su incumplimiento”, pues estas no emergen de forma espontánea y su establecimiento requiere tiempo, esfuerzo y persistencia (p. 94).

De igual manera, durante la práctica se evidenció que los estudiantes requerían un acompañamiento constante en cada etapa de los procesos. Algunas dificultades recurrentes — como la falta de concentración y la retención de información, así como la inseguridad al

momento de ejecutar las actividades— afectan la comprensión de instrucciones, la lectura de los textos y, en consecuencia, el desarrollo autónomo de las tareas. Todo esto resalta la necesidad de generar estrategias de apoyo que fortalezcan su autonomía y confianza durante el trabajo académico.

Para el desarrollo del proyecto final se propuso la creación de un fotorelato, una herramienta adaptada de la propuesta de Cisneros et al. (2016) quienes destacan que la fotonovela “implica diversas habilidades cognitivas, creativas y de trabajo en equipo de los estudiantes” (p. 79). El proyecto buscó retar a los estudiantes, invitándolos a experimentar nuevas formas de representar el lenguaje. La denominación fue modificada a “fotorelato”, ya que los textos abordados en las clases no corresponden a novelas. Desde este enfoque, el proyecto final se inscribe dentro de lo que Pérez y Roa (2010) denominan situaciones didácticas complejas: experiencias con intencionalidades claras por parte del docente y que articulan los intereses de los estudiantes con el contexto educativo (p. 95).

Es importante señalar que no todos los estudiantes presentaron el proyecto final. Algunos grupos avanzaron en la ruta de trabajo (anteproyecto), pero no entregaron el fotorelato. Además, las interrupciones institucionales mencionadas anteriormente también incidieron en su entrega, ya que no fue posible realizar una sesión de montaje escénico ni tomar las fotografías. Si se hubiera contado con una sesión adicional para esta actividad, es probable que más grupos hubieran podido completar el proyecto de manera satisfactoria. Estas experiencias evidencian la brecha que puede surgir entre la planificación y la realidad del aula, donde inciden factores como la desmotivación, problemas personales u otros obstáculos. Por ello, resulta fundamental seguir fortaleciendo la autonomía en los estudiantes.

En cuanto a la literatura trabajada, el ensayo de Rogerio Velásquez fue valorado por los estudiantes debido a su aporte al conocimiento histórico de la esclavitud en la región, ya que muchos aspectos mencionados eran desconocidos para ellos. Asimismo, el uso de un lenguaje popular en los relatos “Aspasia Copete” de Posso Figueroa y “Granizada” de Truque facilitó que los estudiantes se sintieran identificados, promoviendo así una mayor cercanía y conexión con las historias. Por otra parte, los poemas de Elcina Valencia y especialmente los de Mary Grueso fueron muy bien recibidos y señalados por su carga reflexiva, descrita por los estudiantes como “densa”. Además, todos los textos les permitieron observar el tratamiento de la oralidad y las características abordadas.

Por último, se evidenció que la lectura del ensayo de Velásquez requiere un acompañamiento constante por parte del docente, ya que su lenguaje formal y el contenido resulta desafiante para los estudiantes. Por ello, es necesario orientar, contextualizar y generar pausas reflexivas. En particular, se hizo énfasis en el valor del lenguaje presente en la literatura afrocolombiana: las formas orales y expresiones propias de las comunidades fueron inicialmente percibidas como “errores ortográficos” por algunos estudiantes, quienes se sorprendieron al encontrar palabras como “naides” “verdá” “envolvé” o “na’a”. Este momento fue clave para abrir un espacio de diálogo sobre el valor cultural y simbólico del lenguaje, el poder del canon y el reconocimiento de otras formas de narrar.

Tabla 4*Matriz evaluación de estrategias*

Fecha	Actividad desarrollada	Estrategia pedagógica / Recurso empleado	Resultado / Evidencias del aprendizaje	Observaciones / Aspectos por mejorar
02/04/2025	Rompecabezas de los Compromisos: Cada estudiante escribió un compromiso relacionado con la clase en una pieza del rompecabezas.	Actividad lúdica para establecer acuerdos grupales; recurso visual en fichas de papel tipo rompecabezas, impreso en tamaño póster.	La herramienta permitió establecer acuerdos colectivos. Como resultado, se evidenció una mejora en la puntualidad, la participación y el ambiente general del aula.	Las fichas deben ser más grandes. Aunque se imprimió en formato póster, al armar el rompecabezas, desde la distancia no se podía leer lo que estaba escrito.
02/04/2025	Presentación de los estudiantes, actividad “El Bingo de las Presentaciones”.	Estrategia lúdica y de interacción para fomentar el conocimiento mutuo y la confianza grupal. Recurso impreso: tablero de bingo.	La actividad generó entusiasmo y participación. Los estudiantes se interesaron en conocer a sus compañeros, incluso más allá de lo exigido inicialmente. Se fortaleció el sentido de pertenencia.	Se había previsto completar solo una línea por falta de tiempo, pero los estudiantes quisieron completar toda la tabla. En futuras versiones, se puede prever más tiempo o ajustar el número de casillas.
Varias sesiones (abril - mayo 2025)	Lectura colectiva de los textos trabajados en clase.	Lectura en voz alta como estrategia de comprensión, oralidad y apropiación del texto. Se alternó con preguntas de comprensión y	Se observó un cambio positivo en la actitud frente a la lectura: inicialmente, los estudiantes se rehusaban a leer, pero con el tiempo	El docente titular destacó la lectura en voz alta, pues observó el creciente interés y la atención permanente de los estudiantes, poco

Fecha	Actividad desarrollada	Estrategia pedagógica / Recurso empleado	Resultado / Evidencias del aprendizaje	Observaciones / Aspectos por mejorar
		momentos de diálogo. Recursos: los textos impresos o proyectados.	adquirieron mayor disposición. La lectura colectiva fomentó la atención y el respeto por la intervención del otro.	habitual según su experiencia con el grupo.
Varias sesiones (abril - mayo 2025)	Actividades de exploración de conocimientos previos: lluvia de ideas, imágenes, preguntas orientadoras, tarjetas al azar. Se destaca la actividad de los “huevos sorpresa”.	Activación de saberes previos. Trabajo en grupo, aprendizaje colaborativo y reflexivo. Recursos lúdicos, impresos o físicos.	Las estrategias favorecieron la participación activa desde el inicio. Ayudaron a identificar ideas iniciales y a orientar el sentido de las clases. La actividad de los huevos sorpresa generó entusiasmo y diálogo entre compañeros.	Durante los desafíos para responder de manera creativa, algunos presentaron cierta resistencia. Sin embargo, se decidió que eligieran un desafío que se ajustara a sus gustos, lo que llevó a la realización de creaciones muy buenas.
07/04/2025	Con base en la lectura del texto “La oralidad y la escritura”, realizaron un cuadro comparativo entre la lengua oral y la lengua escrita.	Análisis comparativo. Construcción colectiva de saberes. Activación de conocimientos. Recurso: texto impreso.	Los estudiantes lograron identificar diferencias clave entre oralidad y escritura. El cuadro comparativo ayudó a organizar ideas y profundizar en el contenido del texto. Se evidenció comprensión del valor social y cultural de ambas formas de	

Fecha	Actividad desarrollada	Estrategia pedagógica / Recurso empleado	Resultado / Evidencias del aprendizaje	Observaciones / Aspectos por mejorar
			lenguaje.	
Varias sesiones (abril - mayo 2025)	Trabajo en grupos e implementación de roles. Los roles se asignan según el tema o actividad a desarrollar.	Trabajo cooperativo con asignación de roles. Uso de nombres creativos por cada rol para dinamizar la actividad.	El trabajo grupal mejoró y todos participaban en la ejecución y socialización. Aunque al inicio hubo poca disposición para asumir los roles, con el tiempo los estudiantes se apropiaron de ellos.	Se puede implementar una rotación de roles en los grupos para fomentar habilidades diversas en todos los estudiantes.
Varias sesiones (abril - mayo 2025)	Búsqueda y uso de sitios web, aplicaciones, creación y diseño del fotorelato digital, organizar presentaciones, cuestionario digital y apoyo visual.	Uso de TIC: video, imágenes proyectadas, recursos digitales, transposición didáctica y presentaciones con apoyo multimedia. Recursos: Comica Video Filters, Canva, Wordwall, Interacty, blog y la ruleta digital.	Los estudiantes mostraron mayor motivación e interés. Se evidenció mejoras en la apropiación de los contenidos, la inferencia, la interpretación y la reflexión. Se fomentó la exploración de formatos digitales para comunicar y crear.	Es necesario permitir el uso de celulares bajo normas acordadas. La necesidad de guiar a los estudiantes en el uso responsable de la IA y el acceso desigual a Internet son retos a considerar. El docente titular también valoró positivamente estos recursos, destacando tanto su contenido como su forma.
Varias sesiones (abril -	Talleres y actividades posteriores a las	Talleres de lectura crítica e interpretación: preguntas abiertas,	Los estudiantes lograron inferir, interpretar y reflexionar sobre los	Al principio, los estudiantes enfrentaron dificultades para

Fecha	Actividad desarrollada	Estrategia pedagógica / Recurso empleado	Resultado / Evidencias del aprendizaje	Observaciones / Aspectos por mejorar
mayo 2025)	lecturas.	Dado preguntón, desafíos creativos, caligramas, conversatorios, escritura creativa, reflexiva y argumentativa. Trabajo grupal e individual.	textos leídos. Se fortaleció la escritura argumentativa y la habilidad comunicativa, generando un ambiente de escucha y respeto que fue destacado por el docente de la institución.	argumentar por escrito y mostraron timidez al hablar en público.
12/05/2025 y 19/05/2025	Juego de memoria para abordar las características de la literatura afrocolombiana y juego rayuela para la animación y promoción de la lectura.	Estrategias lúdicas y creativas que despierten el interés y la curiosidad por los temas y la lectura: juego de memoria y juego Rayuela con preguntas dinámicas de comprensión lectora.	Las estrategias reforzaron el contenido de forma lúdica. Se logró una mayor concentración y apropiación de la información. Algunos estudiantes no querían participar en la rayuela, después de animarse valoraron la experiencia como más entretenida que la lectura tradicional.	Este tipo de actividades revelan la necesidad de transformar las prácticas tradicionales de lectura, especialmente en géneros como la poesía que suelen ser poco abordados por los jóvenes.
Varias sesiones (abril - mayo 2025)	Aplicación de instrumentos de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.	Estrategia metacognitiva y de seguimiento al proceso de aprendizaje. Recurso: fichas impresas para evaluar el desempeño propio y el de los	La coevaluación fue asumida con compromiso, evidenciando responsabilidad y respeto por el trabajo del otro. Las fichas también sirvieron como insumo para el	La autoevaluación presentó limitaciones: varios estudiantes no identificaron sus dificultades ni plantearon propuestas de mejora. Es necesario

Fecha	Actividad desarrollada	Estrategia pedagógica / Recurso empleado	Resultado / Evidencias del aprendizaje	Observaciones / Aspectos por mejorar
		compañeros.	acompañamiento de la docente.	seguir fortaleciendo este aspecto.

4.2 Conclusiones

La implementación de la secuencia didáctica basada en literatura afrocolombiana permitió no solo trabajar de manera integral las competencias del lenguaje —gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética—, sino también promover espacios de diálogo, reflexión y creación en el aula. La propuesta trasciende la enseñanza tradicional del lenguaje como código, y se inscribe en una perspectiva que lo concibe como práctica social, construcción simbólica y medio para habitar el mundo de manera transformadora. A lo largo del proceso, se evidenció que una propuesta didáctica centrada en el lenguaje, la diversidad y el pensamiento crítico fomenta aprendizajes significativos.

El primer objetivo consistió en explorar las investigaciones pedagógicas que han abordado la integración de literatura afrocolombiana en entornos educativos, se cumplió mediante una fase documental en la que se analizaron diversos trabajos académicos. Estas investigaciones aportaron referentes conceptuales y metodológicos valiosos para el diseño de la secuencia didáctica con enfoque en literatura afrocolombiana. A partir de dichos insumos fue posible contextualizar y legitimar la propuesta, así como establecer nuevas herramientas y estrategias que enriquecieron el proceso de planificación, implementación y evaluación.

La fase documental no solo brindó las bases para el diseño de la propuesta, sino que también permitió comprender las orientaciones pedagógicas y el contexto legal que sustentan la necesidad de trabajar con literatura afrocolombiana en el aula. En coherencia con ello, se responde al segundo objetivo mediante el diseño de una secuencia didáctica que atiende las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de grado décimo. El proyecto articula textos afrocolombianos con estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo integral de las competencias del lenguaje. Dicho diseño partió de un diagnóstico contextual y de la caracterización del grupo, lo que permitió adaptar las actividades a su contexto, intereses y nivel académico.

La implementación de la secuencia didáctica fue sistematizada y evaluada con el propósito de identificar logros, dificultades y aspectos por mejorar, lo cual corresponde al tercer objetivo de esta investigación. A lo largo de las sesiones se registraron las evidencias de aprendizaje, así como las observaciones sobre las acciones, la participación y los avances de los estudiantes. Se emplearon instrumentos de seguimiento como fichas de evaluación, registros escritos y fotográficos, así como el resultado de las actividades y las observaciones tanto del docente de la institución como de los estudiantes. Estos recursos permitieron reflexionar y valorar el impacto de las estrategias pedagógicas aplicadas.

El enfoque adoptado en la secuencia didáctica propició la ruptura con modelos tradicionales de enseñanza. Como señalan Mora y Lara (2025), “el éxito de estas estrategias radica en que rompieron con una enseñanza tradicionalmente memorística y homogénea, dando paso a una pedagogía dialogante y transformadora, donde la lectura se convierte en un acto de reconocimiento” (p. 63). En este sentido, también se fortalecieron actitudes como la empatía y la curiosidad. Además, la valoración del docente titular de Lengua Castellana frente a la

experiencia —quien manifestó su intención y la posibilidad de incluir referentes afrocolombianos en el siguiente periodo académico sobre literatura de la violencia— evidencia el potencial transformador de la propuesta.

La inclusión de la literatura afrocolombiana en el aula no se limitó a una aproximación folclórica; por el contrario, se procuró que los estudiantes reconocieran su valor estético y crítico. Aunque se presentaron dificultades, especialmente en la entrega del proyecto final por parte de algunos estudiantes, lo construido a lo largo de la secuencia permite ver avances relevantes en la expresión oral y escrita, la apropiación del contenido literario y la toma de una postura crítica frente a las realidades sociales.

Los aprendizajes construidos a lo largo del proceso evidencian el valor pedagógico de propuestas que integran literatura afrocolombiana y competencias del lenguaje en los contextos educativos. En suma, esta experiencia confirma que una educación comprometida con la diversidad cultural y el desarrollo integral del lenguaje no solo es posible, sino necesaria. Apostar por estas propuestas implica crear una visión del aula como escenario de transformación, donde los estudiantes son protagonistas de su aprendizaje.

Anexos



Referencias

Ángulo, H., y Criales, J. S. (2023). Enseñanza de la diáspora africana a través de la figura de los Griots africanos, la oralitura y la literatura afrocolombianas. *Praxis Pedagógica*, 23(35), 24–51. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.23.35.2023.24-51>

Araújo, J. V. (s. f.). Fotonovela. José Vicente Araújo. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/jvaraujo/epv4/expresion-plastica/tecnicas-de-la-expresion-plastica/fotonovela/>

Biblioteca Nacional. (s. f.). Poemas y cantos. Ministerio de Cultura. https://www.bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/biblioteca-digital/poemas-y-cantos/Paginas/01-poemas.html?id_poeta=Elcina_Valencia

Calderón Rojas, A. P. (2022). Revisión de estudios sobre educación intercultural en Latinoamérica: movimientos sociales, políticas y propuestas educativas. *Ciudad Paz-Ando*, 15(2), 91-103. <https://doi.org/10.14483/2422278X.19612>

Canal Trece Colombia. (2019, 21 mayo). [Literatura afro](#) - Fractal [Vídeo].

Castillo Guzmán, E. y Caicedo, J. (2019). La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 7 (1), 139-149.

Cisneros, M., Rojas, I., y Olave, G. (2016). *Hacia la desfragmentación de la didáctica de la lengua materna*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.

Cuadros, E., y Ogosi, R. (2024). Competencias comunicativas en la educación. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(32), 417–430. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.733>

De La Hoz, L. T., Blanco, R. M., y Caicedo, C. R. (2021). Referentes Legales y Orientaciones Pedagógicas Para la Educación Intercultural: Desafíos, Imaginarios y Realidades. *Revista de filosofía, centro de estudios filosóficos, universidad de la zulía, - Venezuela*, 38(99), 570-580.

Díaz Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Comunidad de Conocimiento UNAM.

Equipo editorial, Etecé (2022). Caligramas. Enciclopedia de Ejemplos. Recuperado el 26 de marzo de 2025 de <https://www.ejemplos.co/15-ejemplos-de-caligramas/>.

Escobar, Y. (2012). *La génesis de la literatura afrocolombiana en la poesía de Candelario Obeso y Jorge Artel*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional de Colombia

Fundación Senara (2021). Junt@s somos más una Guía didáctica para sensibilizar contra el racismo y la xenofobia en las aulas. Fundación Senara en coedición con Antonio Gervas de la Pisa.

Garay Useche, Y. S. y González Roys, G. A. (2022). Desarrollo de habilidades comunicativas a través de secuencias didácticas. *Revista UNIMAR*, 40(2), 106-129. ISSN: 0120-4327. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/447/4473814006/>

Generadores de actividades - Puzzel.org. <https://puzzel.org/es/generators>

Gervasoni, A. (2012). Fotonovela [Diapositivas]. SlideShare. <https://es.slideshare.net/slideshow/fotonovela-13472570/13472570#2>

Grueso, M. (2015). *Cuando los ancestros llaman: poesía afrocolombiana*. Grupo de editoriales Universidad del Pacífico.

Herrera, J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Universidad de la Salle.

I.E. Santa Librada, 2023. Cartilla Institucional Vigente 2023 – 2024.

Juan. (2023). Las 20 fotografías más famosas de la historia. OLDSKULL.

https://www.oldskull.net/fotografia/las-20-fotografias-mas-famosas-de-la-historia/#google_vignette

Lewis, M. (2019). *Literatura afrocolombiana en sus contextos naturales: Imperialismo ecológico y cimarronaje cultural*. Universidad del Valle. <https://www-digitali publishing-com.bd.univalle.edu.co/a/68946>

Materiales | Escuela Global. (s. f.). <https://escuelaglobal.org/materiales>

Mena, M. I., Cabezas, F. D., Grueso, M., y Caicedo, J. A. (2016). *Entrensa ku itòri si (entrénzate con tu historia)*. Secretaría de Educación Municipal de Cali. Universidad Icesi.

Mendoza Laz, P., Moran Aguilar, M., Mendoza Cedeño, J., Freire Jauregui, J., Quiroz Alonzo, B. y Looz Mendoza, J. (2023). Habilidades lingüísticas y pensamiento crítico de estudiantes de educación básica. Universidad Ciencia Y Tecnología, 2023 (Especial), 63-72. <https://doi.org/10.47460/uct.v2023iSpecial.701>

Ministerio de Cultura. (2010). Biblioteca de Literatura Afrocolombiana. La Biblioteca Virtual del Banco de la República.

Ministerio de Educación Nacional de Ecuador. (2013). Lengua y Literatura. Texto del Estudiante. Décimo grado. Universidad Andina Simón Bolívar.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie Lineamientos Curriculares Lengua Castellana.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Documento No 2 Cátedra de estudios afrocolombianos.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.

Mora, I. L. y Lara, M. C. (2025). La literatura afrocolombiana infantil para favorecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado 3° de la institución educativa José Antonio Galán, corregimiento de San Marcos, Yumbo. [Proyecto de investigación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/69684>

Moreno Gómez, D y Herrera Garcés, Y. (2017). La enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura mediada por cuentos de la literatura afrocolombiana en el grado 3° de primaria de la institución educativa Luis Carlos Valencia sede Camilo Torres zona rural del municipio de Jamundí (Valle del Cauca). Universidad de San Buenaventura.

Pérez, M., & Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo. Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. <https://es.calameo.com/read/002581443d4d6fa4d80ec>

Pérez, M., Roa, C. y Vargas, A (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Pontificia Universidad Javeriana.

Pontificia Universidad Javeriana. (2021). Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia. Laboratorio de Economía de la Educación (No. 031).

<https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-31>

Pontificia Universidad Javeriana. (2025). Desigualdades que se leen: análisis territorial y socioeconómico de los hábitos de lectura en Colombia. Informe análisis estadístico LEE.

Laboratorio de Economía de la Educación (No. 116). <https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-116>

Posso, A. (2015). *Vean, Ve, Mis Nanas Negras*. Ediciones Brevedad.

Pulido, L. F. (2020). *Afrocolombianidad en la escuela: hacia el rompimiento de barreras*. Conferencia Nacional de Organizaciones Afrocolombianas. La Editorial C.N.O.A. <https://convergenciagnoa.org/afrocolombianidad-en-la-escuela-hacia-el-rompimiento-de-barreras-2/>

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.

Reinoso Gómez, M. F. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(2), 209-231.

Rivera Posada, J. (2015). Propuesta de análisis literario sobre cuentos de tradición oral del pacífico colombiano encaminada al aula de clase en bachillerato [Tesis de pregrado]. Universidad del Valle.

Sáenz, M. (2023). Del estándar y el lineamiento: ¿es la era de avanzar! Nodos y Nudos, 8(54), 68–78. <https://doi-org.bd.univalle.edu.co/10.17227/nyn.vol8.num54-19173>

Santiago. (2020). Fotografías Famosas: 15 Imágenes que Marcaron la Historia. Superprof CO. <https://www.superprof.co/blog/fotografias-famosas-15-imagenes-que-han-marcado-la-historia/>

Toro Henao, C. M. y Monroy Fonseca, M. N. (2017). Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en el área de lenguaje. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, 1, pp. 126-148. DOI: <https://doi.org/10.21501/25907565.2653>

Truque, C. A. (2018). *Vivan los compañeros*. Ministerio de Cultura - Biblioteca de Literatura Afrocolombiana. (Trabajo original publicado en 1953 como *Granizada y otros cuentos* por Editorial Iqueima).

Velásquez, R. (1957). *La Esclavitud en la “María” de Jorge Isaacs*.

Vilá, M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. Cuadernos de Pedagogía, (330), pp. 46-50.