

Línea de Investigación en Pedagogía del Español y la Literatura:

Fundamentación Teórica, Metodológica y Operativa



Investigadoras principales

Mg. Viviana Román González

Esp. Sandra Vega Carrero

Co-investigadoras

Jennifer Carolina Ruiz Tavera

Claudia Lorena Echeverry Enciso

Stephany Franco García

Corporación Universitaria Adventista

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Idioma

Extranjero: Inglés

Medellín, 2013



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA ADVENTISTA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

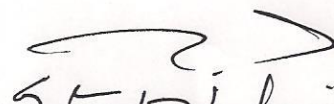
CENTRO DE INVESTIGACIONES

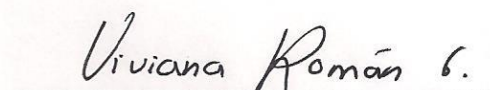
NOTA DE ACEPTACIÓN

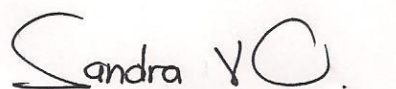
Los suscritos Líderes del Grupo de Investigación y Estudios del Inglés y el Español – INES, nos permitimos conceptuar que la participación y el trabajo desarrollado por la estudiante: STEPHANY FRANCO GARCÍA, del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero: Inglés, en el proyecto **“Línea de Investigación en Pedagogía del Español y la Literatura: Fundamentación Teórica, Metodológica y Operativa”** cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la División de Investigaciones y Posgrados y por lo tanto se declara como:

Aprobado - Destacado

Medellín, Octubre 22 de 2013


Mg. (c) Gelver Pérez
Presidente


Mg. Viviana Román
Secretaria


Esp. Sandra Vega
Vocal

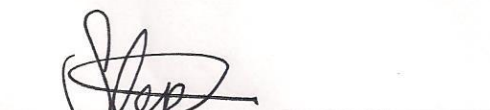

Stephany Franco García
Estudiante

Tabla de Contenido

Nota de aceptación	ii
Lista de Tablas	v
Lista de Figuras	vi
INTRODUCCIÓN	1
Concepto y Delimitación	1
A propósito de pedagogía.	1
La didáctica como eje fundamental de la pedagogía.	7
Pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura.	9
1. ESTADO DEL ARTE.....	12
Justificación	12
Planteamiento del problema	12
Objetivo General.....	12
Objetivos Específicos	12
Metodología.....	13
Recolección de Información	13
Análisis de información.....	14
Ejes Temáticos y Problemáticos de la LIPDEL	21
1. Lenguaje y educación.	21
2. Didácticas en el español.	29
3. Literatura.	42

2. OBJETIVOS DE LA LÍNEA.....	56
Objetivo General de la Línea de Investigación	56
Objetivos Específicos:	56
Lenguaje y educación.	56
Didácticas en el español.....	57
Literatura.....	57
3. JUSTIFICACIÓN DE LA LÍNEA.....	59
4. ÁMBITOS TEMÁTICOS O PROBLEMÁTICOS	62
Eje Problemático: Lenguaje y Educación.....	62
Eje Problemático: Didácticas en el Español.....	63
Eje problemático: Literatura.....	64
Referencias	66
Anexos.....	73

Lista de Tablas

Tabla 1. Competencias comunicativas.....	31
Tabla 2. Características del trabajo docente.....	38
Tabla 3. Técnicas para motivar la lectura de textos poéticos.....	49

Lista de Figuras

Figura 1. Tendencias investigativas en las líneas de investigación relacionadas con la LIPDEL.....	15
Figura 2. Reflexión pedagógica.....	16
Figura 3. Literatura.....	17
Figura 4. Didáctica del español.....	18
Figura 5. Gramática y lingüística.....	19
Figura 6. Partes de una WQ para ELE.....-	42

INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e inglés ha venido desarrollando procesos investigativos a través del Grupo INES (Investigaciones y Estudios del inglés y el español), con su Línea en Bilingüismo. Sin embargo, el carácter dual del énfasis de la carrera, así como la diversificación de los procesos formativos implica crear líneas de investigación cuyos referentes teóricos y ejes problémicos respondan a las necesidades, primeramente de la LEBEH, y, de manera más general, a los de distintos proyectos surgidos de la Facultad de Educación.

Por esta razón se plantea la Fundamentación Teórica de una Línea de Investigación cuya orientación pueda acoger los proyectos del área de Español y Literatura, teniendo en cuenta su relevancia en el programa mencionado. De esta manera, se da cabida a un espacio investigativo desde el cual se pueda reflexionar, redimensionar y articular la teoría con los aspectos prácticos para brindar aportes significativos a diversas comunidades educativas.

Concepto y Delimitación

La Línea de Investigación en Pedagogía del Español y la Literatura (LIPDEL) pertenece al Grupo de investigación INES de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e inglés.

A propósito de pedagogía.

Abordar el tema de la pedagogía necesariamente nos lleva a una reflexión sobre sus principales ejes, problemas y necesidades. Asimismo, se hace indispensable una definición que

dé cuenta de su objeto de estudio e importancia. Parece que después de tantos tratados de pedagogía una definición más redundante, pero la realidad demuestra que, año tras año, el gremio docente sufre una pérdida de interés sobre el aspecto teórico de su quehacer, lo cual es preocupante. Desde la LIPDEL, se busca generar un interés constante por la reflexión teórica en torno a la educación en el área del español y la literatura.

Para comenzar, sería necesario afirmar que la pedagogía posee estatus de ciencia (Bedoya, 2005). Sin embargo, muchos parecen desconocerlo por un fenómeno que Bachelard, (1934, citado por Bedoya, 2005) anunció y que podría llamarse “reduccionismo pedagógico”, el cual consiste en asumir la pedagogía como mera actividad de transmisión de información, formalizada por una institución educativa. Bajo este lente, sería fácilmente desdeñable la pedagogía, pues una simple actividad repetitiva no precisa de referentes teóricos que le fundamenten, y mucho menos de una reflexión teórica que reinterprete y enriquezca dichos referentes.

Dado lo anterior, retomamos la concepción de una pedagogía en tanto ciencia (o saber científico sobre la educación) vista desde el momento en que asume con claridad un objeto de estudio, lo delimita y establece una posición con respecto a él. Este objeto no es otra cosa que el saber pedagógico, entendido como un entramado de acciones reales que se presentan en un aula de clase y, de manera más amplia, en una institución educativa, sustentados por principios teóricos a través de los cuales se justifican ciertas acciones en detrimento de otras, ciertos procedimientos disciplinarios, evaluativos y curriculares que inevitablemente determinarán unos resultados de aprendizaje. Ese saber pedagógico ha sufrido transformaciones históricas, las cuales no pueden ser ignoradas, pues cada contexto humano determina necesidades educativas diferentes que han sido suplidas de formas distintas a través de los siglos. De esta manera, se

asume la pedagogía como una ciencia viva y actual, pero también histórica, cuyo objeto de estudio se define como el saber pedagógico, con todo lo que éste involucra.

Empero, no puede hablarse de construcción científica sin el componente fundamental de ésta: la investigación. Sin lugar a dudas, es necesario llevar a cabo procesos investigativos que deriven en la generación de conocimiento útil a la comunidad y al mismo tiempo enriquezcan el corpus teórico – práctico de la LEBEH. Aun así, es necesario partir de la verdadera esencia de la investigación, su semilla generadora, a saber, la capacidad de asombro. Esta cualidad de admirarse por admirarse se entiende también como pensamiento crítico y extrañamiento ante el entorno, frente a cuyas necesidades se desarrolla una sensibilidad especial que conlleva a formular propuestas para su mejoramiento. No obstante, López (2008) pone de manifiesto la otra cara de la moneda: en muchas ocasiones, la pregunta sobre la realidad no nace de una necesidad en sí, sino de una liberación con respecto a lo necesario o productivo que pueda resultar el resolver dicho interrogante (p. 104). Así, encontramos dos posiciones: la pregunta por la pregunta y la pregunta como respuesta a una necesidad. El propósito de la conformación de esta línea de investigación es impulsar, desde esta doble visión, las competencias críticas y de asombro de cada docente en formación, con lo cual es posible vislumbrar no sólo descubrimientos, invenciones y resolución de problemas, sino generación de otros nuevos, de manera que la dinámica del conocimiento educativo se mantenga en constante renovación.

Asimismo, la pedagogía debe ser la intencionalidad formativa. Es decir, cuando se investiga o se piensa la intencionalidad formativa de un saber, se está construyendo su pedagogía. Es conocer la finalidad o el objetivo de investigar dicho saber. No es reducir el saber a su enseñabilidad, sino

descubrir el verdadero potencial formativo de cada saber, pero no como alguna dimensión que estuviera oculta en cada saber como tal, sino en tanto condición primaria para su ejercicio.

Por otra parte, hablar de pedagogía no significa sólo involucrar al docente, sino también (y sobre todo) al alumno, es decir, hay que asumir desde el saber pedagógico la reflexión no sólo sobre el enseñar, sino sobre todo, sobre el aprender. Anteriormente, se creía que en pedagogía había que enfocar básicamente o únicamente el tema de la enseñanza, cuando ésta no puede darse separada del aprendizaje, pues se enfoca el enseñar como un proceso que no es de la exclusiva responsabilidad del maestro, sino que implica radicalmente la presencia y la participación del sujeto que aprende, de quien está invitado o convocado a aprender.

Por ello, se entiende también que enseñar debe propiciar el aprender, debe permitir, dejar aprender. Y aprender no es sólo aprehender (tomar una información), recibir sin cuestionamiento, conocimientos elaborados por otros y que son impartidos mediante la explicación del profesor. Implica un cambio cualitativo en el ser de la persona, como resultado de un desarrollo integrado por conocimientos, habilidades y valores.

Ahora, el quehacer pedagógico se inscribe dentro de las ciencias humanas, por lo cual su interés principal debe girar en torno al ser humano. Uno de los retos inmediatos de la Pedagogía como ciencia es la comprensión del ser como un ente complejo, o expresado en palabras de Edgar Morin (1999), *unitas multiplex*. Ésta se traduce en el hecho de que, como humanos, todos portamos rasgos comunes en nuestra información genética, pero al mismo tiempo poseemos singularidades subjetivas, que determinan nuestra autenticidad como sujetos individuales. A la educación le corresponde hacer evidente esta dualidad desde el aula de clase y hacerla manifiesta de continuo, propiciando de esta manera un acercamiento sano con el otro, un mestizaje cultural

que derive en fortalecimiento de la identidad individual y que a su vez haga contraparte a la desintegración promovida por la dominación técnico-civilizacional de la actualidad.

Esa disgregación, que pareciera casi inevitable por los excesos cometidos en la profesionalización técnica del saber, que Morin (1999) denomina “anomia”, tiene como consecuencia una desarticulación de conocimientos a raíz de lo cual se esfuma la responsabilidad en el concepto y la práctica misma del desarrollo de los pueblos y se altera, por tanto, la solidaridad de comunidades en la construcción de conciencia. Evitarla es una tarea que se logra a través de lo que Martiniano Román (2002) ha llamado “lo glocal”, que implica, como afirma Tamayo (2008) un proceso interdisciplinario, en el cual se valore lo local y se intercambie de manera productiva lo universal de la cultura con los contextos particulares en los cuales esa cultura es asimilada y transformada, de tal manera que la comprensión del sentido y significado de las formas de vida expresadas en la interacción social se amplía y enriquece desde diversos aspectos. En ese sentido, la LIPDEL propiciará espacios de socialización e integración del conocimiento en diversas áreas desde proyectos interdisciplinares, fomentando también la realización de proyectos que involucren el componente multicultural.

Desde los postulados hasta ahora analizados, se comprende que la pedagogía debe también humanizar al hombre desde la antropoética (Morin, 1999). Esto no sólo mediante el discurso, sino a través de su integración como eje fundamental de la educación y de sus fines en cualquier área del conocimiento. Así, es necesario hacernos la pregunta: ¿Cómo formar más que expertos? ¿Cómo formar hombres más humanos, dentro de un entorno de comprensión de lo complejo? Paulo Freire (2004) recurre al término “gentificación” para denominar este propósito cuyos alcances van más allá de la educación enfocada en la abundancia de información, apuntando

directamente al uso asertivo que hace la persona de ésta, teniendo en cuenta su propio bienestar y el de la comunidad de la cual es parte. He aquí el reto principal de la pedagogía como reflexión sobre una práctica que implica mucho más que la mera labor operativa de la transmisión.

Adicionalmente, la pedagogía debe reflexionar sobre el cambio cualitativo que debe producirse para ponerla al corriente con el desarrollo de la época actual, entendiendo este último tanto desde el cuerpo de conocimiento disponible como desde el abanico metodológico que se despliega principalmente desde las TICs para llevar a docente y estudiante a experiencias significativas en el entorno presente. Las razones para realizar esta actualización saltan a la vista. De acuerdo con diversos informes como el Documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (2012) y el Informe de los sabios, publicado en 1996, se señala una crisis marcada en la educación, caracterizada por la baja cobertura y la falta de calidad. En la educación superior, se observa la obsolescencia del modelo pedagógico profesionalizante, masivo y tradicional. No obstante, consideramos que la crisis no sólo abarca los programas académicos superiores, pues incluso desde los niveles iniciales se evidencia una insistente recurrencia al estilo de enseñanza tradicional.

El modelo tradicional se caracteriza por su énfasis en el aspecto memorístico y el autoritarismo del docente, pero también por el bajo nivel de razonamiento lógico, comprensión de lectura y de pensamiento crítico no sólo de estudiantes, sino de los mismos maestros, lo cual acarrea un pobre ejercicio cognitivo que apunte a la construcción de conocimientos pertinentes y eclipsa por completo el ambiente para el surgimiento de una ética civil en el aula a partir de la comprensión y práctica de la democracia (Tamayo, 2008).

Por ello, desde los aportes de los teóricos citados hasta ahora, la LIPDEL propone el fortalecimiento del modelo curricular de la Licenciatura en Básica con énfasis en Humanidades a través de la investigación e insiste en la conformación de una verdadera comunidad académica de cuya mano la enseñanza y la investigación se conviertan en el eje articulador de proyecto que impacte en la sociedad, la economía y la política. La investigación sobre los propios procesos de enseñanza debe convertirse en el motor que impulse la discusión colectiva sobre modelos didácticos posibles y su fundamentación epistemológica. Además, no debemos olvidar que el docente, desde su etapa de formación, debe incursionar en el campo intelectual y apropiarse de su saber pedagógico, lo cual llenará de sentido su práctica, al permitirle confrontar el quehacer artesanal, el saber popular con lo mejor de la tecnología para analizar su factibilidad en la propuesta de soluciones localizadas para las necesidades de su entorno.

La didáctica como eje fundamental de la pedagogía.

Hablar de pedagogía implica tener en cuenta los objetivos, actores y espacios en los cuales se da el acto educativo. Asimismo, el conocimiento de la Didáctica es esencial el para el profesorado, al representar una de las disciplinas nucleares del corpus pedagógico, que se ha centrado en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje (Chaparro, 2009). Desde la LIPDEL se concibe el saber didáctico como imprescindible para los maestros, quienes forman las actitudes y enseñan las estrategias de aprendizaje más adecuadas para aprender a lo largo de la vida. En sí, puede caracterizarse la Didáctica como una disciplina caracterizada por sus aportes en cuanto a modelos, enfoques y valores intelectuales más adecuados para organizar las decisiones educativas

y hacer avanzar el pensamiento instructivo hacia el desarrollo reflexivo del saber cultural y artístico.

Bedoya (2005) ha definido la didáctica como un saber técnico de la educación, pues sus implicaciones entran en el campo de la aplicación o ejercicio del arte educativo. Como se dijo anteriormente, los enfoques y modelos propuestos desde la didáctica constituyen la parte operante de la pedagogía. Por tanto, el conocimiento y profundización en la didáctica son necesarios siempre que se desee un proceso enseñanza – aprendizaje más eficiente, más ajustado a la naturaleza y a las posibilidades del educando y de la sociedad. Actualmente, la tecnología educativa es la abanderada es la didáctica, dada la masificación de la información a través de las Tics. Sin embargo, es importante aclarar que desde esta línea de investigación se retoma el pensamiento de Puig (1978, citado por Bedoya, 2005), quien reafirma la subordinación del saber técnico con respecto a la pedagogía en sí, lo cual implica que la aplicación de un método en particular no constituye todo el proceso pedagógico, como muchas veces ha sido concebido.

Desde el postulado anterior, los proyectos cuyo eje de profundización sea la didáctica, deberán partir de la claridad sobre la relación de ésta con la pedagogía, con el fin de comprender los alcances de sus aportes así como el tipo de conocimiento con el que se trata al explorar alternativas técnicas encaminadas a mejorar una práctica educativa en particular. No obstante, el proceso investigativo aparece de nuevo en este ámbito, pues la indagación es un ingrediente prioritario de la innovación (López, 2008), más si tenemos en cuenta los vacíos resultantes de la brecha generacional en un momento histórico marcado por el desarrollo vertiginoso de la tecnología.

Por otra parte, surge el espacio educativo como tema de la didáctica. La mención de este aspecto surge del análisis de los elementos didácticos, dentro de los cuales encontramos los recursos. Para nosotros, éstos se encuentran inmersos en un espacio físico que, como tal, sería inherente al recurso mismo. Incluso, de acuerdo con Chaparro (2009), las instalaciones de la institución educativa son consideradas medios escolares, es decir, recursos representados en espacios concretos dentro de la escuela. Así, asumimos la importancia de analizar las condiciones del entorno físico, su concordancia con los planteamientos teóricos de la institución, las intencionalidades (evidentes o no) de las disposiciones espaciales y sus efectos reales en los aprendizajes del estudiantado (Klaus y Muñoz, 2005).

Pedagogía y didáctica de la lengua y la literatura.

La pedagogía de la Lengua y la literatura se constituye en un espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y formación de los hablantes de una lengua como tales, de su capacidad comunicativa y, en consecuencia, de relacionarse con los demás en diversos contextos sociales. No obstante, su alcance es mucho más amplio y trasciende el plano de la intervención didáctica, pues incluye el estudio de los procesos de enseñanza, adquisición y aprendizaje tanto de la lengua como de los textos literario, así como lo relacionado con las competencias, los saberes, las habilidades y las estrategias lingüísticas desarrolladas por el alumno (Mendoza, 2003).

Asimismo, es un espacio de interrelación de saberes, cuyas aportaciones se transforman en nuevos referentes teórico-prácticos. Por tanto, la pedagogía de la lengua y la literatura no es sólo

la lingüística aplicada, ni una didáctica específica, sino un área de conocimiento independiente, con unas bases epistemológicas y conceptuales propias.

Así, la pedagogía del español y la literatura no se ocupa sólo de la enseñanza de la lingüística teórica, ni se centra en los contenidos propios de la didáctica general o de las teorías psicopedagógicas, pues éstos son en realidad bases primarias en la formación del profesorado, necesarios como punto de partida pero no suficientes para explicar su alcance. Sus contenidos se articulan en la adaptación, selección y derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por otro en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo que sean de relieve en la adquisición y uso de las habilidades comunicativas. Adicionalmente, se centra en la generación de conceptos teóricos originales, propios del área, no derivados de áreas afines, que permiten dar respuesta a los retos que impone la acción didáctica; con la concreción de enfoques metodológicos adecuados y coherentes para su uso en el aula; y con la aplicación de recursos técnicos apropiados para la intervención didáctica específica.

Por ello, la pedagogía de la lengua y la literatura resulta apenas comparable con la de otras áreas específicas, por su carácter reflexivo. Resulta más pertinente hablar de ésta como una ciencia propia, entre cuyas ciencias auxiliares están la lingüística y la didáctica. Está interesada en el estudio de los saberes relacionados con los procesos de comunicación oral y escrita, así como sobre los procesos cognitivos específicos relacionados con la competencia comunicativa. En consecuencia, se revela como un campo de estudio capaz de aportar nuevas perspectivas y aportes operativos que permitan avanzar a las ciencias afines. En su conjunto, es una ciencia interdisciplinaria, de intersección, en la que prima el interés por los procesos comunicativos, cognitivos, de desarrollo, de adecuación, pues su objetivo primordial es uno solo: “formar

hablantes competentes y lectores eficaces, buenos redactores, individuos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse de forma satisfactoria con los demás (Mendoza, 2003; 11)”.

De acuerdo con las precisiones realizadas, se puede afirmar que la LIPDEL busca atender a las necesidades de investigación y estudio en torno a la Pedagogía, comprendida en su sentido amplio de disciplina científica enmarcada en un área específica de estudio que es el Español y la Literatura. En ese sentido, propende hacia la producción de nuevo conocimiento, haciendo aportes en tres sentidos:

Teórico: En este aspecto, se propone trabajar hacia la reconfiguración crítica de la Pedagogía, las prácticas de enseñanza, las manifestaciones de la lengua y el discurso literario.

Investigativo: Desde el aspecto metodológico se busca diseñar alternativas concretas para el desarrollo de los procesos de recolección y sistematización de la información en los campos mencionados, así como perspectivas de análisis a través de las cuales se vislumbren las respuestas para las preguntas de investigación en contextos tanto situados como generalizables.

Didáctico – Práctico: Los trabajos propositivos pretenden generar aportes prácticos al quehacer docente, en términos de recursos, métodos e instrumentos para intervenir de manera efectiva en las aulas atendiendo a problemáticas específicas dentro del área de trabajo.

Con el fin de establecer puntos de partida claros con respecto a las temáticas destacadas en la comunidad académica, se realizó el Estado de la cuestión.

1. ESTADO DEL ARTE

Justificación

De acuerdo con las nuevas directrices para la Fundamentación teórica de la línea de investigación, es necesario recurrir al diseño cualitativo y de corte documental, porque éste no es solo una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias de investigación para la conformación del diseño de la línea, ya que combina métodos y técnicas almacenando información de fuentes variadas, produciendo una comprensión del tema investigado.

Planteamiento del problema

¿Qué temas del corpus documental están en perspectiva con la LIPDEL?

Objetivo General

Identificar los temas que han sido abordados por otras líneas de investigación afines a la LIPDEL.

Objetivos Específicos

- Desarrollar una base sólida de investigaciones referentes a la LI que aporte orientación a posibles ejes temáticos.
- Definir los aspectos metodológicos correspondientes a la investigación documental de la LI.

Metodología

Enfoque metodológico: Estado del arte

Tipo de investigación: Documental

Recolección de Información

Para realizar el Estado del arte de la LI, se acogieron los postulados de Galeano (2004) y se tomaron documentos de naturaleza virtual, extraídos de bases de datos, como EBSCO, DIALNET, etc., otras han sido de Universidades que han permitido el acceso directo a sus archivos privados.

Las fuentes documentales revisadas son secundarias, pues fueron archivos privados locales, nacionales e internacionales, recopilados por medio de bases de datos y fuentes virtuales de distintas universidades, ya que son informes de investigación.

El muestreo aplicado a esta investigación fue intencional, puesto que los documentos fueron seleccionados exhaustivamente para su análisis. Para tal efecto, se seleccionaron tesis de grado, pregrado y doctorado artículos de revista, siendo elegidos a partir del año 2009 hasta el año en curso, teniendo en cuenta que estuvieran relacionados con la LI.

La información se organizó a través de fichas bibliográficas, donde se especifica, de acuerdo con los siguientes criterios: tipo de documento, fecha, país, autor, título completo, institución u origen, título de la publicación, palabras clave, resumen, conclusiones y finalmente la bibliografía.

Análisis de información

El universo objeto de estudio para el análisis son las fichas bibliográficas, conformadas por 61 tesis, las cuales conforman el corpus de la investigación para así iniciar el hallazgo de temas abordados, permitiendo descubrir la estructura interna de la organización y dinámica de otras líneas de investigación.

Las unidades de registro, según Galeano (2004), “tienen unas características y una amplitud (palabra, oración, párrafo) que serán mayores o menores según los objetivos de la investigación y el método de tratamiento de las mismas que se vaya a utilizar” (p. 127). En el caso de la investigación son las palabras clave, expuestas en cada tema seleccionado, ya que éstas proveen información breve del tema investigado.

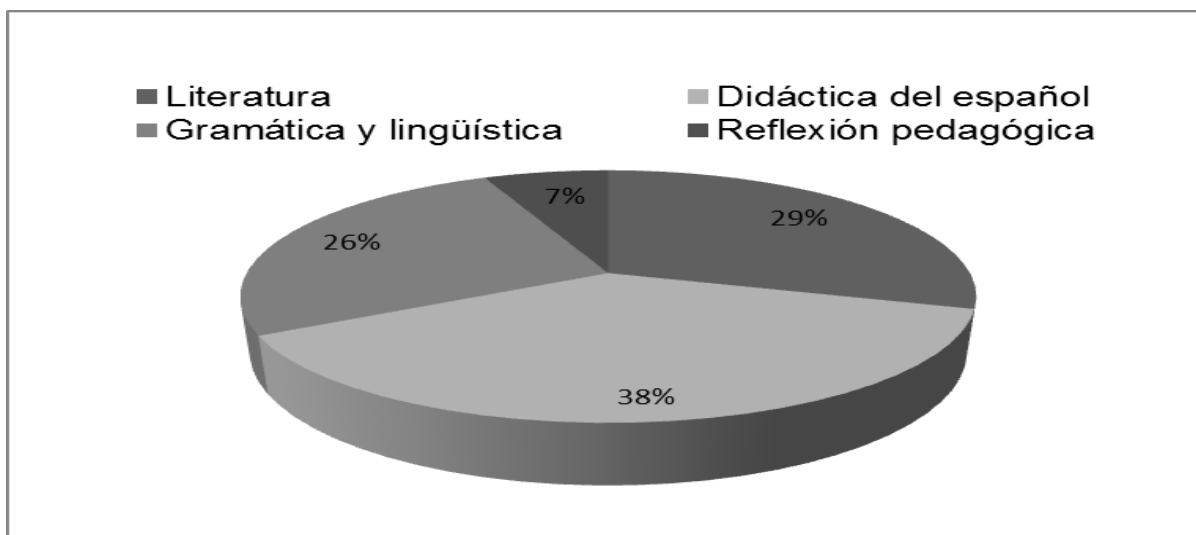
Por otra parte, Galeano (2004) afirma que las unidades de contexto “... son los lugares concretos del texto donde aparecen con miras a determinar sus concurrencias con otras unidades, o bien con información extra textual específica acerca de sus condiciones de producción” (p. 127). En las fichas se muestran las unidades de contexto, que son: título, resumen y conclusiones.

Finalmente, las categorías empleadas para el análisis corresponden a los temas que son considerados y evidenciados en la investigación. Se procede a clasificar las 61 tesis investigadas, con base en categorías a priori y categorías emergentes. Del primer tipo encontramos las siguientes: lectoescritura, análisis literario y lingüística. Por su parte, las categorías emergentes son: literatura, didáctica y literatura, didáctica del español, medios de comunicación, alfabetización, reflexión pedagógica, gramática y lingüística, sociolingüística, lexicología, idiomatismo.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis:

Figura 1.

Tendencias investigativas en las líneas de investigación relacionadas con la LIPDEL.



En esta figura se pueden observar todas las tendencias investigativas reunidas, que se investigaron durante el proceso de análisis. Así, se entiende que de un 100% la categoría Didáctica del Español posee un 38% mostrando el interés de los investigadores en sus tesis, por profundizar en temas como: la lectoescritura, los medios de comunicación dentro del área de español y la alfabetización, partiendo de las necesidades que emergen dentro del ámbito docente-estudiantil.

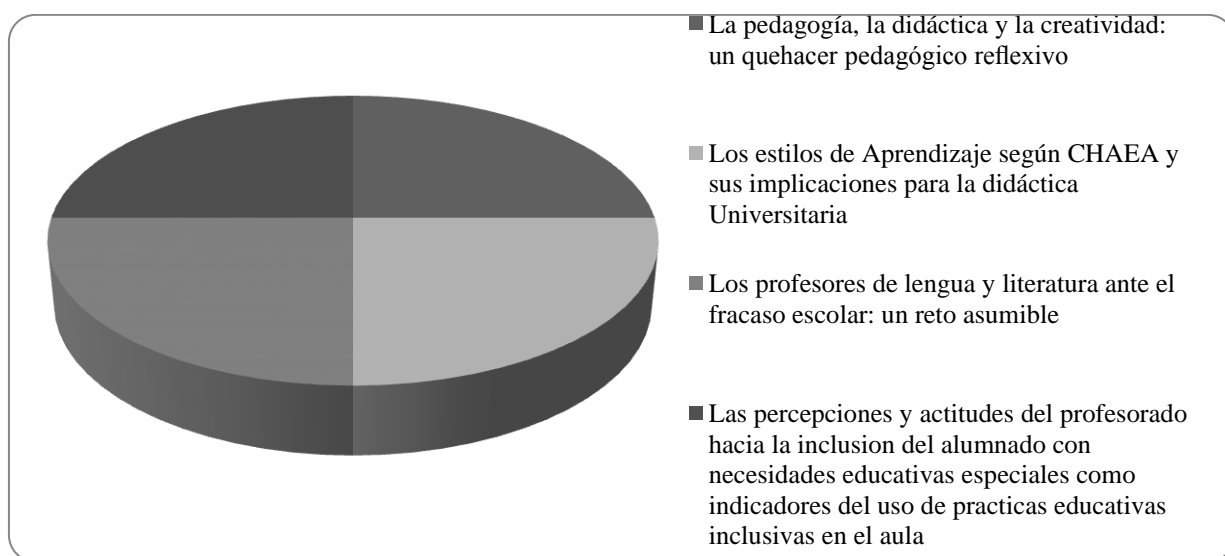
En la categoría de Literatura con un 29%, las tesis investigadas están centradas en el análisis literario de obras y el estudio del estilo de cada autor, también cabe resaltar que en dichas tesis se denota el interés por promover una cultura concientizada hacia la lectura.

En la categoría Gramática y Lingüística con un 26%, se encuentra que dentro de sus sub-categorías, la Lexicología desarrolla un papel importante dentro de la cultura hablante, ya que el uso del lenguaje, tanto general como específico es importante porque por medio de éste, las personas expresan sus ideas, emociones y sentimientos. Toda sociedad civilizada aspira a que sus miembros conozcan y aprendan su lengua o idioma, ya que a través del habla cada persona refleja su personalidad y la comunidad a la que pertenece, dentro de un ámbito sociocultural y educativo.

Con un 7% finalmente se encuentra la categoría Reflexión Pedagógica, la cual indica que emergió durante el proceso de investigación, por tanto en esta categoría no fueron muchos los temas encontrados. Cabe destacar que las tesis referentes a este tema, reflejan la necesidad de analizar y evaluar a profundidad los métodos de enseñanza y didáctica empleada dentro del ámbito educativo.

Figura 2.

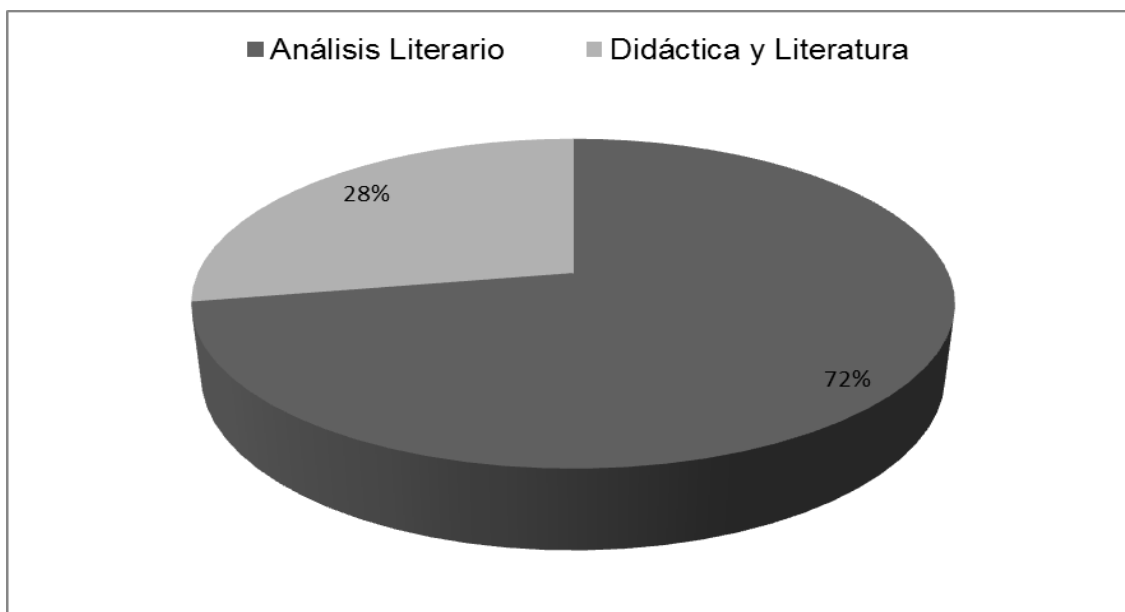
Reflexión pedagógica.



En esta categoría de las tesis encontradas están centradas en el análisis de la importancia que tiene la diversificación de la Didáctica y Pedagogía del español y cómo es utilizada por los docentes de dicha área; también atiende a los estilos de aprendizaje y práctica del español, con el fin de confirmar y evaluar si la concordancia entre estos y la metodología de los docentes producen aprendizajes más significativos y en consecuencia, mejores resultados académicos en los estudiantes.

Figura 3.

Literatura.

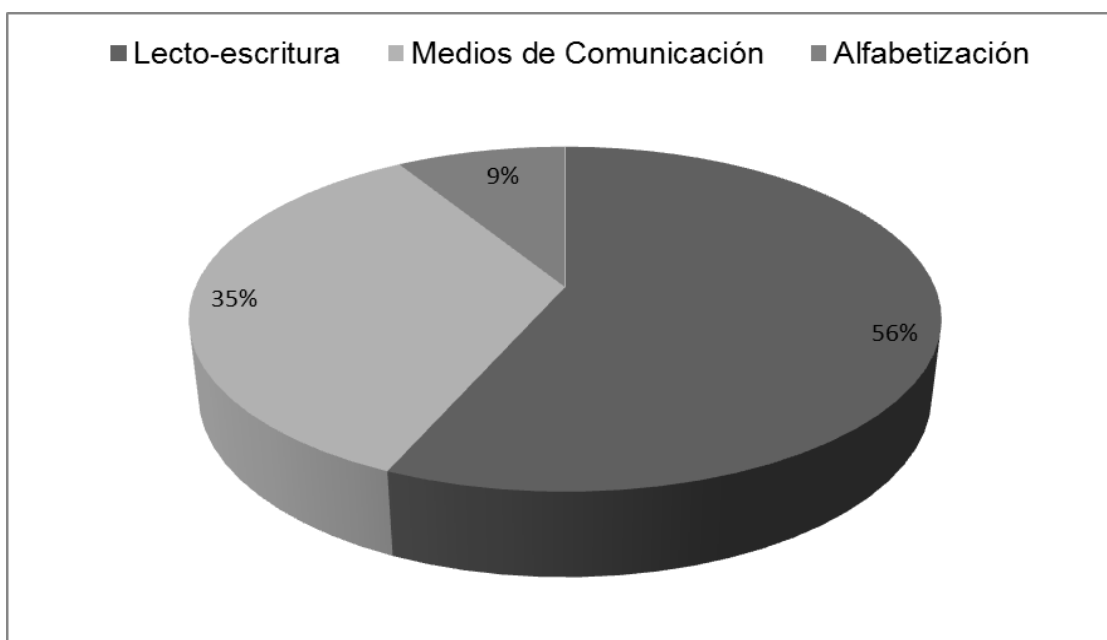


En la categoría Literatura, de un 100% el 72% lo abarca la sub-categoría Análisis Literario y un 28% correspondiente a la sub-categoría Didáctica y Literatura, estos resultados indican que

durante la recolección de datos en este campo, las tesis investigadas están más centradas en el análisis literario, que muestran mayor atención a las necesidades que se producen a partir de una observación de la poca relevancia ética y cognitiva que el sistema educativo en general le ha otorgado al papel de la literatura en la vida estudiantil.

Figura 4.

Didáctica del español.

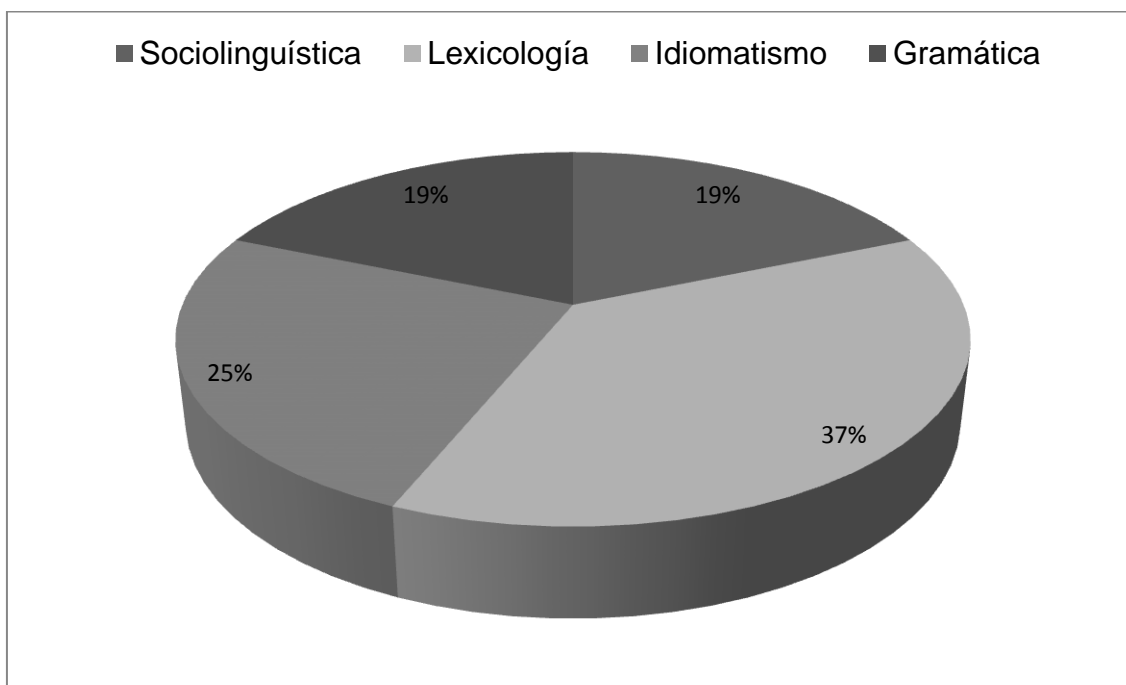


La sub-categoría de lectoescritura tiene un 56% con respecto a un 100%, siendo ésta la más relevante entre: medios de comunicación con un 35% y alfabetización con un 9%, deduciendo así que las tesis investigadas en esta área de Didáctica del Español, analiza temas como: la

comprensión lectora, el nivel de conocimiento previo de un tema específico, los procesos de producción de escritura y la calidad de los textos.

Figura 5.

Gramática y lingüística.



Finalmente en esta figura encontramos que en la categoría de Gramática y Lingüística, de un 100% el 37% corresponde a la sub-categoría de Lexicología, y de un 25% la sub-categoría de Idiomatismo. Dados los resultados de las tesis de Lexicología, se puede denotar el interés en el desarrollo cultural y cómo este influye en el uso del lenguaje, teniendo en cuenta así la actuación y competencia que tiene el hombre como un ser hablante. Mientras que en Idiomatismo se muestra al español como lengua extranjera, frente a otras lenguas y culturas, conlleva comprender

el concepto de interculturalidad, que permite identificar las diferencias sociales, culturales, pedagógicas, lingüísticas, entre otros, de países que hablando idiomas diferentes, desean comunicarse.

En cuanto a Sociolingüística y Gramática se encontró el mismo valor de un 19% cada una, en la sub-categoría Sociolingüística analiza los aspectos que genera la actuación comunicativa, toda clase de comentarios peyorativos en relación con las formas de habla y costumbres a nivel social. La categoría de la Gramática contiene tres tesis investigadas en su defecto doctorales, en las cuales hallamos que están enfocadas hacia un estudio profundo de la morfología y sintaxis de las palabras empleadas en un contexto específico.

En conclusión, podemos afirmar que la realización de este Estado de la cuestión constituye un primer paso de la fundamentación de la LIPDEL, a partir de un análisis de documentos, que conformaron el universo como objeto de estudio, el cual está caracterizado por temas referentes a la línea de investigación. Asimismo, la metodología de trabajo permitió llevar a cabo esta labor de manera organizada, lo cual ayudó a que los resultados obtenidos se acoplaran al tipo de investigación y a los objetivos establecidos para ella.

Igualmente, el Estado de la cuestión provee información valiosa, pues permite, por un lado, ampliar el conocimiento acerca de la Pedagogía y Didáctica del Español y la literatura, y por otro, manifestar las tendencias investigativas con el fin de descubrir fortalezas y vacíos en las temáticas de investigación, para posteriormente formular los ejes temáticos de la LIPDEL.

Ejes Temáticos y Problemáticos de la LIPDEL

1. Lenguaje y educación.

El lenguaje ha sido estimado como una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie. Gracias a este el ser humano cuenta con la posibilidad de expresar y dar a conocer sus sentimientos, de construir nuevas realidades, de monitorear sus acciones y planificarlas de acuerdo a sus metas, de interpretar el mundo, transformarlo acorde a las necesidades individuales y de establecer acuerdos para convivir con sus semejantes.

Desde esta perspectiva individual y social, el lenguaje conserva dos tipos de valores, el subjetivo y social. El segundo valor permite a la persona realizar procesos de reconocimiento de las diferencias entre sus semejantes, de intercambio de significados y opiniones, de construcción y reconstrucción de conocimientos y al mismo tiempo procesos de creación de arte (Lerner, 2001, p. 27). Vale la pena aclarar que cuando se menciona la creación artística, se hace referencia a ese lenguaje no verbal, perteneciente a los sistemas simbólicos creados por las comunidades humanas para conformar sentidos y comunicarlos a través de la música, gestos, pintura, esculturas, entre otros. Según Bernández (1999) las manifestaciones del lenguaje se constituyen en medios ideales para la relación social y la comunicación entre individuos.

Teniendo en cuenta dichas premisas, el desarrollo del lenguaje se ha convertido en uno de los objetivos y metas más claras en los procesos de educación – aprendizaje, a nivel local e internacional. Se ha calificado fundamental, considerar la educación como un agente adecuado, para fomentar y fortalecer el desarrollo de la sociedad y los procesos investigativos relacionados con el aprendizaje de competencias lingüísticas, que favorezcan las actividades de la especie humana, desde punto de vista económico y desarrollo individual, social del país y la sociedad.

Las políticas colombianas certifican dicha aseveración, la Constitución Política (CP), los Lineamientos de Lengua Castellana (LLC), la Ley 115 de 1994, y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) establecen unas políticas en Colombia que buscan el fortalecimiento de estas habilidades comunicativas, con el objetivo de fortalecer esta competencia en el ciudadano colombiano. El artículo 67[1] es claro al momento de afirmar que los procesos educativos tienen una función social que buscan el acceso al conocimiento. Y para acceder a dicho conocimiento es necesario el desarrollo adecuado de las competencias comunicativas. “Todos los seres humanos están dotados con la capacidad lingüística y es función primordial de la formación en lenguaje aportar a su adecuado desarrollo” (EBC, 2007, p. 21). Esta formación deberá poner énfasis en las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escribir, leer y escuchar.

Según Lerner (2001) es necesario hacer de dicho proceso de enseñanza un espacio donde “la lectura y la escritura sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir” (p. 26). Es necesario que las personas que están saliendo de las aulas de clase, tengan la capacidad de comprender, analizar críticamente y razonar lógicamente. Es claro que la Ley 115 de 1994 apoya el desarrollo de actitudes positivas, hacia la práctica investigativa y hacia la habilidad para expresar correctamente mensajes complejos tanto orales como escritos, el fomento de la afición por la lectura y la valoración de la lengua castellana como medio de expresión literaria.[2]

Sin embargo, lo mencionado previamente, no es una novedad, esto ha estado escrito desde los 90s. Y desde años anteriores, ya ha habido estudiosos del tema que se han planteado la importancia del lenguaje en el desarrollo humano. En la actualidad en Colombia, se puede

percibir que hay docentes inquietos, que han estado investigando y reflexionando sobre las situaciones que ellos han vivido con respecto a la enseñanza de lenguaje. Un claro ejemplo de este incremento, lo evidencia la Red de Lenguaje integrada por educadores e investigadores que se reúnen anualmente para demostrar su producción, experiencia e intereses en la divulgación de avances académicos e investigativos en la transformación de la formación en el campo docente. Especialmente relacionado con el español, temáticas relacionadas con la didáctica del lenguaje y la literatura, la escritura-lectura en la universidad, el lenguaje e interculturalidad, la enseñanza de la lengua y la literatura, son unas de las temáticas más importantes en este proceso de reflexión y análisis a manera crítica de lo que está sucediendo en este campo. Es interesante ver cómo algunos grupos y entidades han tomado seriamente la responsabilidad social expresada en el artículo 4º y 8º de la Ley 115 donde se afirma que la calidad del proceso educativo no es solo un compromiso del estado, sino por el contrario es un deber de la sociedad.

El progreso de la calidad de la educación viene inquietando hace ya varias décadas un lugar predominante en la política educativa colombiana. Se han realizado avances en el proceso de evaluaciones constantes y planes de mejoramiento. Este avance se ha llevado a cabo “gracias a las innovaciones adelantadas por un gran número de docentes que han tenido la valentía de poner en cuestión los modelos tradicionales al contrastar que con ellos no logran que sus estudiantes accedan de manera comprensiva a los conocimientos, ni pueden desempeñarse con ellos en el mundo de la vida” (EBC, 2007, p. 8).

Y es este uno de los ejes trascendentales, a la hora de realizar investigación educativa. Es de vital importancia, que quienes se están capacitando para ser docentes de lengua materna, desarrollen habilidades para reflexionar sobre su quehacer educativo, y elaborar e innovar las

estrategias didácticas, enfocadas a la articulación entre los propósitos didácticos y los propósitos comunicativos. De tal manera que la enseñanza del lenguaje “evite el modelo tradicional (memorización) y favorezca el uso de una pedagogía que permita a los estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente, dentro y fuera de la escuela” (EBC, 2007, p. 12 & Rigo, 2010, p. 208). Es decir, que tenga sentido real para el estudiante. “La educación debe promover y facilitar los cambios a partir de situaciones específicas de aprendizaje” (Starico, 1999, p.11).

Para que esto se lleve a cabo, es primordial, evitar considerar la enseñanza de la lengua, como un elemento aislado y obligatorio, en el currículo. Hay que re evaluar y repensar el aprendizaje de éste como un elemento transversal en el currículo. Donde todos los docentes - de matemáticas, artes, tecnología, educación física, es decir todos- trabajen en Pro del desarrollo de las competencias del lenguaje, ya que este es un proceso que se inicia desde el momento de la gestación y acompaña al individuo toda la vida. Y de una u otra manera, será una influencia clara, sobre su calidad de vida. “Una buena educación, dota a los alumnos con las habilidades de alfabetización para la vida y el aprendizaje continuo, los padres alfabetizados tienen más probabilidades de enviar a sus hijos a la escuela, las personas alfabetizadas son más capaces de acceder a oportunidades de educación continua, y sociedades alfabetizadas están mejor orientadas a satisfacer el desarrollo urgente” (UNESCO, 2013, párr. 2).

Nadie se atrevería a dudar de la importancia que tienen el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad. Por esta razón “es absolutamente esencial proporcionar a los estudiantes, tanto dentro, como fuera del aula, con los instrumentos necesarios que les permitan aprender a leer y disfrutar de la lectura, así como para saber cómo

leer y qué leer. Para lograr esto, la lectura debe dejar de ser una obligación curricular y convertirse en una parte de los hábitos fundamentales de los niños y jóvenes” (Martins, 2008, p. 4).

Palacios (2006) realiza un estudio bien interesante en la Universidad de Oviedo, España, sobre cómo se puede llevar a cabo ese proceso de transversalidad del lenguaje en el aula, incluyendo aspectos relacionados con el uso de la literatura como herramientas didácticas en la enseñanza de la física. Cómo a través de los superhéroes se pueden considerar las leyes de la dinámica, las leyes de Newton o las fuerzas de fricción; o cómo a través de las novelas de H.G. Wells pueden analizar tratados físicos. “Las clases consisten en el análisis de fenómenos físicos que aparecen en la lectura de fragmentos de novelas o relatos, así como lo visionado de películas o escenas de películas de Ciencia Ficción” (Palacios, 2008, p. 5). Estos espacios permiten el desarrollo de debates interesantes, ya que tocan temáticas motivantes para los estudiantes. Al mismo tiempo, permite que el estudiante elabore relatos originales, donde ellos puedan integrar creativamente las temáticas desarrolladas durante el curso, con un propósito claro.

Con este tipo de clases, se desarrollan varias de las competencias lingüísticas –Semántica, enciclopédica, textual, pragmática- se maneja la capacidad de concentración, el análisis crítico de la lectura, la libertad de diálogo y la habilidad para realizar redes conceptuales. “Los estudiantes traspasan con entusiasmo la barrera de lo estrictamente relacionado con la asignatura y llegan incluso a poner en marcha iniciativas propias” (Palacios, 2008, p. 10).

Este tipo de planteamientos y estrategias buscan vincular los contenidos con la realidad, alcanzar un aprendizaje significativo. Y esto es de suma importancia. “El lenguaje y el aprendizaje deben ser significativos (...) debe tener sentido para los participantes, evitando la

asimilación mecánica y memorística de listas de datos, permitiendo relacionar la nueva información con los conocimientos previos” (Mendoza, 2006, p.105).

No obstante, el docente no es el único encargado de encontrar el medio y las estrategias adecuadas para que el aprendizaje del lenguaje sea exitoso. Todos los elementos curriculares (Objetivos, contenidos, Metodología y evaluación) deberán velar y tratar de conseguirlo. Es en este aspecto cuando Mendoza (2006) afirma que todos los componentes del currículo deben centrarse en la medida de lo posible “en los intereses y necesidades de los alumnos, proporcionando cierto grado de satisfacción y entusiasmo a todos los participantes, profesor y alumnos. Una tarea no es apropiada si genera el aburrimiento o la indiferencia de cualquiera de ellos. Los temas, las actividades y los contenidos han de motivar el uso de la lengua.” (p. 106). La motivación para leer depende estrechamente de la implicación afectiva que el alumno establece con la acción de leer y sus consecuencias. “A partir de la identificación de los intereses del alumno podremos trabajar las actitudes hacia la lectura aprovechando entre otros instrumentos la potencialidad del aprendizaje cooperativo.” (Rigo, 2010, p. 231).

Como se dijo previamente, es necesario que el docente replantee y reevalúe constantemente sus estrategias y métodos de enseñanza. Infortunadamente, un estudiante “puede fracasar en la lectura debido al método elegido para enseñarle” (Rigo, 2010, p. 219). Es en este momento cuando el maestro debe tener claro la labor y actitud que debe asumir en el aula. Ya que él debe estar constantemente en una “actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes (...) de permanente comprensión, interpretación y reconstrucción de procesos curriculares” (Lineamientos Curriculares, 1998, p. 36). Lerner (2001) confirma la necesidad de continuar

“produciendo conocimientos que permitan resolver los múltiples problemas que la enseñanza de la lengua escrita plantea, y de hacerlo a través de estudios cada vez más rigurosos, de tal modo que la didáctica de la lectura y escritura deje de ser materia ‘opinable’ para constituirse como un cuerpo de conocimiento de reconocida validez” (p. 67).

En este aspecto, surge una situación interesante relacionada con los problemas en el proceso de enseñanza – aprendizaje del lenguaje. Es de vital importancia reconocer la diversidad que caracteriza un aula de clase. No todos los estudiantes tienen las mismas particularidades cognitivas y tampoco han vivido contextos sociales idénticos. En este escenario, resulta complejo establecer estrategias educativas para enseñar a leer o escribir. “Mientras que unos niños aprenden a leer con gran facilidad, otros lo hacen con grandes dificultades y algunos de ellos no llegan a dominar nunca de modo óptimo los procesos de lectoescritura (Rigo, 2010, p. 207).

Este es uno de los retos más grandes que tiene un docente, ya que es fundamental, distinguir el problema de aprendizaje en el estudiante con el objetivo de encontrar el planteamiento educativo efectivo en busca de solucionar dicho problema. Vale la pena aclarar, que las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura “son tan heterogéneas como el resto de dificultades en el aprendizaje” (Rigo, 2010, p. 208). Por ejemplo, no todos los estudiantes con dificultades lectoras o escritoras presentan dislexias.

Además de las dislexias, existen otros aspectos que repercuten de una u otra forma en el éxito o el fracaso lecto – escritor. Rigo (2010) Los clasifica en cuatro categorías: a) Madurez Cognitiva; b) Retraso del lenguaje, manifestado fundamentalmente en el plano auditivo; c) Problemas de atención y estabilidad en la mirada, y d) Dislexias tanto adquiridas como evolutivas. (p. 210, 216).

No obstante, hay unos aspectos psicomotores y procesos perceptivos y visuales que aunque no representan una causa exclusiva y determinante para explicar el fracaso en el aprendizaje lector, se debe tener en cuenta, a la hora de analizar la situación particular del estudiante, por ejemplo, los problemas visuales, “deben analizarse desde la perspectiva del procesamiento visual”. (Rigo, 2010, p.208).

Así mismo Molina (2008), realiza una reflexión sobre la manera en que el docente debe ayudar al estudiante a superar déficits en el aprendizaje de la lengua y concluye que es necesario “que se analicen esos posibles déficits, antes de ser sometido el niño a un proceso de enseñanza – aprendizaje del lenguaje escrito, y que se corrijan de forma individualizada” (p. 107).

Los docentes deben ser muy cuidadosos a la hora de escoger el método para enseñarle a un estudiante, como se dijo previamente, un estudiante puede fracasar en la lectura debido al método elegido para enseñarle, “en estos casos no se tratará de sujetos con dificultades de aprendizaje de la lectura, sino de un sistema educativo con dificultades para enseñar a determinados alumnos” (Rigo, 2010, p. 219). Sin embargo más allá de cualquier metodología que el maestro aplique, lo primordial es emplearla a través estrategias didácticas “que lleven al niño a tener el deseo y la necesidad de aprender a leer y a escribir, cada uno con sus individualidades y partiendo siempre de contenidos o conceptos que el niño ya sabe o maneja” (Narvarte, 2008, p.17; Maqueo, 2005, p.75).

Cabe señalar que los únicos responsables en el éxito o fracaso del niño en el aprendizaje lector – escritor, no solo es: el papel de la metodología didáctica del docente, los elementos del currículo, o la situación particular del estudiante. El aprendizaje, a través de la influencia es el factor fundamental para el desarrollo del lenguaje. “El que aprende necesita de la ayuda de otros

para ese proceso de representación y atribución de significados. (Starico, 1999, p. 83). Molina (2008) concluye en su estudio que: Los hábitos familiares en relación con el lenguaje oral y escrito influyen en los resultados del aprendizaje lector (p. 108, 254). De igual modo, Narvarte (2008) considera los factores sociales fundamentales, ya que las características del medio ambiente “al que el niño pertenece y las características familiares; ambos factores determinan la calidad del aprendizaje, ya que la familia y el medio colaboran favorablemente o desfavorablemente” (p. 20).

Recapitulando lo dicho al inicio de este escrito, es función primordial de la educación ser agente activo para fomentar la formación en lenguaje, aportar su adecuado desarrollo, poniendo énfasis especial en las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escribir, leer y escuchar. Para favorecer las actividades de la especie humana, desde una manera individual y social. Así mismo, la sociedad debe ser un agente activo e investigativo – reflexivo en busca del éxito en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura.

2. Didácticas en el español.

La didáctica es un concepto que, a través de los años se ha intentado definir de manera concreta pero de la cual sólo se han obtenido acercamientos en cuanto a su definición en medio de la exploración de esta; así, se sabe que la palabra “didáctica” proviene del griego “didaktiké”, que significa enseñar o enseñanza y que a partir de aquí, muchos autores, desde Comenio, le han asignado diversas definiciones como, “el artificio de enseñar” (Comenio, 1998, p. 11), para Otto Willmann es “la teoría de la formación humana” (citado por Díaz, 2002, p. 33), “disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo... que tiene por objeto... la técnica de dirigir y

orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje” (Mattos & Campos, 1963, p. 27), y “Ciencia que tiene como objeto específico y formal la dirección del proceso de enseñar... de eficacia instructiva y formativa” (Titone, 1981, p. 25).

Por otra parte, Díaz (2002) sintetiza las ideas de estos y otros autores en la siguiente declaración: “Podemos definir provisionalmente la Didáctica como: Una ciencia y tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica, en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del alumno.” (p. 34). Esta ciencia nos permite construir conocimientos en áreas como lectura, escritura y oralidad, haciendo uso de herramientas actuales ofrecidas por las tics (Tecnologías de la información y la comunicación), con el fin de generar un desarrollo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación del alumno.

De aquí entonces podemos considerar que, todo material, medio, actividad y/o estrategia que se utilice en la enseñanza del español, son herramientas didácticas dentro de esta área. Así mismo, como parte de la didáctica está el tener en cuenta los gustos o preferencias de los estudiantes porque “Los niños son estimulados a aprender partiendo de sus intereses y necesidades, observando, investigando, preguntando, trabajando, construyendo, pensando y resolviendo situaciones problemáticas” (Carreño, 2000, p. 40). Por lo anterior, los docentes “al iniciar su materia deberían preocuparse por averiguar cuáles son los temas que interesan a su alumnado” (Goicoechea, 2013, p. 3). porque, de acuerdo con Arnold y Fonseca (2004) el conocer lo que realmente motiva el aprendizaje de los estudiantes, es el primer paso para llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz (p. 52-53).

En consecuencia, podríamos considerar que una correcta combinación de recursos didácticos y temáticas atractivas e interesantes para los estudiantes, son elementos de gran valor para el docente al momento de trabajar la lectura, la escritura y la oralidad en el área de español, las cuales corresponden a competencias comunicativas; sin embargo, el docente debe realizar procesos minuciosos de enseñanza-aprendizaje en cada una de estas competencias, con el fin de que puedan ser perfeccionadas a medida que son exploradas.

Ahora, cuando se habla de competencias comunicativas, según Ruhstaller y Berguillos (2004) se hace referencia a todo lo que el ser humano utiliza para expresar sus ideas (p. 49), por su parte, Eva Alcón (2002) la divide en partes que son: “competencia lingüística, habilidades y competencia estratégica” (p. 87), y resume su idea en la Tabla 1:

Tabla 1

Competencias comunicativas.¹

Competencia lingüística	Competencia gramatical
	Competencia discursiva
	Competencia pragmática
Habilidades	Escuchar
	Hablar
	Leer
	Escribir

¹ Tomado de Alcón (2002; p. 88).

Competencia estratégica	Estrategias de comunicación
	Estrategias de aprendizaje

El cuadro anterior nos permite visualizar todo lo que comprende las competencias comunicativas, la forma como se relacionan entre sí, y nos permite tener una idea de su importancia en la vida de los estudiantes. Para Alma B. León (2002) la escritura es “el medio más eficaz para desarrollar, conservar y difundir el conocimiento... tanto la comunicación oral como la escrita le permiten al ser humano, desde la individualidad de su existencia, estructurar su pensamiento, adquirir conocimientos y desarrollar su creatividad.” (p. 43). Por su parte, Paulo Freire (2004) dice que:

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel... La comprensión del texto... implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (p. 94).

Y para M. Corcuera Ibáñez, “la palabra del negro africano, es concebida como poder fecundante... es el principio de la cohesión social. La comunidad se fundamenta en el valor de la palabra.” (citado por Grand, 2006, p. 81).

Pero, llegado este punto debemos preguntarnos entonces: ¿Qué es la lectura? ¿Qué es la escritura? ¿Qué es la oralidad? ¿Cuáles son las didácticas en el español que permiten al docente enseñar cada una de estas? Y referente al español como lengua extranjera (en adelante ELE) ¿Son estas competencias en ELE igual de importantes? ¿Cómo pueden trabajarse? Así mismo, en la actualidad donde todo se trabaja a través de la tecnología ¿Se puede incluir el uso de las tics en las didácticas en el español?

Lectura, escritura y oralidad.

Como respuesta a lo anterior, encontramos que el Ministerio de Educación, a través del proyecto PISA 2000, define la competencia lectora como “La comprensión, el empleo y la reflexión a partir de los textos escritos con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (p. 31), así mismo se menciona que la lectura no se refiere “simplemente a la capacidad de descodificar material escrito y de conseguir su comprensión literal” (Ministerio de Educación, 2001, p. 31). Lo anterior nos da a entender que el saber leer va mucho más allá del reconocimiento de un conjunto de palabras con el fin de descubrir literalmente un mensaje o una idea; saber leer es poder observar las palabras, comprenderlas, darles el sentido que deben tener en conjunto con respecto al contexto y obtener finalmente el conocimiento que traen consigo.

Teniendo claridad de lo que es la lectura, mencionaremos entonces algunas didácticas que los docentes podrán aplicar para adentrar a sus alumnos en ella; a este respecto, Guadalupe Carrillo Torea (2007) dice que “...la lectura es, fundamentalmente, una experiencia personal cuya práctica, y sólo su práctica, garantiza el acercamiento asiduo de los lectores a los libros.” (citado por Calderón & Quijano, 2010, p. 3).

De igual modo, es importante que el docente le de libertad a sus estudiantes para explorar textos literarios que puedan aportarle a su vida elementos que le son llamativos; las obras literarias son una excelente opción, pero se debe tener en cuenta que el material literario que se seleccione debe tener un alto valor enriquecedor el cual: “radica en que, a pesar de que cambie su significado con el paso del tiempo, y de ahí parte de la extrañeza que puedan crear en el lector, su

esencia perdura, y es capaz por su valor estético y de contenido universal significativo de trascender tiempo y cultura” (Albaladejo, 2007, p. 6).

También cabe notar que “la literatura es material “auténtico”, lo que significa que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua” sino para disfrutar la lectura y por tal razón generan una “mayor dificultad lingüística,... un modo de presentar al alumno diferentes usos y formas lingüísticas, así como las convenciones del texto escrito de una forma natural” (Albaladejo, 2007, p. 6); el estudiante, “...puede absorber de la lectura de su propia lengua no solamente vocabulario y puntuación sino las formas arquitectónicas principales...” (King, 2003, p. 41). Adicionalmente, es importante que el proceso de lectura se lleve a cabo de manera natural y constante, realizando actividades de prelectura, lectura, motivación y conclusiones, a partir de las cuales el estudiante pueda explorar conocimientos, clarificar ideas y obtener la motivación necesaria para iniciar la lectura del texto elegido.

Teniendo entonces claridad en cuanto a la lectura, estudiaremos a continuación lo referente a la oralidad, donde nos encontramos con Rolf Eberenz (2001) quien define la expresión oral como “todas y cada una de las intervenciones espontáneas de los personajes” (p. 263), así entonces, el docente debe buscar las herramientas didácticas que motiven esas “intervenciones” de los estudiantes; para esto, sería útil tener en cuenta que “el entusiasmo creado por una buena historia genera mucha más conversación entre alumnos que los a menudo artificiales textos de lengua” (Gosn, 2002, p. 175).

De igual forma, “Los textos literarios brindan, más allá de la problemática oralidad/escritura, formas, estructuras y una lógica profunda propia del discurso oral.” (Guaycochea & Hodara,

2009, p. 29), por lo tanto se convierten en una herramienta didáctica muy efectiva en el proceso enseñanza-aprendizaje. “Collie & Slater (2002) confirman esta opinión al decir que un texto literario constituye una excelente ayuda para el trabajo oral, que hará a los estudiantes más creativos y arriesgados a nivel productivo.” (Citado por Albaladejo, 2007, p. 6).

Sin embargo, la oralidad no se limita a intercambios de ideas a partir de un texto literario, ésta debe entenderse como una práctica social que permite el desarrollo de habilidades comunicativas y que “el tratamiento didáctico de las interacciones orales enfrenta el desafío de construir un saber lingüístico reflexivo sobre la base de un conocimiento lingüístico poseído y puesto de manifiesto en la actuación lingüística” (Guaycochea & Hodara, 2009, p. 27). Así, el estudiante deberá contar con una serie de recursos de expresión y comprensión, y con instrumentos de reflexión sobre usos lingüísticos y comunicativos.

Es por ello que, para trabajar la oralidad, el docente puede hacer uso de actividades de dramatización de diversas situaciones de la vida cotidiana, permitiendo que los estudiantes puedan dar el toque de naturalidad a las conversaciones e incluir acentos y/o frases propias de su región de procedencia. Un ejemplo de esto podría ser una entrevista de trabajo, pues “tiene lugar en una situación relativamente reglada desde el punto de vista de las convenciones sociales... en la entrevista de trabajo los contenidos se relacionan con las competencias profesionales y con la valorización de las competencias del candidato.” (Dolz & Gagnon, 2008, p. 183-184).

Con los conceptos y didácticas de la lectura y oralidad claras, pasemos ahora a la escritura, la cual es para Ashley Montagu “el lenguaje escrito... un método para utilizarlo en la comunicación de sentimientos por medio de signos visibles” (Citada por Grand, 2006, p. 105); así entonces, la escritura se convierte en una herramienta muy útil para el ser humano, puesto que le permite

expresar de manera visible y duradera, ideas, sentimientos, conocimiento, necesidades y en general todo aquello que tenga en mente por compartir con otros. Por lo tanto “el saber... escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales...” (Calderón & Quijano, 2010, p. 341).

En consecuencia de lo anterior, los docentes deben pensar la didáctica que seguirán al momento de introducir a sus alumnos en el mundo de la escritura, ya que ésta, según Cecilia Perea (2002), corresponde a “un proceso del pensamiento orientado hacia un fin” (Citada por Gutierrez & Flórez, 2011, p. 140), y éste proceso debe atravesar, según Rita Flórez-Romero y Clemencia Cuervo-Echeverry (2005), “...tres subprocesos...: la planeación (pensar el texto, generar ideas, anticipar quién va a leerlo), transcripción/traducción (primera aproximación al texto definitivo, poner las ideas en el papel) y revisión/edición (perfeccionamiento sucesivo de la primera versión).” (p. 140).

Partiendo de lo anterior, un ejemplo para trabajar la escritura en clase puede darse con la creación de textos, donde el estudiante pueda dejar volar su imaginación y crear escenarios, personajes, e interacciones sociales que permitan hacer juegos con la lengua y las situaciones; “se les propone “protagonizar” el proceso de escritura y percibir la diversidad lingüística, la variación en el uso y la productividad creativa que alberga la experimentación con la lengua” (D’Angostino, 2011, p. 222); sin duda alguna, éste tipo de práctica dará al estudiante la posibilidad de “hacer propio el contenido de lo que se estudia al mismo tiempo que permite internalizar los patrones comunicacionales específicos de cada disciplina.” (Gutierrez & Flórez, 2011, p. 141).

Otras formas didácticas de aplicación de la escritura son los diarios, carteles, afiches, tarjetas, juegos de frases, murales, entre otros, siempre que estén relacionados con eventos y/o situaciones llamativas para el estudiante; “para ayudar a los estudiantes a pensar en el papel, como una forma de objetivizar el pensamiento, de ayudar a separar al conocedor de lo conocido” (Molina, 2012, p. 100). De esta manera, el docente tiene una amplia gama de recursos y actividades didácticas en el español, las cuales puede llevar al aula de clases, con el fin de hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje, de no sólo la escritura, sino también de la lectura y la oralidad, algo productivo, interesante y divertido para los estudiantes.

El español como lengua extranjera.

Paralelo a lo anterior, nos encontramos con la enseñanza del español pero ahora como lengua extranjera, debido a que “En la actualidad aprender lenguas extranjeras es una necesidad ineludible para los seres humanos, ya que el nivel de desarrollo alcanzado por las sociedades del tercer milenio producto de su integración económica y cultural exige el dominio de ellas.” (Sandino, 2012, párr. 1). Así, tanto en nuestro país, como en otros de habla hispana, podemos encontrar muchos estudiantes para quienes el español es una lengua extranjera y cuyos docentes, tienen el reto de llevar a estos estudiantes a través del proceso enseñanza-aprendizaje de éste.

A este propósito, como cita Manga (2008) “los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera constituyen un interés de suma consideración para los que se mueven en el campo de la docencia” además, “nos interesa profundizar en... los factores psico-afectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuánto más sepamos sobre este proceso,

mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua.” (Santos, 1999, p. 22).

De esta manera, los docentes de ELE, teniendo en cuenta los datos que recoja de sus estudiantes, deberán escoger el método, las estrategias, los recursos y los medios que utilizará en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE con sus estudiantes. Un ejemplo de esto lo encontramos en el trabajo realizado por David García, Javier García y Yudi Buitrago (2011), donde dan a conocer que, en Colombia, entre las metodologías “se privilegia en su gran mayoría (85%) el enfoque comunicativo y el aprendizaje cooperativo junto con el aprendizaje basado en tareas (9%) y en menor medida el método oral (6%)” (p. 3). Es así como podemos afirmar que, en Colombia, la enseñanza de ELE se concentra mayormente en los procesos comunicativos, mientras se deja de lado la enseñanza tradicional.

En cuanto a materiales, en Colombia, “hay un predominio por el libro de texto” (García, García & Buitrago, 2011, p. 4); sin embargo, los libros oficiales que se utilizan aunque en su mayoría son de origen español, es notorio que muchas instituciones están optando por materiales diseñados por sus propios docentes, tal y como lo muestra la tabla 2:

Tabla 2.

Características del trabajo docente.²

CLASIFICACIÓN	RESULTADOS
MATERIALES	83.3% materiales propios de la institución

² Tomado de García, García & Buitrago (2011, p. 4).

UTILIZADOS	diseñados por los profesores
	41.7% materiales comprados, disponibles en el mercado
	33.3% texto / libro guía
	41.7% otros

Cabe señalar que los libros no son el único recurso utilizado en la enseñanza de ELE, también encontramos la conversación, pero ésta se está trabajando actualmente a través de dos enfoques, el indirecto (tradicional) y el directo (nuevo enfoque). En el enfoque indirecto “se asume que la habilidad de conversar es perfectamente transferible de la lengua materna a la lengua meta y que, por lo tanto, no es necesario, ni posible, enseñar conversación sino simplemente practicarla” (García, 2005, p. 2); a partir de este enfoque se trabajan entonces actividades de: a) completar información faltante en una conversación; b) razonar con el fin de encontrar una solución a un problema planteado; c) juegos de roles.

A pesar de esto, José A. de Mingo Gala (2010) expresa que, aunque este método es válido, cree que es insuficiente debido a que “este enfoque olvida que el estudiante no parte de cero y que, por lo tanto, tiene mucho que ganar relacionando lo que ya sabe con lo que va aprendiendo y mucho que perder si transfiere los modelos conversacionales de su lengua y cultura a los de la L2” (p. 15). Y es así, como surge el enfoque directo en el cual se pretende que “a través de un aprendizaje inductivo, el alumno vaya reflexionando sobre diferentes aspectos de la conversación hasta llegar a tomar conciencia de los mismos” (de Mingo, 2011, p. 15). A su vez, resultan

entonces tres fases que son: 1) “toma de conciencia... (Atención / Percepción /Comprensión)”; 2) “un tipo de producción”; 3) “una interacción más realista”. (de Mingo, 2011, p. 18).

Prosiguiendo con el tema, tenemos también la mediación lingüística como otra didáctica dentro de ELE. Ésta corresponde a una “microhabilidad” dentro de las cuatro destrezas comunicativas que mencionan Francisco J. Cantero y Clara de Arriba (2008), que son “comprensión lectora y expresión escrita, comprensión oral y expresión oral”. Empero, en el Marco de Referencia Europeo (MRE) se presenta una perspectiva en la que:

las destrezas o habilidades comunicativas se organizan en cuatro tipos de actividades y estrategias: la producción (oral o escrita) la recepción (oral o lectora) la interacción (que por primera vez se presenta como una actividad específica y diferente de la mera suma “producción recepción”) y la mediación (Cantero & de Arriba, 2008, p. 2).

Esta es la razón por la que la mediación cobra gran valor y el MRE la llama “competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos” y algunas de las actividades que se pueden desarrollar para esta competencia son: “la mediación oral entre hablantes de distintas lenguas (en su país de origen o en un país extranjero) o bien la mediación consistente en resumir o parafrasear un discurso (con el objeto de hacerlo comprensible a nuestro interlocutor)” (Cantero & de Arriba, 2008, p. 3).

Notemos entonces que en ELE se pueden trabajar diversas herramientas didácticas como lecturas (inclusión de literatura), dramatizados, conversatorios, escritos (ensayos, cuentos, diarios, agendas, etc), que al igual que en la didáctica del español (lengua materna) nos lleva al trabajo directo de las competencias comunicativas.

Textualidades en la era digital.

No obstante, es importante que tengamos en cuenta también la utilización de las tics dentro de las didácticas en el español, debido a que su uso, según “el informe “Knowledge Maps: ICT in Education (2005)”... revela que el impacto producido” por las tics “es doble... en el rendimiento del alumno y en la motivación del estudiante” (Cerrillo, 2010, p. 352).

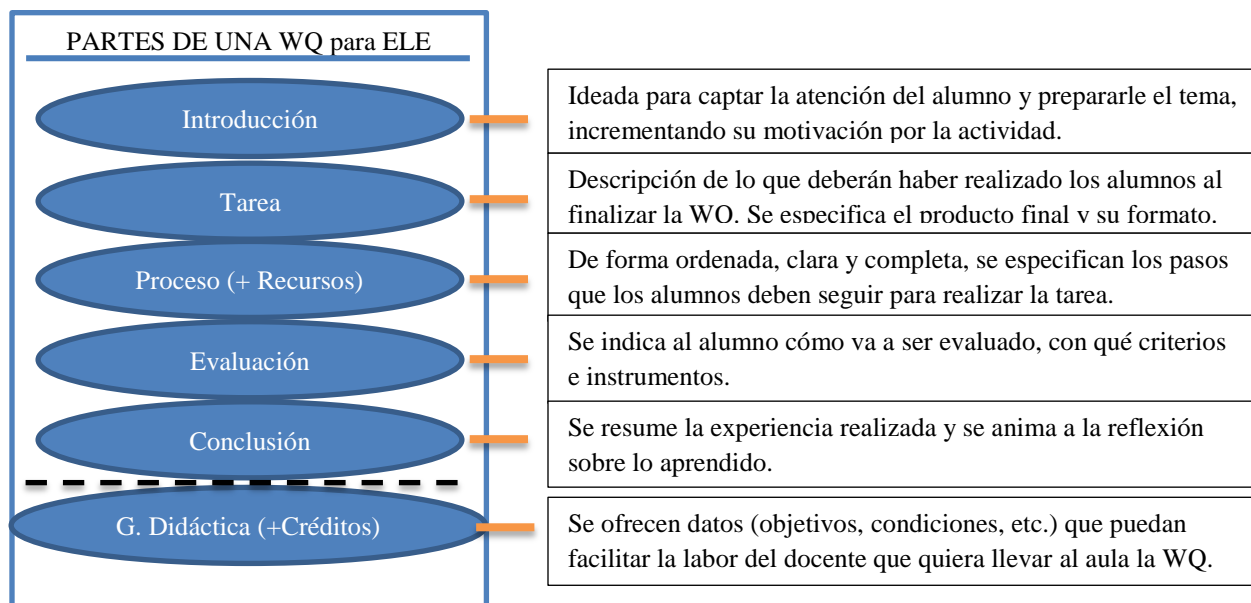
Por consiguiente, dentro de las herramientas didácticas que ofrecen las tics al español están: páginas web con ejercicios prácticos, softwares y aplicaciones gratis para el aprendizaje de diversos idiomas (en este caso español), blogs, webquests, videos, redes sociales, información sobre temáticas, estructuras, y demás datos de interés para los estudiantes, con la previa revisión y dirección de los docentes. Así, Isabel Pérez (2006) nos da una definición de las WebQuests (WQ):

es una actividad orientada a la investigación en un contexto relevante, utilizando recursos de la Web, en la que el desarrollo de la tarea que culmina la actividad impulsa procesos cognitivos de orden superior y coadyuva a que el alumno ponga en práctica las destrezas lingüísticas, apoyado en un conjunto de andamios lingüísticos y procedimentales y un entorno de cooperación. (p. 2).

Una mejor explicación de lo anterior se resume en la Figura 6, la cual fue expuesta por María del Pilar Hernández (2007, p. 10):

Figura 6.

Partes de una WQ para ELE. ³



En conclusión, la palabra “didácticas” en el español encierra todo aquello que el docente pueda utilizar (sean materiales, ideas y/o situaciones) para hacer de la enseñanza de ésta área, algo efectivo, significativo, agradable, llamativo y útil para el estudiante. De igual forma, es importante que se tenga en cuenta que las didácticas no están definidas y que por lo tanto, siempre habrá espacio para nuevas ideas, formas, momentos y estrategias para llevar el conocimiento a los estudiantes.

3. Literatura.

Una mirada a la enseñanza de la literatura.

En el ámbito de la enseñanza, la literatura reviste una serie de valores que le constituyen en una herramienta poderosa para el aprendizaje, no sólo de las lenguas sino de diversas áreas del

³ Tomado de Hernández (2007, p.10)

conocimiento, debido a su versatilidad como espacio para el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas (Sanz, 2009). De allí la importancia de su inclusión en los currículos escolares para la formación de las nuevas generaciones, teniendo en cuenta su importancia como facilitador del pensamiento creativo, las capacidades críticas, las interacciones de distintos niveles, la sensibilidad estética, el pensamiento reflexivo, entre otros (Colomer, 2010; Sanz, 2009; Serrano 2000; Ministerio de Educación Nacional, 1998).

Por eso, más allá del manejo del canon literario y apropiación de saberes relacionados con aspectos formales del texto (que, desde luego, son necesarios pero no suficientes), el objetivo primordial de las instituciones educativas puede visualizarse como el hacer de la lectura fuente de placer, enriquecimiento personal y conocimiento del mundo, mientras el estudiante desarrolla competencias comunicativas que lleven a la construcción de su pensamiento cultural (Sanz, 2009), lo cual puede traducirse en dotar de sentido la propia experiencia a la luz de la comprensión de su identidad como persona y miembro de una colectividad cuyas raíces se construyen desde el texto como producto artístico. Objetivos de la enseñanza del Español relacionados con literatura (López & Ezquerro, 2012).

En este sentido, Colomer (2010) afirma que las cualidades formativas de la literatura están llevando a una nueva justificación de la enseñanza literaria: por su ofrecimiento de modelos de lengua y discurso, por su generación de un sistema de referentes compartidos que constituye una comunidad cultural a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción del individuo en la cultura, una cultura que, en sentido amplio, incluye todo aquello que tiene propiamente existencia, tanto los individuos como la realidad en la que viven inmersos” (p. 15).

De esta manera, se propone hacer un tránsito de la enseñanza de la literatura hacia la educación literaria, a partir de la cual se pueda repensar la formación del estudiantado a través de la reflexión sobre la manera como los seres humanos abordan las situaciones de su vida. Asimismo, la confrontación de textos de diversa índole brinda la oportunidad de explorar el variopinto cultural y social, el cual a su vez expone cuestiones filosóficas en las cuales se puede profundizar. Por otra parte, la educación literaria vuelve a poner de manifiesto la interrelación entre lengua y literatura luego de su ruptura en los inicios del siglo XIX, lo cual justifica ampliamente la formación lingüística a través de textos literarios (López & Ezquerro, 2012; Colomer, 2007; García & González, 2007).

En este orden de ideas, la educación literaria busca ofrecer mayores alternativas al estudiante con respecto al abordaje de la literatura. En realidad, esta perspectiva busca que sea el discente y no el texto el protagonista del proceso. Así, propone diversos frentes de renovación: en primer lugar, está la llamada lectura literaria, la cual hace referencia al papel provocador del docente frente al texto escrito y el goce que éste puede proporcionar; en segundo lugar está la escritura creativa como resultado de un proceso de reconocimiento de la lengua, la literatura y sus múltiples posibilidades.

Seguidamente encontramos el trabajo por proyectos como herramienta didáctica integradora de los diversos ejes de la educación literaria, así como de los objetivos comunes entre lengua y literatura. Por último, la intertextualidad se presenta como alternativa para incorporar los modos audiovisuales de la ficción a los contenidos docentes con el fin de establecer un enlace significativo hacia la literatura. Metodológicamente hablando, esta última herramienta aprovecha

la enorme cantidad de contenidos audiovisuales y su incidencia – por lo general positiva – en los procesos enseñanza-aprendizaje (Colomer, 2007).

Otro punto neurálgico en esta discusión es la formación de docentes de Literatura, con respecto a lo cual se evidencia una tendencia marcada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, que le permitirá a la persona interactuar satisfactoriamente en su ámbito social. Por ello, los formadores de profesores deben insistir en la necesidad de optar por un enfoque funcional comunicativo, haciendo hincapié en la importancia de las modalidades oral y escrita de manera cíclica, esto es, abordando los mismos temas y habilidades con una mayor profundidad en cada grado de formación (López & Ezquerro, 2012; Fernández, Núñez & Romero, 2010, p. 18; Ramírez, 2007).

Asimismo, es imperativo cualificar de manera constante a los docentes de Lengua y literatura, a través de espacios de discusión crítica que les permitan articular de forma consecuente la reflexión teórica y la aplicación práctica (López & Ezquerro, 2012). Es aquí donde se presenta el concepto de formación permanente del profesorado. En términos prácticos, podría afirmarse que la formación inicial le brinda al docente el conjunto de conocimientos básicos para comenzar a ejercer su profesión. La formación permanente va de la mano con esos conocimientos, y a través de la investigación permite la profundización en cuanto a temas y opciones didácticas, con lo cual el docente estará mejor capacitado para realizar una labor de mediador (Molina, 2007; Ramírez, 2007). Es importante la accesibilidad de estos programas, dada la prioridad de contar con un cuerpo docente capacitado para realizar una tarea de alta calidad.

Por ello, en cuanto se refiere al perfil profesional del profesor de lengua y literatura, podríamos afirmar que está poco definido; sin embargo, implica al menos el dominio de la lengua

oral y escrita en distintas situaciones comunicativas, el conocimiento del sistema, la claridad de pensamiento, la habilidad para las relaciones interpersonales y el manejo de las tecnologías de la información y de la comunicación. Es posible definir a este profesor como un profesional de la docencia que debe distinguirse por su capacidad para reflexionar sobre su trabajo y para aplicar los resultados de sus reflexiones a la enseñanza. Para algunos autores (Fernández, Núñez & Romero; 2010) cabe destacar también la capacidad imaginativa y creadora: es un artista, es un creador y “sólo puede considerarse competente para llevar a cabo la educación lingüística y literaria en una institución educativa cuando él mismo es un modelo de dichas competencias” (p. 10).

No obstante este ideal, las instituciones de Educación superior están lejos de formar profesores competentes en el conocimiento reflexivo y en el uso práctico de la lengua, con lo cual surge una grave situación: los estudiantes reciben gran cantidad de información teórica, pero en realidad no están siendo preparados para la práctica de la profesión, lo cual significa que la formación que reciben no se ajusta a la realidad de su futuro trabajo. Aun así, el estudiante que se forma como profesor de lengua tiene frente a sí el deber de ser un modelo lingüístico, como ya se mencionó, capacitado además para argumentar sus decisiones sobre por qué se debe enseñar la lengua en la manera en que lo hace y no de otra manera (López & Ezquerro, 2012; Fernández, Núñez & Romero, 2010; Colomer, 2007; Molina, 2007).

Sally a Charlie Brown: “He estado leyendo poemas en la escuela, pero no los entiendo.

¿Cómo puedo saber si el poema me gusta?”

Charlie Brown: “Ya te lo dicen”

Charles Schultz (citado por Colomer, 2010)

La cita anterior nos muestra una realidad que es necesario encarar, pues con frecuencia en el aula se vive una marcada desconexión entre el estudiante y el texto literario. Sin lugar a dudas, este fenómeno es consecuencia directa de la didáctica utilizada por los docentes, la cual tal vez ha carecido de contextualización, socialización y reflexión suficiente. En consecuencia, hay un desaprovechamiento evidente de la riqueza cultural e intelectual subyacente en la literatura. Rescatar la relación texto-alumno, romper la barrera insalvable entre el mundo real y el texto es, entonces, la principal tarea del docente de literatura (López & Ezquerro, 2012; Lineros, 2011; Sanz, 2009, Ramírez, 2007).

Para lograr ese cometido es preciso, en primer lugar, que el docente dimensione el texto en toda su plenitud de objeto artístico, portador de información de gran valía para el estudiante. Esta concepción es necesaria al crear una atmósfera intelectual – sentimental de lectura. Luego, se deben seleccionar obras relacionadas con los intereses, necesidades y capacidades de los estudiantes, lo cual propiciará una relación genuina entre lectores y texto. A partir de allí, se abre una serie de posibilidades de trabajo enriquecedor con la literatura, que pueden ser explorados de manera libre pero concienzuda con el fin de renovar la inmersión literaria en las instituciones educativas. Sin embargo, “esa necesaria renovación de la enseñanza de la lengua en las aulas no será factible sin un profesorado con una sólida formación, una formación que se inscriba en el marco científico de la Didáctica de la Lengua y la Literatura” (Fernández, Núñez & Romero, 2010, p. 3).

En este orden de ideas, la didáctica se convierte en el corazón de una enseñanza transformada de la literatura. Es en este espacio donde los postulados teóricos cobran vida o nuevos

paradigmas toman forma en el transcurrir necesario de toda pedagogía. Así, diariamente se implementan en algunas aulas técnicas didácticas que podrían ser juzgadas como simplistas; no obstante, su mayor aporte es asumir la literatura desde una perspectiva práctica, de manera que el espacio formativo “ofrece al estudiante la oportunidad de generar sus propios pensamientos usando tanto los conocimientos aprendidos como otros conocimientos y otras experiencias adquiridas en su vida diaria” (Reyes – Torres, 2012, p. 9).

Con el fin de ilustrar lo anterior, destacamos aquí tres técnicas consideradas eficientes en el sentido de lograr un acercamiento real entre estudiantes y obras literarias (Rivas & Fittipaldi, 2010; Fernández, Núñez & Romero, 2010; Barreras, 2008). La primera de ellas es denominada Modelo multidireccional de enseñanza. En ella se brinda a los discentes información interesante sobre el texto leído, la cual favorece la posterior interacción entre docente y estudiante por medio de preguntas y debates. El modelo de preparación de actividades propone formar grupos que interactúen y controlen sus avances, mientras que el docente interviene como mediador (Barreras, 2008). En segundo lugar se destaca la adaptación de cuentos y novelas a obras dramáticas, y se menciona aquí porque esta técnica exige el conocimiento de las características de ambos géneros (narrativo y dramático), así como un grado considerable de creatividad por parte del alumno, que en este caso pasa de ser lector a ser creador. La puesta en escena de los “mini-dramas” constituye, por un lado, una manera divertida de mejorar su conocimiento de la literatura, y, por otro, una opción favorable para el dominio de destrezas lingüísticas en lengua materna (Reyes–Torres; 2012, 1; Rivas & Fittipaldi, 2010).

En tercer lugar están las estrategias metacognitivas, que se mantienen vigentes como recurso infaltable de un aprendizaje activo. Su principal apuesta es movilizar la creación de espacios

donde los educandos aprendan a conocer sus propios recursos cognitivos, sean evaluados para establecer claramente cuáles son sus dificultades y posibilitar intervenciones acertadas (Heit, 2012; López & Ezquerro, 2012; Lineros, 2011). De igual forma, cabe destacar la importancia de fomentar en los estudiantes la utilización de estrategias globales (conocer el propósito de la lectura, anticipar el contenido del texto, usar las claves contextuales, entre otras), que favorezcan un aprendizaje más autónomo y de mayor rendimiento.

Así mismo, Sanz (2009), propone una serie de técnicas como parte de una estrategia para motivar la lectura de textos poéticos. De esta manera, se evidencia la riqueza didáctica existente en gran cantidad de proyectos docentes, los cuales son dignos de revisiones cuidadosas y adaptaciones a contextos particulares en la medida de lo posible.

Tabla 3.

Técnicas para motivar la lectura de textos poéticos.

Reconstrucción:	Los textos se presentan en forma alterada o incompleta. El estudiante los restaura de acuerdo con su forma original.
Reducción:	Se descartan elementos del texto con el objetivo de ir acortándolo.
Expansión:	Se añaden elementos a un texto, ampliándolo.
Sustitución:	Se suprimen elementos y se ponen otros en su lugar.
Emparejamiento:	Se buscan correspondencias entre dos grupos de elementos.

Cambio de formato:	Se transfiere información del poema a un nuevo formato.
Selección:	Se escoge un poema de acuerdo con un criterio o propósito.
Jerarquización:	Se ordena un grupo de poemas de acuerdo con un criterio.
Comparación y contraste:	Se señalan similitudes y diferencias entre dos poemas paralelos.
Análisis:	Se estudia el poema detenidamente, con un criterio particular asignado por el docente.

Por último, varios autores (Heit, 2012; López & Ezquerro, 2012; Lineros, 2011; Ramírez, 2007) coinciden en afirmar que los estudiantes sí gustan de la lectura; no obstante, ha faltado tener en cuenta cuatro principios básicos acercar a los estudiantes al libro: (1) querer leerlo, (2) poseer los conocimientos previos para enfrentar el texto, (3) tener habilidades lingüísticas que permitan qué hacer si no se entiende el texto, es decir, adquirir la posibilidad de reflexión y finalmente (4) tener con quien conversar sobre lo leído. Estos aspectos evidencian la responsabilidad del docente frente a las disposiciones, niveles lingüísticos y capacidades de sus estudiantes. Esta información brindará elementos clave para diseñar estrategias que fomenten en el estudiante hábitos de lectura y actitudes de aprecio por ésta, las cuales también le ayudarán a fortalecer sus habilidades cognitivas y sociales.

Sobre el análisis de obras literarias.

La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas.

Emilio Lledó

La apreciación del fenómeno literario y la experiencia personal del lector reflejada en el análisis de una obra o una serie de ellas conforman el segundo apartado de este eje temático, en el cual se entrecruza el goce estético, el aspecto teórico y el personal para la conformación de una opinión fundamentada frente al texto. De manera sucinta, nos centraremos en algunos de los temas recurrentes hallados al interior de los análisis, especialmente de literatura hispanoamericana, teniendo en cuenta que es una de las áreas trabajadas por la LEBEH. No obstante, estas tendencias bien valdría la pena analizarlas en el amplio panorama de la literatura universal; ello constituye un proyecto a mediano e incluso largo plazo, y no excluye en manera alguna a los análisis que se realicen en este entorno.

En primer lugar, es importante dar un vistazo a la evolución de las teorías literarias, lo cual nos dará una guía certera para comprender los temas hallados en el recorrido de análisis actuales. Colomer (2010) afirma que la tendencia teórica se trasladó de los planteamientos formalistas y

estructuralistas, “tanto hacia la consideración de los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de construcción del significado por parte del lector” (p. 4). De esta manera, disciplinas como la teoría de la recepción, la semiótica o la pragmática ponen ampliamente de relieve la interacción texto-lector, así como la literatura en tanto expresión de la comunicación social.

Así, surgieron nuevas formulaciones del fenómeno literario que, resaltaron su estrecha relación con criterios externos, señalando, por ejemplo, el carácter relativo del corpus teniendo en cuenta las valoraciones socioculturales a través de las épocas; de igual forma, remarcaron el valor capital de la escuela como institución social que influye fuertemente en la conformación y dinámica del “campo literario” definido por Bourdieu (1977, citado por Colomer, 2010). No obstante, se hicieron formulaciones en torno a los criterios internos, llamados también “los efectos de la lectura” en el lector, que son fundamentales para la reformulación de los objetivos en los procesos educativos. Este último aspecto resulta vital, teniendo en cuenta que el análisis literario se da en el marco de una Licenciatura, lo cual orienta inevitablemente su finalidad hacia el proceso pedagógico.

En este orden de ideas, se hizo un análisis de obras cuyas conclusiones pueden ser aplicadas en el campo de la educación, tanto por sus temáticas, como por su intención formativa. El primer tema emergente es el de las representaciones sociales. Estudios como los realizados por López, Encabo & Jerez (2013), Tomé (2012) y Lorca (2012) retoman el elemento educativo de la literatura al afirmar que las producciones literarias transmiten una cierta visión de la sociedad, un sistema de valores y símbolos que sirven como marco de referencia para la creación de identidades, para integrar el individuo en el grupo y para su desempeño social. A modo de

ejemplo, la identidad infantil se ve comprometida por la ineludible sombra del adulto, pues la influencia del entramado social en la confección e imposición de la literatura para los pequeños imposibilita la inocencia y asepsia propia de lo relacionado con la niñez (López, Encabo & Jerez 2013). Por otra parte, los propios autores como agentes sociales contribuyen en la creación de las imágenes sociales y culturales del Otro (en términos de género, posición social, ocupaciones, etc.) y ayudan a mantener o a derribar los prejuicios y los estereotipos que influenciarán las actitudes de los jóvenes lectores, sujetos en desarrollo, ciudadanos en construcción (Tomé, 2012; Lorca, 2012).

Otro tema destacado en los análisis literarios es la Sociología. Algunos autores se han referido a la ésta como una de las bellas artes (Roche, 2012), pues según sus postulados, el arte, como la sociología—, tiene su propio ámbito de actuación: genera una realidad ficcional, un segundo mundo, una forma de conocimiento entre sociología y sentido común. Se trataría entonces de una forma de producción que opera sobre el conocimiento de la realidad (social) en sus propios parámetros. De ahí que se pueda dar un paso más allá, en la medida en que las artes producen representaciones sociales que son parte de una sociedad reflexiva, “las artes generan conocimiento de la realidad útil para la sociología y generan realidad, en que la medida en las definiciones de la realidad sean parte de la propia realidad” (p. 7).

Por su parte, Montealegre (2011) y Arocena (2012) hablan de tensiones características en las letras hispanoamericanas. Una de ellas se da entre ley y cultura, y se define a partir de la distancia entre los comportamientos tradicionales, propios del modo como se creó el orden social, y el orden legal “impuesto” por gobernantes que no siempre corresponde de modo adecuado a la sociedad que pretende regular (Montealegre, 2011, p. 2). Por su parte, la tensión literatura-

ciencia, que se da con fuerza en el siglo XIX europeo, fue un prolífero caldo de cultivo para las ciencias sociales. En particular, la sociología se movió entre la inspiración del modelo de narración literaria y la influencia del discurso sobre la verdad proveniente de las ciencias naturales (Arocena, 2012, p. 5).

Una cara distinta de la misma moneda se evidencia en cuanto a los conceptos de regionalidad y etnicidad en la literatura (Morales, 2012 y Sandoval, 2012). Las perspectivas literarias de la actualidad (semiótica, hermenéutica, polisistemas, etc.) ponen en jaque la literatura nacional, así como la regional, ya que ambos parten de un presupuesto que resulta muy discutible: que el hecho literario coincida con fronteras geopolíticas o lingüísticas (Morales, 2012). La concepción de las como conceptos las hace difíciles de criticar, especialmente en un momento en el que no resulta políticamente correcto hacerlo: “Es allí donde el texto literario aparece para derribar fronteras y acortar distancias, siendo capaces de reunirnos, al menos, como centro de atención” (p. 12). Así, la literatura se constituye en un espacio de estrecha vinculación entre la literatura y la región entendida culturalmente, ligada a la etnicidad y la identidad (Sandoval, 2012). Obras como la de Manuel Zapata Olivella expresan este lazo a través de un mapa sociocultural en el cual se traza la relación entre oralidad y literatura (Antioquia), la rebeldía contra cualquier tipo de opresión (Santander), el pensamiento empírico-mágico (Costa Caribe) y la creatividad de las celebraciones populares (Andino sureño) (p. 17).

Por último, existen análisis cuyo énfasis está puesto en aspectos filosóficos. Cuestiones como el valor histórico-ideológico de un texto (Pasternac, 2012), la antropología en la literatura (Orrego, 2012) y el papel de la música en la constitución de concepciones de lo urbano son abordadas desde ópticas contemporáneas, cuyo fin principal es, ante todo, provocar la lectura de

las obras para enriquecer el panorama interpretativo. Es el caso de Pasternac (2012), quien a través de su análisis de Fausto evidencia la riqueza de la literatura gauchesca expresada en el esplendor de la parodia, la carnavalización y el dialogismo reelaborados con el género popular deliberado. La cultura regional constituye a su vez la prueba de la existencia de una “antropología de la literatura” (Orrego, 2012), más antigua que la propia antropología académica y esbozada desde el arte escrito del ser humano dentro de su hábitat tradicional.

Para cerrar, Motato (2012) se inscribe en la línea del análisis de la búsqueda de sentido a través de las situaciones vividas por los personajes. Es así como su análisis da cuenta de la forma en que los escritores nos hacen vivir las ciudades a través de ritmos y canciones, dotando el relato de verosimilitud, en la medida en que la música les permite la creación de unos imaginarios y unos espacios míticos significativos para su realidad cotidiana. Ese espacio mítico, llámese el salón de baile, la calle o el bar “son índices de la búsqueda de la realidad plena de sentido y necesario para la definición de su pensamiento” (p. 14). En suma, este barrido preliminar de análisis literarios nos inicia apenas en el viaje, permitiéndonos apreciar de forma sucinta la interacción texto-lector, así como la literatura en tanto expresión de la cultura, huellas indelebles en el ADN social de toda civilización que se precie de serlo.

2. OBJETIVOS DE LA LÍNEA

Objetivo General de la Línea de Investigación

Producir y difundir investigaciones que respondan a las necesidades educativas del país dentro del marco de la Pedagogía del Español y la Literatura, propendiendo por la producción de nuevos conocimientos que repercutan de forma positiva en la comunidad.

Objetivos Específicos:

Lenguaje y educación.

- Analizar las políticas de la enseñanza del español en Colombia y sus efectos en los agentes activos pertenecientes al proceso de educación.
- Proponer estrategias de enseñanza de la escritura y la lectura para vincularlos como elementos transversales del currículo.
- Analizar cómo el desarrollo cognitivo influye en el aprendizaje del español y en sus procesos vinculantes como la oralidad y la escritura.
- Analizar las dificultades en el desarrollo de competencias comunicativas ligadas a estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Evaluar las estrategias actuales de la enseñanza de la lengua materna en aulas que promueven procesos de inclusión. Y su efecto en comunidades con necesidades educativas.
- Explicar la importancia de considerar el aprendizaje significativo del español como un agente principal para el desarrollo del estudiante en toda su vida.

Didácticas en el español.

- Explorar los recursos didácticos existentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Confirmar el valor de la interacción entre los estudiantes a través de foros y conversatorios en el aprendizaje y el desarrollo de la oralidad.
- Analizar la opinión de diversos autores con respecto a las estrategias que se deben aplicar en la enseñanza, tanto de la lectura como de la escritura, cuando existen necesidades educativas.
- Evaluar las ventajas del uso de las Tics en el aprendizaje y el desarrollo de competencias en el área de español.
- Proponer alternativas didácticas que involucren el uso de las tics para favorecer el desarrollo de las capacidades comunicativas en la lengua materna.
- Analizar las implicaciones teóricas y metodológicas de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Literatura.

- Explorar la riqueza implícita del texto literario como reflejo del acervo cultural de un pueblo.
- Describir los alcances y posibilidades de la didáctica de la literatura por medio de herramientas concretas de enseñanza-aprendizaje.
- Analizar la relación existente entre didáctica de la literatura y ésta como didáctica, con el fin de establecer la correspondencia conceptual de cada una y sus implicaciones en el plano educativo.
- Proponer e implementar diversas perspectivas para el análisis detallado de obras literarias.

- Evaluar los alcances de las propuestas didácticas basadas en la literatura y su aplicación en distintas áreas del conocimiento.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA LÍNEA

El Grupo INES (Investigaciones y Estudios del inglés y el español), a través de la Línea de Investigación en Bilingüismo, ha venido desarrollando procesos investigativos adscritos a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Lengua Castellana e Inglés. No obstante, se hace evidente la necesidad de diversificar las temáticas y énfasis de los procesos formativos, lo cual implica crear líneas de investigación cuya orientación responda a las necesidades de distintos proyectos surgidos tanto en la LEBEH como en la Facultad de Educación.

Por esta razón, se plantea la creación de una Línea de Investigación cuyos referentes teóricos, metodológicos y operativos puedan acoger los proyectos del área de Español y Literatura, teniendo en cuenta su relevancia en el programa académico ya mencionado, con lo cual se da cabida a un espacio investigativo desde el cual se pueda reflexionar, redimensionar y articular la teoría con los aspectos prácticos para brindar aportes significativos a diversas comunidades educativas. En el ámbito nacional, la LI constituye un espacio de profundización en temas como el desarrollo cognitivo, la literatura y la pedagogía en área de nuestro interés.

Asimismo, existe la necesidad de establecer relaciones con otras instituciones, lo cual es el primer paso para la integración a comunidades de conocimiento, conformación de asociaciones, participación en eventos y otras actividades indispensables en el desarrollo de la actividad investigativa. La creación de la LI constituirá el punto desde el cual se fomentará este tipo de interacciones académicas, cuyos beneficios redundarán en el fortalecimiento de redes intelectuales en distintos niveles.

Por otra parte, la conformación de un nuevo espacio de investigación es una herramienta para divulgar la capacidad creativa tanto de estudiantes como de docentes. Esto se hace posible a través de proyectos enfocados en propuestas de capacitación docente y sensibilización hacia la literatura. De igual manera, las propuestas didácticas tendrán un lugar importante; no obstante, la LI propende por una renovación del interés investigativo hacia una *metadidáctica*, esto es, una constante reflexión sobre elementos emergentes de las propuestas didácticas, así como de sus repercusiones en los actores del proceso enseñanza – aprendizaje. En este sentido, el trabajo se dirigirá hacia la reflexión constante a través de espacios de capacitación y socialización de experiencias.

De igual forma, se pretende establecer la LI como ente facilitador de actividades institucionales en las cuales se lleve a la comunidad académica a un contacto interactivo con expresiones culturales, producto del uso artístico del Español y la Literatura. Ello implica necesariamente la creación de escenarios donde puedan debatirse las diversas opciones para la enseñanza de la literatura desde una perspectiva Adventista, con el fin de explotar el inmenso potencial intelectual y cultural subyacente en el discurso literario sin poner en entredicho nuestros principios cristianos.

Por último, la presente LI constituye el eje articulador entre la educación presencial y virtual en la UNAC, con sus correspondientes procesos investigativos. Por esta razón, las TICS tienen un lugar primordial entre los temas a desarrollar, al ser no sólo tendencia en todos los niveles académicos, sino el sustrato mismo de la LEBEH. Esto abrirá el camino para indagaciones acerca del impacto de elementos virtuales en la educación, así como para la creación de propuestas

Fundamentación teórica, metodológica y operativa de la LIPDEL

61

innovadoras cuyo fin obedezca al uso de la tecnología como herramienta clave para el mejoramiento de procesos de enseñanza – aprendizaje.

4. ÁMBITOS TEMÁTICOS O PROBLEMÁTICOS

Eje Problemático: Lenguaje y Educación

- Investigación descriptiva: ¿Cuáles son las políticas de la enseñanza del español en Colombia? ¿Cómo llevar a cabo procesos de lecto – escritura, utilizando características culturales particulares de comunidades afrodescendientes?
- Investigación analítica: ¿Cómo favorecer procesos de escritura desde la matemática? ¿Cómo fortalecer las competencias ciudadanas a través de la formación en el lenguaje?
- Investigación comparativa: ¿Analizar el pensamiento crítico entre estudiantes capacitados a través de estrategias tradicionales vs. Estrategias actuales? ¿Cuál es la relación directa entre el aprendizaje de la escritura vs el desarrollo de la comunicación oral?
- Investigación explicativa: ¿Cómo realizar una transformación curricular, que promueva el aprendizaje de la lengua materna, como un elemento transversal?
- Investigación predictiva: ¿Cómo influyen los cultos infantiles para niños en el desarrollo de habilidades comunicativas orales?
- Investigación proyectiva: ¿Cómo el estudio de la Biblia o de libros cristianos afectan positiva o negativamente, en la comprensión lectora de estudiantes de bachillerato?
- Investigación interactiva: ¿qué incidencias tienen los clubes infantiles en el desarrollo de redes conceptuales, para desarrollar la competencia enciclopédica del infante?
- Investigación confirmatoria: Los docentes de lengua Castellana ¿están a la vanguardia de las políticas educativas relacionadas con las estrategias metodológicas que deben llevar a cabo en los procesos de enseñanza?

- Investigación evaluativa: ¿De qué manera las estrategias de enseñanza de la lengua materna en aulas que promueven procesos de inclusión, influyen en el éxito/fracaso en el aprendizaje lecto-escritor en comunidades que presentan necesidades educativas? ¿Qué tan efectivas son las estrategias metodológicas empleadas para enseñar procesos de lecto – escritura en comunidades que viven en zonas rurales?

Eje Problemático: Didácticas en el Español

- Investigación descriptiva: ¿Cuáles son los recursos didácticos más efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura?

- Investigación analítica: ¿En qué medida se corresponden las opiniones de autores con respecto a las estrategias que se deben aplicar en la enseñanza, tanto de la lectura como de la escritura, cuando existen necesidades educativas?

- Investigación comparativa: ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas entre la enseñanza del español como lengua materna y la del español como lengua extranjera?

- Investigación explicativa: ¿Qué factores inciden en el nivel de oralidad de los estudiantes? ¿Qué alternativas didácticas que involucren el uso de las tics, favorecen el desarrollo de las capacidades comunicativas en la lengua materna?

- Investigación predictiva: ¿Cuáles serán los niveles de fluidez en el español de los estudiantes extranjeros dentro de 5 años, si se implementa el enfoque conversacional como fundamento de la enseñanza de éste?

- Investigación proyectiva: ¿Cómo podrían utilizarse los textos literarios en proyectos de aula que conviertan la lectura y la escritura en actividades vivenciales y significativas para los estudiantes?

- Investigación interactiva: ¿Qué avances se producen en el conocimiento del español de los estudiantes con lenguas diferentes a esta, luego de aplicar un programa de mediaciones lingüísticas?

- Investigación confirmatoria: ¿Existe relación de valor entre la interacción de los estudiantes a través de foros o conversatorios y el desarrollo de la oralidad?

- Investigación evaluativa: ¿En qué medida se están obteniendo ventajas del uso de las Tics en el aprendizaje y el desarrollo de competencias en el área de español?

Eje problémico: Literatura

- Investigación descriptiva: ¿Cuáles son las herramientas didácticas más utilizadas en las aulas de clase para la enseñanza de la literatura?

- Investigación analítica: ¿En qué medida la formación de docentes de lengua y literatura de la UNAC satisface las demandas de las instituciones educativas?

- Investigación comparativa: ¿Qué relación existe entre la Didáctica de la literatura y la literatura como elemento didáctico?

- Investigación explicativa: ¿Qué factores inciden en el interés de los estudiantes hacia el texto literario?

- Investigación predictiva: ¿Cuáles serán los efectos cognitivos y académicos dentro de cinco años, si se implementa la literatura como eje transversal de todo el currículo de una institución?

- Investigación proyectiva: ¿Qué elementos deben formar parte de un diseño curricular de literatura para instituciones Adventistas?

- Investigación interactiva: ¿Qué patrones de interacción social emergen con la implementación de proyectos de aula basados en la literatura? ¿Qué concepciones del otro se pueden apreciar a través de la exploración de textos literarios en el aula?

- Investigación confirmatoria: ¿Constituye la literatura un elemento relevante en el desarrollo cognitivo de los estudiantes?

- Investigación evaluativa: ¿Qué nivel de efectividad presentan las propuestas didácticas de distintas áreas del conocimiento basadas en la literatura?

Referencias

- Albaladejo, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica. *MarcoELE - Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 1-51.
- Alcón, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. España: Universitat Jaume.
- Alves, L. (1963). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Amezaga, A. (2012). La sociología como una de las bellas artes. La influencia de la literatura y las artes en el pensamiento sociológico. *Papeles del CEIC - Vol. 2*, 1-7.
- Arocena, F. (2012). Literatura y Ciencias Sociales. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana - Vol. 33/106*, 133-138.
- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y pedagogía, ensayo histórico crítico sobre el objeto y modelos pedagógicos*. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Cabral, A. (2002). *Reading and writing skills in higher education: lecturers' opinions and perceptions*. Portugal: University of Lisbon.
- Calderon, A., & Quijano, J. (2010). Características de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revistas UR*, 1-28.
- Cantero, F., & de Mingo, J. (2008). Actividades de mediación lingüística para la clase de ELE. *RedELE - Revista Electrónica de Didáctica - Num. 2*, 1-19.
- Carreño, M. (2000). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis.
- Cerrillo, A. (2010). *Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. España: Huygens.

- Colomer, T. (2007). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. España: Lomas.
- Colomer, T. (2010). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. . *Lectura y Vida - Revista latinoamericana de lectura - Vol. 22/4*.
- Comenio, J. (1998). *Didáctica Magna*. Mexico: Porrúa.
- Congreso de Colombia, .. (1994). *Ley 115 de 1994*. Bogotá.
- D'Angostino, M. (2012). Escribir en la diversidad y diversificar la escritura. *Educación, Lenguaje y Sociedad - Vol. 9/9*, 219-250.
- de Mingo, J. (2010). La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del Instituto Cervantes de Estambul. *MarcoELE - Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera - Num. 10*, 1-47.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y Currículo: Un enfoque constructivista*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Trad. Sánchez, V. (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Revista de la Escuela Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle*, 497-527.
- Eberenz, R. (2001). *Diálogo y oralidad en la narrativa hispánica moderna: perspectivas literarias y lingüísticas*. España: Verbum.
- Fernández-deHaro, E., Núñez-Delgado, M., & Romero-López, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua, literatura y su didáctica. *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación - Vol.2/4*, 345-356.

Florez, R., & Cuervo, C. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: U. Nacional de Colombia.

Freire, P. (2004). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

García, D., García, J., & Buitrago, Y. (2011). Estado del arte en Colombia, una mirada holística: Metodología y enfoques, material didáctico, variedades lingüísticas y dificultades en el área. *MarcoELE - Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera - Num. 13*, 1-11.

García, M. (2005). La competencia conversacional en los estudios de español como lengua extranjera. *LinRed - Num. 2*, 1-26.

Goicoechea, M. (2013). Recursos didácticos en la enseñanza-aprendizaje del español: Percepción del alumnado. *MarcoELE - Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 1-18.

González, A. (2009). Lectura, Escritura y Aprendizaje Literario en los Proyectos de Trabajo Escolar. *Lectura y Vida - Vol. 30/3*, 44-55.

Gosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal - Vol. 56/2*, 172-179.

Grand, B. (2006). *Africa y la escritura*. Argentina: Dunken.

Grand, B. H. (2004). *Africa tradicional y la oralidad*. Argentina: Dunken.

Guaycochea, B., & Hodara, I. (2009). Implicancias en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral como objeto pedagógico. *Fundamentos en Humanidades - Vol. 19/1*, 25-42.

- Gutiérrez, M., & Flórez, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación - Vol. 4/7*, 137-168.
- Heit, I. (2012). Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura. *Revista de Psicología - Vol. 8/15*, 79-96.
- Hernández, M. d. (2007). Aula de español, enfoque por tareas y TIC. Algunas reflexiones sobre las WebQuest en la enseñanza de ELE. *MarcoELE - Revista de Didáctica de ELE - Num. 5*, 1-19.
- King, A. (2003). Some General Principles of Advanced Reading Instruction. *ELT Journal - Vol. 57/1*, 38-45.
- León, A. (2002). *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*. Mexico: Limusa.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Mexico: FCE.
- Linerós, R. (2011). *Contraclave.es*. Recuperado el Septiembre de 2013, de <http://www.contraclave.es/literatura/didacticalit.PDF>
- López-Valero, A., Encabo-Fernández, E., & Jerez-Martínez, I. (2013). La Literatura Infantil como Instrumento para la Acción Educativa y Cultural. Reflexiones sobre su Imposibilidad Basadas en la Sombra del Adulto. *Educación XXI - Vol. 16/2*, 247-264.
- Lorca Martín de Villodres, M. (2012). Derecho y Literatura: Género, Libertad y Justicia en la Obra Dramática de García Lorca. *Prolegómenos Derechos y Valores - Vol.15/30*, 119-140.
- Manga, A.-M. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza / aprendizaje. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos - Num. 16*, 1-10.

- Maqueo, A. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*. España: Noriega Editores.
- MEN & Asofade, .. (2007). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Mendizábal, I. (2012). La lengua y lo afro: de la literatura oral a la oralitura. *Chasqui - Revista Latinoamericana de Comunicación - Vol. 120*, 93-101.
- Mendoza Fillola, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- MinEducación. (2001). *Meduca.com*. Recuperado el 09 de 2013, de La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: la evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000:
www.meduca.gob.pa/files/general/itemes_2000_en_español.pdf
- Molina, C. (2007). Propuesta didáctica: Herramienta metodológica y didáctica para analizar textos literarios con séptimos años. *Redalyc.org - Red de revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - Vol. 31/2*, 127-181.
- Molina, S. (2008). *Psicopedagogía de la Lengua Escrita*. España: EOS.
- Molina, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: Situación actual y desafíos. *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación - Vol. 5/10*, 93-108.
- Montealegre, M. (2011). ¡Caramba!; That is the life in the tropic!: Un recorrido por la ley y el orden en la literatura hispanoamericana. *CS Journal - Revista CS - Vol. 8*, 315-340.
- Morales, M. (2012). Aproximación a las Dificultades Teórico-Conceptuales del Binomio "Literatura-Región". *Lingüística y Literatura - Vol. 61*, 59-72.

- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura UNESCO.
- Motato-Camelo, H. (2012). La Música y la Literatura en el Desarrollo de la Ciudad Colombiana. *Revista Entornos - Vol. 25*, 138-152.
- Narvate, M. (2008). *Lectoescritura Aprendizaje Integral*. España: Lexus.
- Orrego-Arismendi, C. (2012). Literatura y Antropología en América Latina: La versión de los escritores. *Katharsis - Vol. 14*, 11-29.
- Palacios, S. (2006). *El Cine y la Literatura de Ciencia Ficción como Herramientas Didácticas en la Enseñanza de la Física: Una Experiencia en el Aula*. España: Universidad Oviedo.
- Pasternac, N. (2012). Literatura Gauchesca y Parodia: El Fausto Criollo. *Estudios: Filosofía, Historia, Letras - Vol. 1'2*, 61-78.
- Rigo, E. (2010). *Las Dificultades del Aprendizaje Escolar*. España: Lexus.
- Rivas, C. (2010). La Literatura como Experiencia Compartida. *Lectura y Vida - Vol. 31/3*, 20-28.
- Roche-Cárcel, J. A. (2012). *La sociología como una de las bellas artes. La influencia de la literatura y las artes en el pensamiento sociológico*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Ruhstaller, S., & Berguillos, F. (2004). *Competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Sandino, I. (2 de Julio de 2002). La importancia de aprender lenguas extranjeras. *elnuevodiario.com.ni*.
- Sandoval-Correa, S. (2012). Regiones, Etnicidad y Literatura en Colombia: Lecturas Abiertas de Manuel Zapata Olivella. *Lingüística y Literatura - Vol. 61*, 89-106.

Santos, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. España: Arco Libros.

Starico, M. (1999). *Los Proyectos en el Aula Hacia un Aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad*. Argentina: Magisterio del Río de Plata.

Tamayo Valencia, A. (2008). *Cómo identificar formas de enseñanza 4a Ed.* Bogotá: Corporación Editorial Magisterio.

Tomé, M. (2012). El otro en la literatura juvenil portuguesa del nuevo milenio. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura - Vol. 8*, 89-102.

Anexos