

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Línea de investigación Pedagogía de la Lengua

Presentación

La oralidad y la escritura como modalidades del lenguaje posibilitan al hombre la comunicación, la representación y la recreación de la realidad; sin embargo, se advierten diferencias importantes entre ellas, tanto en su estructura como en su funcionamiento y sus funciones que es necesario fundamentar desde las distintas teorías contemporáneas de las ciencias del lenguaje. Por tanto, esta línea se centra en la investigación sobre las modalidades del lenguaje (oralidad y escritura) y sus actividades específicas: hablar, escuchar, leer y escribir en diversos ámbitos de la acción social, expresadas a partir de diversos tipos de discursos, géneros y textos; así como las relaciones que se tejen entre las modalidades oral y la escrita.

Profundizar sobre las relaciones entre escribir, hablar, leer y escuchar, le posibilita al maestro investigador, condiciones pedagógicas y profesionales para intervenir en el desarrollo y la cualificación de estos procesos en cualquier escenario escolar. En este sentido, la articulación entre las modalidades se orienta desde las relaciones de dependencia, independencia o interdependencia que permanentemente se dan entre estas dos actividades discursivas.

De modo que, además de propender por la actualización de los maestrantes en las últimas tendencias que ofrecen los estudios del Lenguaje y la Pedagogía de la Lengua Materna, se pretende que las investigaciones desarrolladas en esta línea les proporcionen los fundamentos para el desarrollo profesional idóneo mediante el cual incidan críticamente en su realidad educativa y transformen las prácticas discursivas asociadas a la oralidad y a la escritura. En tal sentido, con el desarrollo de esta línea, la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, se compromete a orientar el diseño, ejecución y evaluación de investigaciones en contextos pedagógicos que busquen satisfacer necesidades y solucionar problemáticas relacionadas con el Lenguaje y la Pedagogía de la Lengua Materna.

Finalmente, cabe señalar que la formación integral del maestrante, en y desde el ejercicio investigativo en esta línea, requiere del desarrollo de competencias didáctico-pedagógicas, lingüístico- discursivas, socio-afectivas y comunicativas para la consolidación de su perfil profesional e investigativo y la construcción de conocimientos y saberes innovadores en la pedagogía de la oralidad y de la escritura, en el contexto educativo.

Justificación

La formación como magíster en Pedagogía de la Lengua Materna se articula desde cuatro ejes: la investigación en el Lenguaje, la Lengua Materna, la Pedagogía de Proyectos y la evaluación como procesos formativos; desde los cuales se promueve en los maestrantes la reflexión y la acción educativa “como alternativas para la transformación de las relaciones sociales desde la escuela, la cualificación de las prácticas lectoras y escritoras y el desarrollo de otras competencias necesarias para la construcción de saberes” (Doc. Registro calificado MPLM, 2015. P.30).

Desde esta perspectiva, el compromiso de la educación con el proceso de formación de niños y jóvenes cada vez más conscientes y empoderados de su papel como actores sociales y constructores de cultura, precisamente *en y desde* el lenguaje, se instala como uno de los propósitos centrales de esta línea de investigación. Las actividades lingüísticas de hablar, escuchar, leer y escribir, a partir de las cuales se lleva a cabo la función esencial de la significación (L.A, Baena, 1989), se constituyen en los objetos de estudio de la línea Pedagogía de la Lengua

La investigación propuesta desde esta Línea contribuye a crear conocimientos sobre la lengua y el lenguaje y a operar sobre realidades escolares en búsqueda de soluciones. En este sentido, se espera que las investigaciones incidan en la transformación de las prácticas escolares y a la cualificación de las competencias orales y escritas de los estudiantes puesto que en la medida en que el maestro cuente con un conocimiento sólido en la perspectiva sociocultural y discursiva del lenguaje y de la lengua, para propiciar su cualificación en los contextos laborales.

Igualmente, es importante que los estudiantes de la maestría profundicen en las particularidades de la oralidad, la escritura y de la lectura para que de esta manera estén en condiciones de intervenir en los contextos educativos, dando así respuesta a los diferentes problemas de investigación que pueden ser abordados desde esta línea. La apropiación de estos elementos teóricos posibilita a los estudiantes extender sus horizontes conceptuales y metodológicos para construir propuestas innovadoras en lengua materna, recurriendo a la relación entre oralidad y escritura como punto de partida para la investigación.

En la medida en que los docentes-investigadores conceptualicen y profundicen en las finalidades y propiedades de los diferentes géneros discursivos orales y escritos así como en sus diferentes maneras de realización, estarán en condiciones de planear, diseñar y poner en práctica diferentes estrategias orientadas a resolver los problemas anteriormente señalados.

Objetivos:

1. Fortalecer procesos y acciones tendientes a la cualificación de los aprendizajes de la modalidad oral y la modalidad escrita en diferentes contextos educativos.
2. Fundamentar pedagógicamente los procesos de evaluación de los aprendizajes de la lengua oral y escrita a partir de los desarrollos actuales en este campo.
3. Movilizar las concepciones de los docentes en torno a los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje de la lengua con el fin de incidir en la acción educativa.
4. Aportar a la formación de los docentes elementos teóricos y prácticos que les permitan vincular de manera crítica las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a los procesos de enseñanza de la lengua.

Énfasis de la línea

La línea propone tres énfasis desde los cuales se busca dar respuesta a las necesidades investigativas de los docentes que se forman como magísteres. Estos están relacionados con las prácticas pedagógicas referidas a la oralidad (hablar y escuchar) y la escritura (leer y escribir).

1. **Actividades discursivas de la lengua.** Las investigaciones que profundizan en este énfasis se orientan hacia la reflexión y fundamentación sobre la oralidad y la escritura en

general y, en particular, analizan su función en los contextos de aprendizaje. El énfasis reconoce las actividades orales: hablar y escuchar y las relacionadas con la escritura: leer y escribir, en una perspectiva dialógica e interaccionista. Esto implica dar relevancia al carácter social y cultural de estas actividades y al papel que cumple el docente como constructor de un sistema de apoyo para la adquisición y cualificación de nuevos aprendizajes lingüísticos. En consecuencia, se busca orientar a los maestrantes en la construcción y desarrollo de proyectos investigativos y pedagógicos que promuevan en los estudiantes aprendizajes significativos relacionados con diferentes géneros discursivos orales y escritos. Desde este énfasis se busca también dar respuesta a las dificultades relacionadas con la evaluación de los aprendizajes referidos a la oralidad y a la escritura y construir criterios y objetivos de evaluación como puntos de referencia. La reflexión sobre qué evaluar, cómo y cuándo hacerlo puede ayudar a establecer cuáles son las competencias que se deben cualificar, tarea investigativa que remite a la necesidad de situar el problema de la enseñanza y la evaluación de la lengua oral y escrita como objeto de conocimiento y reflexión.

Con lo anterior, se busca brindar a los magísteres en formación, las herramientas conceptuales y prácticas que les posibiliten la adecuada recontextualización de los avances logrados por las Ciencias del Lenguaje en cuanto al análisis de la lengua y el discurso oral y escrito para ponerlos al servicio de la educación lingüística y discursiva de sus estudiantes. De ahí la necesidad de profundizar sobre los fundamentos, impactos, modalidades, concepciones y prácticas de los docentes respecto a la evaluación interna y externa de los aprendizajes, debido a su papel modulador del currículo y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral y escrita y de los lenguajes multimodales.

2. Las concepciones de los docentes y las prácticas pedagógicas.

Este énfasis está relacionado con las dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje de las modalidades del lenguaje, asociadas a las concepciones de los maestros las cuales, por lo general, están arraigadas en modelos construidos a lo largo de su actividad personal y profesional de los docentes. Los resultados de diferentes investigaciones muestran que en una buena mayoría de docentes prevalece una mirada tradicional de la educación y de los saberes específicos y por ello sus concepciones son difíciles de cambiar; en consecuencia, son poco permeables a la asimilación y acomodación de nuevas informaciones. En este

sentido, se distorsionan o se asimilan erróneamente las teorías, impidiendo un contraste significativo con la experiencia. Este énfasis, por tanto, busca evidenciar las concepciones de los docentes, su presencia en el quehacer pedagógico y las contradicciones que deben confrontarse para lograr su movilización y en consecuencia la cualificación del hacer docente.

Igualmente, este énfasis busca que los futuros magísteres orienten su mirada sobre el contexto de actuación particular, interpreten sus prácticas referidas a la enseñanza y aprendizaje de la oralidad y la escritura y develen las concepciones que les subyacen para situarlas como objeto de reflexión y transformación. De esta manera, las investigaciones adscritas al énfasis posibilitan que los participantes se involucren como protagonistas de sus procesos pedagógicos a partir de la reflexión sobre el decir y el hacer. De este modo los resultados de esta reflexión les brindan elementos para monitorear el proceso de los estudiantes a su cargo y proponer acciones concertadas con ellos para alcanzar las metas trazadas en los proyectos. En consecuencia, el fin último de las investigaciones es lograr la movilización de las concepciones y la transformación de las prácticas pedagógicas.

3. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación. El desconocimiento que tienen los docentes respecto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los escenarios de enseñanza y aprendizaje de la oralidad y la escritura, sustenta el desarrollo de procesos de alfabetización mediática e informacional fundamentados en la investigación. Las relaciones que se establecen entre los sujetos y los medios de comunicación, informacionales y tecnológicos, suponen la formación de creencias, actitudes, valores y comportamientos en los que por supuesto tiene gran responsabilidad la escuela. De ahí la importancia de incluir en la línea Pedagogías de la Oralidad y la Escritura un énfasis que reflexione e indague sobre las relaciones que se tejen entre las tecnologías de la información y la comunicación y la formación de lectores y escritores más críticos, participativos y democráticos.

La importancia que ha adquirido en los últimos tiempos el manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, (NTIC) en diferentes esferas del mundo moderno, pero particularmente en la educación, hace que sea perentorio asumirlas como campo de

investigación desde las relaciones que se tejen entre estas tecnologías y la formación de competencias comunicativas y discursivas. Así por ejemplo, la incidencia de los medios masivos de comunicación, el uso de internet, los procesos de comunicación utilizados en el correo electrónico, el chat y las redes sociales, hacen parte de la realidad cultural de los jóvenes y por tal razón es importante que los maestros reflexionen pedagógicamente sobre la presencia de los mismos en el aula y en la escuela.

Con lo anterior, se pretende aportar a la formación de lectores y escritores cada vez más críticos y proactivos en las formas de relacionarse con estas tecnologías de la información y de la comunicación. En tal sentido, este énfasis reconoce en las NTIC dispositivos culturales necesarios para configurar escenarios didácticos orientados al fortalecimiento de los procesos de oralidad, lectura y escritura indispensables en la formación de los sujetos. No es pretensión de esta línea hacer de las NTIC objeto de estudio por sí mismas, por el contrario, interesa analizar, discutir y formular referentes pedagógicos que le permitan al maestro incorporarlas intencionadamente a los propósitos del aprendizaje del lenguaje en la escuela.

Profesoras

Raquel Pinilla Vásquez- Sandra Patricia Quitián B. Año 2014

Última Actualización 2019 Sandra Patricia Quitián Bernal

Línea de investigación pedagogía de la literatura

Presentación

En la actualidad, la pedagogía de la literatura, se reconoce como un campo de investigación con vida propia. El amplio número de publicaciones, al igual que la creación de grupos de investigación, la realización de seminarios, coloquios, congresos a nivel nacional e internacional y otra variedad de eventos indican que la Pedagogía de la Literatura se ha constituido en un importante escenario de investigación y producción de conocimiento.

A ello se suma el interés de los docentes por explorar nuevas prácticas que sensibilicen y hagan de la literatura, una experiencia estética altamente significativa, que posibilite a los

niños y jóvenes el desarrollo de la fantasía y la creatividad, y les permita el acceso al conocimiento literario, que es, según Lotman (1982), un conocimiento sobre la complejidad de la vida. En este contexto es pertinente recordar con Foucault (1997), que la literatura es una forma de pensamiento, pues cada vez más la estética verbal aparece lo que debe ser pensado. A partir de los estudios literarios se establece la relación inter y transdisciplinaria con la pedagogía, la sociología, la etnografía, la semiótica, los estudios culturales y las perspectivas cognitivas

En efecto, desde hace siglos la literatura ha sido objeto de reflexión-acción en el orbe escolar y su enseñanza ha recorrido, al menos, cinco etapas (Cfr. Colomer, 1995, 1996; Lomas, 2006); no obstante, la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna considera una quinta etapa.

a) Desde la Edad Media hasta el siglo XIX. Aquí, los clásicos grecolatinos eran el modelo canónico del discurso oral y escrito; el enfoque era la retórica y se centraba en los contenidos y el objetivo era escribir y hablar correctamente.

b) Desde el Siglo XIX hasta 1960. La literatura es un espejo de la cotidianidad de un pueblo y de las ideologías emergentes que generan identidad. En ese orden de ideas, *la obra literaria es el presupuesto de la formación emotiva de conciencia nacional*.

c) Desde finales de 1960 hasta la década de los 80. La literatura es el pretexto para *formar hábitos lectores y lectores competentes*. Aparece así la tendencia al análisis científico de los textos literarios, con apoyo del estructuralismo y el formalismo. En este uso, se impone el estudio de la *literariedad* y el modo en que el modo en que se constituyen las obras literarias a partir de la función poética jakobsoniana. Se asigna la tendencia a atender cuestiones como qué es lo que hace que un texto sea literario y cuál es su función comunicativa; unido a una propensión didáctica: *el comentario textual* usando metódicas analíticas.

d) Desde finales de 1980 hasta finales del siglo XX. El texto literario está inscrito en un tipo de praxis comunicativa mediante la cual los sujetos dan sentido a su experiencia individual y también la colectiva. La atención se desplaza hacia el papel activo del lector y a la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, pero también cómo conversa con el texto para completar sus espacios en blanco, qué saberes activa, qué estrategias usa, cómo corrige sus predicciones y qué actitudes emplea. Esta tendencia hace hincapié en el placer y en el goce del texto, según lo entiende Barthes, R. (1984).

“Texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura. Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez incluso hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje” (p.25)”. “El texto de placer es decible, el texto de goce es indecible.” (p.34).

Por lo tanto, se puede concluir con Barthes, que la crítica se ejerce sobre los textos de placer, nunca sobre los textos de goce.

e) En la actualidad, se da un cambio en las narrativas que pasan del espacio impreso y tienen al libro como objeto, a las formas de producción de literatura y discursos en el contexto de los medios digitales. Se destacan los planteamientos de autores como Lev Manovich (*Language of New Media*, 2000) y Jay David Bolter y Richard Grusin (*Remediación: entendiendo los nuevos medios*, 2000), quienes evidencian cambios significativos en los procesos de producción, difusión y comprensión alrededor de las narrativas en el espacio digital.

La aparición del hipertexto, como lo explica G. P. Landow (*Hipertexto*, 1992, 1997 y 2006), ha tenido incidencia en la hiperficción al permitir que el lector se convierta en un explorador y pueda no sólo romper la linealidad de la lectura, sino también cooperar como coautor de obras que permanecen inacabadas hasta que se plantean recorridos narrativos que las actualizan y las completan. Este sentido de renovación ha sido explorado por autores como: George P. Landow en “Cómo nos trasladamos más allá del libro” En: *El futuro del libro*, 1998; Jannet Murray (*Hamlet en la holocubierta: el futuro de la narrativa en el ciberespacio*, publicado en 1999). En el contexto hispanoamericano se destacan los trabajos de Susana Pajares Tosca (*Literatura digital: El paradigma hipertextual*, 2004) en España y Jaime Alejandro Rodríguez (*Narratopedia. Reflexiones sobre narrativa digital, creación colectiva y cibercultura*, 2011) en Colombia.

El concepto de la **enseñanza** de la literatura es problemático, pues en la nominación tradicional, *Enseñar* es transmisión de saberes, idea por supuesto lejana al sentido que debe tener el trabajo con la literatura en la escuela. Para Colomer, (1991) “A la luz de los acontecimientos actuales puede afirmarse que este nuevo marco deberá reemplazar

definitivamente. La concepción de una **Enseñanza** de la literatura por la de una **Educación Literaria**. (1991, pp. 21-22)

Al respecto, autores como Cassany, Luna y Sánchez (1998), Colomer (1991) y Perdomo (2005), coinciden en que las nuevas propuestas referidas a la formación literaria se diferencian de la “Enseñanza” tradicional de la literatura en varios aspectos: 1- La preocupación por el desarrollo de hábitos de lectura y de habilidades lingüísticas relacionadas con este; 2- Se privilegia la construcción de los conocimientos respecto de los fenómenos literarios sobre la “adquisición” de los mismos; 3- Se le da importancia a una perspectiva sincrónica, sin olvidar la perspectiva historicista y diacrónica de la literatura, por lo cual se abordan obras más próximas a los niños y los jóvenes; 4- Se da relevancia al papel activo de los escolares en el desarrollo de la creatividad a través de la escritura, 5- Se amplía el campo de lo literario mediante el acceso no solo a textos literarios clásicos, sino a otro tipo de creaciones artísticas, como la literatura oral, el comic, el cine, la música y la pintura; y 6- La selección de las lecturas no se hace siguiendo el canon literario y los gustos del maestro, exclusivamente, ahora también se tiene en cuenta el gusto literario de los estudiantes

En este sentido resulta pertinente advertir con Dubrovsky,

“Un profesor de literatura no es un sabio: su enseñanza no es sino una suma de indicaciones, las verdades que transmite, que posibilita, no son aprehensibles únicamente por él. No son el resultado de que él las comunique, sino que constituyen el acto mismo de la comunicación”. (1981: 54)

En coherencia con lo anterior, la maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, instala la fundamentación de la línea en el concepto de *Educación literaria*, planteado por Colomer (1991), Lomas (1999), Mendoza-Fillola (2013), quienes coinciden en señalar que esta debe orientarse hacia la formación de los niños como *lectores literarios*, es decir, desarrollar en ellos la competencia literaria, la cual supone procesos complejos que incluyen aspectos cognoscitivos, morales, estéticos, lingüísticos y culturales, (Lomas, 1999).

Otro aspecto implicado en el desarrollo de la Educación Literaria, es el conocimiento de la literatura, es decir, el conocimiento de las estructuras literarias, su funcionamiento y los géneros que de esta se derivan. Del mismo modo, resulta importante el conocimiento de los

autores más representativos de las literaturas locales, nacionales y universales. Finalmente, la educación literaria, involucra la formación de niños y jóvenes en la escritura de intención literaria, cuya finalidad es facilitarles, por una parte, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, y por otra, el conocimiento complejo de la escritura literaria en contraposición a la escritura no literaria. No obstante, en el marco de desarrollo de la competencia literaria es necesario tener en cuenta que esta es relevante no solo en los procesos de aprendizaje, referidos al estudiante, sino igualmente, en la actuación del profesor en los procesos de enseñanza.

Lo anterior supone que el docente debe contar con una competencia literaria acorde con las necesidades de la educación literaria actual. Esto significa que, si los docentes no construyen su propia experiencia como lectores literarios, se corre el peligro de reducir la literatura a un ejercicio de enseñanza sustentado en la transferencia directa de los saberes que no trascienden aspectos aislados de la teoría literaria general. De ahí que el concepto de experiencia sea indispensable para sustentar los procesos desarrollados desde la perspectiva de la pedagogía de la literatura. En este sentido Larrosa (1996, 2006) propone:

Además de una práctica que concierne, básicamente a la comprensión de textos, la lectura puede ser una experiencia. Una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional, una experiencia en la que esté en juego nuestra sensibilidad, eso que llamamos “sentimientos”. (Larrosa, 2006, 94)

Jorge Larrosa propone que la lectura se aborde desde la perspectiva de la experiencia de formación. Un proceso complejo que comprende principios como los de subjetividad, reflexividad y transformación que ocurren en el sujeto y que buscan formar personas dispuestas a experimentar, a cambiar, a conocerse a través de un diálogo con la literatura. Por ello, la experiencia de la lectura literaria se plantea como un camino que permite transformar el lenguaje propio, ayudar a pensar y considerar aquello que, aún, el lector no se pregunta ni se cuestiona sobre sí mismo y el mundo; además, permitiría desarrollar la propia sensibilidad hacia direcciones que aún no han sido exploradas o que no se quieren asumir pues generan confrontación. De esta manera, la lectura literaria, como parte de la formación literaria sería entendida como un acontecimiento que impacta la identidad y potencia su transformación.

Así las cosas, la formación de magísteres en pedagogía de la lengua materna requiere del desarrollo de competencias investigativas, pedagógicas, discursivas y sociales en el campo de la lengua materna y la literatura. Estas competencias permiten articular los procesos de investigación educativa con los procesos de enseñanza y aprendizaje para favorecer nuevas didácticas en el campo de la educación literaria

Justificación

Los retos a los que se enfrentan los docentes de Lengua Materna son numerosos, pues se encuentran ante contextos institucionales que hacen multiplicidad de demandas pragmáticas: unas, sobre el cumplimiento de orientaciones y metas establecidas desde el ámbito político. Otras, relacionadas con un sistema de evaluación estatal que no siempre se articula con los procesos en el aula y que muchas veces se restringe a la verificación del conocimiento acumulado y no aborda procesos de aprendizaje; se ven en la situación de insertarse en grupos de trabajo y dinámicas institucionales que no siempre reconocen el papel transformador del lenguaje y la literatura. En este contexto, sofocados por las tareas y los compromisos documentales, muchos docentes no saben de qué manera articular su saber disciplinar, su experiencia y conocimiento pedagógico, con las necesidades de sus estudiantes y los propósitos de formación que se desarrollan en la Escuela.

De ahí la necesidad de abrir espacios para la reflexión sobre:

- El análisis y la evaluación de las didácticas de la literatura con el fin de generar espacios para controvertir, ampliar o resignificar las concepciones sobre educación literaria.
- La conexión de la literatura con procesos de formación integral en los cuales se evidencie su potencial para la construcción de sujetos críticos y de lectores literarios competentes capaces de transformar su forma de acceder y relacionarse con la literatura, de manera que no se la reduzca a un simple instrumento para acceder a conocimientos lingüísticos o históricos.
- La negociación entre diferentes tradiciones teóricas y pedagógicas alrededor de la producción y la comprensión de literatura, con el fin de dinamizar la experiencia de lo literario dentro y fuera del ambiente escolar.

Estas reflexiones se convierten en ejes que articulan la Línea de Investigación en Pedagogía de la Literatura. Reconocer la importancia de la metodología y la didáctica como prácticas significativas y conscientes que desarrolla el docente de Lengua Materna, permite reconocer el potencial transformador de la práctica pedagógica y el papel de mediador y de lector que debe caracterizar al docente, quien pone en juego mucho más que conocimientos enciclopédicos y técnicas de enseñanza. Así mismo, al situar con Barthes, (2001) el texto literario como un entramado complejo de códigos, que posibilitan la plurisignificación, la obra se transforma en umbral, en puerta de entrada a diversos mundos posibles de conocimiento, experiencia, sensibilidad. Se abre así espacio, para favorecer la creatividad y para cambiar la perspectiva sobre el papel del lector, que pasa de ser entendido como un sujeto pasivo que recibe, a un agente creador que participa en la *poiesis* del texto literario.

Por ello, se reconoce el reto que implica ver al docente como un mediador: alguien capaz de dialogar desde los estudios literarios con otras disciplinas, en la idea de aportar a la formación integral de niños y jóvenes. Esta línea de investigación le aporta a la formación de un profesor que relacione perspectivas de educación literaria para salir del ámbito instrumental y dar relevancia a su labor en relación con otros campos del saber cercanos como, la escritura, la oralidad o la comunicación. Finalmente, se trata de propiciar a los futuros magísteres la formación de competencias investigativas, pedagógicas, didácticas y literarias para poner en relación sus experiencias, los contextos de desempeño profesional y las comunidades con las cuales trabajan con el fin de construir propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades educativas actuales.

En este contexto, la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, en el marco de los procesos de evaluación permanente en los últimos años y con la participación de egresados, estudiantes activos y profesores, y los resultados de investigación sobre el Estado del Arte de estas investigaciones (Cfr. Quitián, 2013), evidenció la necesidad de abordar otros problemas relacionados con la enseñanza de la lengua materna y su relación con las transformaciones sociales y culturales recientes. A partir de lo cual emerge el interés investigativo acerca de los fenómenos literarios como elemento sustancial en el campo de la educación literaria.

Es así como la existencia de esta línea permite el desarrollo de investigaciones que tienen como objeto de estudio las experiencias con la literatura en el contexto escolar, lo cual involucra sus modos de significación, sus relaciones con otros sistemas discursivos en los escenarios culturales actuales, buscando, así, contribuir con el desarrollo de experiencias estéticas que aporten a la educación de niños y jóvenes sensibles, creativos y críticos. Del mismo modo, la línea favorece la reflexión acerca del rol del maestro como mediador cultural quien, desde su propia experiencia literaria le otorga un lugar relevante a la educación estética en la formación integral, de modo tal que la literatura pueda considerarse realmente como práctica socio-cultural en la escuela. Asimismo, se busca favorecer el propósito de la UNESCO (2006) según el cual toda experiencia estética, en una educación artística, contribuye a desarrollar facultades físicas, intelectuales y creativas.

Objetivos

- 1- Fundamentar y sistematizar las prácticas pedagógicas literarias de los docentes para cualificar su ejercicio profesional en el desarrollo de la educación literaria en los diferentes niveles de escolaridad.
- 2- Fortalecer los procesos reflexivos, analíticos y comprensivos que favorezcan la formación estética y las competencias literarias de los educandos en diferentes momentos de su formación y atendiendo a diversos contextos sociales.
- 3- Proponer acciones y caminos que propendan por una concepción creadora del arte literario en la escuela, poniendo como eje central la lectura del texto mismo como acto de *semiosis*.
- 4- Promover en el contexto educativo el texto literario como una experiencia vital y como posibilidad de interacción dialogal con el otro.

Énfasis de la línea

Los objetivos de la línea Pedagogía de la Literatura se expresan desde tres énfasis:

1- Literatura infantil y juvenil. Este énfasis tiene como objeto abordar los procesos de interpretación y comprensión de textos literarios en sus versiones oral, escrita, y multimodal que sirven de mediaciones en la lectura literaria. Se reconoce que tanto la literatura para los niños como para los jóvenes ha ganado un lugar importante tanto en los estudios de la literatura universal como nacional y en los hábitos lectores de las nuevas generaciones, ello debido también a una mayor producción y circulación de este tipo de obras (Borja, 2012,

2018). Por ello es necesario que el profesor reconozca una oportunidad para el niño y joven lector contemporáneo en formación en relación con el imaginario y la fantasía de los mundos infantiles y juveniles del arte verbal. Se busca, en consecuencia, que el investigador conozca, indague y utilice los distintos dispositivos lúdicos, audiovisuales, digitales plurisensoriales y multimodales que convocan este tipo de textos para compartir y promover en los niños y los jóvenes la lectura de este tipo de literatura. De igual forma se requiere conocer la literatura infantil y juvenil, en los géneros que en la actualidad la expresan, en los vínculos que se establecen con las tecnologías de la información y la comunicación masiva y digital; en la relación que establece con otros campos como la ilustración (diseño gráfico) para los libros de literatura infantil y juvenil; así como su impacto en la recepción y en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los ambientes de aprendizaje.

2- Literatura y Experiencia estética. Al tomar el conjunto de actividades que beneficieren *la producción simbólica situada*, el docente investigador se sirve del evento literario como un elemento re-significador y cooperativo con otros sistemas poli-semánticos o pan-semióticos (V. gr. cine, teatro, *grafiti*, videoclip, *performance*, *happening*, y similares) que generan experiencias poéticas y que sirven para la proyección de una labor que tiene como meta la composición de texturas basadas en la creatividad, el intercambio de ideas y la determinación de los procesos lecto-escritores, a través de proyectos de aula, talleres y otras estrategias didácticas pertinentes. De esta manera, se reconoce la realidad de los jóvenes: la recepción de múltiples mensajes provenientes del cine, la televisión, la publicidad, la literatura en red y otros fenómenos que los enfrentan a dispositivos sin estructuras ordenadoras. Es posible con ello facilitar, motivar y orientar procesos creativos en los estudiantes que permitan la producción creativa, la expresión afectiva y emocional, el encuentro con los juegos del lenguaje que potencian la creación de mundos posibles, que contribuyen en la comprensión de las realidades que se habitan en la cotidianidad humana.

(...) si reconocen en la literatura la posibilidad de escapar a otros mundos, en fin, si les gusta leer literatura, seguramente en el ciclo será más fácil adentrarse en una literatura más compleja, multisémiótica, en la que ya no baste solo leer la obra sino tratar de entenderla en el marco en el que ella se produce, reconocer su historia, su contexto social, la geografía en la que se recrea, actualizarla, relacionarla con otras manifestaciones del ser humano: el cine, la música, la pintura, el cómic...” (Dimaté y Correa, 2010: 42, Ciclo V).

3- Literatura y prácticas pedagógicas. Este énfasis se direcciona al trabajo de formación con docentes, los criterios de selección y el uso de los textos literarios en el aula y su relación con el currículo, el papel de la biblioteca escolar para la comprensión y producción de textos de carácter estético, y similares. El énfasis comprende un enfoque pedagógico-didáctico de la literatura orientado al diseño e implementación de propuestas pedagógicas y didácticas que posibiliten cambios significativos en el campo de la educación literaria. Las perspectivas didácticas en este tipo de formación, de acuerdo con Lomas(2002), pueden orientarse desde cuatro propósitos centrales: 1. La formación de lectores literarios competentes, a partir de planteamientos como los de Colomer (1991), Lomas (1999), Mendoza- Fillola (2013), Larrosa (2006), entre otros; lo que supone la capacidad para el análisis, la comprensión e interpretación adecuada y pertinente de las obras literarias y la experiencia estética, el vivir la obra de arte, participando en su poiesis.

2. El conocimiento de los fenómenos literarios en lo referente a las diversas manifestaciones de la estética verbal y extraverbal; así mismo, el conocimiento de las relaciones entre los hechos literarios y sus contextos socio-históricos y culturales, en el marco de la relación texto-mundo. 3. El reconocimiento de autores y obras significativos para las historias literarias locales, nacionales y universales; es decir, el reconocimiento de las relaciones e influencias recíprocas entre la literatura y la historia de los pueblos. Finalmente, 4. El acceso a la escritura de intención literaria, quiere decir, sin las pretenciones de formar escritores consagrados, llevar a los escolares a crear e imaginar mundos posibles a través de la palabra y de otras formas simbólicas.

Las prácticas pedagógico-didácticas en la educación básica y media, entorno a la estética literaria supone, de acuerdo con Luengo (1996), la aprehension de la literatura en el sentido más profundo. Lo anterior implica realizar un trabajo complejo a partir del texto literario integral y en sí mismo. Quiere decir, que no se concibe la literatura de manera fragmentaria, ni se instrumentaliza como dispositivo didáctico al servicio de la enseñanza de la gramática de la lengua o de la enseñanza de otras áreas del conocimiento en los campos de las ciencias humanas o naturales.

4. Literatura, comunicación y multimodalidad

Lo literario, tal y como lo entendemos hoy en día, ya no se identifica exclusivamente con un único contexto ni medio de producción y comunicación, su dispersión supone un cambio de hábitos comunicativos, una proliferación de espacios y de tiempos, una renovada forma de concebir las mezclas y los diálogos de los diversos códigos de los que disponemos en la actualidad. Como lo plantea Carlo Alberto Scolari en *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva* (2008) a partir de los nuevos contextos digitales y globales en los que se ubica la comunicación, se reconocen ecosistemas de medios que tienen un impacto en la forma en que se producen narraciones y discursos con las nuevas tecnologías, a partir de las cuales se privilegia la convergencia de diferentes medios y lenguajes.

Por ello, se hace necesario pensar cómo los lectores experimentan las ciberculturas, de qué manera estos nuevos contextos tecnológicos pueden afectar o potenciar aspectos del texto literario, así como incidir en la producción de discursos de intensión estética. Igualmente, se requiere de una dinamización de las apuestas teóricas que permita entender las nuevas formas de intercambio, de producción tanto individual como colectiva, de interacción en el mundo digital, así como de interpretación de nuevos tipos textuales que implican nuevas formas de concebir tanto la producción como el acceso al texto literario (efectos y potenciales de la digitalización).

De ahí que se reconozcan propuestas como la de la alfabetización multimodal (Günther Kress y Van Leeuwen, 2005) a partir del cual se consideran diferentes modos y medios de producción del lenguaje; el alfabetismo mediático y transmediático (Scolari, Winocour, Pereira y Barreneche, 2018, 2020) los cuales plantean una formación que parta de la lectura crítica y contextualizada de los contenidos desarrollados en los medios interactivos y masivos, al tiempo que se apuesta por prácticas de escritura colaborativa, la movilización de la creatividad literaria con los hipertextos digitales, así como la exploración de prácticas creativas de reelaboración, apropiación, adaptación y Metatextualidad.

Así mismo, se reconoce la emergencia de tipos textuales como la ficción hipertextual, el fanfiction, las ludonarrativas, los fanzines digitales, y poesía digital, como parte de las propuestas que van conformando la literatura electrónica, digital e interactiva (Pajares Tosca, 2006; Murray, 1999). De otra parte, en este contexto mediático aparece la literatura texto visual (Mora, 2012; Abril, Hanán Díaz, 2003), en la cual se reconocen procesos de convergencia de diferentes códigos en la producción de literatura contemporánea, de ahí la

importancia de la traducción intersemiótica como puente para entender las relaciones entre: texto, imagen y componentes plásticos (libro álbum, pop up, libro con realidad aumentada); texto y sonido (audiolibro), así como la relación entre texto y lenguajes cinematográficos y escénicos que tienen lugar en las adaptaciones de obras que circulan en la actualidad (narración audiovisual tradicional e interactiva). Finalmente, se destaca la narrativa transmedia (Jenkins, 2006) como una forma de narración que se da a través de múltiples medios, plataformas, productores y que implica la construcción de universos narrativos que se expanden con cada contribución. Esto permite que se aborde el potencial de la literatura y los textos de no ficción -en el contexto digital- como puentes para acceder a procesos de colaboración, autonomía y autodidactismo, así como comunidades de práctica cuya razón de ser está en la construcción de experiencias estético-literarias compartidas y autorreguladas con la mediación de tecnologías digitales. La aparición y difusión de todas estas formas literarias plantea la exigencia de una formación de lectores que logren situarse en los diferentes contextos masivos y digitales desde una mirada crítica y creativa.

Bibliografía

Abril, G. (2007). *Análisis crítico de texto visuales*. Madrid, Editorial Síntesis.

Baena, L. A.(1989). Estructura, funcionamiento y función. En: Revista Lenguaje No. 17, Universidad del Valle, Cali.

Barthes, R. (1984). El placer del texto y lección inaugural. México: Siglo XXI Editores.

Barthes, R. (2001) S/Z. México: Siglo XXI Editores

Borja, M. (2012). Literatura y medios de comunicación masiva en la lectura para niños y jóvenes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Borja, M. Alonso, A. (2018). Literatura infantil y juvenil colombiana: problemas, tendencias, obras y autores. (1990-2012). Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Cassany, D., Luna, M., y Sánchez, G. (1988). Enseñar lengua. Barcelona: Gráo.

Bolter, D. & Grusin, R. (2000). Remediation. Understanding New Media. MIT Press. Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En: Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport. N° 19. págs. 87-112 Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>.

Colomer, T. (1991) De la enseñanza de la literatura a la educación literaria

Dubrovsky, S. (1981) La enseñanza de la literatura. Folios 1, 48-58. Universidad Pedagógica Nacional

Foucault, M. (1997) Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI Editores.

Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Jakobson, R. (1975). "En torno a los aspectos lingüísticos de la traducción". En: Ensayos de Lingüística General. Trad. J. M. Pujol y S. Cabanes. Barcelona, Seix Barral.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York University Press.

_____ (2006). *Fans, blogueros y videojuegos. La cultura de la colaboración*. Barcelona, Paidós.

Landow, G. P. (2009). Hipertexto 3.0: La convergencia entre la teoría crítica contemporánea y la tecnología. México D.F., Paidós.

Lomas, C. (1999) Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. 1 y 2. Barcelona: Paidós

Lomas, C. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. En: semanticscholar.org/12ed/c579df0b4d78cef8929dba1f0a6d43d1f3d8. Consultado en Agosto de 2020.

Lotman, Y. (1982) Estructura del texto artístico. Madrid: Istmo

Luengo, J. (1996). Educación literaria y realidad en las aulas. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Manovich, L. (2000). El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Barcelona, Paidós.

Mendoza-Fillola (2013) La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Biblioteca virtual Universal, pp. 1-12

Mora, V. (2012). *El lectoespectador: deslizamientos entre literatura e imagen*. Barcelona, Seix Barral.

Murray, J. (1999). *Hamlet en la holocubierto: el futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona, Paidós.

Pajares Tosca, S. (2004). Literatura digital: el paradigma hipertextual. Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.

Perdomo, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. Tenerife: Universidad de la Laguna. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8246/LYT_23_2005_art_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rodríguez, A. (2011). Narratopedia. Reflexiones sobre narrativa digital, creación colectiva y cibercultura. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Romero, D. y Sanz, A. (2008). Literaturas del texto al hipertexto. Barcelona, Anthropos.

Romero López, D. y Sanz Cabrerizo, A. (Eds.) (2008). *Literaturas del Hipertexto al Hipertexto*. Barcelona, Anthropos.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona, Editorial Gedisa S.A.

Scolari, C., Winocur, R., Pereira, S., y Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia. Una introducción. En: *Comunicación y Sociedad*, (33), 7-13. Recuperado a partir de <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227>

Vilariño, M^a.T. y Abuín, A. (comp.) (2006). *Teoría del Hipertexto. La literatura en la era electrónica*. Madrid, Editorial Arco Libros.