

0

Colección

NÚMERO

***Cuadernos***  
*del Seminario en Educación*

**24**

0



# La literatura en los libros de texto. Análisis de caso en los grados décimo y once de las instituciones educativas públicas de San José del Guaviare (2000-2010)

---

Luz Mary Ortiz



Instituto de Investigación en Educación  
Facultad de Ciencias Humanas  
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

Ortiz, L.

La literatura en los libros de texto. Análisis de caso en los grados décimo y once de las instituciones educativas públicas de San José del Guaviare (2000-2010) / Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2019.

68 págs - Colección Cuadernos del Seminario en Educación

ISBN - 978-958-783-853-4 (papel)

ISBN - 978-958-783-852-7 (digital)

CDD 21 - 370 - Educación

Dolly Montoya Castaño  
Rectora

Luz Amparo Fajardo  
Decana Facultad de Ciencias Humanas

Enrique Rodríguez Pérez  
Director Instituto de Investigación en Educación

© Luz Mary Ortiz, autora  
© Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá  
Facultad de Ciencias Humanas

#### **COMITÉ EDITORIAL**

Enrique Rodríguez Pérez  
Silvia Alejandra Rey  
María Fernanda Silva  
Fabio Jurado Valencia

#### **PREPARACIÓN EDITORIAL**

Felipe Chavarro, corrección de estilo  
Óscar Rodríguez, diseño y diagramación  
Catalina Sierra, coordinadora editorial  
Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas,  
auditoría final y producción

**ISBN - 978-958-783-853-4 (papel)**

**ISBN - 978-958-783-852-7 (digital)**

Impreso y hecho en Bogotá, D. C., Colombia  
Primera edición, 2019

# Contenido

---

<b>Prólogo</b>	9
<b>La literatura en los libros de texto. Análisis de caso en los grados décimo y once de las instituciones educativas públicas de San José del Guaviare (2000-2010)</b>	17
<b>Presentación</b>	19
<b>Consideraciones generales Sobre los libros de texto</b>	22

<b>Concepción sobre la lectura y la escritura en los libros de texto</b>	32
<b>Actividades de Escritura en los libros de texto</b>	37
<b>Las consignas y su desarrollo en los cuadernos de los estudiantes</b>	42
<b>A manera de cierre</b>	58
<b>Bibliografía</b>	63

# Prólogo







Uno de los instrumentos más frecuentes en el aula es el libro de texto. En el área de lenguaje la presencia del libro de texto tiene una gran relevancia. La mayoría de los docentes acude a ellos para el desarrollo de sus clases. Sin embargo, hay pocas investigaciones, y menos en nuestro país, sobre el impacto que produce el uso de esta herramienta. Afortunadamente la profesora Luz Mary Ortiz realizó una tesis sobre esta problemática durante sus estudios de Maestría en Educación, en la Universidad Nacional de Colombia, con análisis de libros de texto en San José del Guaviare. De allí surge el escrito «La literatura en los libros de texto. Análisis de caso en los grados décimo y once de las instituciones educativas de San José del Guaviare (2000-2010)». En los procesos de formación e investigación en educación

que se han propuesto en el reciente convenio para afianzar el proceso y lograr su divulgación, este cuaderno, de la serie del Instituto de Investigación en Educación, presenta los resultados.

Los hallazgos que aquí se muestran invitan a la reflexión. Uno de los grandes avances en el área de lenguaje está consignado en los Lineamientos Curriculares del área. La prioridad de impulsar los procesos de lectura y escritura se ancla en el trabajo por proyectos y en el desarrollo de competencias. Este propósito se ve obstaculizado por el uso de los libros de texto pues están elaborados bajo parámetros tradicionales y estructurados de forma desarticulada. Se observa que no han cambiado pues en ellos prima la transmisión de información y la esquematización del contenido. Las evidencias de estas apreciaciones se convierten aquí en datos concretos y en análisis críticos bien consolidados.

En particular, al hacer un análisis detallado de la perspectiva que se asume al abordar la literatura, se observa el tradicional manejo historicista de esta disciplina. Se mantienen los periodos históricos, los datos de autores y obras de modo enciclopédico y a veces con algunos fragmentos aislados de las obras. Por otro lado, la distribución por grados también es arbitraria, sin tener en cuenta las necesidades de los lectores o el trabajo por proyectos. Sin duda, esta manera de presentar la literatura no permite que el docente se apropie de una perspectiva como lo indican los Lineamientos del área y mucho

menos que genere unas posibilidades de trabajo de aula donde se logre la lectura crítica e intertextual. La mirada se limita a la acumulación de información.

El vacío más evidente tiene que ver con la falta de una visión de lo poético y de lo creativo como fundamento de lo literario. Debido a que se asume un enfoque dualista que diferencia forma de contenido, allí no cabe una concepción más profunda de lo poético y menos de las transformaciones que ocurren gracias a la metáfora como elemento creador que parte de contextos vitales. Por ende, no hay presencia de la creación literaria como una oportunidad para afianzar los procesos de lectura y escritura. De modo que no se desarrolla una competencia poética y menos interpretativa a partir de los textos literarios. Así pierde interés para los estudiantes y les niega la posibilidad de inventar mundos, construir perspectivas de análisis y consolidar una lectura de sus realidades y de su entorno vital.

Dado que los libros de texto tienen una estructura descontextualizada y parcelada sin relaciones entre sus componentes, los procesos de lectura que allí se exponen son muy pobres. Se limitan a un nivel de literalidad que ni siquiera estimula al placer de leer y menos de tomar posiciones. Generalmente se hacen listas de preguntas de tipo explícito que hay que responder en renglones sin conexión. De esta forma no se favorece el desarrollo de las competencias textual y comunicativa.

Si, como ya se dijo, no es posible una reelaboración del mundo a partir del lenguaje poético a la hora de leer

los textos literarios, menos provocar en los estudiantes formas de escritura que se conviertan en respuestas a interrogantes que se suscitan en el diálogo con los textos. De ahí que no sea posible construir reseñas, comentarios, ensayos, artículos que desarrollen formas de interpretar dichos textos. Los estudiantes se ven abocados a responder preguntas de detalle y sin relación. Las obras o los textos que allí se presentan no tienen relación entre sí, por tanto, no pueden producir en los lectores maneras coherentes y consistentes de escribir. No invitan al lector a exponer puntos de vista propios.

La investigación toma como referencia los cuadernos de los estudiantes para tener una mirada completa del proceso. Efectivamente, los documentos analizados muestran que el cuaderno sirve para repetir, memorizar, copiar a manera de listados una serie de informaciones fragmentarias. Tampoco permiten que el cuaderno se convierta en el espacio de escritura por excelencia donde esté la voz de cada estudiante, sus propias experiencias de aprendizaje, sus ideas sobre las obras y las lecturas realizadas en clase, sus diarios de observación y menos sus creaciones a partir de los textos.

He aquí la importancia de esta investigación ya que ha mostrado que uno de los obstáculos más grandes en el aprendizaje en el área de lenguaje y en particular de la literatura en San José es el uso de los libros de texto. Lo interesante además es que a partir de estos resultados se puede pensar en lo que está ocurriendo en el país con el uso de los libros texto. Aún falta mucho recorrido

para la resistencia al uso de este instrumento didáctico para que se llegue a un proceso interpretativo, crítico y comunicativo en el área en el que el estudiante sea el protagonista y logre su propia construcción como pensador de su realidad y que además reconozca las perspectivas de los otros, sus diferencias y aproximación. Del mismo modo, se espera que pueda reconstruir desde su propia visión la historia de la cultura, de su propia historia y a partir de ahí, lea el mundo en el que está viviendo y pueda comunicar y argumentar una visión desde sí mismo.

El valor de esta investigación es, por tanto, considerable porque invita a la reflexión. Considerar la lectura, la escritura y la literatura desde una perspectiva crítica podría favorecer el aprendizaje con sentido y sobre todo consolidar una ciudadanía más activa y propositiva. De manera que los invito a hacer una lectura analítica y juiciosa de este texto.

**Enrique Rodríguez Pérez**  
Profesor Maestría en Educación  
Instituto de Investigación en Educación  
Universidad Nacional de Colombia



# **La literatura en los libros de texto. Análisis de caso en los grados décimo y once de las instituciones educativas públicas de San José del Guaviare (2000-2010)**

---

**Luz Mary Ortiz<sup>1</sup>**

Correo electrónico: [lumaortez@gmail.com](mailto:lumaortez@gmail.com)

---

<sup>1</sup> Pensionada de la Secretaría de Educación del Departamento de Guaviare. Licenciada en Lingüística y Literatura, de la Universidad Distrital. Magíster en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Perteneció al Grupo de Investigación en Evaluación, de la Universidad Nacional de Colombia y a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Es co-fundadora de la Red Chiribiquete, en Guaviare. Ha realizado diversas publicaciones de tipo literario y pedagógico.



## Presentación

ntre los años 2009 y 2011 se realizó una investigación sobre los libros de texto (en adelante, LT) utilizados en los grados décimo y undécimo de cinco instituciones educativas públicas de San José del Guaviare. El análisis del contenido académico y pedagógico de los LT apuntó hacia la contrastación entre el enfoque semántico-comunicativo que propone el MEN, en los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana (1998), y el enfoque de los libros de texto que tienen a disposición en las instituciones educativas para abordar la literatura en el aula de clase. En este escrito se presentan los principales hallazgos de tal investigación, orientada a partir del estudio de

caso<sup>2</sup> en una de las instituciones educativas de San José de Guaviare; en consecuencia, se consideran aquí varias reflexiones sobre la relación entre literatura y educación y sus variantes: la lectura, la escritura y el lugar de la literatura en la formación intelectual de los jóvenes.

La investigación consistió en analizar un corpus de 10 LT que los maestros utilizaron durante la primera década del siglo XXI, para caracterizar los modos como la literatura es asumida en ellos. Se estudiaron en concreto las consignas registradas en los LT, el tipo de información que introducen y las actividades que proponen para determinar en qué medida aportan a la formación de lectores críticos. La selección de estos LT obedeció a que fueron los más utilizados por los docentes durante el periodo estudiado, según lo registrado en el trabajo de campo. Se decidió focalizar la investigación en los grados décimo y

---

2 Asumido como un proceso de indagación centrado en la observación de un caso elegido para ser estudiado en cualquier disciplina (medicina, biología, derecho, antropología, física nuclear, informática, sicología y/o educación, por ejemplo) con el ánimo de responder a las preguntas de investigación desde allí planteadas (Cf. Durán, 2012). En el campo de las ciencias sociales, y en especial en la Educación, el estudio de caso ha sido utilizado como método científico y como estrategia de investigación en tanto “*nace de la necesidad o deseo de entender un fenómeno social complejo, puesto que permite a los investigadores detectar las características más representativas y holísticas de los eventos y/o fenómenos de la vida real*” (Cf. Escudero, 2008, p. 8). Ha sido muy útil para orientar la observación y el análisis detallado de casos de la vida real (historias de vida, características poblacionales e institucionales, aspectos sociopolíticos, etc.) a partir de la experimentación de situaciones específicas durante procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta para comprender un fenómeno que permita “responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (Hernández Sampieri y otros, 2012).

once porque constituyen un ciclo en el que se define el interés de los jóvenes ciudadanos hacia la lectura. Como señalan Gómez, Díaz y Celis (2009), estos grados son

el puente entre la vida escolar y la vida real; entre el colegio y la educación superior o el trabajo; entre lo aprendido y lo que se requiere en la vida cotidiana; entre las expectativas, sueños e ilusiones y las oportunidades y limitaciones existentes de estudio, de trabajo y de realización personal; entre lo que la sociedad espera y lo que la escuela entrega. (p.13)

Este acercamiento a los LT es ante todo una oportunidad de diálogo, una reflexión sobre la política cultural que el uso de estos textos trae consigo y que condiciona lo que los estudiantes aprenden, situación frente a la cual los maestros deben tomar posición y descubrir la visión que dichos materiales, producidos por las grandes editoriales comerciales, despliegan sobre los jóvenes, la escuela, el maestro y la literatura. Reflexionar sobre los LT es pertinente en un contexto como San José del Guaviare, en el que la prensa no es de acceso masivo, circulan pocos textos auténticos y solo existen dos bibliotecas y ninguna librería. En algunas escuelas los LT son el único material impreso al que se tiene acceso, de ahí la importancia de reflexionar constantemente sobre ellos y de asumirlos como objeto de estudio.

## **Consideraciones generales sobre los libros de texto**

Solo desde hace poco, el texto escolar, como una herramienta de trabajo en el aula, empezó a despertar el interés de los historiadores del libro y de la educación. Para los primeros, este tipo de texto no alcanzaba el suficiente valor historiográfico y para los segundos lo importante era la instrucción, por lo que dejaron de lado la intrahistoria de la escuela. No obstante, en las últimas décadas ha surgido un interés genuino por ellos y se han convertido en una de las principales fuentes para conocer la vida de la escuela (Álvarez, 1992; Moss, et. al., 1998; Martínez, 2002; Bombini, 2004; Jurado y Lomas, 2015).

Desde el origen de las instituciones educativas, el texto escolar ha tenido una función protagónica con respecto a las maneras de orientar la enseñanza. Estos materiales didácticos, en tanto declaran el propósito de contribuir a la enseñanza, presentan en forma impresa lo que se espera se enseñe en la escuela, organizan gran parte del trabajo y del currículo del aula e indirectamente caracterizan las condiciones materiales de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. Su objetivo es facilitar la labor del maestro y posibilitar el aprendizaje por parte del estudiante.

En sentido estricto, las primeras publicaciones escolares, es decir, los textos diseñados para su uso en la institución escolar, se remontan al siglo xv y coinciden con la introducción de la imprenta; es evidente, pues, que la historia del LT está asociada a este método mecánico de reproducción, pero solamente cuando la capacidad tecnológica permitió multiplicar masivamente un texto instructivo para ponerlo al alcance de muchos estudiantes, el libro escolar adquirió su auténtica dimensión moderna. Una de las consecuencias que, desde el punto de vista educativo, tuvo la invención de la imprenta fue liberar a los escolares de las limitaciones propias de la enseñanza oral; es decir que, a partir de Gutenberg, los estudiantes pudieron huir de la esclavitud de la docencia oral/magistral y entrar a una nueva fase de la comunicación, mediada por la escritura.

A lo largo de su historia, el libro de texto se ha asumido como un instrumento mediador del aprendizaje. El constructivismo plantea, retomando fundamentalmente a Vygotsky (1979), que entre el estudiante y el aprendizaje median otros que saben más que el estudiante, lo mismo o menos. Por lo tanto, cuando la mediación del maestro se produce a través del LT y no a la par, o cuando el LT es la única herramienta cultural, la mediación se vuelve más pobre y limitada.

De otro lado, hay autores que plantean que los textos pueden ser instructivos de acuerdo con su uso. Al respecto, Bustamante y Jurado afirman que

un texto puede ser una instrucción, una carta, un grafiti, un periódico, un aviso publicitario, una pintura, una caricatura, un gesto, un video, un libro de carácter teórico o artístico... siempre que sea un objeto de interpretación. En cualquiera de sus usos, el texto se configura según la circulación del sentido inherente a la interacción comunicativa. Desde esta perspectiva, está determinado por su uso; es decir, existe porque es actualizado en su uso y en contextos específicos. Así, si dichos textos se usan en la escuela, cumplen la función escolar [...]. En consecuencia, por texto escolar entenderemos todo texto que es usado en el ámbito escolar para fortalecer la formación e impulsar los intereses cognitivo, técnico, interaccional, estético y lúdico de los destinatarios educativos. (1990, p. 16)

Esta resemantización del término “texto escolar” llama la atención por varias razones: porque no restringe la concepción de texto al espacio del aula, ni a una sola disciplina, ni a la formación del estudiante, sino que compromete a otros agentes educativos y, además, da cabida al concepto de *arrabal de la literatura*, de Bombini, que acoge todos los recursos usados en la clase de literatura y que no son solo textos literarios. Dice Bombini que “estos arrabales comprenden un conjunto amplio y heterogéneo de LT,

manuales de historia literaria, antologías, colecciones para público escolar, libros para profesores, etc. que se constituyen en instrumentos y recursos para la práctica de la enseñanza de la literatura” (2004, p. 134). Esta ampliación conceptual abre nuevas posibilidades para el trabajo escolar y ayuda a romper paradigmas que han anclado las prácticas pedagógicas en la memorización y la repetición, dominantes en los textos únicos para la enseñanza de la literatura.

No obstante, el propósito de esta investigación es mostrar el material de trabajo impreso que es utilizado en cinco instituciones oficiales de San José del Guaviare y cómo su diseño presenta de forma fragmentada la asignatura de literatura, a través del desarrollo de unidades didácticas que están planteadas como módulos de contenido o temáticas y se articulan en un programa estructurado en períodos de tiempo, respondiendo al calendario escolar. Los 10 LT analizados corresponden a tres editoriales reconocidas en el contexto educativo que desde su estructura proponen abordar la literatura a partir de información cronológica, geográfica y cultural, además de datos biográficos, movimientos literarios cuyas obras representan el canon establecido (Tabla 1).

No.	Título	Editorial	Autor(es)	Estructura
1	Español 10. Literatura española y análisis textual	Santillana	Carlos Tamayo	Unidades: 16 Dos secciones: Literatura y sociedad española (edad media, siglos XV y XVI, generación del 27 y literatura últimos 50 años) y Análisis textual.
2	Español 11. Literatura universal y análisis textual	Santillana	Carlos Tamayo	Unidades: 16 Literatura universal (Grecia y Roma, edad media, romanticismo, realismo, época contemporánea).
3	Español Sin Fronteras 11. Un enfoque comunicativo	Voluntad	Victoria Cely Campos	Unidades: 5 Indicadores de logro: "Competencia textual, comunicativa, ética y valorativa". Sección: Borges nos recomienda leer 11°: Literatura griega y latina, renacimiento, romanticismo, realismo y literatura europea del siglo XX.
4	Español sin fronteras. Un enfoque comunicativo 10	Voluntad	Carmen Cecilia Villabona de Rodríguez	Unidades: 4 10°: Literatura española (medievo, renacimiento, barroco, romanticismo, realismo, generación del 98 y del 27 hasta la narrativa posterior).
5	Nuevo Lenguaje 10	Santillana	María del Pilar Vallejo Jaramillo Lucía Gutiérrez Cárdenas Vicente Montejó Velandia Luis Ernesto Rozo Jiménez Gianni Lara Cruz María Angélica Ponce de León Martínez Manuel Neftali Riveros Grajales	Unidades: 8 Apartados: 4 Razonamiento verbal (literatura española: edad media- época contemporánea) Producción textual Expresión oral y escrita Comprensión e interpretación

No.	Título	Editorial	Autor(es)	Estructura
6	Nuevo Lenguaje 11	Santillana 2007	María del Pilar Vallejo Jaramillo Lucía Gutiérrez Cárdenas Vicente Montejo Velandia Luis Ernesto Rozo Jiménez Gianni Lara Cruz María Angélica Ponce de León Martínez Manuel Neftali Riveros Grajales	Unidades: 8 Apartados: 4 Razonamiento verbal (literatura universal: época antigua – época contemporánea) Producción textual Expresión oral y escrita Comprensión e interpretación
7	Nuevo Portal del Idioma 10. Castellano y Literatura	Norma	Sandra Moreno Cardozo y otros	Unidad 1: El Romanticismo europeo Unidad 2: Los grandes maestros del realismo europeo Unidad 3: Los orígenes de la literatura norteamericana Unidad 4: El Romanticismo en Latinoamérica Unidad 5: Evolución del Naturalismo y Realismo Unidad 6: El Simbolismo y El Decantentismo. Unidad 7: Evolución de la narrativa rusa Unidad 8: El Modernismo
8	Señales 11. Lengua Castellana	Norma	Sergio Bolaños Cuellar y otros	Unidades: 8 Componentes: 3 Literatura (Universal: Épica Clásica en Grecia, Roma e India y Europa del siglo XX) Lingüística Comunicación
9	Una visión	Colección La vida es puro cuento.	Luis Eduardo Valdés	“...no será objeto de análisis dado su contenido y su estructura: una colección de diecisiete entre los que están, Una visión, El abuelo caco, Ruinas de mi arpa, Desde las alturas, Pintores taures y charcuteros, Cualquier cosa es una carta, etc.” (2009, p. 64)

No.	Título	Editorial	Autor(es)	Estructura
10	Castellano. Grado Décimo. Educación Media con énfasis en educación para el trabajo.	Comité de Cafeteros de Caldas	Olga Vallejo y otros	Texto de Escuela Nueva. Unidades: 3 a 5 Cada unidad está desarrollada con guías dispuestas en la siguiente estructura propia de Escuela Nueva. Compartamos nuestras habilidades. Aprendamos nuestros conocimientos. Aplicando lo aprendido.

*Tabla 1.* Características estructurales de los 10 LT analizados

Los docentes de lenguaje y literatura de la educación básica podrían plantearse dos preguntas centrales en la definición de sus propósitos pedagógicos: “¿qué se entiende por literatura?” y “¿cómo se define la literatura en los LT?”. Al remitirnos a los LT para responder esta última pregunta, es notoria la tendencia a no definir la literatura como objeto de estudio, a no referirse a sus características ni a reflexionar sobre por qué se lee literatura o se escribe acerca de ella. En el corpus de esta investigación, se halló un único LT (Villabona, 1987) en el que se plantea de manera explícita un concepto de literatura:

La literatura es una de las artes que ha deleitado la existencia de los seres humanos desde los primeros años de su aparición en la tierra. Al comienzo, los relatos se transmitieron oralmente; luego por escrito. Inicialmente se transcribían con plumas, luego en máquinas de escribir e impresoras mecánicas. Sin embargo, siempre serán los seres humanos, con sus sentidos e inquietudes, los creadores de la literatura y el arte en general. (p. 8)

La definición de literatura está ausente en los LT, como pudo corroborarse, al menos, en el corpus estudiado. Sin embargo, de los índices y tablas de contenido se puede inferir que la literatura es concebida como una sucesión de movimientos literarios que se estudian aisladamente. Y si bien aprender sobre los movimientos literarios es importante, en ello no se agota el estudio de la literatura y más bien sus caracterizaciones, tan recurrentes en los LT, se inscriben en una historia de la cultura y no propiamente en una historia de la literatura, sobre todo cuando se memorizan los nombres de los movimientos sin leer las obras mismas.

Con respecto a las editoriales se puede decir que han construido una tradición historiográfica en los LT que privilegia los movimientos circunscritos a un espacio determinado. Por ejemplo, en el grado décimo, se estudia la literatura española desde la Edad Media, pasando por el Renacimiento, el Barroco, el Romanticismo, el Realismo, la Generación del 98 y la Generación del 27 hasta llegar a la narrativa contemporánea. En el grado undécimo, por su parte, se aborda la llamada literatura universal, desde la literatura griega y latina hasta llegar a la literatura europea del siglo xx, pasando por el Renacimiento, el Romanticismo y el Realismo.

Esta perspectiva —insinuada por las editoriales— implica pensar la literatura a partir de criterios cronológicos y periodizantes. En los LT también se fomenta el conocimiento del patrimonio literario y el estudio de las obras y autores canónicos de la literatura de un país.

El conocimiento de la historia de la literatura es el objetivo principal de los LT, lo que implica darle énfasis a la memorización de datos, muchas veces aislados y descontextualizados. De los 10 LT estudiados se infiere que la literatura es concebida como el estudio de los hechos y obras de la historia literaria.

Al tomar ciertas decisiones, los editores y autores de LT, de manera consciente o no, dan cuenta de una visión particular sobre la historia y de su percepción de lo literario. La selección de obras unidas al listado de movimientos, de generaciones y escuelas, así como de las fuentes bibliográficas que subyacen en los modos de organizar la información muestran criterios de periodización y establecen un canon en cada nivel o grado, a través de la selección de los autores, la clasificación de las obras y los fragmentos que proponen para su lectura y análisis.

En muchos casos con el LT también se determinan los contenidos, los métodos educativos y los planes de estudio del área de Lengua Castellana. De las listas de contenidos de estos libros, algunos docentes seleccionan los temas para las planeaciones que se presentan a la administración escolar, lo que conduce a una enseñanza limitada al programa de estudios. Al respecto, Sábato señala que:

El fetichismo del programa pertenece a ese conjunto de males universales, que no por ser universales dejan de ser males. Este último responde a esa tendencia a conferir valor mágico a lo que está impreso, como forma tal vez de compensar psicológicamente las precariedades de la enseñanza real. (1979, p. 89)

En los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana se señalan tres paradigmas desde los cuales se aborda la literatura: “Desde la estética, la historiografía y la sociología y la semiótica” (MEN, 1998, p. 79), siendo la historiografía una de las tres dimensiones teóricas que prevalece en los LT pues estos acumulan de manera fragmentada información cronológica, geográfica, cultural, biográfica (sobre autores) y sobre movimientos literarios con sus obras más representativas, en forma de unidades didácticas que se organizan de acuerdo con la duración de los periodos escolares.

Esa organización exige un desarrollo programático de la literatura como asignatura, lo que dificulta asumir en el aula de clase el enfoque semántico-comunicativo planteado desde la década de los ochenta y ahora desde los planteamientos de la semiótica y la lingüística textual propuestos en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Con esta parcelación de la información abordada se da cuenta de una concepción bancaria de la enseñanza y el aprendizaje que está implícita en el modelo curricular prescriptivo propio de los LT. A cada docente le corresponderá evaluar si tal concepción es coherente con sus

propias convicciones, intenciones y propósitos pedagógicos. Mantener una actitud pasiva y obediente frente al LT genera incoherencias entre el PEI, los planes de aula, la propuesta del área y la propuesta académico-disciplinar y pedagógica que conlleva el libro para hacerla efectiva luego en el aula.

## **Concepción sobre la lectura y la escritura en los libros de texto**

Para considerar la propuesta de lectura y escritura de los LT es oportuno comentar ejemplos de materiales que ponen en juego los dos procesos, como sucede con el siguiente taller individual en el que se pide transcribir y memorizar información:

**TALLER INDIVIDUAL**

- ¿A cuál época se le llamó medioevo?
- ¿Cuáles fueron las clases sociales propias de esa época?
- ¿Qué relación existió entre el desarrollo de los géneros literarios y las clases sociales del medioevo?
- ¿Aproximadamente cuándo comenzó a usarse el castellano como lengua escrita y en qué tipo de escritos?
- Consulta las etapas históricas que tuvo la Edad Media y sus características. Redacta un resumen en tu cuaderno.
- ¿Cuál es la importancia lingüística del mister de juglaría?
- Señala las características del mister de juglaría.
- ¿Qué eran los cantares de gesta y cuál fue su origen?
- ¿Cuál es el tema del cantar del Mio Cid?
- El cantar de Mio Cid está compuesto por tres partes así:  
La primera trata de...  
La segunda narra...  
La tercera parte se refiere a...  
11. Los versos del cantar de Mio Cid están divididos en dos hemistiquios. Se llama hemistiquio a cada una de las partes en que una pausa o cesura divide un verso. Ej: Alcançola el Cid a Búcar a tres braças del mar.  
• Del texto antiguo copia dos ejemplos, señalando los hemistiquios de cada verso.
- El cantar de Mio Cid en su estado actual tiene 3730 versos, está escrito en versos asonantes, rítmicos, no métricos, lo cual explica que podamos encontrar versos de 10 a 20 sílabas, aunque los más frecuentes son los de catorce sílabas. Los versos se agrupan en tiradas, o sea, series de un número indefinido de versos.  
• Corroboras las anteriores afirmaciones con ejemplos tomados del texto original de Mio Cid.
- Numera los versos del texto original y señala los versos que riman entre sí, indica qué clase de rima tienen.
- Con base en el fragmento 'El Cid alcanza y mata a Búcar', responde:  
a. ¿Que significa el verso "¡Acá vuelve, Búcar! Viniste de allende el mar".  
b. Inicialmente ¿qué le propuso el Cid al rey moro Búcar?, y ¿qué reacción tuvo el rey?  
c. ¿En qué sitio se desarrolla la acción narrada en el fragmento?  
d. ¿Qué cualidades del Cid se ponen de manifiesto a través de su actitud en esta acción?  
e. ¿Qué consecuencias trae la derrota del rey Búcar a manos del Cid?  
f. Compara el texto antiguo y la versión actualizada del fragmento, observa la evolución de algunas palabras. Descubre la palabra:  
Grant >? tropeica >? non >?  
veot >? confonda >? cortól >?  
g. Expresa en español actual los siguientes versos:  
"Hemos de saludarnos y pactaremos amistad".  
"Espada tienes en mano y te veo aguijar se me figura que en mi la quieres emplear".  
h. ¿A cuál de las tres partes que componen el poema del Cid, crees que pertenece el fragmento? Investígalo.
- Consulta el argumento de El cantar de Mio Cid y cópialo en tu cuaderno.



UNIDAD 1 25

Figura 1. Cuestionario propio de un taller individual *Español sin fronteras. Un enfoque comunicativo 10*, 1987  
Fuente: Fotografía de la autora

En las consignas y actividades de este taller se observa una concepción de la lectura asociada a la tarea, el deber y la repetición de información. Obsérvese que en el ítem 15 se pide copiar el argumento de *Mío Cid*, mas no leer el texto; solicitar la copia de los textos obedece a una concepción mecánica del aprendizaje según el cual la repetición permite asimilar los contenidos gracias a la memoria. Además, la concepción sobre la escritura parte de la idea de que esta permite la fijación de contenidos, como si lo importante fuera memorizar los datos. El estilo de las preguntas condiciona el carácter unilateral de las respuestas; son respuestas absolutas que deben retenerse en la memoria. Por eso, el estudiante tiende a elaborar frases u oraciones y no textos, porque las preguntas lo exigen así. El modelo conductista-tradicional es el que predomina en los LT estudiados, al concebir la lectura como “una simple transcripción del lenguaje oral, por lo tanto, leer bien significa pronunciar en voz alta las palabras de un texto” (Peña, 2002, p. 2).

El LT tiende a plantear que la lectura se compone de dos partes separables que, en consecuencia, pueden enseñarse de forma independiente: lectura y comprensión. Se entiende la primera como la capacidad del sujeto para leer en voz alta con fluidez, entonación y pronunciación adecuadas. Dentro de este modelo prima la relación que el lector establece entre las unidades de escritura y los sonidos para identificar códigos y fonemas de forma “correcta”. La comprensión es entonces una habilidad que

le permite al lector extraer el sentido del texto al decodificar sus palabras y oraciones. Vale la pena contrastar esta concepción de la lectura con la que se propone en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana:

El acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura el sujeto lector. Esta orientación tiene grandes implicaciones a nivel pedagógico ya que las prácticas de lectura que la escuela privilegia deben dar cuenta de esta complejidad de variables, de lo contrario estaremos formando decodificadores que desconocen los elementos que circulan más allá del texto. (MEN, 1998, p. 49)

Si se asume la premisa de que leer es interpretar, no solo decodificar, y que en ese proceso está implícita la escritura como manifestación de la interpretación, es conveniente asumir la lectura a partir de las obras literarias íntegras, no de fragmentos, como suele ocurrir en los LT. Una lectura hecha desde esta perspectiva es distinta, tiene un horizonte y reclama del docente la apropiación de la teoría literaria para desarrollar un proceso específico que conduzca a la interpretación responsable de la obra. Y aunque no se va a profundizar en este tema, es necesario mencionar que el aprendizaje a partir de textos genuinos (cuentos, poemas, ensayos, crónicas, entre otros) activa

estrategias de organización y elaboración del conocimiento en el docente y el estudiante:

Entonces tendrás que leer de otra manera, Cómo, No sirve la misma forma para todos, cada uno inventa la suya, la suya propia, hay quien se pasa la vida entera leyendo sin conseguir nunca ir más allá de la lectura, se quedan pegados a la página, no entienden que las palabras son sólo piedras puestas atravesando la corriente de un río, si están allí es para que podamos llegar a la otra margen , la otra margen es lo que importa, A no ser, A no ser, qué, A no ser que esos tales ríos no tengan dos orillas sino muchas, que cada persona que lee sea, ella, su propia orilla, y que sea suya y sólo suya la orilla a la que tendrá que llegar. (Saramago, 2000, p. 77)

Nada más expresivo sobre el tema de la lectura y la interpretación que esta cita de Saramago, quien a través de una metáfora expone las distintas formas y caminos de la lectura; en definitiva, no solo hay una forma de leer, sino un conjunto amplio de estrategias que permiten experimentar la lectura como una práctica hermenéutica.

Con respecto al acto de escribir, el LT lo reduce a copiar o transcribir información; las actividades propuestas no expresan intenciones comunicativas y no incluyen ni quién habla, a quién habla o para qué. Es en un contexto comunicativo de uso de la lengua escrita que se

multiplica el deseo de leer y escribir con sentido, en situaciones reales de comunicación, en contraposición a la mirada técnica o mecánica de la lengua que está presente en los LT.

## **Actividades de escritura en los libros de texto**

Al leer las actividades de escritura en los diez LT, llama la atención su gran número, como si la cantidad pudiera ser sustituto de la calidad. Las actividades, en su mayoría, parecen estar creadas para ser contestadas de manera individual; en muy pocas ocasiones aparecen las actividades en grupo. Asimismo, éstas se presentan con imperativos y se explica lo que se debe hacer a través de cuestionarios que condicionan las respuestas suministradas por el libro; se trata de “decir lo mismo que el libro”.

## Actividades

### Trabaja

- . Identifica en los poemas de Gustavo Adolfo Bécquer que aparecen en esta unidad, algunos rasgos y temas del Romanticismo español.
- . Explica cuál es el planteamiento del poeta respecto a la poesía. Enuncia tu opinión frente a la idea expresada por Bécquer en el poema *No digáis*.
- . Transforma el fragmento de *Don Juan Tenorio* que aparece en esta unidad, en un cuento. Ten presente que la situación planteada por José Zorrilla tiene un carácter asombroso y fantástico.
- . Realiza un ejercicio de memorización: consulta y apréndete una rima de Bécquer. Organiza con tu profesor(a) un recital en clase o un concurso de declamación.
- . Escoge un aspecto de tu entorno que pueda ser motivo para componer un relato realista. Recuerda que el Realismo se proponía describir al ser humano en el marco de su sociedad resquebrajada.
- . Escribe un texto en el cual brindes una posible explicación síquica y social respecto a la presencia de tantos indigentes en nuestras ciudades. Éste era el propósito cientificista del Naturalismo.

*Figura 2.* Actividades de escritura.  
*Nuevo Portal del idioma 10. Castellano y Literatura, 2003*  
*Fuente:* Fotografía de la autora

La mayoría de las actividades de los LT son verticales, rígidas y, en consecuencia, no contribuyen a la formación de lectores críticos, si por ello entendemos a los lectores que interpretan los textos reconstruyendo los diálogos entre los saberes representados en ellos y los saberes del lector mismo. Con ello también se hace referencia a lectores capaces de asumir las obras bien leídas gracias a

la suscitación del posicionamiento crítico y argumentado, así haya que contraponerse a los juicios del profesor o a juicios que aparecen, por ejemplo, en las historias de la literatura porque, como anota Sábato, no es posible decir que se lee bien en los casos del “buen alumno” que acata las recetas del profesor o del manual y que se distingue por “su aprovechamiento y buena conducta”. (MEN, 1998, p. 25)

Veamos un ejemplo: “Explica en tu cuaderno, quién es y a qué época pertenece cada una de las siguientes figuras: caballero, clérigo, rey, cortesano, vasallo”. Para responder, el estudiante se instala en el nivel de lectura literal, es decir, en la lectura superficial. Sin embargo, en algunas actividades de los LT, se puede identificar una concepción de la escritura coherente con la propuesta en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana: la escritura como proceso. Por ejemplo: “Escribe un texto en el cual brindes una posible explicación psíquica y social respecto a la presencia de tantos indigentes en nuestras ciudades. Ese era el propósito científicista del Naturalismo” (Moreno et al., 2003, p. 209).

En las actividades de los LT aparecen cuestionarios con preguntas dirigidas a la aprehensión de los contenidos y se solicita al estudiante expresar sus opiniones, aunque siempre a partir de la información ofrecida en el libro. El enfoque de competencias está ausente: no se promueven la solución de problemas ni el análisis en

profundidad de los textos. Por otra parte, en el proceso de análisis de las consignas se hallaron algunos errores lingüísticos. Veamos una de ellas:

A partir de la información proporcionada en el contexto histórico, escribe en dos hojas tamaño carta y a doble espacio, un texto imaginario en el que expreses como pudieron haber convivido en España tres culturas y tres religiones como la árabe, la judía y la cristiana. (Moreno y otros, 2003)

En el fragmento citado la palabra “como” no tiene la tilde y se trata de una pregunta. Veamos otro ejemplo: “Escoge un texto de lectura y **elabora un comentario** en que expresa tu opinión personal sobre el mismo” (Moreno y otros, 2003). En este caso no hay concordancia de persona en el verbo expresar (debería decir “expreses”). Ahora observemos un ejemplo de lo que hemos llamado visión subyacente de la literatura en los LT:

Explica, con tus propias palabras, las enseñanzas que el autor nos quiere dar a través de estos dos cuentos. (Moreno y otros, 2003)

La concepción de la literatura que subyace de este enunciado es de carácter moral y no de carácter textual, pues se refiere a las enseñanzas que el autor pretende dar, intencionalmente, con su texto. Valga decir que, según los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, lo que interesa es el sentido que produce el texto en diálogo con otros textos en los que podrían confluír los significados que quiere promover el autor, como lo propone Eco:

La interpretación semántica o semiósica es el resultado del proceso por el cual el destinatario, ante la manifestación lineal del texto, la llena de significado. La interpretación crítica o semiótica es, en cambio, aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras alternativas) interpretaciones semánticas. (1992, p. 36)

La lectura crítica implica trabajar con las sustancias del texto indagando por las intencionalidades de quienes hablan en él, que es distinto a preguntar qué quiso decir el autor, tan recurrente en los libros de texto analizados.

## **Las consignas y su desarrollo en los cuadernos de los estudiantes**

Ahora analizaremos los procesos de escritura que se desarrollan en la escuela a partir de las consignas de los LT. Entendemos la consigna como un enunciado en el que se propone realizar una actividad; en el ámbito académico la consigna es uno de los muchos otros textos que integran el discurso instruccional encargado de presentar

una meta o acción final, una serie de acciones parciales o procedimientos y, en algunos casos, también una lista de elementos, [pero al tratarse de instrucciones o consignas escolares, constituyen un] conjunto de actividades que proponen el docente y el libro de texto para realizar una tarea relacionada con el aprendizaje [...] mediante una prescripción o una serie de prescripciones. (SERCE, 2009, p. 99-101)

La elección de esa prescripción dependerá del nivel de dificultad de las actividades relacionadas con la tarea a resolver, pero los LT lo simplifican al omitir los detalles o especificaciones del tema a ser abordado en la premisa o premisas construidas para establecer un acuerdo comunicativo con los estudiantes que les permita comprender qué se

les demanda hacer. De allí la necesidad de reconocer que para

aprender a escribir esta variedad de textos y a responder a esas demandas las instrucciones deben ser complejas: deben indicar no solo el tema y la extensión, sino también la clase de texto, el género, el destinatario, el propósito, el contexto de circulación y cómo proceder paso a paso al escribir (planificar, hacer un borrador, revisarlo, etcétera). (Atorresi y cols., en prensa, citado en SERCE, 2009, p. 102)

Sin embargo, las consignas que suelen utilizar los LT en Colombia no responden a estas demandas, como sucede en el enunciado que aparece a continuación:

Respondo y escribo en mi cuaderno:

- ¿En qué época surgió la novela picaresca?
- ¿Por qué se llamó preloquista al teatro del siglo XVI?
- ¿Cuáles fueron las clases sociales propias del medioevo?
- ¿Qué eran los cantares de gesta y cuál fue su origen?
- ¿Quién es el protagonista de las Coplas de Jorge Manrique?
- ¿Para qué fue Celestina a visitar a Melibea?
- ¿Cuáles son los tres personajes principales?

(Villabona, 1987)

En esta actividad hay preguntas sobre el contexto de la obra que, asimismo, se refieren a la historia literaria, a los géneros y la tipología textual; también hay una pregunta sobre el contexto histórico y dos sobre la obra como comprensión literal de los contenidos del LT. Estas preguntas no están dirigidas a la interpretación y la comprensión de los acontecimientos sociales a que aluden los géneros discursivos y los protagonistas mencionados en sus consignas; se limitan a que los estudiantes den cuenta de datos puntuales tomados del texto para reconstruir su contexto intratextual propio de un nivel inicial de exploración semántica. Veamos otros ejemplos de consignas:

1. **Elabora** un cuadro sinóptico de las principales obras de Calderón.
2. **Elabora** un cuadro sinóptico con las características principales de la novela picaresca.
3. **Elabora** un cuadro sinóptico de los movimientos literarios propios del siglo XVIII.
4. **Expresa** la idea principal de cada uno de los fragmentos leídos.
5. **Nombra** las dos tendencias de la literatura religiosa.
6. Recuerda o **consulta** la definición de la fábula y cópiala en tu cuaderno.

(Villabona, 1987)

Con base en el anterior listado de consignas se puede decir que éstas indagan sobre ideas e informaciones explícitas en el texto. En ellas priman elementos como el reconocimiento de detalles, ideas principales, secuencias, relaciones causa-efecto y rasgos de carácter. La comprensión que se espera de los estudiantes se limita de nuevo al reconocimiento de informaciones explícitas propias de un primer nivel de comprensión: el literal. Además, las preguntas develan una concepción sobre la enseñanza de la literatura según la cual ésta consiste en dar informaciones sobre el argumento, las corrientes literarias y la época en la que se desarrollaron. Como las consignas separan estos tres aspectos se fragmenta el universo cognitivo, se restringe la interpretación y se impide establecer relaciones posibles entre los fenómenos sociales, psicológicos y políticos representados en las obras literarias del canon, cuya lectura descontextualizada se impone en los LT para responder a la estandarización de currículos atemporales e irrelevantes para los estudiantes de la sociedad-escuela del siglo XXI.

La mayoría de las consignas se constriñen a lo meramente literal (enumerar y nombrar) y conducen a la transcripción de respuestas ya dadas en el texto. El estilo de las preguntas condiciona el carácter cerrado y absoluto de las respuestas, haciéndolas de fácil memorización por parte de los estudiantes, quienes suelen repetirlas mecánicamente. El estudiante tiende a elaborar frases u oraciones fragmentadas y no textos elaborados cuando consignas como las siguientes lo exigen así:

**Consulta** el argumento del *Mío Cid* y cópialo en tu cuaderno.

**Copio** la información del siguiente recuadro en mi cuaderno.

(Villabona, 1987)

Obsérvese que se solicita consultar y copiar el argumento de *Mío Cid*, mas no leer la obra. Además, en esta consigna, está implícita la noción de la escritura como una práctica para fijar contenidos, como si lo importante fuera tomar datos de otras fuentes para memorizarlos en lugar de construir sentido; esta noción esquemática de la escritura dista de las sugeridas en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, documento en el que el acto de escribir se define como producción de sentido<sup>3</sup>. También hallamos consignas orientadas a la escritura de resúmenes:

---

<sup>3</sup> Una orientación que concibe la escritura no solo como un ejercicio de “codificación de significados a través de reglas lingüísticas [pues se trata] de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto sociocultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo” (1998, p. 49)

El texto que leíste es sólo una escena de la obra, de la cual únicamente se conservan 147 versos. **Resume** el argumento de esta escena.

Leemos la información del siguiente recuadro, para tener una idea más amplia de los géneros, autores y obras del periodo neoclásico. **Resumimos** en nuestros cuadernos el recuadro. (Cely, 1989)

Habría que considerar los procesos mentales que el estudiante debe hacer para elaborar un resumen y cuáles son las orientaciones del docente en relación con la producción de ese tipo de texto, cuando lo que se presenta en el libro es un recuadro con un cúmulo de información descontextualizada. Además, el libro no proporciona información alguna sobre cómo se hace el resumen o cuál es el objetivo de hacerlo, desconociendo su enorme impacto en el desarrollo de competencias lectoescriturales de los estudiantes al exigir la reconstrucción del tema o sentido global del texto<sup>4</sup>. Los cuestionarios, asimismo,

---

<sup>4</sup> Desde la lingüística del texto, el tema o macroestructura puede ser deducido a partir del texto cuando éste se reconstruye a partir de una secuencia semánticamente coherente de proposiciones que pueden ser interpretadas “de manera intencional y extensional en relación a la interpretación de otras proposiciones de la secuencia o de las proposiciones especiales o generales que con ello resultan implícitas” [es decir, cuando] “satisfacen las condiciones de conexión y coherencia, [pues] en realidad suelen constituir también un texto” (van Dijk, 1980, p. 53- 54).

indagan información enciclopédica acerca de autores, obras, épocas y escuelas literarias; datos que se pretende sean memorizados por los estudiantes. Veamos algunos ejemplos:

Elaboro un cuadro comparativo del Realismo y el Naturalismo.

Indico cuatro características propias del culteranismo.

¿Qué significa barroco?

¿Cuáles eran las principales obras dramáticas del siglo XV?

¿Cuáles son los escritores cortesanos que representan la literatura de la última etapa de la edad media?

(Moreno y otros, 2003)

Las informaciones solicitadas en estas consignas validan la enseñanza de la literatura desde criterios cronológicos y periodizantes. La memorización de datos históricos es, entonces, el objetivo prioritario. Desde la década del sesenta, el MEN, con los “Programas Curriculares” de Español y Literatura, definió el abordaje de la literatura desde esta perspectiva, ratificada a su vez en el III Congreso de Academias de la Lengua (1964); allí se definió el país cuyas obras y autores debían estudiarse cada año. Por ejemplo, *El Quijote* es una obra que desde esa década se propuso para el grado décimo: “*El Quijote* debe ser lectura obligatoria para todos los alumnos, [...]”.

El profesor comprobará las lecturas mediante preguntas orales y escritas” (MEN, 1964, p. 6). La ubicación de la literatura y de algunos autores y obras por países para los diferentes grados de escolaridad definida en esa década se mantiene en la actualidad, a través de los contenidos de los LT, aunque ni los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (1998) ni los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas (2006) lo señalen.

El MEN, con los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje del año 2006, hace una propuesta para los grados décimo a undécimo con respecto a la enseñanza de la literatura, con lo que buscó que los estudiantes se apropiaran de manera crítica y creativa de la obra literaria:

Para ello se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género, y temática pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación. (MEN, 2006, p. 26)

La invitación a transitar por la semántica del texto (sea o no literario) desde la pragmática de sus enunciados lingüísticos no es incorporada en la contextualización de los cuestionarios y talleres de los LT, porque, de cierto modo, estos hacen parte de un dispositivo de reciclaje: puede decirse que se han reestructurado a lo largo de una década, pero han mantenido los mismos contenidos; en relación con la literatura, los LT para décimo grado se han orientado hacia el estudio de la literatura española y los de grado once hacia la llamada literatura universal. Cabe preguntar por qué se insiste en abordar la literatura por países o por generalidades, como la literatura universal; en los lineamientos curriculares se sugiere estudiar la literatura a partir del dialogismo, es decir, de la intertextualidad.

Ahora analizaremos cómo las consignas de escritura de los LT son entendidas por los estudiantes y desarrolladas en sus cuadernos. Acceder a los cuadernos no fue fácil, pues los maestros piensan que permitir una mirada externa a este material deja al descubierto su quehacer y abre la posibilidad de recibir cuestionamientos. Sin embargo, después de hacerles la solicitud, cuatro maestros facilitaron el material, procurando, eso sí, elegir los cuadernos de estudiantes considerados sobresalientes.

Los registros escritos en los cuadernos son muy escasos. Se recibieron explicaciones de los maestros en las que afirman que sus estudiantes habían escrito poco porque en el primer periodo se invertía gran parte del

tiempo en la organización del día del idioma. Una postura controversial, aunque muy generalizada tanto en maestros como en padres de familia, si bien no será la mayor o menor cantidad de hojas en los cuadernos de los estudiantes lo que se constituye en indicio del desarrollo de procesos significativos de escritura dentro y fuera del aula de clase. Se aclara entonces que la recolección de los cuadernos tenía como objetivo observar y analizar la forma como los estudiantes desarrollan las actividades de escritura propuestos desde los LT, siendo las siguientes algunas de las asumidas por los estudiantes:

9) 10 preguntas:

- que es la mitología?

Rta: es un "cadaver embalsamado" para materia de -  
educacion separada de sus fuentes vivas.

- cuales fueron los primeros lenguas mas conocidas  
en la edad de la epopeya?

Rta: la ~~griega~~ y la ~~latina~~

- cual fue el factor predominante que mantuvo  
unido el imperio de grecia?

Rta: su lengua y religion.

- que escribio Herodoto en la mitad del siglo  
III a.c?

Rta: un libro sobre las transformaciones en griegos  
en el cual recuento todos los ~~su~~ ~~caracteres~~ en  
la historia.

- que es la literatura griega?

Rta: es aquella escrita por autores ~~griegos~~ de  
Grecia y las geografias de la influencia Griega.

- por que hacen los mitos?

Rta: nacen del pensamiento humano por naturaleza.

Figura 3. Respuestas de una estudiante de  
grado once a una actividad del LR4  
Fuente: Fotografía de la autora

El registro de la figura 3 se toma del cuaderno de una estudiante del grado once del año 2010, quien anota la consigna con el nomenclador “a)” para señalar 10 preguntas; estas no exigen más que una transcripción literal que, en este caso, se aleja además del sentido común del estudiante quien “copia” información sin reparar en la falta de coherencia y lógica que guardan las respuestas extraídas del LT respecto a lo consultado; allí la comprensión está totalmente ausente. Las respuestas del estudiante son breves y algunas erróneas, dejando en evidencia la inexistencia de indicios de retroalimentación por parte del maestro para reconocer las inconsistencias en las respuestas escritas y la necesidad de retomar los textos leídos para identificar la información que condujo a cometer errores en la resolución del cuestionario;

**Transcripción texto Figura 3**

a) 10 preguntas:

- Que es la mitología?

RTa: ES un “cadaver enbalsamado” para materia de erudicion separada de sus fuentes vivas.

- cuales fueron las primeras lenguas mas conocidas en la edad de la epopeya?

RTa: la Iliada y la odisea.

- cual fue el factor predominante que mantuvo unido el imperio de grecia?

RTa: su lengua y Religion.

- que escribio aristotnles

en la mitad del siglo III a.c?

RTa: un libro sobre las transformaciones en astros en el cual reunio todos los ejm conocidos en la historia.

- Que es la literatura griega?

RTa: Es aquella escrita por autores autoctonos de Grecia y las geografias de la influencia Griega.

- por que hacen los mitos?

RTa: nacen del pensamiento numano por naturaleza.

una actitud asumida con frecuencia por el estudiante porque sabe que no lo leen aunque las correcciones que recibe suelen ser de tipo estrictamente gramatical –un aspecto que tampoco se evalúa en este caso.

El haber utilizado este registro (figura 3) como guía para el quehacer académico y pedagógico de la docente titular del grado once, permitió emplearlo para la observación. Esta es una práctica frecuente de los docentes: tomar los cuadernos de los estudiantes sobresalientes y usarlos como material orientador de sus clases. Esto se asume como un ahorro de tiempo dado que no habría que preparar clase, pues todo ya está en el cuaderno que, desinteresadamente, el estudiante regala al profesor al finalizar el año lectivo.

En la siguiente consigna se mencionan las fotocopias del LT. Hacer fotocopias de este material es una práctica muy común en la institución, debido al escaso número de LT disponibles para los estudiantes (de 1 a 4 ejemplares para aproximadamente 40 estudiantes).

El segundo ítem invita a consultar algunos términos que se desconoce si el LT explica, pues, aunque en la consigna se señala la página, no se enuncia el nombre del texto, lo que impide discernir si la información está o no en el libro.

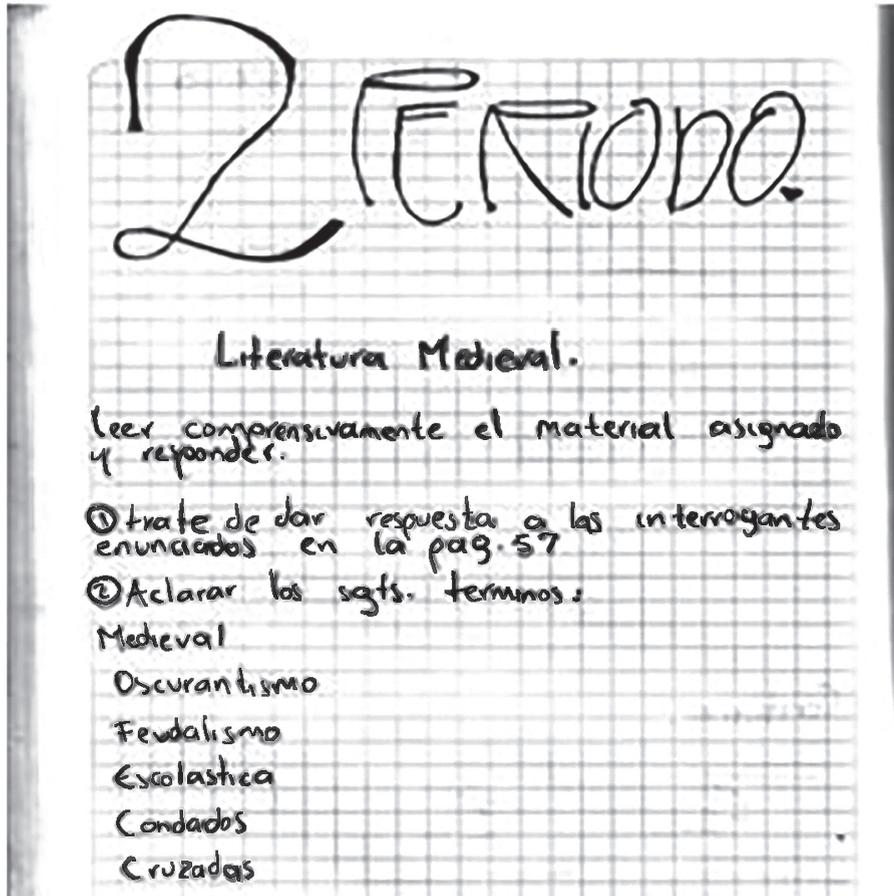


Figura 4. Consigna de un LT en el cuaderno de un estudiante.  
Fuente: Fotografía de la autora.

*Transcripción texto figura 4*

2 PERIODO

Literatura Medieval.

Leer comprensivamente el material asignado y responder.

1. trate de dar respuesta a los interrogantes enunciados en la pag. 57

2. Aclarar los sgts. términos :

- Medieval
- Oscurantismo
- Feudalismo
- Condados
- Cruzadas

La consigna de la figura 4 condiciona necesariamente el uso del LT; se le solicita al estudiante hacer una transcripción: “leer comprensivamente el material asignado y responder. Trate de dar respuesta a los interrogantes enunciados en la página 57”. Luego se pide escribir el significado de un listado de palabras. La consigna contradice la implicación de “leer comprensivamente” según lo esperado por el currículo oficial, cuando anima a la transcripción literal de informaciones tomadas del LT en lugar de promover “procesos de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (MEN, 2008, p. 72), si bien establecer el significado de los textos dependerá de la representación coherente que el lector realice de su contenido a partir de los indicios o pistas allí identificadas, para ponerlas luego en relación con la información proveniente de su propia experiencia lectora, estrechamente ligada a sus niveles de desarrollo emocional, cognitivo y social. En estos casos cabe preguntar por la voz del docente pues las tareas ya están diseñadas en el LT y no se problematiza los temas tratados.

Transcripción texto figura 5

\*¿Explicar en que consistía concretamente el cantar del mio-Cid y decir como estaba estructurado?

R)El cantar del Mio-Cid es un cantar anonimo q' relata hazañas heroicas inspiradas libremente en los ultimos años de la vida

del caballero castellano Rodrigo Díaz de Vivar, se trata de la primer obra narrativa extensa de la literatura española en una lengua Romance, y destaca por el alto valor de su estilo. Está escrito en castellano medieval y compuesto alrededor del año 1200. No se le

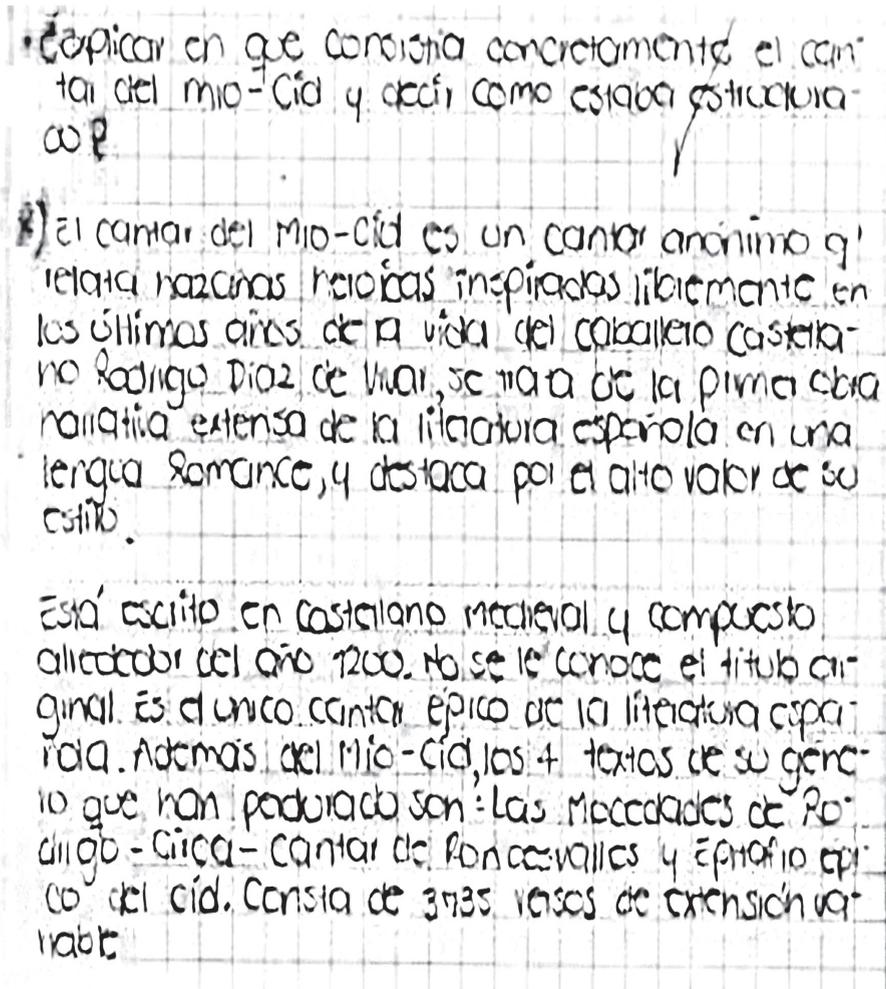


Figura 5. Actividades relacionadas con la escritura en un LT.

Fuente: Fotografía de la autora.

conoce el título original. Es el único cantar épico de la literatura española. Además del Mio-Cid, los 4 textos de su género que han perdurado son: Las

Mocedades de Rodrigo - Círculo - Cantar de Roncesvalles y Epitafio épico del Cid. Consta de 3735 versos de extensión variable.

En la anterior consigna, el LT se convierte de nuevo en un material del que se copian las respuestas a preguntas unilaterales; en efecto, la respuesta del estudiante es una transcripción textual del LT: no hay resumen ni explicación propia, pero se valida como acertado porque es lo esperado cuando no se cuenta con un plan pedagógico propio sustentado en los acervos disciplinares implicados.

## **A manera de cierre**

Este trabajo es un llamado a que, como docentes e investigadores, rompamos con los llamados “silencios de la historia de la enseñanza” que han acallado asuntos tan relevantes como el análisis de los objetos didácticos, entre los que se encuentran los LT, materiales que siguen teniendo una fuerza enorme en el sistema educativo e incidiendo en la cotidianidad escolar, en este caso, de las instituciones educativas de San José del Guaviare. Esta investigación nos confronta como docentes e impulsa el planteamiento de las siguientes reflexiones:

En los LT analizados de tres de las editoriales posicionadas en el ámbito educativo colombiano (Santillana, Norma y Voluntad) se plantea un concepto de literatura cronológico y periodizante que propende por el conocimiento del patrimonio literario, legado por la historia literaria unida al estudio de obras y autores considerados como clásicos de corte universal. Esta perspectiva deja

ver el énfasis que los LT le dan a la memorización de información por encima del reconocimiento de la relación existente entre las distintas ideas que circulan en el texto literario u otros textos de la cultura leídos, para comprender cómo allí confluyen múltiples visiones de mundo marcadas por recorridos históricos que determinarán la diversidad cultural, política y social representadas en las voces que allí dialogan; un recorrido textual, semántico y pragmático implícito en la formación de lectores críticos que no es visible en los LT analizados.

Por otra parte, en los LT la definición de literatura está prácticamente ausente, si bien de las tablas de contenido se puede inferir que ésta se concibe como una sucesión de movimientos literarios que se estudian aisladamente. En las llamadas “unidades didácticas”, capítulos de los LT estudiados, se explican los contenidos por aprender convocando a los docentes a convertirlos en un currículo, tal como los organiza el LT. Un libro de estas características disminuye los márgenes de libertad del docente en el aula, y confunde un material curricular con el diseño de estrategias pedagógicas para el encuentro del estudiante con la literatura por parte de un docente conocedor de las políticas curriculares estatales que, en su autonomía, logra proponer un trabajo de reflexión intertextual desde la literatura.

Los LT inciden en la práctica pedagógica, organizan las experiencias lectoras de los estudiantes y establecen tipos de interacción entre éstos y los maestros, lo que explica la importancia de evaluar su impacto en nuestros

contextos educativos. En esta investigación se observó que el impacto no es necesariamente positivo: gran parte de las consignas de los LT y de las actividades realizadas por los estudiantes no responden al enfoque semántico-comunicativo propuesto en los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, ni se orientan hacia la formación de lectores críticos.

Frente a esta fuerte presencia de los LT en las aulas nos preguntamos ¿qué ha pasado con el principio de autonomía otorgado a los maestros y a las instituciones, en la Ley General de Educación, para construir sus propuestas educativas? Algunos maestros se han convertido en administradores de los LT y éstos en el elemento central de la construcción curricular. El llamado de los maestros a que se les diera libertad y autonomía para construir los currículos no ha sido asumido por todos con el compromiso y responsabilidad que se requiere, lo que amerita una nueva investigación para comprender a qué se debe este nivel de dependencia.

No obstante, consideramos que los maestros pueden asumir una actitud crítica frente a los LT al seleccionarlos no atendiendo a razones de marketing sino a sus propios criterios, y al ajustarlos a las necesidades de la población escolar con la que trabajan. Desde el punto de vista de esta investigación, uno de los méritos del LT, como material curricular, es que logra trascender la privacidad del aula y ofrecer una información abierta que puede ser objeto de análisis epistemológico y reflexión pedagógica. El docente innovador es aquel que se niega

a ser sumiso y selecciona los materiales que va a utilizar, consciente de cuáles son las voces que ingresan en el aula a través del libro.

Asimismo, hay autores que manifiestan una clara oposición al uso de los LT ya que ven en ellos el resultado de imposiciones autoritarias por parte de los gobiernos y el mercado editorial: “El LT reproduce los mismos valores, concepciones y prejuicios que defienden los grupos sociales hegemónicos. Son un instrumento decisivo, que pretende legitimar una determinada visión de la sociedad, de su historia y de su cultura” (Torres, 1994). Por otra parte, hay autores que consideran posible transformar los enfoques teóricos y las propuestas didácticas de los LT, así como las prácticas pedagógicas que rodean su uso; se trata de una postura a favor de la renovación radical de los LT que solo puede ser promovida por el docente que repara en sus efectos cuando hace seguimiento consciente y sostenido del proceso de aprendizaje de sus estudiantes a través de la metacognición que resulta de la interlocución.

Mientras se trabaja por la transformación de los LT, se puede empezar por actualizar y empoderar las bibliotecas escolares de zonas como San José del Guaviare, pues se han convertido en el depósito de los LT que el Estado entrega a las instituciones educativas, en lugar de ser espacios que ofrezcan diversidad de textos y múltiples actividades para la formación de lectores. Queda entonces la tarea pendiente para promover un uso renovado de la biblioteca escolar, así como de las municipales,

generando lazos de cooperación no solo con el cuerpo docente sino con los directivos docentes y toda la comunidad académica en respuesta a la consolidación de un currículo abierto, flexible y dialógico que responda al desarrollo de proyectos pedagógicos coherentes con sus proyectos institucionales y las expectativas de aprendizaje de las comunidades que atiende.

En general, esta investigación muestra la necesidad de realizar transformaciones en las prácticas pedagógicas que se tejen alrededor de la literatura. Es necesario abandonar las prácticas aisladas, basadas en un LT o en el historicismo enciclopédico que solo promueven la acumulación de información sobre obras, autores y escuelas literarias, y reconocer que la labor del maestro es proponer alternativas para construir experiencias significativas de lectura en lugares de encuentro e intercambio de saberes entre el lector y la literatura.

## Bibliografía

- Álvarez, L. (1992). *Mexicanidad y libro de texto gratuito*. México: UNAM
- Álzate P, M. (1999). ¿Cómo leer un texto escolar?: Texto, paratexto e imágenes. *Revista de Ciencias Humanas*. Universidad Tecnológica de Pereira, 20, pp. 114-122.
- Anzola, G. (1971). *El texto como instrumento de trabajo*. Bogotá: ICOLPE.
- Atorresi, A. (coord.), Jurado, F., Centanino, I., Bengoechea, R., Martínez, R., y Pardo, C. (2009). *Aportes a la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: SERCE-UNESCO-LLECE.
- Barrantes, R. (1993). No pido texto escolar, luego pienso. *Educación y Cultura*, 31, pp. 14-19.
- Bini, G. (1977). *Contra el LT. Los LT en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860–1960)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

- Bolaños, C. (2002). Señales 11. Lengua Castellana. Bogotá: Editorial Norma.
- Bustamante, G. y Jurado, F. (1994). Por una diversidad de textos en el aula de clase. Bogotá: Opciones Pedagógicas 12, 94, pp. 40-60.
- Castro, A; Ferro, E, Hernández, R, Lohmann, C. y Mauricio, P. (1995). Nuevo Lenguaje 10. Bogotá: Editorial Santillana.
- Cely, V. (1989). Español sin fronteras. Un enfoque comunicativo 11. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. Revista Nacional de Administración, 3(1), 121-134. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia (UNED). Recuperado de <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/rna/article/view/477/372>
- Eco, U. (1992). Los límites de la interpretación. México: Lumen.
- Escudero, Jesús (2008). El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales. Ciencias Administrativas, 1. México. Recuperado de <https://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/estudio2008-1.pdf>
- Gómez, V. M., Díaz, C. y Celis, J.E. (2009). El puente está quebrado... Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación, Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. México: Editorial McGraw Hill.
- Jurado, F. (1995). Lectura, incertidumbre, escritura. En Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Jurado, F. (2004). Palimpsestos. Crítica y análisis literario en el aula de clase. Bogotá: Ediciones SEM.
- Jurado, F. (2017). Lectura crítica para el pensamiento crítico. Bogotá: Red Lenguaje
- Lomas, A. y Jurado, F. (Eds). (2015). Los libros de texto: ¿tradicción o innovación? Bogotá: Magisterio.
- Martínez, J. (2002). Políticas del libro de texto escolar. Madrid: Morata.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1964). Programas Curriculares de Español y Literatura. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas y ciencias. Bogotá: MEN.
- Moreno, S. y otros. (2003). Nuevo Portal del Idioma 10. Castellano y Literatura. Bogotá: Editorial Norma.
- Moss, G. y otros (1998). Urdimbre del texto escolar. Bogotá: UNINORTE.
- Ortiz, L. M. (2015). La escritura como “actividad literaria” en los libros de texto. En: Lomas y Jurado, Los libros de texto: ¿tradicción o innovación? Bogotá: Magisterio.
- Peña, Luis Bernardo (2002). La lectura en contexto: teoría, experiencias y propuestas de lectura en Colombia: un marco de referencia para el estudio PIRLS. Bogotá: MEN, ICFES.
- Sábato, E. (1979). Apologías y rechazos. Barcelona: Editorial Seix Barral

- Saramago, J. (2009). Caín. Bogotá: Alfaguara
- Saramago, J. (2000). La caverna. Buenos Aires: Alfaguara.
- Schiefelbein, E. (1991). Texto escolar y calidad de la educación. La calidad del LT. Bogotá: CERLALC/SECAB/MEN, pp. 39-53.
- Silver, H. (1984). Knowing and not knowing in the History of Education. En *History of Education*, 21(1), 1992, pp. 97-108.
- Tamayo, C. (s.f.). Español 10. Literatura española y análisis textual. Bogotá: Editorial Santillana.
- Tamayo, C. (1995). Español 11. Literatura universal y análisis textual. Bogotá: Editorial Santillana.
- Torres, J. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. España: Editorial Morata.
- Valdés, Luis Eduardo (s.f.). Una visión. Ciudad: Colección La vida es puro cuento.
- Vallejo, M; Gutiérrez, L., Montejó, V.; Rozo, L.; Lara, G; Ponce De León, M. y Riveros, M. (2007). Nuevo Lenguaje 11. Bogotá: Editorial Santillana.
- Vallejo, Olga y otros. (s.f.). Castellano. Grado Décimo. Educación Media con énfasis en educación para el trabajo. Manizales: Comité de Cafeteros de Caldas.
- Villabona, C. (1987). Español sin fronteras. Un enfoque comunicativo 10. Bogotá: Editorial Voluntad.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

El N.º 24 de los *Cuadernos del Seminario en Educación* es una publicación del Instituto de Investigación en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia y de la Secretaría de Educación del Departamento del Guaviare. El texto principal se armó con caracteres de la familia Caslon; los títulos y subtítulos con caracteres Myriad. La impresión, encuadernación y acabados se terminaron en Bogotá D. C., en junio de 2019, en los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S.

