



## UNIVERSIDAD DE CUENCA

### Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

#### Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Leer para aprender: secuencia didáctica de lectura crítica de cuentos hispanoamericanos del siglo XXI para la enseñanza de educación sexual escolar

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Lengua y la Literatura.

#### **Autoras:**

Paula Belén Berrezueta Torres

**C.I:** 0107547903

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

Giselle Areli Gualpa Mendoza

**C.I:** 0704393487

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

#### **Directora:**

Victoria Eugenia Washima Zhunio

**C.I:** 0101854925

**Cuenca-Ecuador**

05 de marzo de 2022



## Resumen

En la actualidad, la sexualidad ha tomado mayor relevancia tanto en el ámbito educativo como sociopolítico. Sin embargo, aún hay temas que son abordados superficialmente dentro de las unidades educativas del Ecuador. Uno de esos tópicos es la menstruación, que, a pesar de la existencia de proyectos internos y externos a la educación formal sobre la educación menstrual y otros que apoyan el uso y el comercio de productos de higiene menstrual alternativos, no se han planteado herramientas de pensamiento crítico sobre el tema dentro de las instituciones. Con este contexto, hoy en día, varias escritoras a nivel mundial buscan representar el tabú social, cultural y político de la menstruación por medio de cuentos infantiles con un fin didáctico. Teniendo en cuenta que la lectura es un proceso continuo importante para la comprensión y crítica en todas las disciplinas del sistema escolar; el presente trabajo pretende desarrollar las competencias de lectura crítica del tema tabú de la menstruación en cuentos infantiles hispanoamericanos del siglo XXI en estudiantes de octavo de EGB a través de una secuencia didáctica, en adición al programa de educación sexual propuesto por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, se centró en la elaboración de una secuencia didáctica basada en la crítica y análisis literario. Lo anterior con el fin de responder la siguiente interrogante: ¿de qué manera se puede lograr una lectura crítica del tema tabú de la menstruación en niños y niñas de octavo año de EGB a través de cuentos infantiles, para contribuir a la educación sexual escolar? Para responder a la pregunta de investigación se opta por una metodología cualitativa, de índole didáctica (Godino, 2013), dividida en dos partes; por un lado, el análisis literario del corpus, con un enfoque hermenéutico basado en la propuesta de Antonio Garrido (2004) acerca del círculo hermenéutico. Por otro lado, proponemos, desde un enfoque cognitivo y social con base en el *leer para aprender*, una secuencia didáctica construida a partir de la teoría de la interacción de Solé (1992/2014) y Sensevy (2007), la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) y la composición de las secuencias didácticas de Díaz Barriga (2013). Esta secuencia fue desarrollada en la Unidad Educativa Herlinda Toral en octavo de EGB Superior “A”, en la cual participaron 36 estudiantes, quienes lograron ampliar su conocimiento sobre el tema y defendieron su posición crítica.

**Palabras clave:** Leer para aprender. Lectura crítica. Secuencia didáctica. Cuentos infantiles. Educación sexual escolar. Tabú. Menstruación.



## Abstract

Nowadays, sexuality has taken greater importance in the educational and sociopolitical scope. Nevertheless, there are subjects that have been overlooked in the Ecuadorian educational institutions. One of these topics is menstruation; despite having its upbringing on internal and external projects on the formal education system, others advocating for its use, and the commercialism of the alternative feminine hygiene products, there has not been an encouragement within the academic institutions to introduce it furthermore by implementing critical thinking in the topic. With this context, nowadays, female writers around the world have been striving to represent the social, cultural and political taboo surrounding menstruation through children's literature with a didactic purpose. Taking into consideration that reading is a continuous process to comprehension and critical thinking in every subject of the educational system, the work we present pretends to develop their skills and competence with critical reading, specific on the taboo topic of menstruation via hispanic-american children's literature from the XXI century. Readings will be presented to eighth grade students from the basic general education system, following a didactic sequence along with the sexual education program proposed by the Ministry of Education. Therefore, the focus became the elaboration of a didactic sequence based on the critique and analysis of literature. The previously mentioned sequence was created to answer the question: In what manner can we achieve a critical reading of the taboo topic of menstruation within the eighth graders of the basic general education through children's literature, in order to contribute to the school's curriculum of sexual education? To answer the question, we opt for a qualitative methodology of the didactic nature (Godino, 2013), divided in two parts; we have the literary analysis of the corpus, with a hermeneutical approach based on the proposal by Antonio Garrido (2004) regarding the hermeneutic loop. Subsequently, we suggest, from a cognitive and social focus with a base on *reading to learn*, a didactic sequence is established through the interaction theory by Solé (1992/2014) & Sensevy (2007), the theory of didactic situations by Brousseau (2007) and the composition of the didactic sequences by Díaz Barriga (2013). This sequence was developed in the Educational Institution Herlinda Toral with the collaboration of the eighth grade of the basic general education class "A", in which 36 students participated, who broadened their knowledge and defended their own critical position about the topic.



**Keywords:** Reading to learn. Critical reading. Didactic sequence. Children 's literature. Sexual education. Taboo. Menstruation.



## Índice de contenidos

Introducción	15
Capítulo I	20
Antecedentes y Marco Teórico	20
1.1. Leer para aprender	20
1.1.1. <i>La lectura como herramienta epistémica</i>	21
1.1.2. <i>La lectura de temas tabú en la escuela</i>	25
1.1.3. <i>Lectura crítica a partir de textos literarios</i>	27
1.2. Didáctica de la lectura	29
1.2.1. <i>Contrato didáctico</i>	30
1.2.1.1. Rol docente en el acompañamiento de la lectura	31
1.2.2. <i>Las secuencias didácticas y el enfoque sobre la lectura</i>	32
1.2.2.1. Enfoque cognitivo	32
1.2.2.2. Enfoque sociocultural	33
1.2.3. <i>Modelos didácticos o teorías didácticas</i>	33
1.2.3.1. Teoría de la acción conjunta	34
1.2.3.2. Modelo de interacción	35
1.2.3.3. Teoría de las situaciones didácticas.	36
1.2.4. <i>Secuencias didácticas</i>	38
Capítulo II	41
Educación sexual a través de la lectura de cuentos infantiles	41
2.1. Lectura y aprendizaje de temas tabú	41
2.2. La menstruación como tabú	42
2.3. Temas tabú en la literatura infantil	45
2.4. Literatura infantil que aborda la menstruación	49
Capítulo III	52
Metodología	52
3.1. Tipo de investigación	52
3.2. Objetivos	52
3.3. Diseño del estudio	53
3.4. Selección del curso y la institución	55
3.5. Indicaciones generales	56



Capítulo IV	57
Análisis hermenéutico de los cuentos que abordan la menstruación	57
4.1. La hermenéutica	57
4.1.1. <i>Hermenéutica teórica y práctica</i>	58
4.1.2. <i>Método</i>	59
4.2. Análisis de cuatro cuentos hispanoamericanos	59
4.2.1. <i>Prefiguración general de los cuentos</i>	60
4.2.2. <i>Cuento 1: El tesoro de Lilith</i>	61
4.2.3. <i>Cuento 2: Mamá, me ha venido la regla</i>	64
4.2.4. <i>Cuento 3: El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo</i>	67
4.2.5. <i>Cuento 4: La madeja de hilo rojo que une madre e hija de El cántaro sagrado</i>	70
Capítulo V	74
Leer para aprender: una secuencia didáctica para Educación Sexual Escolar	74
5.1. Enfoque de la secuencia didáctica	74
5.2. Investigación didáctica	74
5.3. Contextualización de la situación particular del curso	75
5.4. Componentes de la secuencia didáctica	77
5.5. Secuencia didáctica	81
5.6. Prueba de diagnóstico	88
5.7. Evaluación final	95
5.8. Análisis de la secuencia didáctica en la práctica	97
Conclusiones	99
Recomendaciones	104
Referencias bibliográficas	105
Anexos	111
Entrevista a la docente	111
Clase de Zoom	114
Microcuentos y poemas de los estudiantes	116
Tabla 1 .....	59
Tabla 2 .....	61
Tabla 3 .....	65
Tabla 4 .....	68



Tabla 5 ..... 72  
Tabla 6 ..... 75  
Tabla 7 ..... 78  
Tabla 8 ..... 81

Figura 1 ..... 88  
Figura 2 ..... 89  
Figura 3 ..... 90  
Figura 4 ..... 91  
Figura 5 ..... 92  
Figura 6 ..... 93  
Figura 7 ..... 94  
Figura 8 ..... 96



### Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Paula Belén Berrezueta Torres, autor/a del trabajo de titulación “Leer para aprender: secuencia didáctica de lectura crítica de cuentos hispanoamericanos del siglo XXI para la enseñanza de educación sexual escolar” certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 05 de marzo de 2022

Paula Belén Berrezueta Torres

C.I: 0107547903



## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Giselle Areli Gualpa Mendoza, autor/a del trabajo de titulación “Leer para aprender: secuencia didáctica de lectura crítica de cuentos hispanoamericanos del siglo XXI para la enseñanza de educación sexual escolar” certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Cuenca, 05 de marzo de 2022

Giselle Areli Gualpa Mendoza

C.I: 0704393487



### Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Paula Belén Berrezueta Torres en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Leer para aprender: secuencia didáctica de lectura crítica de cuentos hispanoamericanos del siglo XXI para la enseñanza de educación sexual escolar”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 05 de marzo de 2022



---

Paula Belén Berrezueta Torres

C.I: 0107547903



## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Giselle Areli Gualpa Mendoza en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Leer para aprender: secuencia didáctica de lectura crítica de cuentos hispanoamericanos del siglo XXI para la enseñanza de educación sexual escolar", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 05 de marzo de 2022

Giselle Areli Gualpa Mendoza

C.I.: 0704393487



## **Dedicatoria**

A toda mi familia por su apoyo y motivación.

A mi madre, hermana, tías y amiga por su espíritu revolucionario y cariño incondicional.

A todas las mujeres que inspiraron y permitieron la realización de este trabajo.

*Paula Berrezueta*



## Dedicatoria

A Dios por haberme otorgado una familia maravillosa.

A mi padre Miguel y a mi madre Sofía, quienes han creído y confiado en mí siempre, dándome el ejemplo de superación, humildad y sacrificio; gracias a ellos y a su apoyo he aprendido a valorar lo que tengo y superarme cada día.

A mis docentes de carrera de la Facultad de Filosofía Letras y Ciencias de la Educación, quienes me han sabido guiar y aconsejar en todo el camino de formación profesional. A todos ellos dedico el presente trabajo, porque han fomentado en mí el deseo de superación y de triunfo en la vida.

A mi compañera de tesis y amiga incondicional que ha contribuido a la consecución de este logro, Paula, espero contar siempre con su apoyo y sincera amistad.

*Giselle Gualpa*



## **Agradecimientos**

Agradecemos a la Mag. Eugenia Washima por su dedicación, empatía y guía antes, durante y después del desarrollo del trabajo de titulación.

A nuestros docentes de la carrera, en especial al PhD. Galo Torres, Mag. Eugenia Washima y Mgt. Rosa Ávila, por incentivarnos a formarnos como docentes comprometidas con su labor profesional, además de dedicar su tiempo, conocimientos, esfuerzo y paciencia en nuestro aprendizaje.

Por último, a todas aquellas personas que nos han apoyado y motivado durante toda la carrera.



## Introducción

La lectura es la base para el desarrollo académico de los estudiantes. Por ello, durante los años 60 y 70 nació un movimiento que buscaba el uso de la lectura y la escritura en todas las asignaturas del currículo (Writing Across the Curriculum). El WAC reconoció la importancia de *leer para aprender* por la necesidad de alfabetizar y nivelar a los nuevos estudiantes universitarios de Estados Unidos. Entonces, se propuso la lectura con una función epistémica y no repetitiva o contestataria en todas las instituciones de educación media.

El desarrollo de las capacidades lectoras consiste en un largo proceso que comienza desde los primeros años de educación básica, pero se van fortaleciendo e incrementando según los estudiantes avanzan en su aprendizaje en el sistema escolar. Se comienza con una lectura literal, para proseguir con la comprensiva y culminar con la crítica. Según como vayan obteniendo nuevas habilidades cognitivas pueden conseguir una lectura eficiente y exitosa en cualquier ámbito, cumpliendo con el enfoque de *leer para aprender*.

En el siglo XXI, las telecomunicaciones han proporcionado el acceso a una extensa información e ilimitada comunicación. Esto ha permitido que diversos temas, que aún persisten como tabú en la literatura y en la educación, estén a la mano de todas las personas. Al estar a disposición de todos, se pueden presentar diferentes problemas o incongruencias en cuanto a la apropiación de la información que se lee o escucha en cualquier medio de comunicación, en especial la que circula por internet. Es por eso, que se necesita de un ejercicio de lectura crítica interdisciplinaria que debe ser desarrollada y potenciada en la escuela. Sin embargo, al ser temas muy complejos o, en ocasiones, considerados como irrelevantes no se abordan en las instituciones educativas o se realizan intuitivamente o en función de agentes externos. Por lo tanto, existe una necesidad de abordar estos temas en relación al *leer para aprender*, es decir que los estudiantes se apropien del conocimiento y tengan una posición crítica mediante la lectura, pues como afirma Delia Lerner (1995):

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita. (p.1)



En cuanto a nuestro trabajo, recalcamos dos puntos claves que nos llevaron a plantear la pregunta de investigación. Por un lado, la menstruación ha comenzado a resaltar en la literatura infantil, mostrándose como un asunto social, cultural y político. Con respecto a este tema actual, existe cierta escasez de material teórico, solo encontrando un artículo que se titula “La menstruación en la ficción infantil y juvenil: lo personal es político” de Guichot Muñoz y Días Gabira (2019), donde se abordan a grandes rasgos algunos cuentos infantiles españoles que trabajan el tema de la menstruación. Sin embargo, no recogen cuentos latinoamericanos y su respectivo análisis hermenéutico desde las teorías de Freud (1913/1991), Beauvoir (1949/1969), Basaglia (1983/1987) y Lagarde (1990/2005). Por otro lado, no se ha realizado un estudio sobre el *leer para aprender* temas tabú o en la Educación Sexual Escolar, concentrando la mayor parte de estudios en las Ciencias Sociales, Ciencias Humanas, Ciencias Naturales, Economía, entre otras asignaturas. Como ejemplo tenemos el trabajo *La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales* de Lerner, Aisenberg y Espinoza (2011). También, dentro del enfoque de *leer para aprender*, no se han propuesto herramientas o secuencias didácticas que utilice cuentos infantiles españoles y latinoamericanos que abordan la menstruación para el aprendizaje de temas tabú desde la teoría de Solé (1992/2014), Sensevy (2007), Brousseau (2007) y Díaz Barriga (2013) con un enfoque cognitivo y social, lo que conlleva a plantearnos: ¿De qué manera se puede lograr una lectura crítica del tema tabú de la menstruación en niños y niñas de octavo año de EGB a través de cuentos infantiles, para contribuir a la Educación Sexual Escolar?

El presente trabajo de titulación tiene como objetivo principal desarrollar las capacidades de lectura crítica de temas tabú en niños y niñas de octavo año de Educación General Básica a través de una secuencia didáctica, en el marco de la Educación Sexual Escolar que propone el Ministerio de Educación. Para ello realizamos una investigación metodológica de tipo cualitativa, con un enfoque de estudio de diseño, planteando una secuencia didáctica de lectura en cuentos infantiles, que fue validada en el octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral en la asignatura de Desarrollo Humano Integral. La importancia de estudiar este tema en particular radica en la idea de que los cuentos son una herramienta eficaz para abordar los temas tabú dentro de la sociedad por su composición didáctica y cómo se ficcionaliza de manera positiva la relación de la mujer con su cuerpo y la menstruación. Además, es de vital importancia que estos temas sean abordados de manera adecuada y orientados a la juventud mediante un modelo de colaboración mutua.



Para cumplir el objetivo de este trabajo, el estudio se divide en cuatro partes. Primero, se realizó la respectiva investigación bibliográfica sobre las teorías y conceptos que se utilizaron dentro del análisis de los cuentos y la composición de la secuencia didáctica. Seguidamente, se explica la metodología del trabajo de investigación, es decir el tipo y diseño de estudio, los objetivos y la selección del curso. Después, se realizó el análisis hermenéutico de los cuatro cuentos seleccionados de la literatura hispanoamericana del siglo XXI con la finalidad de comprenderlos a profundidad en forma y en sentido. Posteriormente, se construyó la secuencia didáctica y se validó con la participación del octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral.

En cuanto al primer momento, el marco teórico se dividió en dos partes. La primera aborda las teorías sobre didáctica de la lectura, especialmente en el enfoque de *leer para aprender* junto con la teoría de la interacción de Solé (1992/2014) y la acción conjunta de Sensevy (2007), la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) y la composición de las secuencias didácticas de Díaz Barriga (2013). Este marco teórico sirvió para la construcción general de la secuencia didáctica. La segunda parte aborda el tema del tabú con Freud (1913/1991) y Hanán Díaz (2020) y el tema del cuerpo de la mujer y la menstruación con Beauvoir (1949/1969), Basaglia (1983/1987) y Lagarde (1990/2005) que sirvieron de base teórica para el análisis de los cuentos hispanoamericanos y establecer las actividades de la secuencia.

En segunda instancia, explicamos que este trabajo tiene una metodología cualitativa por la necesidad de comprender profundamente el problema. Además, en esta línea, consiste en un estudio de diseño, específicamente un estudio de casos instrumental. Es por esto que explicitamos el objetivo general y específico, caracterizamos el estudio y exponemos las fases que comprende el mismo, donde el análisis de los cuentos y el desarrollo de la secuencia se relacionan directamente.

En relación al análisis de los cuentos se optó por el método hermenéutico. Los cuatro cuentos se analizaron respectivamente en relación a lo que nos propone Garrido (2004) sobre la hermenéutica y las tres mímisis. Estas son la prefiguración, configuración y refiguración. La primera consiste en el análisis del contexto histórico y literario del texto y su autor. La segunda radica en la estructura



y sentido de la obra. La tercera se basa en la interacción de la subjetividad del lector con el texto. Los cuentos recopilados para su uso en la secuencia tienen como objetivo principal representar la menstruación en función de reconciliar a las mujeres y familiarizar a las niñas con este proceso biológico, subjetivo, cultural, social y político. Los cuentos analizados son:

- *El tesoro de Lilith, un cuento sobre la sexualidad, el placer y el ciclo menstrual* (2012) de Carla Trepas Casanovas.
- *Mamá, me ha venido la regla* (2012) de May Serrano.
- *El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo* (2016) de Carolina Ramírez.
- La madeja de hilo rojo que une madre e hija del libro *Cántaro Sagrado* (2016) de Ximena Nohemí.

En la última parte, la secuencia didáctica se construyó en función de la teoría de la interacción de Solé (1992/2014) y Sensevy (2007), la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) y la composición de las secuencias didácticas de Díaz Barriga (2013). En primera instancia, la idea general de la secuencia y cómo se debería concebir la misma radica principalmente en las propuestas de los tres primeros autores. Segundo, la estructura de la secuencia se estructuró en función a la teoría de: Solé (1992/2014), Brousseau (2007) y Díaz Barriga (2013). De la primera autora se tomó las etapas de la lectura (antes, durante y después) y algunas de las actividades que recomienda para leer y comprender el texto. Del segundo autor se ocupó las situaciones didácticas de acción, formulación y validación junto con el componente de la institucionalización. Del último teórico se recogió las etapas de una secuencia didáctica (actividades de apertura, de desarrollo y de cierre) y los ejercicios que se pueden realizar. Tercero, las actividades fueron planteadas a partir de las cuatro teorías. Finalmente, nuestra manera de actuar durante la aplicación de la secuencia se enmarcó en todas estas teorías, pero principalmente en la propuesta de Sensevy (2007) en relación a la acción didáctica, juego didáctico y diálogo didáctico.

Para finalizar, la secuencia didáctica se aplicó en el octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral en la clase de Desarrollo Humano Integral, lo cual nos sirvió para validar la propuesta. Al principio se realizó una prueba de diagnóstico para observar los conocimientos



que los 36 estudiantes tenían sobre el tema, la menstruación. Seguidamente, se realizaron las lecturas en función a algunas actividades que se desarrollaron desde el principio hasta el final, guía de preguntas y crear una historia parecida a la de los cuentos leídos. Al final, se desarrolló una evaluación voluntaria y la construcción de microcuentos y poemas para analizar cómo los estudiantes desarrollaron sus capacidades con la secuencia didáctica planteada. Como resultado, pudimos observar un cambio en la percepción de los estudiantes sobre la menstruación, una mayor argumentación en defensa de su posición crítica y un nivel alto de motivación y gusto por la lectura de los cuentos propuestos.



# Capítulo I

## Antecedentes y Marco Teórico

Este capítulo presenta el estado del arte y el marco teórico en relación al enfoque de *leer para aprender*. Dependiendo de los subtemas, se intercalan tanto la teoría como los antecedentes. Esto permitió presentar una visión integral a partir de la interrelación de los enfoques teóricos que sirven de base para el presente estudio y las investigaciones realizadas anteriormente en este campo. El capítulo se divide en dos partes. El primer apartado aborda la lectura como herramienta de aprendizaje en las distintas disciplinas, partiendo de los movimientos *Writing Across the Curriculum*, que surgió en el mundo anglosajón y que incluye los enfoques de *escribir para aprender* y *escribir dentro de las disciplinas*. Además, se incorpora el estado del arte en tres subapartados, *1.1.1. La lectura como herramienta epistémica*, *1.1.2. La lectura de temas tabú en la escuela* y *1.1.3. Lectura crítica a partir de textos literarios*. Seguidamente, el segundo apartado muestra el uso de la lectura como estrategia didáctica, concretamente para aprender otras asignaturas, junto con el análisis de la interacción docente-estudiante y el contrato didáctico que se establece entre ellos. También se explica las teorías base para la construcción de la secuencia didáctica, a partir de las propuestas de Solé (1992/2014), Sensevy (2007), Brousseau (2007) y Díaz Barriga (2013).

### 1.1. Leer para aprender

¿Qué es leer? Por más fácil que parezca la pregunta, en realidad comprende cierta complejidad. La lectura ha pasado de concebirse como la oralización y descodificación de un texto a “un proceso cognitivo que integra habilidades menores. Es una compleja actividad de conocimiento en la que intervienen y confluyen diferentes capacidades y actividades diversas” (José Bernabeu, 2003, p.151). Entonces, la lectura tiene mayor importancia debido a que trabaja con otras capacidades mentales que se complementan. Sin embargo, esta concepción no es la única, a pesar de que aborda una perspectiva cognitiva existe otra que menciona la interacción entre el sujeto y el objeto. En relación a esto, Isabel Solé (1992/2014) explica que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (p.17). Es decir, la lectura sigue siendo un proceso, pero donde interactúan el sujeto con el objeto en consecución de una finalidad. Estas dos definiciones se pueden tomar como



individuales, pero, en realidad, es necesario unir las para que su conceptualización sea más amplia y abarcadora. Es así que podemos entrelazarlas y afirmar que la lectura es un proceso cognitivo donde existe la interacción entre el lector y el texto, que es mediada por una meta.

La lectura también tiene funciones en relación a la finalidad de la misma y está ligada a las concepciones expuestas anteriormente; una que consiste más en la oralización y descodificación, y la otra que se centra en la actividad mental y la interacción entre lector y texto. Estas funciones se dividen en reproductiva y epistémica. La primera, según Natalia Rosli (2016), consiste en una actividad extractiva, especialmente cuando buscamos información específica. Por lo que, al ser su principal objetivo extraer información, lo que sucede es la reproducción de palabras, frases, etc., por parte de los estudiantes, terminando con la incompreensión de lo leído, y, consecuentemente, un bajo desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, esto ha permitido que el movimiento *leer para aprender* tome otra perspectiva de la lectura en función a la necesidad del aprendizaje de los estudiantes. Es por eso que, en cuanto a la función epistémica, Rosli (2016) nos indica que la lectura se considera una herramienta y proceso importante para “tomar conciencia, construir y transformar conocimientos” (p.48). Es decir que se impulsa el uso de otras actividades cognitivas para realizar la lectura, la comprensión del texto y la crítica del mismo. Además, con esto los estudiantes podrán agregar nuevos conocimientos, verificar, desechar o transformar los antiguos y seguir desarrollando su potencial cognitivo. En pocas palabras, pasamos de una función reproductiva que parte de la extracción literal de la información a una función epistémica que tiene como base el *leer para aprender* y la construcción del conocimiento.

### ***1.1.1. La lectura como herramienta epistémica***

Como primer punto, vamos a señalar un momento clave para el enfoque de *leer y escribir para aprender* y que surgió en el contexto de la alfabetización académica en Estados Unidos. Este es el WAC (Writing Across the Curriculum), un movimiento que buscaba el uso de la lectura y la escritura fuera de las asignaturas o disciplinas enfocadas a la enseñanza de estas habilidades, es decir fuera del marco de la creación literaria y de otros cursos de enseñanza de la lengua. Para poder entender cómo surgió este movimiento, Carolina Roni y Paula Carlino (2014) explican que:

Este movimiento, surge hacia finales de los años ‘60 y principios de los 70’ para dar respuesta a los problemas vinculados con el ingreso masivo de las capas medias de la



población a la educación media y superior, y la consecuente heterogeneidad de origen sociocultural que se expresaba en las prácticas de lectura y escritura de estos estudiantes. Lo que trajo aparejado un cuestionamiento sobre las posibilidades reales que las instituciones educativas brindan a los alumnos respecto del acceso y participación en los saberes. (p. 231)

En otras palabras, este movimiento, que inició en la década de los 60 y 70, buscó una forma de alfabetizar o nivelar a los nuevos estudiantes pertenecientes a la clase media, teniendo en cuenta su heterogeneidad. Para esto, lo que plantearon fue prácticas de lectura y escritura dentro del currículo para el acceso al conocimiento, además de su reflexión, cumpliendo así un papel epistémico y no reproductivo.

Este movimiento surgió ciertamente por las dificultades en la lectura y escritura que mostraban los estudiantes estadounidenses que ingresaban a la universidad. Esto se debe a que:

la utilización de tareas de lectura y escritura, aunque son un vehículo necesario para el estudio de las distintas materias, permaneció en segundo plano en forma de prácticas y recibió poca atención fuera de las clases de inglés y de lengua y literatura. (Federico Navarro (Ed.), 2016, p.56)

Entonces, la lectura y escritura no tenían un papel importante dentro de todo el sistema escolar, a pesar de que actualmente se ha demostrado que son una herramienta epistémica innegable. Es así que el WAC incluyó dos ejes en relación a la escritura, estos son WTL (Writing to learn) y WID (Writing in the disciplines). La diferencia recae en que el primero se concentra en el aprendizaje por medio de la escritura y la segunda en la escritura profesional de cada disciplina. Tanto el primero como el segundo tienen como punto de partida la escritura, solo que con diferentes metas u objetivos pero que impulsaron al WAC y a concebir a la lectura y escritura fuera de la clase de inglés.

Como comentamos anteriormente, este movimiento o programa de educación estadounidense tuvo dos ejes (WTL y WID), sin embargo, uno predominó sobre el otro. Pues como nos advierten Carolina Roni y Paula Carlino (2014):



Se concentraron principalmente en la resolución de problemas disciplinares y de escritura, en la escritura libre que expresa las propias reflexiones, y la articulación del nuevo conocimiento a lo ya conocido. El objetivo no fue mejorar la escritura de los estudiantes per se, sino enriquecer su proceso de aprendizaje y razonamiento a través de una serie de problemas que ciertas tareas de escritura proponen, la mayoría de las cuales eran informales y dialógicas. (p.232)

Por lo tanto, podemos decir que este movimiento no impulsó un programa que permitiera a los estudiantes mejorar sus habilidades de escritura a un nivel superior, sino más bien a aprender por medio de la escritura. Es decir que se concentraron en el aprendizaje de todas las disciplinas optando por el uso de la escritura más informal que académica.

El movimiento descrito anteriormente se centra en la escritura, pero, de acuerdo con Carolina Roni y Paula Carlino (2014), la lectura es una parte fundamental. Según las autoras mencionadas “La lectura incide en la construcción cognoscitiva en la medida en que suele exigir poner en relación fuentes y saberes, y es precedida y proseguida por la escritura” (p.233). Es así que se reconoce la importancia de leer para poder aprender y de ahí seguir con otros procesos, como la escritura.

Ciertamente, la lectura se encuentra presente en diversos campos laborales, estudiantiles o sociales. Dentro del campo académico es necesario que los estudiantes tengan un acercamiento pertinente a la lectura, ya que, mediante ella se logra adquirir diversas competencias cognitivas que ayudan al desarrollo del estudiante. Además, se puede observar esto en los resultados de investigaciones previas en las que se demuestra que la lectura tiene un papel fundamental para el aprendizaje. Según Cassany (2004) “las prácticas lectoras están cambiando a causa de múltiples factores: leemos otro tipo de textos, con objetivos también más ambiciosos, en contextos nuevos, que nunca antes habían existido” (p.02). Con base en lo expuesto es preciso recalcar que cada vez más surgen textos con diversas temáticas que nos permiten abordar conceptos nuevos y actualizados, permitiendo al lector un gran bagaje de conocimientos.

Si nos centramos en los países latinoamericanos podremos evidenciar que se han desarrollado diversas investigaciones enfocadas en la lectura para combatir el analfabetismo funcional dentro de la sociedad actual:



La evidencia arrojada por pruebas como PISA desde 2009 ratifican lo anteriormente descrito. De acuerdo a estas evaluaciones, la capacidad de comprender textos más complejos en formato digital depende de habilidades de procesamiento de texto, la integración de distintos tipos de textos resulta más compleja en el medio digital, y los lectores tienen mayor dificultad para valorar críticamente lo leído (OCDE, 2009, como se citó en Orellana, 2018, p. 5)

De hecho, se evidencia que, si hablamos del reto que implica enfrentarse a un texto, explicarlo y comprenderlo, Tracey y Morrow (2012) afirman que “las lecturas de una u otra forma, inciden en la manera en que cada lector define el acto de leer, y la forma en que los docentes enseñan la lectura a sus estudiantes” (cómo se citó en Orellana, 2018, p.11). Efectivamente, la lectura es esencial y es algo que debemos alimentar a lo largo de nuestras vidas ya sea dentro del contexto académico, personal o social. Como sostienen Leu, Kinzer, Coiro, y Cammack (2004) “la definición de lectura y enseñanza de la lectura se ha ampliado como resultado de cambios profundos en la tecnología, de modo que debe cambiar necesariamente nuestra manera de enseñar lectura en el aula” (cómo se citó en Orellana, 2018, p. 4). Podemos evidenciar que por medio de la lectura se puede dar un mejor desarrollo para el aprendizaje. Por ejemplo, al realizar frecuentemente la lectura se logra mantener un buen ritmo en la construcción de conocimientos de los estudiantes mejorando su capacidad de comprensión, permitiendo que tengan a su disposición diversos puntos de vista de un tema específico.

Seguidamente, es preciso recalcar la lectura como el proceso cognitivo que nos permite decodificar e inferir diversos signos, significados, las intenciones informativas y comunicativas. En sí, existen diversos tipos de lecturas presentes dentro del ámbito académico, por ejemplo: la lectura oral, la lectura silenciosa, la lectura reflexiva, lectura modelo, lectura inferencial, lectura crítica, entre otras. Dentro de estos tipos podemos considerar a la lectura crítica como un aporte que, favorablemente:

... puede concebirse como la práctica que permite a la persona comprender la realidad en la que está inmersa y proceder en ella con idoneidad haciendo uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones (oral, escrito, pictórico, gestual, matemático, computacional y multimedia). (Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007, p.59)



En efecto, es importante partir de la comprensión de los textos para interactuar con del mismo y la subjetividad o mundo interno del lector, pues se pone en ejercicio la valoración moral y ética evidenciando mayor validez y significado, además de la capacidad argumentación. En relación al enfoque de *Leer para aprender*, las autoras Lerner, D., Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2011) proponen que “La lectura y escritura se han constituido en temas relevantes para la investigación como respuesta a las dificultades confrontadas por los alumnos de diferentes niveles educativos al leer y producir textos, en tanto ambos procesos constituyen potentes herramientas para aprender” (p.530). Cabe recalcar que los contenidos propuestos desde distintas perspectivas, con diferentes puntos de vista son producto de la lectura crítica, pues permite una valoración y reflexión en torno al mundo del texto y el autor relacionándolo con la subjetividad del lector.

### ***1.1.2. La lectura de temas tabú en la escuela***

Es preciso recalcar que si un niño realiza su acercamiento a la lectura desde temprana edad logrará de manera más eficiente conocer el mundo, adquirir conocimientos y vocabulario estableciendo relaciones con las categorías de las palabras, comprendiendo mejor las instrucciones, los relatos, las conversaciones, etc. De este modo, cabe insistir en la importancia de conocer y retener nueva información acorde a las lecturas realizadas y también en base a las experiencias lectoras. Los docentes al utilizar distintos textos ayudan a los educandos a desarrollar habilidades de reflexión, análisis y pensamiento crítico. En palabras de Lerner (2017/1985), “enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto” (p.25). Es así que mediante la lectura se aprenden diversos conceptos entre simples y complejos, además, con esta actividad los estudiantes logran activar diversos procesos mentales tales como: el razonamiento, análisis y la memoria. De esta forma se involucra al educando con el texto y descubre sus significados enlazando así los conocimientos previos y relacionándolos con los nuevos.

Por ello, consideramos importante la enseñanza de la lectura crítica de textos que tratan concretamente temas tabús. Lerner (2001/2003) afirma que:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están



comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta (...) descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos. (p. 26)

En este sentido, donde los estudiantes usan la lectura para comprender su mundo y tener una posición crítica frente al mismo, podemos nombrar algunos trabajos de titulación y artículos de investigación que tienen como centro la lectura de temas tabú desde la literatura. Primero mencionaremos aquellos que abordan los temas tabú en general y posteriormente aquellos que se centran en tabús sobre la sexualidad y nuestro tema, la menstruación. *Los temas tabú y la enseñanza de la literatura infantil* (2010), artículo de Cósimo Mandrillo y Alicia Montero, tiene como tema las diversas maneras de censura en textos literarios para niños y jóvenes. A partir de esa idea, los autores plantean propuestas pedagógicas para el manejo de textos literarios sobre varios temas tabú relacionados con el mundo adulto y la moral partiendo del constructivismo. En cambio, Anabel Saiz Ripoll en "*¡Un día volveremos a encontrarnos!*" *Aproximación a la muerte en la literatura infantil y juvenil* (2010) focaliza su estudio en la literatura infantil sobre el tema tabú de la muerte. Ella propone varias obras actuales y las analiza desde diferentes culturas, características, causas y consecuencias de la muerte. Aunque no nos presenta una guía, secuencia o situación didáctica, sí nos otorga un material didáctico extenso. Como punto medio entre los tabús en general y la sexualidad en específico tenemos *Cómo abordar los temas tabúes en edades tempranas a través de la literatura infantil* (2020) que es una propuesta de innovación de Teresa Ferrís Montrull y Laura María Molina Suárez. Con el objetivo de "ayudar a que los niños y niñas se acerquen a los temas tabúes ... con el fin de que se normalicen y dejen de ser un problema en nuestras aulas y en su realidad cotidiana más inmediata" (p.8) ellas plantean algunas propuestas didácticas a partir de la lectura de cuentos sobre la muerte, el origen de los bebés y la diversidad familiar. Más centrado en el tema, *¡Espera! Educación sexual integral en el aula de Lengua y Literatura* (2016), Sergio Peralta realiza un análisis de "la política de lectura de un manual de Educación Sexual Integral para la escuela secundaria, editado por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación argentino (circa 2009)" (p.219). Este es problematizado por el autor, centrándose en los textos literarios y recursos audiovisuales sobre la sexualidad en general, demostrando la ausencia de recorridos de lectura que se puedan realizar con el material didáctico que se propone. Además, demuestra un sesgo heterosexista y de riesgo en la selección de ese material. De ahí, un estudio más cercano a nuestro tema tabú, la menstruación, es el artículo de



investigación de Elena Guichot Muñoz, Inmaculada Díaz Gavira y Giulia De Sarlo (2019), *La menstruación en la ficción infantil y juvenil: lo personal es político*. En este abordan cuentos infantiles españoles que trabajan el tema de la menstruación. Las autoras analizan y caracterizan textos literarios en función del tópico central como un tabú social y político que se representa de diferentes maneras y crea un empoderamiento sobre su conocimiento.

### ***1.1.3. Lectura crítica a partir de textos literarios***

La lectura es importante en todas las asignaturas que se enseñan en la escuela, en especial al abordar textos que tratan temas tabú que de a poco comienzan a tomar mayor protagonismo en la sociedad del siglo XXI por el internet y las telecomunicaciones. Es por la gran variedad de información que el pensamiento crítico toma gran valor ya que permite discernir lo que se presenta en el contexto histórico, social, económico, político y cultural, tanto de los textos como de la vida cotidiana. La lectura crítica sirve para que una persona pueda enfrentarse a la información y tomar postura o aprender de la misma:

La lectura crítica no es la opinión del lector acerca de un determinado tema, sino que se trata de una habilidad que surge del ejercicio de hacer inferencias complejas entre el conocimiento del lector y los conocimientos que propone el texto. (Cubides Ávila, Rojas Higuera, Cárdenas-Soler, 2017, p.187)

En otras palabras, implica más que solamente comprender lo que un escritor está diciendo. La lectura crítica implica dudar y evaluar lo que el escritor pone en cuestionamiento a partir de la inferencia y la intersubjetividad del mundo del autor con el del lector se forman o modifican las abstracciones.

Desde esta perspectiva, cabe mencionar algunos trabajos de investigación que han implementado la lectura de textos literarios para desarrollar el pensamiento crítico. Varios autores han desarrollado estudios con diferentes tipos de textos literarios para el desarrollo de este pensamiento, María Ángeles Español López (2015) desarrolló para su maestría un trabajo con esta temática titulado *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura*. Su tesis se centra en que los estudiantes sean “capaces de formular una crítica personal y establecer juicios sobre diversos temas que se encuentran en su vida cotidiana” (p.2). Además, podemos encontrar un artículo de Adriana González (2014) el cual busca “plantear algunos criterios básicos a considerarse en el desarrollo



de estrategias de clase destinadas a fomentar el pensamiento crítico a partir de la lectura de textos literarios” (p.46). Este se titula *Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios* y parte de la idea de que la lectura es una herramienta para el entretenimiento como para la reflexión en cualquier ámbito permitiendo potenciar algunas capacidades como su entendimiento y apertura a otros puntos de vista. También dentro de los antecedentes tenemos el artículo de Luisa Rodríguez (1997) titulado *El texto literario como estrategia para desarrollar la escritura creativa y el pensamiento crítico* el cual “pretende indagar las posibilidades del texto literario como instrumento para el desarrollo de la escritura creativa y el pensamiento crítico con la finalidad de resolver problemas en estudiantes de Educación Básica” (p.15). La autora conceptualiza y ejecuta la lectura como una práctica sistemática permitiendo que los estudiantes puedan producir textos diferentes a partir de la estrategia planteada además de relacionar al estudiante con su contexto en función a entenderlo y criticarlo. Finalmente, encontramos una monografía de pregrado de Tatiana Bustamante (2015) titulado *Formación de pensamiento crítico y lectura de textos literarios narrativos* la cual tiene como principales objetivos “diseñar una propuesta de intervención para el mejoramiento de la argumentación de ideas, el análisis y lectura de textos literarios narrativos y la formación del pensamiento crítico” (p.17) y aplicarla en busca del “mejoramiento del nivel del lector y la estimulación del pensamiento crítico a través de la lectura y análisis de cuentos cortos” (p.17).

En relación a los anteriores trabajos de investigación podemos afirmar que se obtienen grandes ventajas al trabajar con la lectura de textos literarios para desarrollar el pensamiento crítico mediante estrategias y metodologías. En palabras de Rodríguez (1997) el texto literario “se asume como modelo de capacidad de invención de libre asociación. Se considera que este tipo de texto aporta al niño una serie de datos que se puede procesar y expresar en sus producciones escritas” (p. 16). Efectivamente, mediante la discusión de textos literarios se logra emplear una estrategia sistemática de contenidos dentro del aula dando paso a la creatividad, tanto verbal como escrita. Además, como lo mencionan los trabajos que conforman los antecedentes de nuestra investigación, se requiere de varios aspectos al momento de implementar este tipo de textos para generar en los estudiantes el ejercicio del pensamiento crítico. Es decir:

Hay varios aspectos que influyen en la comprensión: la memoria, el tema general del texto (expectativas formadas por el lector, conocimiento previo relacionado con el tema), el punto



de vista del individuo hacia la lectura, la connotación que atribuye a las ideas las palabras (definición, contenido emocional o evaluativo), las presuposiciones con las que se lee, el contexto en el cual son usadas las palabras, el uso de negaciones o el carácter difuso de las categorías que aborda. (Ma. Ángeles Español López, 2015)

Con esto se trata de fortalecer la destreza de aprender a leer, la cual amerita que sea de forma guiada, permitiéndole al estudiante crecer cognitivamente y que cultive hábitos lectores. Como lo menciona Lerner (2017/1985) en relación al perfil del docente, “su voluntad de comprender lo que sucede sólo es comparable con la tenacidad con la que muestra las posibilidades de transformación abiertas para aquel que en verdad está decidido a asumir los retos de la formación de lectores y escritores” (p. 18). Es así pues que la mayoría de eventualidades relacionadas con las destrezas del educando se generan de una correcta orientación pedagógica y didáctica.

## **1.2. Didáctica de la lectura**

El concepto de didáctica ha estado ligada a cierta ambigüedad, existiendo un largo recorrido de su construcción en relación a la enseñanza-aprendizaje. A partir de un estudio comparativo de varias de esas definiciones, J. Mallart (2001) la define como la “ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (p.7). Es así que está compuesta por teoría y práctica en función de la realización del hecho educativo contextualizado.

En cuanto a la teoría y la práctica Mallart (2001) afirma que “siendo la enseñanza a la vez una actividad práctica y una "ciencia práctica", se tratará de combinar adecuadamente el saber didáctico –la teoría– con el hacer didáctico –la práctica– que consiste en la realización del acto didáctico” (p.7). Dentro de esta ciencia existe una especie de balance entre la teoría y la práctica o al revés, el orden de los factores es un tema controversial, a pesar de esto no se puede negar que los dos forman la didáctica, en la cual las investigaciones, los estudios y la teoría guían la práctica, al igual que está orientada hacia dónde va el conocimiento didáctico, pero, sin duda “la didáctica es una ciencia práctica, de intervención y transformadora de la realidad” (Mallart, 2001, p.9).

Al hablar de la didáctica de la lectura estamos centrando la teoría y la práctica en que leer constituye una herramienta epistémica que permite a una persona aprender y tomar una postura crítica. Además, según Delia Lerner (2001/2003), la lectura es el objeto de enseñanza y práctica social,



por lo tanto, no puede reducirse a su concepción inicial de lectura mecánica y selectiva, sino comprensiva y crítica. Al igual afirma que para esto se debe hacer un cambio en la escuela, tanto a nivel macro y micro, para que se establezca un acuerdo entre esta didáctica y el currículo.

### **1.2.1. Contrato didáctico**

Dentro del hacer didáctico nos encontramos con un aspecto clave que es el contrato didáctico. Este se suele definir como un acuerdo o discurso “entre profesor y alumno resultado del conjunto de códigos y pactos implícitos y explícitos que regulan los comportamientos, interacciones y relaciones de los docentes y el alumnado (normas, programas de asignatura, etc.)” (Francisco Juan García Bacete y Miguel Angel Fortea Bagán, 2006, p.1). Es decir, esta especie de convenio permite que la relación docente-estudiante se efectúe y su desarrollo esté delimitado por diferentes aspectos tanto implícitos como explícitos. Esto facilita que el proceso de enseñanza-aprendizaje tenga un esquema compartido entre los sujetos educativos, autonomía del estudiante, atención equitativa a las necesidades, estimulación y motivación, autoevaluación y pensamiento crítico, entre otros (Francisco Juan García Bacete y Miguel Angel Fortea Bagán, 2006).

El contrato didáctico pretende que no exista una asimetría en la relación docente-estudiantes. Esto lo afirma Lerner (2001/2003) junto a la idea de cómo puede afectar este contrato en los estudiantes como lectores. Pues, el docente ha tenido y tiene autoridad sobre la interpretación *única* del texto al igual que escoger los libros a leer. Entonces ahí existe una contradicción:

entre la manera en que se distribuyen en la institución escolar los derechos y obligaciones que maestro y alumnos tienen respecto a la lengua escrita y los propósitos explícitos que esa misma institución se plantea en relación a la formación de lectores. (Delia Lerner, 2001/2003, p.57).

Sin embargo, este hecho será fundamentado sobre la finalidad del curso; si se busca el gusto por la lectura escoger los textos será más flexible, pero si se busca leer para aprender esta será más rigurosa en función de cumplir lo planteado.

En conclusión, y como afirma Sensevy (2007), el contrato didáctico:



como “regla de decodificación de la actividad didáctica”, constituye un sistema de normas, algunas de estas, en su mayoría genéricas, pueden ser perdurables, otras, en su mayoría específicas del saber, deben ser definidas en función de los progresos del saber. (p. 10)

Por lo tanto, estamos delante de una especie de normativa donde existe un proceso de aprendizaje que registrará los cambios sobre las normas planteadas. En este sentido, si estamos en una situación didáctica el contrato didáctico será un “sistema de hábitos que engendra por sí mismo un sistema de expectativas, sistemas actualizados por esta situación particular” (Sensevy, 2007, p.10) donde las transacciones didácticas<sup>1</sup> serán parte esencial del mismo.

### **1.2.1.1. Rol docente en el acompañamiento de la lectura**

Es importante reservar cierto tiempo de la rutina escolar para trabajar y reforzar las bases lectoras del estudiante. En palabras de Lerner (2017/1985), es necesario “... abarcar una cantidad considerable de maestros con una instancia de acompañamiento de la tarea en el aula, que permite lograr una profundidad mucho mayor con un número menor de docentes ...” (p.71) En efecto, es de conocimiento general que un buen docente facilita los contenidos a los educandos y hace más prácticas o didácticas los temas dentro de la clase. En este sentido, si algunos docentes, no todos, aunque sería lo ideal, adquieren mayor preparación o capacitación pueden brindar una guía de calidad al momento de interactuar con los estudiantes.

Además, se tiene en cuenta el tiempo de acompañamiento de lectura dentro del aula, porque al ser significativo para el estudiante puede ser reforzado por el educando desde su hogar o en espacios y tiempos libres. Generalmente para lograr y cultivar una buena lectura se debe contar con la disposición tanto del docente como del educando para generar esta interacción de contenidos y experiencias en relación a la lectura, de este modo se pueden adquirir otros puntos de vista y conocer las ideas de los otros sujetos educativos. En palabras de Carlino (2009) “En este sentido, la planificación del docente de ciertos usos de la lectura y la escritura por parte de los alumnos estaría guiada por la intención educativa de favorecer en ellos mayor actividad cognitiva” (p.230). De este modo es posible mejorar la calidad educativa y el desarrollo de las habilidades de los

---

<sup>1</sup> Según Sensevy (2007) la acción didáctica parte de un modelo comunicativo donde existe los co-locutores; estos al interactuar originan una transacción didáctica, donde el locutor aporta con algo al interlocutor y este responde con algún complemento, además “se producen en una institución y con una duración considerable” (p.8).



estudiantes, no solo al recibir consignas o explicaciones, sino que emplean los datos y la nueva información para debatir en clases o generar argumentos que respalden su postura como lector.

### ***1.2.2. Las secuencias didácticas y el enfoque sobre la lectura***

El enfoque que proponemos es de carácter híbrido que resulta de dos ángulos, el cognitivo y el sociocultural. Daniel Cassany y Cristina Aliagas (2007) se concentran en explicar los dos enfoques proponiendo diferentes niveles de progresión que comienzan con aquellos pertenecientes al cognitivo para de ahí seguir al sociocultural. Esto permite al estudiante no solo aprender sino también usar su pensamiento crítico.

#### **1.2.2.1. Enfoque cognitivo**

El enfoque cognitivo de la lectura radica en los procesos mentales que se realizan para poder realizar la misma con éxito, en otras palabras, se centra principalmente en la decodificación e inferencia. En cuanto a la decodificación, Cassany y Aliagas (2007) nos recuerdan que se trata de “reconocer las grafías” (p.1) donde primero “identificamos las palabras ... Aplicamos las reglas sintácticas ... Recuperamos las acepciones corrientes de estas palabras y reconstruimos la coherencia proposicional del texto” (p.1). En otras palabras, estamos en una lectura literal, donde lo primero que hacemos es reconocer la composición del texto desde su base que es el código lingüístico ejercitando la memoria a corto y largo plazo. Además, en cuanto a esto afirman que “la propuesta lingüística asume que leer consiste en procesar técnicamente las letras. El objetivo es aprender el código escrito y su correspondencia con el habla; interesa menos la comprensión o la implicación social del texto” (p.2). Sin embargo, la lectura es más compleja y tiene diferentes procesos con diversos procesos cognitivos, incluyendo aquellos que interceden en la decodificación. La lectura comprensiva es más compleja que la literal, pues no se ve limitada por la decodificación, sino que prosigue con las inferencias. Para esto los autores afirman que se construye un modelo de situación referencial que parte de una lectura repetitiva. Finalizando este enfoque Cassany y Aliagas (2007) dicen que:

La propuesta psicolingüística pone el acento en el desarrollo de las herramientas cognitivas para construir el significado. El aprendiz debe aprender a recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo, a formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en



el texto, a inferir los significados no literales, a reformular sus hipótesis cuando lo leído conduce hacia otras ideas, en definitiva, a elaborar la coherencia global. (p.3).

Por lo tanto, la lectura desde el enfoque cognitivo tiene como punto de partida los procesos mentales que permiten la decodificación y la inferencia.

### **1.2.2.2. Enfoque sociocultural**

El enfoque sociocultural de la lectura va un paso más allá que el cognitivo, pues a partir de la lectura individual se parte a una lectura como práctica social. Cassany y Aliagas (2007) afirman que:

La lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social, vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecidos. Al leer, el aprendiz comprende un significado, pero también adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad. Se requiere mucho más que el conocimiento lingüístico de los signos o unos procesos cognitivos. (p.3)

Entonces lo que entra en práctica es el mundo o entorno social y cultural del lector frente al texto, creando así una relación de discusión y actitud crítica del lector frente al texto. En esta práctica de lectura crítica normalmente también entra en juego la escritura como medio y producto del proceso de lectura, conocida también como creación personal (Cassany y Aliagas, 2007).

Desde esta concepción teórica sobre la lectura (cognitiva y sociocultural), el diseño de la secuencia didáctica que se va a aplicar se basará, sobre todo, en el modelo de interacción de Solé (1992/2014), la teoría de la acción didáctica de Sensevy (2007) y la Teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) las cuales se explicarán en el siguiente apartado.

### **1.2.3. Modelos didácticos o teorías didácticas**

Con esta perspectiva de la lectura comprensiva y crítica en vez de la lectura mecánica, varios autores proponen modelos didácticos que resultan interesantes para nuestro estudio. Delia Lerner (2001/2003), por ejemplo, propone un modelo que complementa la lectura con la escritura. En cambio, Isabel Solé (1992/2014) trabaja un modelo de interacción para la lectura. En la misma línea, pero más general, Sensevy (2007) propone la Teoría de la acción conjunta donde recalca la



importancia de la acción didáctica, la interacción entre docente y estudiante, el contrato didáctico, las transacciones didácticas y el juego didáctico en una especie de intercambio entre los sujetos educativos y el saber. Por último, Guy Brousseau (2007) propone la teoría de las situaciones didácticas donde el desequilibrio es parte del entorno de la enseñanza-aprendizaje. A continuación, analizaremos con mayor detenimiento los tres últimos planteamientos.

### **1.2.3.1. Teoría de la acción conjunta**

Las teorías de Sensevy (2007) y Solé (1992/2014) comparten como punto clave la interacción entre los participantes del hecho educativo, sin embargo, él recalca el papel de la acción didáctica y el juego didáctico junto con el diálogo y la devolución.

En primer lugar, ¿qué es acción didáctica? Estos dos términos por separado los llegamos a definir en un sentido general, pero Sensevy (2007) logra conceptualizarlos desde otra perspectiva, donde esta tiene como base la interacción en la enseñanza-aprendizaje. Según Sensevy (2007), la acción didáctica “es una acción conjunta, producida en general en la duración dentro de una relación ternaria entre el saber, el profesor, y los alumnos” (p.6). Por lo tanto, es una situación de orgánica cooperatividad marcada por un triángulo donde interactúan los docentes, los estudiantes y el saber. Dentro de esta relación e interacción conjunta acontecen las transacciones didácticas y el contrato didáctico, descritos y explicados en los anteriores apartados, y que forman parte fundamental de la interacción.

Para que la acción didáctica sea eficiente y cumpla tanto con las transacciones y el contrato didáctico, Sensevy (2007) nos propone el *juego didáctico*<sup>2</sup>, ya que “puede suministrar un modelo pertinente para poner en evidencia ciertos aspectos del mundo social y de la actividad humana” (p.11). Además, una de sus principales características es la devolución, pues desde el momento en el que una persona accede a jugar ya está aceptando esta cláusula. Al entrar en el juego se está implicando esta devolución, junto con el diálogo didáctico donde la reticencia de una parte de lo que sabe el profesor es necesaria para que los estudiantes formen su propia estrategia o solución del problema que presenta el juego. También dentro del diálogo didáctico aparece la perlocución,

---

<sup>2</sup> Según Sensevy (2007) el juego didáctico es el hecho educativo concebido como una especie de juego donde el docente da las cláusulas y parte de la información del juego, y el estudiante acepta entrar en el juego intentando descubrir las soluciones y ganar el mismo.



pues el docente será el enunciador de alguna orden, sugerencia, implicancia, etc., y el estudiante será quien responderá al enunciado según como lo haya percibido. Es de esta forma que el juego didáctico “supone una pragmática” (Sensevy, 2007, p.12).

Por último, es importante recalcar el parecido de la teoría de Sensevy (2007) con el modelo de interacción de Solé (1992/2014). Ambos parten de que la interacción es la base para el hecho educativo, sin embargo, Sensevy (2007) aporta con el funcionamiento de la acción didáctica y el juego didáctico, que apoyan en la enseñanza-aprendizaje como medios activos donde docente y estudiantes interactúan creando o modificando sentidos y representaciones mentales de una manera más dinámica y motivadora.

### **1.2.3.2. Modelo de interacción**

Al contrario de Sensevy (2007), Solé (1992/2014) presenta un modelo didáctico de interacción específico. Ella plantea un proceso interactivo de lectura con una perspectiva interactiva y psicolingüística. Ella lo define como una síntesis de varios modelos anteriores donde:

asume que para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión ... Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto y de control de esta comprensión. (pp.19-20)

Para lograr esta construcción de la comprensión lectora, la autora, desde la perspectiva psicolingüística, plantea tres momentos, *antes, durante y después*. *Antes* de la lectura el docente tiene que saber cuál es su objetivo y de qué manera va a motivar a los estudiantes. En relación a la motivación se afirma que no puede iniciarse la lectura si los educandos no se sienten entusiasmados por comenzar, para esto se deben tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, la manera en que se trabajará la lectura para que sea más motivadora y las relaciones afectivas entre los sujetos educativos. Una vez realizado esto, se establecen predicciones sobre el texto, las hipótesis que vamos a verificar, y se hacen preguntas sobre el texto como actividades previas a la acción central.



*Durante* la lectura se va construyendo la comprensión lectora. En este momento se puede utilizar la estrategia de las tareas de lectura compartida. Esta consiste en compartir la experiencia de lectura entre estudiantes y docente, donde van indicando si verifican sus hipótesis o qué suceso, personaje, característica, etc., ha llamado su atención durante la lectura. Para su aplicación primero será necesario la lectura de una primera parte del texto, puede ser en silencio o en voz alta, y de ahí proseguir con cuatro estrategias básicas que son resumir, pedir explicaciones sobre lo que no se entendió, plantear preguntas que necesitan de la lectura y volver a hacer predicciones sobre lo que queda del texto para seguir con la lectura y reiniciar estas actividades.

En el último momento del proceso, la autora nos plantea unas estrategias que serían aplicadas *después* de la lectura. Aquí encontramos al resumen como herramienta para identificar las ideas principales. Al igual que en la fase anterior, las preguntas aún tienen un papel importante para la comprensión lectora, siendo constantes durante todo el proceso. A pesar de que se denomine como *después*, en realidad “las estrategias de que hemos hablado se construyen durante la lectura, aún cuando en su concreción, como resultado de la lectura, se continúe construyendo” (Solé, 1992/2014, p.142). Es así que la lectura no tiene un fin definido, sino que podemos seguir otorgando al texto otras valoraciones o comprendiendo cosas nuevas que no hemos visto en las primeras veces que lo leímos.

### **1.2.3.3. Teoría de las situaciones didácticas.**

Guy Brousseau (2007) a partir de la idea de desequilibrio y de las paradojas de la educación plantea su teoría de las situaciones didácticas. Esto se debe a que el estudiante se encuentra en un entorno en el cual tiene diferentes obstáculos o dificultades que comprender y superar para lograr el aprendizaje significativo. Para esto Brousseau (2007) nos plantea una alteración al triángulo didáctico, una clasificación de las situaciones didácticas (acción, formulación y validación) y un componente esencial para estas dentro del sistema escolar (institucionalización).

Como primer punto, para entender la teoría de Brousseau (2007) tenemos que partir del triángulo didáctico. Como afirma Brousseau (2007) este tiene como subsistemas el estudiante (estructura cognitiva particular, el estudiante aprende al adaptarse al medio o entorno desequilibrado donde cambia sus conocimientos y concepciones), el docente (instructor e ideología propia) y el saber. Sin embargo, Brousseau (2007) comienza a alterar este triángulo agregando otros componentes



como la transposición didáctica, interacción entre sujeto y objeto y el contrato didáctico que permiten que los tres subsistemas se relacionen entre sí. Posteriormente, fuera de este triángulo agrega tres puntos claves que son el medio (cómo se da el aprendizaje, es decir los materiales o instrumentos, los ejercicios, secuencias didácticas, acciones del docente, entre otros), el mundo exterior (familia, amigos, sociedad) y la noosfera (zona intermedia entre el mundo exterior y el sistema escolar, aquí se da el debate sobre su funcionamiento, finalidad, etc.).

Para proseguir con la clasificación de las situaciones, primero partiremos con su definición. Brousseau (2007) hace una aclaración entre los conceptos de las situaciones didácticas y las adidácticas, donde las dos conforman el hecho educativo. Brousseau (2007) afirma que “una ‘situación’ es un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado” (p.17) y además es “un entorno del alumno diseñado y manipulado por el docente, que la considera como una herramienta” (p.17). En otras palabras, es el entorno y el conjunto de relaciones que se establecen entre el estudiante, el medio y el docente en función de que el estudiante se apropie del saber. En cuanto a la situación adidáctica, se concibe, más bien, como un momento de autonomía del estudiante. Esto debido a que los sujetos educativos partícipes del hecho educativo, es decir estudiante y docente, logran que el estudiante se apropie de la situación y realice un trabajo autónomo sin indicaciones o guías del docente, construyendo una relación entre lo que se hace y lo que se obtiene (Brousseau, 2007). Sin embargo, los estudiantes no logran manejar las situaciones adidácticas desde el primer momento del hecho educativo, por lo que los docentes adecuan las situaciones didácticas según las necesidades, conocimientos, e intereses de los estudiantes en función a que en algún momento logren autonomía.

La clasificación de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) la conforman: acción, formulación y validación. La primera situación, la acción consiste en trabajar sobre un problema partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes en función a generar un saber. En esta parte los educandos tomarán decisiones sin ser plenamente conscientes de las mismas. La segunda situación, formulación, consiste en la interacción de los estudiantes donde comparten sus experiencias en la construcción de conocimientos y en la toma de decisiones, formulando nuevas ideas o modificando las obtenidas. Por último, la validación consiste en que los estudiantes buscan validar, sostener y convencer a los interlocutores (docente, estudiantes) sobre sus afirmaciones. En relación a esto, Brousseau (2007) determina que “las razones que un alumno pueda dar para



convencer a otro, o las que pueda aceptar para cambiar de punto de vista, serán elucidadas progresivamente, construidas, puestas a prueba, debatidas y convenidas” (p.23). Con estas tres situaciones didácticas se pretende que el estudiante construya su saber interactuando con su entorno.

Brousseau (2007) agrega un componente clave de las situaciones didácticas, que permitirá que las tres clases anteriormente explicadas sean concebidas como útiles y valederas. Este consiste en la institucionalización, siendo este el momento en que el saber producido es establecido por el docente y los estudiantes como correcto. Además, cabe recalcar que Brousseau (2007) afirma que no existe un tiempo exacto para que se institucionalice un conocimiento, pues “se da tanto en una situación de acción -cuando se reconoce el valor de un procedimiento que va a convertirse en un medio de referencia- como en una formulación” (p.98).

En conclusión, la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) crea un esquema del hecho educativo y explica cómo se manejan las situaciones en función de la construcción del saber del estudiante, logrando así que realice un trabajo autónomo.

#### ***1.2.4. Secuencias didácticas***

¿Qué entendemos por secuencia didáctica? En relación a esta interrogante, Ángel Díaz Barriga (2013) afirma que “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (p.1). De esta forma, las secuencias didácticas son un conjunto de actividades que tienen un orden y el objetivo de desarrollar el aprendizaje en favor de los estudiantes y su papel activo dentro de la clase. Es así que el mismo autor nos explica que este conjunto no puede reducirse a un formulario en el que se encuentran un determinado número de actividades a cumplir, sino que debe ser un “instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos” (Díaz Barriga, 2013, p.1). Es decir, una guía que acompañe al docente e incorpore estos elementos de acuerdo a un orden en función de la enseñanza-aprendizaje focalizada en el estudiante.

La secuencia didáctica tiene unas etapas o momentos específicos, en otras palabras, una estructura base que se divide en tres: inicio, desarrollo y cierre. Antes de proceder con la caracterización de



cada etapa queremos recalcar que al momento de realizar una secuencia didáctica se debe tener en cuenta los objetivos, los contenidos, las actividades, el tiempo, la evaluación y el espacio para que se maneje como una unidad y no como actividades separadas y sin un orden lógico o una relación entre las mismas.

Una vez que tenemos en cuenta lo anterior, en relación a las tres etapas de una secuencia didáctica, Díaz Barriga (2013) nos plantea que en la primera etapa (inicio) es necesario una buena planificación y acciones que potencien desde el comienzo la enseñanza-aprendizaje. Este momento como el comienzo de la secuencia marca cómo se realizará todas las actividades, por lo que es importante que se establezcan actividades bases que permitan activar el aprendizaje. Díaz Barriga (2013) a esta etapa la denomina como actividades de apertura donde tienen diferentes funciones, pueden ser trabajadas individual como colectivamente y pueden realizarse dentro de la hora clase o antes de la misma como tarea o deber.

El segundo momento es el desarrollo, que se caracteriza por centrarse en los contenidos. Por lo tanto, es fundamental saber y conocer los contenidos que tengan relevancia en el contexto donde serán aprendidos y que potencien las capacidades de los estudiantes convirtiendo todo en conjunto en un aprendizaje significativo. Esta etapa actúa como integradora de saberes nuevos y previos, donde los estudiantes podrán activar sus experiencias y conocimientos e integrar nuevos o modificar los anteriores. Según Díaz Barriga (2013), en este paso “dos momentos son relevantes en las actividades de desarrollo, el trabajo intelectual con una información y el empleo de esa información en alguna situación problema” (p.9). Entonces, el docente tendrá que proponer actividades donde no solo se obtenga información, sino que lo teórico se convierta en práctico.

El último o tercer momento es el cierre. En esta etapa se busca sistematizar lo aprendido con algunas tareas, pruebas u otras herramientas o instrumentos de evaluación. Por ende, estas actividades se centrarán en recoger todo lo realizado dentro de la secuencia, evaluar, fortalecer o reestructurar. En relación a lo anterior, Díaz Barriga (2013) dice que “las actividades de cierre se realizan con la finalidad de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado” (p.11). En resumen, estas marcan el final de la secuencia didáctica con una especie de síntesis donde los estudiantes podrán reorganizar y consolidar lo aprendido.



Resumiendo, la secuencia didáctica es compleja, pues no consiste en una guía que hay que rellenar con respuestas, sino, más bien, es un conjunto de actividades personalizadas de acuerdo a los sujetos educativos y su contexto, que con una implementación adecuada y eficiente logrará que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo.



## Capítulo II

### Educación sexual a través de la lectura de cuentos infantiles

#### 2.1. Lectura y aprendizaje de temas tabú

La lectura literaria se trabaja en los diferentes niveles básicos de educación en función de diferentes objetivos. Uno de los principales propósitos es desarrollar el hábito lector y la lectura por placer, junto con el uso del pensamiento crítico. Así, en el quinto bloque curricular de Literatura del Currículo de Lengua y Literatura de EGB Superior, el Ministerio de Educación (2016) propone que:

el objetivo primordial es el de procurar buenos lectores, con hábitos y gusto por la lectura, con énfasis en el pensamiento crítico, que la mayoría de jóvenes y adultos podrían haberlo desarrollado, sin embargo, la mediación del docente debe valorar y fortalecer sus habilidades, en función de promover aprendizajes significativos. (p.18)

De esta forma se reconoce que la literatura no solo se centra en el gusto por la lectura, sino que permite un amplio bagaje de conocimientos y de aprendizaje, además de posibilidades didácticas. Sin embargo, esto no se extiende a las demás disciplinas.

Una de esas áreas es la Educación Sexual. Esta no tiene un currículo específico, sino que forma parte del Currículo de Ejes Transversales (2016) donde se aclara que abarca las siguientes temáticas: “el conocimiento y respeto por la integridad de su propio cuerpo, el desarrollo de la identidad sexual y sus consecuencias psicológicas y sociales, la responsabilidad de la paternidad y maternidad” (p.2). Al ser planteada la Educación Sexual como un eje transversal se propician otros documentos para su desarrollo, como la *Guía Educación de la Sexualidad y Afectividad* (2018), la *Guía para Formadores* (2016) y la *Guía para Docentes Tutores* (2016). En estas guías se propone una campaña de sensibilización de “Educación de la Sexualidad y Afectividad” que se centra en actividades conjuntas donde interactúan docentes, representantes y estudiantes. Algunas de estas se denominan: *resentir la niñez*, *“saludando al peluche”*, *buscando y preguntando ando*, *construcción del piso común*, *visualización de un video sobre sexualidad*, *una parada para darme cuenta y compromisos y propuestas*. Estas actividades parten del diálogo entre docente y padres de familia, más que con los estudiantes. Donde existe un intercambio más recíproco es en otras tres



actividades que nos proponen dentro de la Guía de Sexualidad y Afectividad (2018), *recorrer mi cuerpo cantando, expresar afecto y cuidar la sexualidad está en nuestras manos*. En estas lo que se opta es el uso de canciones y títeres. Estas actividades son muy generales, que permiten introducir a los niños de EGB elemental, pero para los siguientes niveles no se facilita algún espacio o secuencias didácticas que los docentes puedan utilizar en relación a temas más específicos como la diversidad de género o la menstruación.

A partir de lo expuesto anteriormente, proponemos que la literatura permitiría el aprendizaje de estos temas respondiendo al enfoque de leer para aprender. Esto porque “la literatura particularmente, sublima, en tanto su función metafórica, su generación de significados; ofrece una vía regia para simbolizar y brinda el ambiente para pacificar la tensión, deslizar esa energía que surge de la perturbación” (Mónica Viviana Cerezales, 2012, p.111). Es de esa manera que al utilizar los textos literarios accedemos a una nueva perspectiva de la sexualidad que permite generar, modificar y/o eliminar representaciones o significados que la sociedad ha concebido como tabú.

## **2.2. La menstruación como tabú**

Para poder adentrarnos en el tema de la menstruación, primero debemos tener en cuenta la concepción del cuerpo de la mujer. ¿Por qué comenzar desde ahí? Según Franca Basaglia (1983/1987):

Hay sin embargo un problema que representa todavía el punto central de la cuestión femenina: el cuerpo, con el cual la mujer —en su diversidad natural respecto al hombre y en su estrecha ligazón con la naturaleza— ha sido identificada. ... Y hablan de los problemas de un cuerpo que no puede prescindir de sus caracteres naturales, pero sabiendo que sobre ellos ha sido fabricada su esclavitud. (p. 14)

El cuerpo de la mujer y todo lo que se refiere a él, como la sexualidad y la menstruación, son tomados como algo natural dentro de la sociedad. Sin embargo, hablar del cuerpo de la mujer es, además, hablar de un constructo cultural cautivo de un sistema patriarcal. Este ha logrado asumir a la mujer como débil e inferior al hombre usando el término “naturaleza” para justificar esta relación asimétrica de dominación, así lo indica Franca Basaglia (1983/1987) en *Mujer, Locura y Sociedad*. En relación a este imaginario, Marcela Lagarde (1990/2005) indica que “el ciclo cultural de vida de las mujeres se estructura en torno a dos ejes fundamentales: su cuerpo vivido



(sexualidad), y la relación con los otros (el poder)” (p.47). Estos dos ejes van de la mano, pues el cuerpo de la mujer ha sido para los otros y no para ella misma, pues su sexualidad y su relación con los otros se determina por una relación de poder donde no tiene libertad y su mundo se rodea de tabús.

Una vez explicado a grandes rasgos cuál es la percepción del cuerpo de la mujer dentro de la sociedad procedemos con el tema central. Primeramente, el concepto científico de menstruación hace referencia al proceso fisiológico por el que atraviesa una mujer o hembra de especies específicas cada cierto tiempo donde expulsa un óvulo no fecundado, sangre y otros fluidos. Según Jennifer Knudtson y Jessica E. McLaughlin (2019) “es la descamación del revestimiento interno del útero (endometrio), que se acompaña de sangrado. Se produce aproximadamente en ciclos mensuales durante los años fértiles de la vida de la mujer, excepto durante el embarazo”. Podemos decir que en realidad consiste en ciclos donde una de sus cuatro etapas es el desprendimiento de un músculo interno del útero. Esta es la fase que más se conoce y se la denomina específicamente como menstruación, pero de ahí existen otras tres fases que pertenecen a este denominado ciclo menstrual, la fase folicular, la fase ovulatoria y la fase premenstrual.

Esta concepción científica ha sido recubierta con varios mitos y tabús que no han permitido a la mayoría de las mujeres entender su cuerpo, no solamente a nivel fisiológico y biológico, sino a nivel cultural y personal. Pues, desde que se tiene conocimiento sobre esta etapa, que acompaña a las mujeres por cuarenta años de su vida fértil, las diferentes sociedades han mirado con antipatía este hecho calificándolo como algo “sucio” o “maligno”. Según Simone de Beauvoir (1949/1969) “los anglosajones llaman a la menstruación *the curse*, es decir, «la maldición»; y, en efecto, en el ciclo menstrual no hay ninguna finalidad individual” (p.14). Esta imagen de maldición ha persistido hasta nuestros días, mostrando esta realidad de manera negativa a las niñas y niños afectando una parte de sus vidas e interacción social. Además, como afirma Beauvoir (1949/1969) “se han descrito con frecuencia los severos tabús que en las sociedades primitivas rodean a la muchacha en el día de su primera menstruación; incluso en Egipto, donde se trataba a la mujer con singulares miramientos, permanecía confinada durante todo el tiempo que duraban sus reglas” (p.76). De la misma manera, en China la sangre menstrual no podía tocar el suelo porque se creía que profanaba la fertilidad de la tierra, además, hasta la actualidad en el mundo árabe los hombres no pueden compartir el mismo espacio con una mujer cuando está menstruando.



Esta mirada ha logrado permanecer desde diferentes tratamientos, desde el silencio hasta la escasa educación sobre el tema, concibiendo a la menstruación como un proceso no solo biológico sino también de identidad, social y cultural donde la mujer, dependiendo el grupo social, está relegada al silencio, al dolor y al servicio del “otro”. Con esta línea, Marcela Lagarde (1990/2005) afirma que:

Las madres y las instituciones que imparten educación sexual directa, explican a la joven con distintos niveles de profundidad, que su cuerpo está dispuesto para procrear, y que con la menstruación han de sufrir, o por lo menos han de estar limitadas en su proceder. (p.214)

Así se cierra la posibilidad a otra mirada desde la posición de la mujer. Además, como argumenta Madonna Kolbenschlag (1979/1994), “las mujeres, por su condicionamiento, tienden a convertirse en receptores pasivas del dolor al igual que del placer” (p. 239), esto sucede en diferentes esferas de la vida de las mujeres, entre ellas la menstruación predominando el silencio y la pasividad.

Las mujeres se ven destinadas a no conocer sobre su cuerpo, a formar su identidad y ser una persona pasiva, no por “naturaleza” como se ha manifestado en el discurso patriarcal, sino que está impuesto por la sociedad donde se cría. Como lo menciona Simone de Beauvoir (1949/1969):

Así, pues, la pasividad que caracteriza esencialmente a la mujer «femenina» es un rasgo que se desarrolla en ella desde los primeros años. Pero es falso pretender que se trata de una circunstancia biológica; en realidad, se trata de un destino que le ha sido impuesto por sus educadores y por la sociedad. (p.117)

Desde niñas se les enseña a no tocarse, a no descubrir su cuerpo para ellas mismas, sino que lo único que pueden hacer es limpiarlo y embellecerlo para el otro. Esto lo explica Marcela Lagarde (1990/2005):

Un conjunto de reglas explícitas e implícitas norman la prohibición de tocar el cuerpo por el sólo placer de hacerlo. En cambio, aparece la limpieza en el centro de la relación de la niña con su cuerpo ya distanciado de su subjetividad mediante el tabú, ya escindido de su conciencia. Durante muchos años la niña sólo puede tocar su cuerpo para limpiarlo de excrecencias, de mugre: la niña toca su cuerpo sólo para bañarlo y cambiarlo de vestidos. (p.213)



Entonces con esto, la concepción que tiene la sociedad y los mitos sobre la menstruación provoca que las mujeres, tanto en el momento que tienen su menarquia como cuando ya están por llegar a la menopausia; odien o se avergüencen de su cuerpo y su menstruación. Así lo afirma Lagarde (1990/2005), “la observancia del tabú es exigida de manera generalizada por los hombres quienes sienten repugnancia ante el menstuo. Las mujeres cumplen, avergonzadas por tener la regla” (p.222). Esta perspectiva negativa de la sociedad patriarcal sobre la menstruación hace que las mujeres se “oculten” o se “silencien” en este momento de su ciclo menstrual.

### **2.3. Temas tabú en la literatura infantil**

Desde la delimitación y definición de la literatura infantil hasta su producción, esta se ha visto manipulada por la tutela de los adultos, su deseo de protección y la visión del mundo que quieren mostrar a los niños. Estos tres condicionantes nos permiten hablar sobre la censura y, en relación a esta, el tabú. Fanuel Hanán Díaz (2020) explora el mundo de la censura en el discurso de la literatura infantil proponiéndonos estas tres razones de la existencia de la misma y nos afirma que:

El territorio de la infancia, particularmente, ha sido demarcado en sus fronteras por aquello que se ha considerado apropiado para el consumo de este público y, por extensión, la manera como se le quiere mostrar el mundo, los matices que se desean presentar y el grado de acercamiento que se permite para explorar zonas oscuras de la existencia. (p.9)

De esta forma, el adulto ha ingresado al mundo de los niños restringiendo algunos temas dentro del mercado de la literatura infantil. A estos temas que son censurados o eliminados se les conoce como tabú.

¿Qué es un tema tabú? Por lo general, se denomina tabú a aquello que, según la sociedad, el mercado y las diferentes creencias y dogmas, se considera como prohibido o sensible de abordar. Los temas tabú se han insertado de a poco en la literatura para representarlos o tensar los discursos donde fueron censurados. Una de las ramas de la literatura donde puede ser más controversial su ingreso es en la infantil y juvenil. Pues, como lo menciona Hanán Díaz (2020) “la censura formó parte de un sistema religioso y político en diferentes épocas y países. Muchos libros para niños fueron abiertamente prohibidos, otros quemados o censurados para su publicación, así como reeditados con alteraciones y cambios” (p.8). De esta manera se corrobora que la censura de



algunos temas considerados como tabú formó parte importante de su composición y publicación, además se han justificado estas acciones en “la moral, las buenas costumbres o la sensibilidad del lector” (p.12), es decir que se justificaban en lo moralmente correcto dentro del imaginario colectivo o como protección del lector.

Los temas tabú, “prohibidos o inadecuados”, en la literatura infantil son diversos, pues estos abordan desde el divorcio hasta la muerte. Así nos indica Analía B. Skoda Otero (2012) quien dice que “los temas tabú son aquellos que durante mucho tiempo han sido considerados como inadecuados para los niños y por ello, silenciados: la guerra, la muerte, el sexo, las adicciones, la enfermedad, la política, etc.” (p.222). De la misma manera, Hanán Díaz (2020), además de definir el tabú dentro de este ámbito, nos indica algunos tópicos que fueron considerados como “sensibles” para los niños:

El calificativo de tabú para referirse a un conjunto de temas que podían herir la sensibilidad infantil se extendió durante los años noventa, especialmente asociado a la muerte de un ser querido en condiciones naturales, de un ser querido en un accidente, de las mascotas, el suicidio y el asesinato. Poco a poco fueron entrando otros temas difíciles más actuales, vinculados con el crecimiento de la violencia intrafamiliar, el acoso escolar y la diversidad sexual. Los temas tabú comenzaron a crecer. (p.17)

Al pasar el tiempo ciertos temas tabú aumentan, pero, por el contrario, otros que sí se han abordado disminuyen. Algunos temas como por ejemplo el abandono y la muerte han sido establecidos como tópicos más comunes y no censurados dentro de la producción de la literatura infantil. Pero, en la medida que se van abordando estos contenidos, otros van incluyéndose con el avance de la sociedad hacia temas más controversiales en el momento como el aborto y la sexualidad. Como lo afirma Mónica Viviana Cerezales (2012), “La sexualidad, la identidad sexual como elección son temas tabúes en la literatura infantil, son innominados y su elipsis intencional los deja ligados al pudor y a la culpa” (p.108). De esta forma podemos observar que los diversos temas tabú instaurados como tales dependen del contexto espacial, temporal y cultural; así lo afirman Cósimo Mandrillo y Alicia Montero (2010): “es lógico que los tabúes instaurados por los adultos -padres, maestros, mediadores- varíen de acuerdo al entorno social y al modo como se concibe la infancia en cada



época” (p.94). Por lo tanto, el número y variedad de los diferentes tópicos dependerá de cada grupo social y contexto cultural.

Varios autores han tratado de definir qué es el tabú, entre ellos tenemos a Sigmund Freud. Para Freud (1913/1991) la definición o concepto de tabú “se expresa también esencialmente en prohibiciones y limitaciones” (p.27), es decir que corresponde a una prohibición pero que, en sus palabras, “carecen de toda fundamentación; son de origen desconocido; incomprensibles para nosotros, parecen cosa natural a todos aquellos que están bajo su imperio” (p.27). De esta forma, los tabús son restricciones o prohibiciones propias del sistema y que no tienen un origen definido. Con esta idea el autor nos precisa algunas características y tipos de tabú. Las primeras consisten en tres “a) el carácter sagrado (o impuro) de personas o cosas, b) la índole de la restricción que resulta de ese carácter, y c) la sacralidad (o impureza) producto de violar esa prohibición” (p.28). Y a partir de estas características Freud (1913/1991) nos propone la siguiente clasificación:

- 1) Un tabú natural o directo que es el resultado de una fuerza misteriosa ("mana") inherente a una persona o a una cosa; 2) un tabú comunicado o indirecto que parte también de aquella fuerza, pero a) es adquirido, o bien b) es impuesto por un sacerdote, jefe u otra persona; por último, 3) un tabú situado entre los otros dos, o sea, cuando entran en cuenta ambos factores. (p.28)

Por lo tanto, el término tabú lo definimos como una prohibición o restricción que se ha implantado en el sistema, siendo caracterizado por ser sagrado/impuro, una restricción y con la posibilidad de violar o quebrantar, además de que tiene un fin predeterminado dentro de la sociedad.

Ahora bien, ¿es necesario que los temas tabú sean tratados en los cuentos infantiles? Fanuel Hanán Díaz (2020) dice que “los temas tabúes marcan hitos que delimitan el territorio de la infancia, lo definen en la medida que no los contiene, que establecen bordes que difícilmente se ensanchan” (p.24). De esta manera, estamos reduciendo y, en consecuencia, simplificando el discurso de la infancia, pues tratamos de digerir y rechazar estos temas para el “bien de los niños”. Sin embargo, Hanán (2020), en contraposición de esta realidad, afirma que:

Quizás muchos censores defiendan que estos contenidos no son necesarios ni edificantes. Pero la Literatura, esa literatura sin adjetivos, tiene una primordial función estética: pedir que se cambie un final porque no es feliz, pretender que los personajes de ficción hablen en



un registro aséptico y educado del lenguaje, desterrar el lado oscuro de la humanidad y no exponer el mundo en su dimensión realista y cruda, podrían ser pretensiones justas si estas opciones se utilizan de forma gratuita, innecesaria o impostada. Irónicamente, la fuerza de la censura no tiene sentido en un mundo tan expuesto a la realidad, basta caminar las calles de una ciudad para ver escenas que superan a la ficción. (p.26)

En la actualidad, los niños, jóvenes y adolescentes tienen mayor contacto con la realidad debido a las TIC 's. Desde el comienzo del siglo XXI ya son considerados como “nativos digitales”, es decir que han nacido en una época donde la tecnología es fundamental en la vida cotidiana, y en consecuencia manejan la misma con mayor facilidad que los adultos. Por lo tanto, están expuestos a una gran cantidad de información y de una gran variedad, y pensar que la literatura infantil no debe abordar los temas a los que ya están expuestos sería algo irónico. En esta misma línea Anabel Sáiz Ripoll (2010) opina que “es importante no falsear al niño ni al adolescente la realidad ni edulcorar con visiones escapistas del mundo o de la sociedad”.

El dilema de la introducción de los temas tabú en la literatura infantil recae mayormente en el mercado y en el sistema escolar, puesto que según Hanán Díaz (2020), “algunos editores deciden arriesgarse más allá de las fronteras seguras, empujan los bordes con libros que no son convencionales. Y de esta forma, van logrando ensanchar el territorio de los libros para niños” (p.26). Sin embargo, eso no quiere decir que se logran grandes cambios en su recepción y producción, pues como lo indica el mismo autor “indiscutiblemente esos libros forman un porcentaje ínfimo de una producción editorial que es enorme y que se encuentra ajustada a lo que llamamos lo políticamente correcto” (p.25). Por lo tanto, su consumo y su enseñanza es mínimo. En este sentido, desde la realidad educativa latinoamericana, Analía B. Skoda Otero (2012) comenta que:

En Argentina hay buenos editores que no temen publicar libros cuyos temas sean cuestionados. Sin embargo, el mercado no deja de ser un problema, puesto que el ingreso a la escuela de estos libros muchas veces es cercenado, tanto por los maestros y los directivos, como por la presión de los padres que temen herir la sensibilidad de los chicos con estas lecturas. Estoy convencida de que los adultos nos alarmamos y aterramos mucho más que los chicos. (p.222)



Es así que, muchas escuelas y sistemas escolares crean una lista de libros “prohibidos” dentro de sus planificaciones, esto siendo una cuestión cultural, social y política dentro de una sociedad específica. No todos los libros estarán fuera de la lista de lectura de todas las instituciones, esto variará.

En pocas palabras, el tabú dentro de la literatura infantil se relaciona con los temas “sensibles” de tratar con los niños desde la perspectiva del adulto.

#### **2.4. Literatura infantil que aborda la menstruación**

Desde siempre, la literatura infantil ha estado presente dentro del ámbito educativo. Con el paso del tiempo ha cobrado vital importancia al momento de abordar diversos temas. En efecto, al trabajar con niños o jóvenes lo más conveniente es realizar un acercamiento con temas relevantes a su gusto o que se muestran llamativos, con ello se logra despertar la curiosidad del estudiante. Como lo menciona López (1990) “En esta construcción la palabra es conformadora. Los especialistas en el lenguaje infantil observan su adquisición lenta: nos hacemos personas a medida que aprendemos y crecemos en el hablar” (p.13). Este panorama es generado por medio de la falta de pautas o lineamientos en la literatura hispanoamericana orientados a la visión, selección y aplicabilidad en cuestión a los diferentes cuentos dentro de la educación. Por ello, es preciso recordar que la literatura infantil o adulta se evidencia en el ámbito ideológico, político y social, es decir, el educador no puede alejarse de las distintas oposiciones o inquietudes generadas por los educandos en torno a los diversos textos. De esta manera los intereses de los niños y niñas se ven auténticamente educativos y logran construir un punto de vista crítico dentro del campo educativo que con el paso del tiempo y una buena guía irá mejorando y definiendo mejor su postura como lectores.

Es preciso mencionar que los cuentos infantiles surgen por medio de relatos que muestran hechos ficticios y fantásticos que se tienen en cuenta dentro de la didáctica en la educación. Se puede decir que los cuentos tradicionales, denotan la presencia de hechos generados desde el pueblo, relatos llamados cuentos tradicionales que contienen princesas, hadas o seres mágicos. En palabras de López (1990) dentro de los cuentos en lo didáctico “analizan cada estadio como se hace la lengua instrumento o identidad del pensamiento y de la trama afectiva” (p.13). Como podemos ver, la lectura es una de las mejores herramientas para desarrollar el pensamiento y postura crítica de los



estudiantes, además, se logra una relación con el medio que lo rodea.

Seguidamente podemos afirmar que la literatura infantil, al igual que sucede con la literatura en general y el resto de las actividades artísticas, es la ambigüedad de su concepto; así también, en la literatura infantil notamos el enfrentamiento y debate por establecer su concepto. En palabras de López (1990) quien manifiesta que “literatura infantil no es la que limita grotescamente en el mundo de los niños y adolescentes desde una perspectiva adulta, sino la que se adecua a una etapa del desarrollo humano sin renunciar a la universalidad de los temas” (p.16). Cabe recalcar, que la importancia de la literatura no está determinada por la división entre adulta o literatura infantil, es más, se necesita establecer un concepto de literatura infantil tomando una perspectiva necesaria en la educación del niño. En este sentido, Rey (2000) manifiesta que “ocupar el tiempo libre del niño, educarlo y prepararlo teniendo en cuenta sus diferencias y sus particularidades físicas y psíquicas de las cuales apenas se está tomando conciencia” (p.30). Precisamente, la literatura infantil es fundamental para desarrollar la capacidad de comprensión del niño, adquirir nuevos conocimientos e interactuar con otros niños o adultos.

Una vez planteado el concepto de literatura infantil, podemos centrarnos en aquella que aborda el tema de la menstruación. Guichot, Díaz y De Sarlo (2019) analizan varios textos literario-artísticos que tienen como tema principal este proceso biológico y psicoemocional femenino. Según las autoras “en esta literatura se usan claves como la conexión con la naturaleza, la sororidad, el humor o la multimodalidad para la reapropiación del poder femenino en el discurso socioemocional” (p.111). Esto se hace con el fin de reconocer el cuerpo femenino como un espacio político donde el tabú no debe formar parte, porque conciben a la menstruación como algo personal pero no privado.

Los textos literarios, especialmente los *best sellers* que son más consumidos por los niños, niñas y jóvenes; que lograban mencionar a la menstruación era una mínima referencia y con una idea romántica o reduccionista y perjudicial. Como ejemplo más cercano a la literatura que consumen los estudiantes tenemos el *Diario de Ana Frank* que romantiza la idea de la menstruación como el “paso a ser una mujer” o *Carrie* de Stephen King que reduce la menstruación a la sangre y lo utiliza como conductor del miedo de la protagonista.



Dentro de la literatura infantil y juvenil destacada que no caracteriza de esa manera a la menstruación son los textos publicados en el siglo XXI. Guichot, Díaz y De Sarlo (2019) recopilan y analizan varios de estos cuentos. Ellas comienzan afirmando que “uno de los primeros libros que hablan sobre este tema es *El tesoro de Lilith. Un cuento sobre la sexualidad, el placer y el ciclo menstrual*, de Carla Trepas Casanovas (2012)” (p.119). Otros títulos son *Mamá, me ha venido la regla* (2012) de Julia Serrano, *El libro rojo de las niñas* (2016) de Cristina Romero y Francis Marín, *Mía se hace mayor* (2016) de Peitx, *Luna nueva* (2018) de Claudia Tremblay, *Mi cuerpo está loco, Un cómic para sobrevivir a las hormonas* (2018) de De la Croix y Roland, entre otros.

Es de esta forma que la literatura infantil comienza a representar la menstruación de una manera positiva, donde la metáfora con la naturaleza, el humor, la sororidad, entre otros subtemas o elementos son la base de estas nuevas ficciones literarias.



## Capítulo III

### Metodología

¿De qué manera se puede desarrollar un estudio sobre el diseño de una secuencia didáctica con el enfoque *leer para aprender* en diversas disciplinas? ¿Cómo se puede desarrollar capacidades de lectura crítica con una secuencia didáctica orientada a la enseñanza de temas tabú? Teniendo en cuenta las características de este trabajo se han tomado decisiones de índole metodológico en función de realizar una secuencia didáctica, una aplicación efectiva y validación de la misma, de tal manera que los estudiantes partícipes tengan una experiencia favorable y significativa. En este capítulo nos centramos en la descripción y fundamentación de esas decisiones metodológicas acogidas para el desarrollo del estudio. Para esto se explicará el tipo de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos, el diseño del estudio junto a las fases de la investigación y la selección del curso para la validación de la propuesta.

#### 3.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo cualitativa con un enfoque de estudio de diseño, planteando una secuencia didáctica de lectura en cuentos infantiles, que fue validada en el octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral en la asignatura de Desarrollo Humano Integral. Por lo tanto, en función a la metodología cualitativa, el estudio se concentra en la investigación bibliográfica, el análisis hermenéutico de los cuentos, el diseño y la aplicación de una secuencia didáctica para validarla.

#### 3.2. Objetivos

El objetivo general del presente trabajo es desarrollar las capacidades de lectura crítica de temas tabú en niños y niñas de octavo año de Educación General Básica a través de una secuencia didáctica, en el marco de la Educación Sexual Escolar que propone el Ministerio de Educación.

Para la consecución de este objetivo, se han planteado los siguientes objetivos específicos que guiaron el trabajo de investigación:

- a) Comprender el enfoque de *leer para aprender*, junto al enfoque cognitivo y social de la lectura, y la teoría de la interacción de Solé (1992/2014) y Sensevy (2007), la teoría de las



- situaciones didácticas de Brousseau (2007) y la composición de las secuencias didácticas de Díaz Barriga (2013) para su aplicación en la secuencia didáctica.
- b) Explicar las nociones de tabú y menstruación para el posterior análisis de los cuatro cuentos hispanoamericanos.
  - c) Analizar e interpretar los cuentos infantiles desde el enfoque hermenéutico con el fin de establecer las formas de representación de los temas tabú en la literatura infantil.
  - d) Diseñar y validar una secuencia didáctica de lectura crítica de cuentos infantiles que desarrollen el tema de la menstruación, dirigido a 36 niños y niñas de octavo año de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral.

Los objetivos específicos corresponden a cuatro capítulos respectivamente, los dos primeros de antecedentes y marco teórico y los dos últimos de análisis hermenéutico de los cuentos y el desarrollo de la secuencia didáctica.

### **3.3. Diseño del estudio**

Como se indicó en el primer subapartado de este capítulo, la investigación es de tipo cualitativa, es decir que se busca comprender a profundidad un problema o fenómeno identificando su estructura y características, prescindiendo, en su mayoría, de las mediciones numéricas. Según Miguel Martínez (2006) “la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.128). Por ello, fue favorable optar por una metodología cualitativa para este estudio; en el cual nos concentramos en desarrollar las capacidades de lectura crítica de temas tabú en niños y niñas de octavo año de Educación General Básica a través de una secuencia didáctica.

Al diseñar y aplicar una secuencia didáctica en este trabajo estamos desarrollando un estudio de diseño, que consiste en la elaboración de una propuesta didáctica. Específicamente, en cuanto al tipo de investigación, podríamos indicar que se trata de un estudio de casos instrumental. Como afirma Stake (1995/1999):

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de



único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias, Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos. (p.15)

En nuestro trabajo, se aplicó el enfoque *leer para aprender* en el diseño de una secuencia didáctica para la educación sexual escolar, que la validamos en un curso específico, por lo que nos interesa un caso concreto en el ámbito educativo, donde la unidad de análisis es la secuencia diseñada y ejecutada.

Nuestra propuesta didáctica se enfoca en la lectura crítica de cuentos infantiles dentro de la educación sexual escolar. Entonces, al utilizar la literatura para la enseñanza en diversas disciplinas, en el desarrollo de la investigación se utilizaron diversos métodos y según eso se dividieron dos fases:

- a. La primera fase consiste en el análisis hermenéutico de cuatro cuentos infantiles hispanoamericanos del siglo XXI que abordan el tema de la menstruación y el cuerpo femenino. Para esta parte se utilizó la teoría de Garrido (2004) que propone las tres mímisis (prefiguración, configuración y refiguración) en la hermenéutica<sup>3</sup>. Además, se utiliza como base las nociones teóricas tema del tabú con Freud (1913/1991) y Hanán Díaz (2020) y el tema del cuerpo de la mujer y la menstruación con Beauvoir (1949/1969), Basaglia (1983/1987) y Lagarde (1990/2005), el cuerpo femenino y la menstruación, revisadas en el capítulo II.
- b. La segunda fase engloba la elaboración de la secuencia didáctica y su validación. Para esto seguimos las pautas de la ingeniería didáctica de Luis Godino (2013), “concepción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza” (p.7). Primero se realizó una revisión del Currículo de Lengua y Literatura EGB Superior y el Currículo de los Ejes Transversales<sup>4</sup>. Luego se realizó una entrevista a la

---

<sup>3</sup> La hermenéutica, la teoría de Garrido (2004) y las tres mímisis se explican detalladamente en el capítulo IV.

<sup>4</sup> La revisión de los currículos se encuentra al principio del capítulo II.



docente para la contextualización del curso donde se validó la secuencia. Después diseñamos la secuencia con un enfoque cognitivo y social basada en el *leer para aprender*, la teoría de la interacción de Solé (1992/2014) y Sensevy (2007), la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) y la composición de las secuencias didácticas de Díaz Barriga (2013); y que contiene los datos generales de la clase, el proceso de enseñanza-aprendizaje, los recursos didácticos y el tipo e instrumentos de evaluación. Después se validó la secuencia en el curso de Octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral, comenzando con una prueba diagnóstica y culminando con una evaluación de dos partes, prueba y escritura creativa. Por último, se realizó el respectivo análisis de la aplicación.

Las etapas de nuestro estudio están pensadas en función al desarrollo de la secuencia didáctica, donde los cuentos deben ser comprendidos y analizados para posteriormente utilizarlos en la propuesta de lectura y configurarla a partir de los mismos, los objetivos planteados y el curso escogido donde fue validado.

### **3.4. Selección del curso y la institución**

Para la selección de la institución se decidieron puntualizar dos criterios prioritarios: que sea una institución pública y que esta unidad educativa oferte el nivel de Educación General Básica, puesto que la secuencia se pensó para el octavo de EGB Superior. Es por esto que se optó por la Unidad Educativa Herlinda Toral donde nos facilitaron el acceso a la misma para la validación de la secuencia didáctica.

En cuanto al momento de escoger el curso, se planteó desde el inicio del trabajo que la propuesta se dirigía para estudiantes del octavo de EGB Superior por encontrarse en la edad biológica donde comienzan la pubertad, es decir cuando los cambios físicos y hormonales se manifiestan; además, los cuentos infantiles escogidos son una lectura entretenida y accesible para los estudiantes de ese nivel. Por último, el paralelo fue escogido por conveniencia, en función a los horarios de la clase de Desarrollo Humano Integral establecidos por la institución, siendo el horario más factible los lunes en la mañana con el paralelo “A”.



### **3.5. Indicaciones generales**

Este capítulo nace de la necesidad de explicar globalmente la metodología del estudio, puesto que tiene dos etapas o fases diferentes que se conectan directamente. Entonces, para que la idea general esté presente hemos explicado cada una en el subapartado 3.3. *Diseño del estudio*, pero que serán explicadas y justificadas a profundidad en los siguientes dos capítulos.

Este trabajo de investigación consiste en un estudio de casos instrumental por las siguientes razones: se diseñó una propuesta didáctica con el enfoque *leer para aprender* en la educación sexual escolar, que posteriormente se validó en un curso específico con un contexto particular.

Además, cabe recalcar que se realizó la propuesta para el subnivel escolar octavo de EGB Superior por cuestiones cognitivas y biológicas permitiendo un acercamiento y aprendizaje oportuno, pues si se realiza antes o después tendríamos resultados diferentes y se tendría que modificar los cuentos utilizados, actividades diseñadas, objetivos, entre otros.



## Capítulo IV

### **Análisis hermenéutico de los cuentos que abordan la menstruación**

Para poder plantear una secuencia didáctica en función del enfoque *leer para aprender* a partir de cuentos infantiles, se necesita comprenderlos, tanto en su estructura como en su sentido. Así, desde nuestra comprensión de los textos lograremos una mejor estructuración y planificación de las actividades y tareas de la secuencia. Es así que en el presente capítulo se analizarán los cuatro cuentos seleccionados. Se ha elegido como método de análisis e interpretación a la hermenéutica debido a que partimos de la parte hacia el todo, entendiendo y estudiando la obra desde lo más mínimo hasta su completa extensión. Además, la hermenéutica parte de una relación dialógica entre lector y texto, lo que permitirá posteriormente la propuesta de una secuencia didáctica que posibilite a los estudiantes interactuar con los cuentos de una manera más dinámica, no solo reconociendo su aspecto estructural sino también el sentido de los cuentos y confrontando las obras con su intersubjetividad logrando así una lectura no solo comprensiva sino también crítica.

#### **4.1. La hermenéutica**

¿Qué es la hermenéutica? En palabras de Álvaro Pineda (1995) “es aquella función que le permite al ser humano interpretar el mundo que lo rodea para poder vivir en él; no tanto los objetos en sí mismos como las relaciones entre ellos y con el sujeto” (p.130). En otras palabras, nos permite lograr la interpretación de nuestro mundo, específicamente cómo interactúa con nosotros. Centrándose en el texto, Pineda (1995) dice que:

Para la hermenéutica contemporánea (Gadamer, Ricoeur) el sentido del texto no queda limitado a las “intenciones del autor” o a su “visión de mundo”, sino que cambia a través del tiempo, y adquiere nuevos sentidos de acuerdo con el horizonte del lector, con sus experiencias y prejuicios. La característica esencial de la obra es el cambio de sentido a través del tiempo, o de una cultura a otra. Por lo tanto, es absurdo pretender conocerla “tal como es”. (p. 132)

Por lo tanto, no pretendemos interpretar las obras desde todas las perspectivas posibles, sino que nos centraremos en el sentido del texto a partir de nuestra contemporaneidad y de los principios que propone Pineda (1995), el de organismo y el de causa y efecto, esto en referencia al círculo



hermenéutico que parte de una estructura dialógica, donde el lector interactúa con el texto en una especie de diálogo en el cual convergen sus subjetividades.

#### ***4.1.1. Hermenéutica teórica y práctica***

Antonio Garrido Domínguez sigue la línea de la hermenéutica contemporánea, con el enfoque de Ricoeur, desarrollando una propuesta epistemológica y práctica de una hermenéutica aplicada al texto literario. Garrido (2004) la plantea a partir de la idea de Ricoeur, “No se puede ocultar que el planteamiento de base responde a imperativos de orden más filosófico-antropológico que estrictamente literario, lo que no deja de constituir un importante prejuicio” (Garrido, 2004, p. 110). En otras palabras, no existe una hermenéutica meramente literaria, pues su base se encuentra conformada por otras disciplinas. Entonces, para desarrollar su idea, comienza con la definición de texto como un sistema trascendente con rasgos de “distanciamiento, mediación, referencia no ostensiva, densidad significativa y apertura” (p.110). A partir de ello, él opta por una hermenéutica teórica y práctica que tiene como centro el proceso de creación “el autor (específicamente, sus intenciones), el contexto o circunstancias de la producción, el receptor y, por supuesto, el mundo básico o (convencionalmente) real” (pp. 110-111).

Con lo anteriormente expuesto y retomando la ‘teoría de las tres mímisis’ de Ricoeur, Garrido (2004) nos explica que:

El texto aparece integrado, en primer lugar, en una secuencia temporal situándose, según el autor, entre el antes y el después, lo que le precede y lo que le sigue, en más de un sentido. Esta estructura —que más que temporal es epistemológico-ontológica— se encuentra en la base de una concepción no sólo del texto, sino de la naturaleza misma de la literatura: la teoría de las tres mímisis. (p.114)

Esta teoría, según Garrido Domínguez (2004), consiste en que el texto interpretado toma sentido a través de la lectura (Mímesis III), este objeto de análisis “procede del mundo por cuanto la realidad configurada en él (Mímesis II) se halla prefigurada en la realidad mundana (Mímesis I) y en ella tienen su origen las condiciones que facilitan su inteligibilidad” (p.114). Es decir que el texto como objeto se materializa con la lectura y su análisis de cómo está compuesto procede del momento en el que fue escrito y publicado. De esta forma, la teoría presentada permitirá el acercamiento a la obra tanto desde la dimensión semiótica (texto como combinación de signos regida por



determinadas leyes) como la dimensión semántica (sentido del mundo que el texto contiene en su interior).

#### 4.1.2. Método

A partir de lo expuesto desde la teoría de Garrido Domínguez (2004), establecemos el método a utilizar en el siguiente ejercicio hermenéutico para el análisis de los cuentos propuestos. En la mimesis I o prefiguración nos centramos en el mundo histórico y cultural del autor y su obra, queremos decir que analizaremos el contexto histórico y literario tanto de las autoras como de los cuentos. Seguidamente, en la mimesis II o configuración estudiaremos el texto tanto en su dimensión semiótica (estructura) como semántica (sentido) descomponiendo ambas en género discursivo, temas abordados, estilo o retórica, símbolos e intertextualidad. Por último, en cuanto a la mimesis III o refiguración nos encontraremos en el mundo del lector, donde se encuentran los efectos del texto sobre el lector (placer estético, crítica, denuncia o defensa de una determinada situación o ideología), esto en relación a cómo el destinatario interrelaciona el texto con su subjetividad (Garrido Domínguez, 2004).

#### Tabla 1

##### *Método de análisis hermenéutico*

Método de análisis hermenéutico		
Mimesis I o prefiguración	Mimesis II o configuración	Mimesis III o refiguración
Análisis del contexto histórico y literario. Se plantea y describe el contexto tanto del cuento como del autor.	Análisis de la estructura y sentido de la obra. Estructura: se analiza cómo está constituido el cuento y sus componentes narrativos. Sentido: se analiza los símbolos dentro del cuento y la intertextualidad.	Análisis de la obra a partir de la interacción de la subjetividad o el mundo del lector con el texto.

*Nota.* Datos tomados de Garrido Domínguez (2004).

#### 4.2. Análisis de cuatro cuentos hispanoamericanos

El primer cuento a analizar es *El tesoro de Lilith, un cuento sobre la sexualidad, el placer y el ciclo menstrual* (2012) de Carla Trepas Casanovas. Lilith es un árbol que deseaba viajar y conocer el



mundo. Abuela Margarita es quien le ayuda a realizar su sueño y convierte a Lilith en niña y otorgándole regalos que vienen con esta nueva forma de vida: la *Flor de la Vida* y las *Mariposas*. El segundo cuento es *Mamá, me ha venido la regla* (2012) de May Serrano. Este es el relato de la menarquia de una niña y como es acogida de buena forma dentro de su familia, por lo cual organizan una celebración entre las mujeres de la familia y gente cercana a la niña. El tercer cuento es *El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo* (2016) de Carolina Ramírez y narra la historia de Blancanieves en su primera menstruación, sus dudas y como un hada desde ese momento le atribuye nuevas habilidades. Por último, el cuarto cuento es *La madeja de hilo rojo* que une madre e hija, correspondiente al libro *Cántaro Sagrado* (2016) de Ximena Nohemí, y narra la conexión entre las mujeres a partir de una madeja.

#### **4.2.1. Prefiguración general de los cuentos**

Debido a que los cuentos a analizar se encuentran dentro de un rango de diez años de publicación, es decir que se publicaron entre el 2010 al 2020 teniendo una diferencia de tiempo corta, describimos su contexto histórico y sociocultural de forma general y conjunta. Además, dentro del análisis de cada texto colocaremos una descripción de la autora y su cuento respectivo y de ser necesario algunos detalles específicos de su contexto.

##### **4.2.1.1. La menstruación en el siglo XXI.**

Los cuentos que analizamos y sus autoras tienen un punto en común, que se encuentran contextualizados en pleno siglo XXI. En este existen diversos movimientos en redes sociales que han permitido una mayor visibilización de la menstruación y el cuerpo femenino desde una perspectiva de autoconocimiento y empoderamiento. Además, con la producción y venta en crecimiento de alternativas de productos de higiene femenina como la copa menstrual, el disco menstrual, la esponja menstrual, las toallas femeninas de tela y las bragas menstruales ha aumentado la atención a este tópico. Una gran cantidad de mujeres han compartido durante los últimos años su opinión, experiencias y conocimientos sobre el ciclo menstrual. Muchas de ellas han utilizado redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, entre otras. Como dice Hazel Shearing (2019) “Desde consejos sobre cómo ponerse un tampón hasta relatos inconfesables de una primera cita, mujeres de distintas partes del mundo han empezado a compartir historias personales sobre la menstruación en las redes sociales”. Esto con la intención de visibilizar un tabú



común en una gran cantidad de países demostrando que la menstruación es un tema de importancia dentro de la vida de las personas menstruantes y que necesita de prioritaria atención política, económica, educativa, social y cultural.

#### 4.2.2. Cuento 1: *El tesoro de Lilith*

##### 4.2.2.1. Mímesis 1 o Prefiguración.

Carla Trepas Casanovas nació en 1987 en Barcelona, España. Escribió, ilustró y autopublicó el cuento *El tesoro de Lilith, un cuento sobre la sexualidad, el placer y el ciclo menstrual* en 2012. Este es considerado como uno de los primeros cuentos que abordan el tema de la menstruación en la literatura hispanoamericana, siendo seguido por otros que seguirán sus pasos. El argumento del cuento radica en la transformación de un elemento natural, un árbol, a una niña que aprende con el tiempo sobre su cuerpo.

##### 4.2.2.2. Mímesis 2 o Configuración.

Esta parte del análisis la dividiremos en dos, forma y sentido. En cuanto al primero, el cuento tiene un narrador omnisciente que relata todo el proceso de transformación de Lilith. La abuela Margarita, quien era el árbol más viejo del bosque, se encargó de cumplir el deseo de un árbol peculiar que quería experimentar lo que una persona podría hacer. Entonces, la abuela Margarita decidió convertirlo a una niña, pues compara el cuerpo de la mujer y su desarrollo con las características de un árbol, estas están relacionadas con la fertilidad de la mujer. Este relato tiene un tiempo lineal que transcurre a la par que el cuerpo de Lilith se desarrolla con la forma del ser humano menstruante.

#### Tabla 2

##### *El tesoro de Lilith*

**Género:** Narrativo

**Narrador:** Omnisciente

**Estructura externa:** Cuento corto. Número de páginas: 50. Se divide en dos partes: la primera corresponde a la transformación de Lilith y su menarquía. La segunda parte describe cómo experimenta Lilith su sexualidad y placer.

**Estructura interna:** Tema: la menstruación, la sexualidad y el placer femenino.

Tiempo	Espacio	Acciones	Personajes
--------	---------	----------	------------



Lineal: comienza con el deseo de Lilith por vivir como un ser humano, sigue con su transformación a mujer y su desarrollo sexual.	Espacio abierto: bosque	Lilith desea experimentar otras situaciones poco comunes para un árbol. Abuela Margarita le concede su deseo convirtiéndola en una niña. Lilith experimenta la menarquía, los ciclos menstruales, el placer y la sexualidad.	Abuela Margarita (personaje plano): es el árbol más viejo, sabio y poderoso del bosque y es quien cumple el deseo de Lilith convirtiéndola en mujer.
			Lilith (personaje plano): es un pequeño árbol que desea poder hacer más cosas como bailar o cantar, es por ello que el árbol más viejo la convierte en una niña, logrando crecer y experimentar algo cercano a lo que quería sin perder su conexión con la naturaleza.

*Nota.* Fuente: Elaboración propia (2021).

Antes de comenzar con los símbolos y recursos literarios que permiten la construcción del sentido del cuento en relación a la transformación de Lilith en una niña, tenemos que centrarnos en por qué se le otorgó ese nombre. Lilith es el nombre con el cual la abuela Margarita nombra al árbol. Esto se debe a que Lilith se la conoce como la primera mujer en el folclore judío. Dentro de este, Lilith es la primera esposa de Adán, pero también es la reina de los demonios debido a que se reveló contra Dios porque reclamaba un trato igual al que Adán al ser creada de la misma forma que él. A comparación de Eva, quien fue hecha a partir de una costilla de Adán, Lilith tenía un carácter rebelde y desafiante, no deseaba ser sumisa frente al hombre, buscaba un trato igual, independencia en todos los aspectos de su vida, en su sexualidad, entre otros. En el cuento nos presentan esta idea con el árbol que se convierte en algo más en busca de sus deseos desafiando lo común en su entorno, explorando otras posibilidades y conociendo su cuerpo como mujer.

La autora escogió un término peculiar para referirse a la matriz de la mujer, o sistema reproductor femenino, *flor de la vida*. Esta tiene una función esencial para Lilith:

- ¿Y cómo sabré cuándo debo descansar, correr o volar? - le volvió a preguntar Lilith.

Entonces la Abuela Margarita cogió la flor más bella que existía por esos alrededores, la Flor de la Vida.

-Guárdala dentro de ti, en tu vientre. Ella te guiará. Escúchala y sabrás qué necesitas en cada momento. Cierra los ojos y pon las manos sobre tu vientre, escucha los latidos de la Flor de la Vida. (p. 20)



La flor de la vida indica o da señales a Lilith sobre su cuerpo, y Lilith tiene que aprender a entenderlas. Esa flor tiene mayor fuerza según va creciendo la niña.

Pasaron los años y la Flor de la Vida fue creciendo dentro de Lilith, hasta que un día notó sus pétalos rojos deslizándose y fluyendo fuera de ella. (p. 21)

En este punto la matriz de la niña ha alcanzado un punto clave, la menarquía o primera menstruación que se representa con los pétalos rojos de la flor. A partir de aquí Lilith pasará por más cambios donde la *flor de la vida* es una constante.

Una comparación que realiza la autora para justificar la transformación del árbol peculiar en una mujer son las estaciones del año.

- Ahora puedes sentir cómo cada mes crece y florece como lo hacías antes en primavera.
- Madura y te sientes como en verano.
- Envejece y es como si llegara el otoño.
- Y parece que muere como en invierno para renacer con fuerza y belleza la próxima primavera. (pp. 23-29)

Este pasaje se refiere al ciclo menstrual completo. La primavera es donde el óvulo se está formando, se está preparando para poder salir y dirigirse al útero. En verano es cuando el óvulo madura y recorre las trompas de Falopio y termina su viaje colocándose en el útero. En otoño es cuando el óvulo envejece y ya está a punto de salir del cuerpo de Lilith. Por último, en invierno es cuando el óvulo sale con otros fluidos como la sangre del cuerpo de la niña, que en el cuento se representa con los pétalos rojos de la *flor de la vida*, para así comenzar de nuevo el ciclo.

Dentro del cuento no encontramos sólo representaciones sobre el ciclo menstrual, sino que se expande, intenta abordar de una manera general la sexualidad de la mujer. Aquí la autora ha optado por el símbolo de las mariposas para representar el placer. Dentro de nuestra cotidianidad podemos escuchar que “tenemos mariposas en el estómago” cuando alguien está enamorado. Las mariposas que se nos presentan en el cuento no hacen referencia como tal a un tipo de enamoramiento, sino, más bien, al afecto. Desde la primera infancia los niños y niñas ya sienten placer y excitación, pero de una manera distinta a las personas mayores. Son pequeños o leves indicios de que están



desarrollando su sexualidad, como si fuera el aleteo de una mariposa que aparece en ciertos momentos.

Lilith sonrió de alegría. Sentía la Flor de la Vida latiendo dentro de sí y, como un tambor que marca los pasos de baile, la empujó a ponerse de pie, a danzar y agitar caderas y manos al ritmo de la vida.

En ese mismo instante entre la alegría y el baile, miles de mariposas inundaron su cuerpo. Las mariposas se convirtieron en sus amigas. La visitaban de vez en cuando y le hacían alegres cosquillas por todo el cuerpo.

Una de las mariposas se enamoró de la Flor de la Vida y, abrazadas como hermanas, decidió acompañarla para siempre. (pp. 31-33)

Este placer comienza a expandirse y a tomar otras formas, una de ellas relacionada a la matriz de la mujer.

#### **4.2.2.3. Mímesis 3 o Refiguración.**

Lilith es la imagen de una mujer que vive su sexualidad escuchando a su cuerpo. En nuestro entorno se dificulta esta experiencia por el tabú que representa hablar sobre el cuerpo femenino, la menstruación y la sexualidad. Lilith representa a la mujer que aprende de su cuerpo sin los obstáculos que le impone la sociedad con sus creencias, ideologías, tradiciones, etc. Así como es caracterizada por la religión y varios mitos, es una mujer rebelde que busca su autorrealización.

#### **4.2.3. Cuento 2: *Mamá, me ha venido la regla***

##### **4.2.3.1 Mímesis I o Prefiguración.**

May Serrano es una escritora y actriz española que junto a sus hermanas publicaron *Mamá, me ha venido la regla* en el año 2012. May Serrano es la hija de la novelista Elisa Serrano y Horacio Serrano y comenzó a publicar desde los 38 años considerándose ella misma como una escritora tardía. En la obra *Mamá, me ha venido la regla* (2012) de Mándala Ediciones se desarrolló el proyecto con el mismo nombre dirigido a niñas y madres, ya que es una invitación a hablar del



ciclo menstrual. El argumento principal de este cuento se centra en hablar de la regla con alegría y sin tabús entre las mujeres de la familia y su círculo más cercano.

#### 4.2.3.2 Mimesis 2 o Configuración.

El cuento tiene un narrador en primera persona, conocido también como narrador omnisciente, pues siempre se encuentra dentro de la historia y participa en el desarrollo de la misma. Esta voz en el narrador no pertenece a un nombre específico, pues habla de forma muy general refiriéndose a una niña que le comentó a su mamá el cambio que ha sufrido su cuerpo esa mañana. Dentro de este cuento se encuentran como personajes principales a su mamá, menciona a su tía May y Martha, su papá y la abuela, En los personajes secundarios se encuentran su perrita Luna, su hermano menor, su amiga Ma. José y sus vecinas, primas y tías.

### Tabla 3

#### *Mamá me ha venido la regla*

**Género:** Narrativo

**Narrador:** Protagonista

**Estructura externa:** Cuento corto. Número de páginas: 53.

**Estructura interna:** Tema: la menstruación, la menarquia y la sororidad.

Tiempo	Espacio	Acciones	Personajes
Lineal: El cuento inicia relatando cómo sucede la menarquia desde su inicio, la forma en la que se enteran sus familiares, vecinos y amistades cercanas. Se realiza una comparación del ciclo menstrual con el ciclo lunar y las estaciones del año con las etapas de la	Espacio cerrado: casa de la protagonista.	La protagonista comienza su menarquia con dudas sobre la misma. La niña comenta su situación a sus padres, lo que permite la reunión de las mujeres cercanas a la protagonista para apoyarla en este proceso y celebrarlo.	Personaje principal o protagonista: la niña es quien cuenta cómo sucede todo de principio a fin.  Personajes secundarios Madre: es quien acompaña a la niña en este proceso de transición. Padre: comprende, pero no interviene activamente en la menarquia de su hija. Abuela: entra en la habitación de la niña y le hace un regalo, una prenda roja y lleva a la niña hacia su celebración. Mujeres de la familia: tías, primas.



menstruación.			
---------------	--	--	--

*Nota.* Fuente: Elaboración propia (2021).

La historia es sobre la narradora protagonista, quien al pasar por esta transición decide estar a solas consigo misma y empiezan a surgir una serie de dudas acerca de su primera menstruación, sin embargo, como estaba planeado tendrían una celebración y charla entre mujeres y ahí pensó en solventar sus interrogantes. En efecto, “los chicos” quienes son parte de su círculo cercano le envían rosas rojas para celebrar “sus súper poderes”. La abuela también aparece en su dormitorio también con “su vestido rojo” y le entrega “un hermoso pañuelo rojo”. Evidentemente esta alusión al color rojo se encuentra marcado en el desarrollo de la historia, pues inclusive las gráficas muestran la presencia del color en la vestimenta al momento de la reunión. En sí, se lo relaciona al color rojo como símbolo de la menstruación. Después en el desarrollo de la historia se evidencia como hablan de las etapas o fases menstruales haciendo referencia a las estaciones climáticas para hablar del ciclo menstrual o lunar. Por ejemplo “Verano... Luz y calor, momento para “echarse a la calle”, divertirse, socializar, empatizar con los demás, mostrarnos abiertamente, con todo lo que somos, nos vemos guapas, nos sentimos fuertes y seguras” (p. 35). Además, se relacionan las estaciones con las emociones o el sentir de la niña al pasar por esta “estación” o fase del ciclo menstrual. Es decir “El otoño nos recoge para ir descendiendo poquito a poco a nuestro encuentro, nos hace ser más críticos, nos pone en contacto con lo que NO NOS gusta” (p. 38). En el cuento se va desarrollando la historia de la niña de una forma natural y festiva, pues se relatan las actividades que realiza cotidianamente y cómo sucede todo a su alrededor, tanto con las personas cercanas o amistades como en su entorno familiar y personal.

En relación al tema de la sororidad dentro del cuento se logra apreciar una buena relación tanto familiar como social. Al momento de enterarse de su primera menstruación sus familiares empiezan a celebrarlo y fraternizar en ese momento convirtiéndolo en algo memorable y especial. En sí, esta hermandad existente entre las mujeres propicia un apoyo mutuo y a la vez un reconocimiento de sabiduría en torno al empoderamiento de la mujer.

La autora dentro del cuento mantiene la presencia de un color en específico para el desarrollo de este tema, y es el color rojo, el cual se encuentra presente en las prendas, las rosas, los personajes, entre otros. En este punto el color se halla muy familiarizado con lo que representa y es la



menstruación, pues resaltan los momentos de constante cambio en la transición de niña a mujer. Como se ha mencionado, el cuento desarrolla el día del personaje principal (la niña) de principio a fin solventando las dudas que se tienen en torno a la menstruación.

#### **4.2.3.3. Mímesis III o Reconfiguración.**

En este cuento la niña representa varios sucesos en torno a la primera menstruación. La forma en la que es aceptada por las mujeres de su familia, los obsequios que recibe, y la forma en la que es abordada por sus conocidos y amigos representan una celebración del paso a ser mujer. Cabe destacar la sororidad presente en el cuento, pues mediante ella se evidencia el empoderamiento de la mujer al manifestar este positivismo y solidaridad entre ellas. Finalmente, el cuento muestra cómo la menstruación pasa a ser un momento importante y memorable dentro de la sociedad y en el círculo familiar, pues al ser aceptada y por quienes la rodean se convierte en un motivo de celebración quebrantando el tabú y el mito de mantenerlo en silencio.

#### **4.2.4. Cuento 3: *El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo***

##### **4.2.4.1 Mímesis I o Prefiguración.**

El tercer cuento es *El vestido de Blanca nieves se ha teñido de rojo* (2016) de Carolina Ramírez. Narra la historia de una niña quien frecuentaba un bosque y mediante su primera menstruación genera una especie de miel que nutría la tierra. Esto era producto del regalo que la diosa Artemisa le brindó, además de siete virtudes. La autora Carolina Ramírez Vázquez (2019) menciona que:

en el fluir natural de la vida hay cosas que mudan, prejuicios que desaparecen y que dejan de ser, por ejemplo, sobre el divorcio, la adopción, la gestación –que antes era producto de la cigüeña–; estos y otros temas hace mucho tiempo dejaron de ser tabú y comenzaron a ocupar lugares comunes.

En efecto, con el pasar del tiempo la sociedad ha tratado de normalizar diversos temas considerados tabú en relación a la mujer, tales como la menstruación, la gestación, el cambio que se da en el cuerpo femenino durante las diversas etapas de su vida, entre otros. El argumento del cuento radica en las etapas de la niña y también su desarrollo por medio de virtudes que son concedidas por



medio de la diosa Artemisa, después de ello se da la menarquia y con ello nutre al bosque, el cual es el entorno que se alimenta de ella y de su fortaleza.

Este cuento nace como parte del proyecto literario de *Princesas menstruantes* que trata sobre la educación menstrual. Carolina Ramírez emprendió este proyecto pedagógico impartiendo talleres sobre la menstruación tratando de transformar el tabú y ampliar el conocimiento sobre el cuerpo de la mujer.

#### **4.2.4.2. Mímesis 2 o Configuración.**

Las figuras literarias son típicas del discurso literario en el cual el lenguaje es un fin en sí mismo, y es transformado para potenciar sus posibilidades expresivas. Es por ello que la autora hace uso de estas figuras literarias con la intención de relacionar a los lectores con elementos cognoscibles a su entorno. Un ejemplo de esto es el uso recursos literarios tales como la personificación, pues la narradora menciona “el bosque suspiraba cada que la niña se iba” (p.1) esto para dotar de aptitudes humanas al bosque. Además, se hace alusión a la diosa de la fertilidad Artemisa al mencionar el regalo de la fertilidad “a ti hermosa niña que pintaste los colores del bosque con tu sonrisa, te entrego el más bello jardín, las mariposas y las flores en tu vientre” (p.1).

Se hace uso de las metáforas para describir el aspecto de la niña, pues la narradora menciona “piel tan blanca como la nieve cabellos negros como la noche y labios rojos como la sangre” (p.1). Esto representa la idea de su imagen al describir físicamente a la niña. “Con sorpresa la niña sintió que por sus piernas fluía una miel roja que endulzaba y nutría la tierra” (p.1). Al mencionar esto se hace referencia al inicio de la menstruación, lo cual genera la celebración por parte del bosque, el cual se preparaba para el recibimiento de la niña.

Se menciona que Artemisa le concedió siete virtudes a la niña luego de este suceso, entre ellas estaban: la fuerza, la creatividad, la nutrición, la sabiduría, las demás quedaron a elección de la niña. En el cuento, la menstruación se usa en sentido literal, lo cual en el cuento se representa en sentido figurado a la miel para hablar acerca de la menarquía.

#### **Tabla 4**

##### ***El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo***



**Género:** Narrativo

**Narrador:** Testigo

**Estructura externa:** Cuento corto. Número de páginas: 2.

**Estructura interna:** Tema: la menstruación, personajes de cuentos de hadas y la relación con la naturaleza.

Tiempo	Espacio	Acciones	Personajes
Lineal: Empieza describiendo que Blancanieves era una niña que con su dulzura alegraba al bosque. Luego mediante la diosa Artemisa se le conceden tres virtudes y mediante ello se da la transformación de niña a mujer.	Espacio abierto: bosque encantado	Durante su infancia Blancanieves siempre paseaba y jugaba en el bosque contagiando su alegría a todos.	Personaje principal o protagonista: Blancanieves conserva su apariencia popular de los cuentos de hadas, sin embargo, ella sin embargo su historia es diferente, pues evoca a su relación con la naturaleza.
		Cuando Blancanieves crece se aleja del bosque creando un vacío en el mismo, por lo tanto, Artemisa, la diosa de los bosques y la fertilidad, le otorga siete virtudes que permiten que su lazo con el bosque no se rompa.	Personajes secundarios Artemisa: la diosa de los bosques y la fertilidad quien otorga las virtudes a Blanca Nieves.

*Nota.* Fuente: Elaboración propia (2021).

En el desarrollo del cuento se observa como la temática del tradicional cuento de Blancanieves muestra el ligero cambio al incluir a la diosa Artemisa, quien otorga a la niña las virtudes y le permite reconocer su fuerza interna. De este modo, se da a conocer la transición de niña a mujer empleando las virtudes de las etapas de la vida. Inicialmente se habla de “la fuerza de la niña”, esto demuestra la fortaleza con las virtudes que caracterizan a los infantes. Se habla de la fortaleza interna de las niñas y las virtudes que llevan consigo mismas con el fin de potenciarlas desde los inicios de su vida. En segundo lugar, se menciona “la creatividad de la maga” esto alude a la capacidad de crear ideas interesantes, además, se toma en cuenta la capacidad de desenvolverse en el mundo luego de pasar esa etapa de niña. Como lo menciona la autora, “Pero llegó un tiempo en que Blancanieves comenzó a frecuentar menos el bosque, ella estaba creciendo y ahora tenía muchas cosas que hacer” (p.1). Esta parte se centra en las nuevas ocupaciones a las que se enfrenta la mujer, habilidades y aptitudes que desarrolla en el transcurso de su adolescencia. Al crecer se duplican las experiencias cotidianamente, pues se trata de una edad transitoria llena de cambios y nuevas expectativas. En cuarto lugar, se menciona “la nutrición de la madre”, con la finalidad de



dar importancia al periodo de la gestación ya que es una de las mejores etapas en la vida de una mujer y de su familia. Al mencionar esta etapa, se requiere de cuidados especiales frente a su alimentación, descanso y condición de salud, de allí la importancia de los cuidados y consumo de alimentos de la madre para brindar los mejores nutrientes a su primogénito. En este caso en el cuento se menciona el fragmento en el que la niña es quien nutre al bosque, pues la narradora menciona “Y así Blancanieves y el bosque quedaron unidos para siempre. El bosque se nutría de la miel que ella mes a mes se ofrendaba y ésta florecía con una maravillosa fuerza dentro de ella” (p.2). Lo anterior mencionado se refiere al periodo de gestación de las mujeres quienes mes a mes con la menstruación retenida alimentan al feto para nutrirlo. Finalmente, “la sabiduría de la anciana” al llegar a una edad adulta las personas adquieren una experiencia inigualable, es por ello que las personas mayores poseen una gran sabiduría, producto de sus historias de vida que los años les han permitido adquirir.

#### **4.2.4.3. Mímesis 3 o Refiguración.**

El cuento de Blancanieves la niña refleja las etapas de la mujer, desde su inocente niñez hasta su adolescencia y las vivencias posteriores en las cuales ella cuenta ya con su fortaleza y en base a ello nutre. En este sentido el cuento representa al bosque como el hogar o entorno. Al destacar las tres virtudes que le concede la diosa Artemisa, se trata de rescatar las más importantes que definen el empoderamiento de la mujer, pues la fuerza, la creatividad, la nutrición y la sabiduría son pilares fundamentales porque son importantes ya que definen el ser de una persona, sus cualidades positivas su reflejo, la esencia de lo que somos, lo que a nosotros semejantes reflejamos nuestra capacidad de dar, de obrar, hacia nuestra sociedad, los valores y educación que recibamos de nuestro núcleo familia.

#### **4.2.5. Cuento 4: La madeja de hilo rojo que une madre e hija de El cántaro sagrado**

##### **4.2.5.1. Mímesis I o Prefiguración.**

Ximena Nohemí Ávila Hernández es psicóloga clínica desde 2013 brinda talleres terapéuticos y entrenamientos formativos, además le gusta mucho escribir, pues considera que sus pasiones se encarnan en las letras que ella transcribe y da a conocer experiencias de su vida personal como laboral. Mediante sus palabras busca que cada mujer se conozca internamente. En el cuento de “La



madeja de hilo rojo que une madre e hija” perteneciente al cuentario *Cántaro Sagrado*, se tiene por argumento principal la celebración de la primera menstruación y como se da este suceso desde el día en el que la niña pasa a ser mujer. Esta ceremonia es acompañada por varios símbolos, sagrados joyas, adornos y una madeja que trae consigo varias generaciones anteriores en torno a la menstruación.

#### **4.2.5.2. Mímesis II o Configuración.**

Dentro de este cuento se logra encontrar un sentido dividido en dos partes, por un lado, la parte biológica, es decir este cambio de niña a mujer tras surgir la primera menstruación; por otro lado, la ceremonia que representa un aspecto espiritual en relación a las generaciones antepasadas. Por lo anterior mencionado se habla de forma metafórica al mencionar el ovillo de hilo teñido de rojo con las primeras menarquias de su abuela y su madre:

Luego, toma un cofre que mantenía escondido entre sus tesoros más íntimos, éste contenía joyas preciosas y una pequeña madeja ovillada especialmente para la niña. Estaba teñida con sangre menstrual, específicamente, con aquella que salió en su primera menstruación 40 días después de dar a luz a su hija. (p.2)

En efecto, al abordar estas líneas se logra ver la comparación del tesoro íntimo en representación del ovillo que iba destinado hacia la niña, pues en sí era un símbolo muypreciado que ahora iría a manos de la pequeña. De este modo se mantenía viva la tradición de generación tras generación, tomando en cuenta el papel central de la unión sagrada. Tal como lo menciona la autora Ávila es de vital importancia mantener esa conexión de madres a hijas e hijos, un ejemplo de ello se menciona en el quinto párrafo de este cuento “(...) para que así, generación tras generación, cada madre le enseñe a sus hijas e hijos, que la menstruación representa la unión sagrada (...) de los linajes, siendo un vínculo que se mantiene de forma ininterrumpida, útero a útero” (p.2). Lo que se infiere de estas líneas es la importancia de la unión que se genera después de la concepción, pues al indicar que la madeja de hilo teñido de rojo representa varios valores y la tarea de representar con orgullo a su familia y linajes anteriores.

Dentro de la estructura se tienen en cuenta personajes, contexto y acciones importantes dentro de este cuento, las cuales serán descritas de forma detallada en el siguiente cuadro:

**Tabla 5*****La madeja de hilo rojo que une madre e hija*****Género:** Narrativo**Narrador:** Omnisciente**Estructura externa:** Cuento corto. Número de páginas: 2.**Estructura interna:** Tema: la menstruación y la relación entre madre e hija.

<b>Tiempo</b>	<b>Espacio</b>	<b>Acciones</b>	<b>Personajes</b>
Lineal: Inicialmente se cuenta acerca de la menstruación de la niña y se procede a una ceremonia espiritual. Posterior a ello la madre al hacerle entrega le concede el valor como mujer de mantener vivas a sus futuras generaciones. Finalmente, la niña con la madeja en sus manos comprendió su sentido y su labor materna.	Espacio abierto: desierto rojo, ceremonia.	Mamá: le entrega la madeja a la niña como símbolo de la unión y vínculo permanente de madre a hija y a sus futuras generaciones.	La niña: quien al estar en su primera menstruación no solo recibe una ceremonia espiritual, sino que también debe hacerse cargo del linaje a futuro por parte de ella.
		Hija: la niña es quien recibe este regalo de su madre y en ella recae el deber de mantener vivo a su linaje y a liberarse de aquello que la esclavice.	La madre: es la encargada de dar a la niña esa madeja como símbolo de los linajes anteriores y a su vez guiarla en el camino a convertirse en mujer.

*Nota.* Fuente: Elaboración propia (2021).

Por un lado, se habla también de la responsabilidad al momento de adquirir la madeja de hilo, pues se habla de una fuerza y respeto a sí misma como mujer y la valentía de representarlas a futuro, para que esa enseñanza y orgullo prevalezca en el vínculo familiar.

Pues el hilo rojo simboliza los lazos sanguíneos que nos unen y que son incommovibles a lo largo de las generaciones. Transmitiendo por medio del hilo, el valor y la responsabilidad con todo el linaje anterior y posterior, además de la fidelidad a sí misma y la necesidad imperiosa de liberarse de lo que pesa o esclaviza, para llegar a encarnar la propia autenticidad. (p.2)



La madre en este caso al otorgarle a la niña este regalo, le encomienda la tarea de que sea una futura progenitora, y quien, a su vez, mantenga esa fortaleza y virtud al momento de que su sucesora pase por la misma etapa.

#### **4.2.5.3 Mímesis III o Refiguración.**

La autora por medio de este cuento entiende la importancia de mantener un linaje de generación en generación, es decir, la niña al pasar a ser mujer en un futuro es probable que siga manteniendo su legado y regalando vida. La madeja en este caso viene a representar a todas las mujeres quienes fueron sus antecesoras y quienes por medio de ese símbolo regalaron vida al engendrar a sus hijos o hijas. Es necesario mencionar que la autora da paso a la conversión no solamente física de niña a mujer, sino que también habla de una liberación la cual trae consigo muchas responsabilidades, entre ellas mantener viva la memoria de quienes ya no se encuentran presentes en el mundo de los vivos. Al crear esta cadena de sucesiones se habla de la responsabilidad de sus actos y la herencia a dejar en las futuras generaciones, es un llamado a reflexionar acerca de qué es lo que se está dejando a las generaciones venideras.



## Capítulo V

### Leer para aprender: una secuencia didáctica para Educación Sexual Escolar

#### 5.1. Enfoque de la secuencia didáctica

Para la planificación de la secuencia didáctica, junto a su respectiva validación, nos basamos en los planteamientos teórico-metodológicos revisados en el marco teórico de esta investigación. Así, utilizamos como base la teoría de Díaz Barriga (2013), las teorías de interacción de Sensevy (2007) y Solé (1992/2014) y la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007). Para la estructura de la secuencia ocupamos las tres partes que nos propone Díaz Barriga (2013): actividades de apertura, de desarrollo y de cierre. En cuanto a la teoría de Sensevy (2007), tomamos la idea del juego didáctico y lo introducimos en la lectura de cada cuento buscando maneras de que la acción conjunta sea entretenida y permita el desarrollo del pensamiento crítico. En relación a la teoría de Solé (1992/2014), tomamos principalmente las etapas o momentos que plantea para la lectura desde la perspectiva de la psicolingüística, es decir que la lectura de los cuentos se realizará en tres partes, antes, durante y después; además, se tomó en cuenta la propuesta de la lectura guiada con preguntas. Por último, la teoría de Brousseau (2007) nos permitió plantear las actividades de la secuencia didáctica en relación a las situaciones adidácticas y fundamentales y las fases de acción, formulación, validación y el componente de institucionalización.

#### 5.2. Investigación didáctica

Dentro de la educación existen diversas metodologías y métodos que se adoptan dependiendo del objetivo y circunstancias de la investigación. La metodología más común y utilizada en trabajos como este es la investigación-acción que, en relación al estudio de una secuencia didáctica, parte de la necesidad de regresar al fenómeno de estudio y corregir los errores para volver a aplicarla, y así consecutivamente. Sin embargo, en el caso de nuestra investigación, a pesar de ser aplicada, la secuencia no se modificó reiteradamente por las circunstancias y restricciones actuales de la pandemia por COVID-19 y las condiciones de modalidad virtual para las instituciones educativas, junto a las reducciones de horario. Es por esta razón que se optó por la investigación didáctica



donde la secuencia es aplicada una vez y se analizan los resultados obtenidos de esta aplicación buscando nuevas soluciones y opciones, pero sin una nueva aplicación.

La investigación didáctica se centra en el hecho educativo como fenómeno de estudio, donde la manera como se desarrolla es el punto central de la investigación. Siguiendo la línea de la investigación didáctica, tomamos en cuenta algunas pautas planteadas desde la ingeniería didáctica de Luis Godino et al. (2013). Estas son “la concepción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza” (p.7). Por lo tanto, primero partimos del análisis del contexto educativo donde realizamos la práctica. Seguidamente, continuamos con la construcción de las secuencias didácticas, con la superestructura propuesta por Díaz Barriga (2013), en las cuales se proponen las lecturas y actividades en relación a las teorías de Brousseau (2007), Sensevy (2007) y Solé (1992/2004). Posteriormente se aplicó y se grabó la secuencia didáctica dentro del aula, junto con su posterior observación, y por último se analizó el alcance de la misma junto con algunas modificaciones y observaciones para posibles futuras aplicaciones.

### 5.3. Contextualización de la situación particular del curso

Para poder aplicar la secuencia didáctica, primero partimos de la contextualización de la clase. Esto lo logramos con la revisión del Currículo de Ejes Transversales, la Guía para Educación de la Sexualidad y Afectividad (que se puede revisar en el primer apartado del capítulo II) y con una entrevista a la docente de Desarrollo Humano Integral de Octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral.

**Tabla 6**

*Categorización del contexto particular del curso*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Sujeto educativo</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Situación educativa</b>
Enseñanza-aprendizaje de la educación sexual	Actitud y motivación	Estudiantes	¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a los temas o contenidos de la educación sexual?	Los estudiantes tienen un gran interés por temas de educación sexual porque en sus hogares normalmente no se hablan.



		Familiares	¿Cuál es la actitud de los representantes o familiares frente a la enseñanza de educación sexual?	Algunos familiares tienen reticencia a la enseñanza de educación sexual en la institución y un mayor porcentaje a hablar de estos temas con sus hijos en casa.
	Conocimientos	Estudiantes	¿Qué conocimientos tienen los estudiantes sobre su sexualidad y qué nivel de acceso tienen a una buena salud sexual?	El conocimiento de los estudiantes parte de su propia experimentación biológica pero no social.
		Currículo de ejes transversales y guía de taller para una educación sexual	¿Qué temas o contenidos son los que se abordan dentro de la educación sexual? ¿Desde qué enfoque se abordan estos temas?	Los temas se abordan desde un enfoque biológico y psicológico, sin embargo, no se aborda desde un enfoque social y político.
	Didáctica	Ministerio de Educación	¿Cuáles son las propuestas de secuencias didácticas, estrategias pedagógicas y de herramientas o instrumentos para el aprendizaje de la educación sexual que propone el Ministerio de Educación?	Se centra en talleres propuestos por el Distrito, pero no trabajan con otros materiales o instrumentos que permitan a los estudiantes experimentar esta experiencia educativa desde su posición crítica, a menos que sean obtenidos por cuenta propia del docente.
	Apertura para el aprendizaje de educación sexual	Institución	¿Cuáles son las razones que imposibilitan o ralentizan la modificación y expansión de la	La institución tiene la disposición para enseñar educación sexual, sin embargo, se redujo su tiempo de enseñanza.



			educación sexual?  ¿Qué disposición tiene la institución para realizar campañas o programas sobre la educación sexual?	
Enseñanza-aprendizaje sobre la menstruación y el ciclo menstrual	Didáctica	Docente	¿Cómo se enseña el tema de la menstruación, el ciclo menstrual y la higiene menstrual en la institución?	Se centra solo en el diálogo y en talleres propuestos por el Distrito donde el pensamiento crítico se ve relegado.
	Nivel de educación	Institución- Ministerio de Educación	¿Desde qué edad o nivel de educación se enseña sobre la menstruación, el ciclo menstrual y la higiene en la institución?	Aprendizaje tardío sobre estos temas dentro de las instituciones y por agentes externos. Se deberían enseñar desde temprana edad y seguir con su enseñanza durante los siguientes años de educación escolar.

*Nota.* Fuente: Elaboración propia (2021). Los datos se tomaron de la entrevista a la docente y de la prueba de diagnóstico.

#### 5.4. Componentes de la secuencia didáctica

La estructura de la secuencia didáctica que proponemos tiene como punto de partida la teoría de Brousseau (2007), Díaz Barriga (2013) y de Solé (1992/2014). Por lo tanto, la misma se divide en tres grandes secciones correspondientes a las actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre (Díaz Barriga, 2013), las cuales también son conocidas como anticipación de conocimientos, construcción de conocimientos y consolidación de conocimientos. Además, dentro de estas se dividirán las actividades de lectura para los tres momentos de la misma: antes, durante y después (Solé, 1992/2014), respectivamente con las tres secciones de Díaz Barriga (2013). Por



último, estas tres secciones corresponden con las situaciones de acción, formulación y validación (Brousseau, 2007).

**Tabla 7**

*Estructura de la secuencia didáctica*

<b>Componentes de la estructura de la secuencia didáctica según los tres enfoques</b>			
<b>Autor y aporte</b>	<b>Anticipación de conocimientos</b>	<b>Construcción de conocimientos</b>	<b>Consolidación de conocimientos</b>
Ángel Díaz Barriga (2013)- Secuencias didácticas	Actividades de apertura: actividades bases que permitan activar el aprendizaje y los conocimientos previos, al igual que la motivación.	Actividades de desarrollo: integran saberes nuevos y previos. Se divide en el trabajo intelectual de la información y, segundo, su empleo o práctica.	Actividades de cierre: sistematizan la información, conocimientos, habilidades o capacidades obtenidas o potenciadas. Se busca evaluar, fortalecer o reestructurar.
Isabel Solé Gallart (1992/2014)- Modelo de interacción	Antes de la lectura: docente procede con el objetivo y la forma de motivar a los estudiantes. Se establecen predicciones e hipótesis sobre el texto, además de activar el conocimiento previo con preguntas sobre el tema o elementos del cuento como el título o los paratextos.	Durante la lectura: se construye la comprensión con la práctica de la lectura compartida entre estudiantes y docente. Comparten sus ideas y las van modificando según cómo se avance con el texto.	Después de la lectura: se puede usar el resumen como herramienta para determinar el nivel de comprensión de la lectura.
Guy Brousseau (2007)- Teoría de las situaciones didácticas	Acción: planteamiento inicial del problema. Los estudiantes toman decisiones intuitivas y relacionadas con su conocimiento previo.	Formulación: interacción de los estudiantes, comparten experiencias e ideas sobre lo realizado, logrando así modificar o integrar nuevos saberes.	Validación: último momento donde los estudiantes tratan de convencer al docente y sus compañeros sobre sus afirmaciones.

*Nota.* Los datos tomados corresponden a los tres autores citados anteriormente: Ángel Díaz Barriga (2013), Isabel Solé Gallart (1992/2014) y Guy Brousseau (2007).



#### **5.4.1. Anticipación de conocimientos o actividades de apertura (situación de acción)**

Este momento tiene como característica principal el reconocimiento de los conocimientos previos. Es por esta razón que realizamos una prueba diagnóstica de 10 preguntas de opción múltiple y respuesta abierta que nos permitió conocer el nivel de conocimiento y el criterio que tienen los estudiantes sobre el tema. A continuación de esta prueba, se inició con las actividades *antes de la lectura* de los cuatro cuentos en dos grupos.

En relación a lo propuesto por Solé (1992/2014), Brousseau (2007) y Sensevy (2007) planteamos una serie de preguntas que activaron los conocimientos y motivación de los estudiantes por el tema (Solé 1992/2014). Estas preguntas fueron resueltas con las primeras ideas que tuvieron los estudiantes correspondiendo a la situación de acción (Brousseau, 2007), además de una consigna particular dependiendo de los cuentos que vaya a leer cada grupo. Esta consigna consistió en imaginar a un personaje que los acompañaría en la lectura y tendría una experiencia similar a las protagonistas de los cuentos. De esta manera creamos el juego didáctico donde el estudiante acepta las condiciones del docente para poder conseguir “ganar” en relación a cómo se avance con la lectura, y donde el docente no puede dar más información de la que él mismo se permita difundir, cumpliendo de esta manera con el diálogo didáctico que propone Sensevy (2007) a partir de la teoría de Brousseau (2007).

#### **5.4.2. Construcción de conocimientos o actividades de desarrollo (situación de formulación)**

Para la construcción de conocimientos, el diálogo didáctico y la devolución son partes importantes (Sensevy, 2007); para ello, hicimos diferentes preguntas relacionadas con cada texto permitiendo que los estudiantes puedan plantear y reformular sus ideas iniciales, además de compartir sus ideas entre ellos, logrando así una situación de formulación (Brousseau, 2007).

En cuanto a las lecturas de los textos, partimos de una lectura individual en silencio y después a una lectura grupal. Luego de la primera lectura se hizo una pregunta global sobre el texto para conocer la dirección que toma la lectura de los estudiantes; de la misma forma proseguimos con la segunda lectura, pero con preguntas más explícitas (Solé, 1992/2014).



### ***5.4.3. Consolidación de conocimientos o actividades de cierre (situación de validación)***

Como actividades de cierre planificamos un debate, donde dos estudiantes de cada grupo expusieron lo que se trabajó con las lecturas y su posición frente al cuento, la realidad que muestra y cómo se puede ver esto en la sociedad o su entorno. De esta manera justificaron sus afirmaciones frente a sus compañeros, al igual que los demás tuvieron que hacerlo defendiendo a quienes expusieron o, si su opinión es contraria, debatiendo con ellos, es así que se presenta la situación de validación (Brousseau, 2007).

Para finalizar se realizaron otras actividades; primero, se pidió a algunos estudiantes que nombren al personaje que escogieron al principio de la clase y que imaginen y expliquen cómo se afrontaría a la situación a la que se enfrentaron las protagonistas, pero en el entorno social y cultural del educando. Luego, se realizó una evaluación de cuatro preguntas donde los estudiantes demostraron su nivel de comprensión de los textos por medio de un resumen (Solé, 1992/2014) y algunas preguntas de opción múltiple y de pensamiento crítico sobre los cuentos. Seguidamente, los estudiantes escribieron un microcuento o poema con extensión libre donde demostraron cómo su protagonista se enfrentó a esta situación en la sociedad actual, cómo se sintió, qué pensamiento tuvo, cómo concibe a la menstruación, entre otros. Por último, la institucionalización de los conocimientos (Brousseau, 2007) se realizó en diferentes momentos: definición del conocimiento base o conceptos necesarios en la anticipación de conocimientos, después de las discusiones correspondientes a cada cuento y al momento de la consolidación de conocimientos donde se intervino para sistematizar parte del aprendizaje.



## 5.5. Secuencia didáctica

**Tabla 8**

*Secuencia didáctica aplicada*

<p style="text-align: center;"><b>Universidad de Cuenca</b>  <b>Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación</b>  <b>Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura</b></p>					
<b>Institución de práctica:</b> Unidad Educativa Herlinda Toral		<b>Asignatura:</b> Desarrollo Humano Integral		<b>Docente:</b> Lcda. Fabiola Tola	
<b>Subnivel:</b> Octavo de EGB Superior		<b>Tiempo:</b> 3 horas pedagógicas (90 minutos)		<b>Investigadoras:</b> Paula Berrezueta y Giselle Gualpa	
<b>Tema:</b> Menstruación			<b>Fecha:</b> 25 de octubre de 2021		
<b>Objetivo general:</b> Desarrollar la lectura crítica a partir de cuentos infantiles sobre educación sexual que abordan el tema tabú de la menstruación.					
Objetivos específicos	Proceso de aprendizaje	Tiempo	Recursos	Evaluación y Aprendizaje	Instrumentos de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender textos literarios cortos y reconocer el argumento principal.</li> <li>Entender la realidad de las mujeres y/o personas menstruantes a partir de la lectura de cuentos infantiles y la interacción entre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Anticipación de conocimientos o actividades de apertura</b></li> </ul> <p>Prueba de diagnóstico: se toma una serie de preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas sobre la educación sexual y la menstruación, en total son 10 preguntas:</p> <p><b>Primer grupo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20 minutos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zoom</li> <li>Formulario de Google</li> <li>Cuentos:               <ol style="list-style-type: none"> <li>El tesoro de Lilith</li> <li>Mamá, me ha venido la regla</li> <li>El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo</li> </ol> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construcción de argumentos sólidos a partir del diálogo y la lectura en una participación respetuosa formando juicios de valor.</li> <li>Resolución de un cuestionario de cuatro preguntas donde se observa, analiza y evalúa el nivel de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Debate</li> <li>Cuestionario</li> <li>Construcción de poema o microcuento (elección personal)</li> </ul>



<p>estudiantes, docentes y texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Producir textos literarios cortos donde expongan su pensamiento crítico sobre el tema abordado.</li> <li>● Defender su posición crítica por medio de argumentos frente a otras personas por medio del diálogo.</li> </ul>	<p><i>El tesoro de Lilith</i></p> <p><i>El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo</i></p> <p>Debido a que los cuentos tienen como protagonista a un personaje conocido en la religión y un personaje conocido de los cuentos de hada, optamos por unir los dos cuentos para un grupo y realizar una actividad a partir de imaginar a un personaje femenino famoso (real o ficticio) que tendrá que pasar por una situación similar a la que se enfrentan las protagonistas del cuento.</p> <p><b>Antes de la lectura</b></p> <p>¿Qué conocen sobre la menstruación, el ciclo menstrual y la higiene menstrual?</p> <p>¿Cómo se sienten al mencionar estos temas?</p> <p>¿Quién es Lilith?</p> <p>¿Quién es Blancanieves?</p> <p>¿Cómo describirían a los personajes?</p> <p><b>Escoge a un personaje femenino famoso que conozcas y ten presente sus características, personalidad y actuar durante toda la lectura.</b></p> <p><b>Segundo grupo</b></p>		<p>4. La madeja de hilo rojo que une madre e hija</p>	<p>comprensiva y crítica de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Construcción de un poema o microcuento a partir de los cuentos y la elección de un personaje real o ficticio que se enfrentará a una situación similar a la que se presenta en los cuentos.</li> </ul>	
--	--	--	---	--	--



	<p>Mamá, me ha venido la regla</p> <p><i>Cuentos del Cántaro</i> La madeja de hilo rojo que une madre e hija</p> <p>Debido a que los cuentos tienen como entorno la familia y el personaje que acompaña a la persona que tiene su menarquia o menstruación es la mamá en una especie de ritual, optamos por unir los dos cuentos para un grupo y realizar una actividad a partir de imaginar a un personaje femenino cercano (familiar, amiga, conocida) que tendrá que pasar por una situación similar a la que se enfrentan las protagonistas del cuento.</p> <p><b>Antes de la lectura</b></p> <p>¿Qué conocen sobre la menstruación, el ciclo menstrual y la higiene menstrual?</p> <p>¿Cómo se sienten al mencionar estos temas?</p> <p>¿Qué relación tienen con su madre, padre, abuelos o adulto mayor que es responsable de ustedes?</p> <p>¿Cuántas personas dentro de tu familia y grupo de amigos conoces que tengan la menstruación?</p> <p><b>Escoge a una mujer cercana como una amiga, tía, madre, abuela y ten en mente</b></p>				
--	---	--	--	--	--



	<p><b>sus características, personalidad y actuar durante toda la lectura.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>● <b>Construcción de conocimientos o actividades de desarrollo</b></li></ul> <p><b>Primer grupo</b></p> <p>El tesoro de Lilith</p> <p>El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo</p> <p>Durante la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Primera lectura: El tesoro de Lilith</li></ul> <p>¿Qué comprendieron de esta primera lectura?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Segunda lectura: El tesoro de Lilith</li></ul> <p>¿Qué peculiaridad tiene la protagonista?</p> <p>¿Qué piensan sobre el cuento?</p> <p>¿Qué piensan sobre el cuerpo de la mujer y de sus procesos?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Tercera lectura: El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo</li></ul> <p>¿Qué comprendieron de esta primera lectura?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Cuarta lectura: El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● 40 minutos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Zoom</li><li>● Cuentos</li></ul>		
--	--	--	--	--	--



	<p>¿Qué similitud y diferencia tiene la protagonista con Blancanieves de las películas o cuentos de hadas?</p> <p>¿Qué piensan sobre el cuento?</p> <p>¿Qué piensan sobre la menarquía?</p> <p><b>Después de la lectura</b></p> <p>Terminada las dos lecturas de los dos cuentos los estudiantes tendrán que imaginar cómo el personaje femenino que han escogido se enfrentó o enfrentará a su menarquía, ciclo menstrual, los tabús, a su entorno familiar y social, a la desinformación sobre el tema y su higiene, etc.</p> <p><b>Segundo grupo</b></p> <p>Mamá, me ha venido la regla</p> <p><i>Cuentos del Cántaro</i> La madeja de hilo rojo que une madre e hija</p> <p><b>Durante la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Primera lectura: Mamá, me ha venido la regla</li></ul> <p>¿Qué sentido tiene la palabra regla?</p> <p>¿Qué comprendieron de esta primera lectura?</p>				
--	---	--	--	--	--



	<ul style="list-style-type: none"><li>● Segunda lectura: Mamá, me ha venido la regla</li></ul> <p>¿Por qué ocurre la reunión entre todas las mujeres?</p> <p>¿Qué piensan sobre el cuento?</p> <p>¿Qué piensan sobre las relaciones sociales que puede forjar una mujer a partir de un suceso común con otras mujeres?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Tercera lectura: La madeja de hilo rojo que une madre e hija</li></ul> <p>¿Qué sentido tiene la palabra madeja dentro del cuento?</p> <p>¿Qué comprendieron de esta primera lectura?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● Cuarta lectura: La madeja de hilo rojo que une madre e hija</li></ul> <p>¿Qué piensan sobre el cuento?</p> <p>¿Qué piensan sobre la conexión entre mujeres en forma de ritual que presenta el cuento?</p> <p><b>Después de la lectura</b></p> <p>Terminada las dos lecturas de los dos cuentos los estudiantes tendrán que imaginar cómo el personaje femenino que han escogido se enfrentó o enfrentará a su menarquía, ciclo menstrual, los tabús, a su entorno familiar y</p>				
--	--	--	--	--	--



	<p>social, a la desinformación sobre el tema y su higiene, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>● <b>Consolidación de conocimientos o actividades de cierre</b></li></ul> <p>Terminadas las lecturas de los cuatro cuentos dos estudiantes, dos de cada grupo, expondrá un breve resumen sobre lo que se realizó y su postura frente al tema. Los demás estudiantes tendrán que opinar sobre lo que los cuatro digan en relación a los cuentos y el tema logrando así un debate donde tienen que argumentar sus posiciones críticas.</p> <p>Para terminar, se realiza un cuestionario final sobre el tema, qué comprendieron del cuento, cuál es su pensamiento frente al tema y cómo se sintieron los estudiantes con los cuentos. Además, en relación a los personajes escogidos por los estudiantes, ellos crearán un poema o un microcuento con extensión libre donde se demuestre como el personaje que seleccionaron se enfrentó a esta situación en la sociedad actual: cómo se sintió, que pensamiento tuvo, cómo concibe a la menstruación, entre otros tópicos parecidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>● 30 minutos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Zoom</li><li>● Formulario de Google</li></ul>		
--	---	--	---	--	--



## 5.6. Prueba de diagnóstico

La prueba de diagnóstico realizada consta de diez preguntas entre opción múltiple y respuesta abierta sobre la menstruación. El medio utilizado fue el formulario de Google porque la clase se realizó en tres horas pedagógicas por modalidad virtual usando la aplicación Zoom.

### 5.6.1. *¿Qué es la menstruación?*

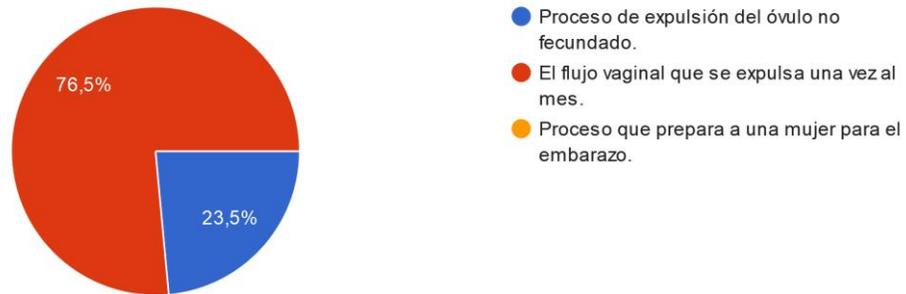
En cuanto a la primera pregunta de los 34 estudiantes, el 76,5% afirma que la menstruación es el flujo vaginal que se expulsa una vez al mes y el 23,5% dice que es el proceso de expulsión del óvulo no fecundado. El mayor porcentaje considera que la menstruación solo es lo visual, es decir los fluidos mezclados con la sangre, cuando esto se trata del flujo menstrual. El menor porcentaje tiene una concepción acertada sobre la menstruación, pues es el proceso de 4 a 5 días donde se expulsa al óvulo.

### **Figura 1**

*Concepto de menstruación*

¿Qué es la menstruación?

34 respuestas



*Nota.* La figura muestra el porcentaje de los estudiantes de Octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral que han acertado o no con el concepto de menstruación.

### 5.6.2. ¿Conoce la diferencia entre ciclo menstrual y menstruación?

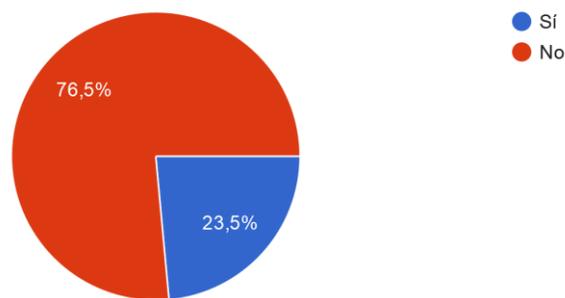
En la segunda interrogante se busca conocer si los estudiantes conocen la diferencia entre ciclo menstrual y menstruación, siendo el primero el ciclo de 25 a 35 días compuesto por otras fases y el segunda corresponde a la última fase del ciclo que consiste en la expulsión del óvulo. El 76,5% de los estudiantes no conocen esta diferencia, mientras que el 23,5% sí la conoce.

### Figura 2

*Diferencia entre ciclo menstrual y menstruación*

¿Conoce la diferencia entre ciclo menstrual y menstruación?

34 respuestas





*Nota.* La figura muestra el porcentaje de estudiantes de Octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral que afirman que pueden diferenciar el ciclo menstrual de la menstruación.

### 5.6.3. ¿Cuáles son los productos de higiene menstrual que conoce?

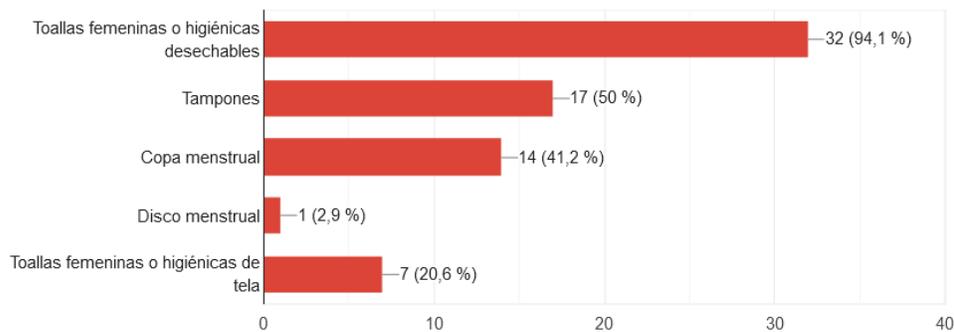
Con esta tercera pregunta el propósito es tener conocimiento sobre los productos de higiene menstrual más conocidos por los estudiantes. Según los resultados, la mayoría de los estudiantes tienen noción de los productos de higiene menstrual desechables como las toallas femeninas o higiénicas y los tampones. Mientras que los productos alternativos y ecológicos de higiene los conocen menos de la mitad del curso, siendo más conocida la copa menstrual con 14 estudiantes y menos conocido el disco menstrual solo con un estudiante.

**Figura 3**

#### *Productos de higiene menstrual*

¿Cuáles son los productos de higiene menstrual que conoce? (Puede escoger más de una opción)

34 respuestas



*Nota.* La figura muestra los productos de higiene que son más y menos conocidos por los estudiantes de Octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral.

#### 5.6.4. *¿Cree que la manera en que las mujeres viven su menstruación está condicionada o se ve influenciada por la sociedad y sus relaciones?*

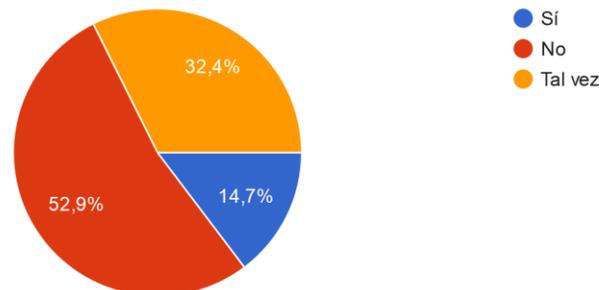
Esta interrogante se divide en dos, una de opción múltiple con las opciones *sí*, *no*, *tal vez* y una pregunta abierta donde tienen que justificar la respuesta. El objetivo es conocer la perspectiva que tienen los estudiantes hacia la menstruación como una cuestión social y política. Los resultados muestran que el 52,6% de los estudiantes escogieron la opción no, el 32,4% optaron por tal vez y el 14,7% eligieron sí. En su mayoría, los estudiantes no lograron justificar su respuesta escribiendo *no sé* o *no sé sobre el tema*.

#### Figura 4

##### *Influencia social sobre la menstruación de las mujeres*

¿Cree que la manera en que las mujeres viven su menstruación está condicionada o se ve influenciada por la sociedad y sus relaciones?

34 respuestas



*Nota.* La figura muestra la posición de los estudiantes de Octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral sobre la influencia de la sociedad sobre la experiencia de las mujeres con la menstruación

#### 5.6.5. *Durante su educación escolar, ¿en algún momento le han enseñado sobre la menstruación?*

En esta parte de la prueba de diagnóstico pretendemos saber si en los estudiantes han aprendido sobre la menstruación y el cómo lo han hecho. Esta pregunta se divide en dos

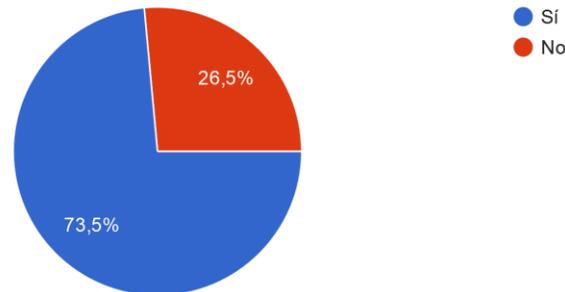
partes como la anterior, la primera es de opción múltiple con las opciones sí, no y la segunda es de respuesta abierta donde explican en qué subnivel de educación aprendieron y la manera en que lo hicieron. Los resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes sí han tenido alguna clase o taller sobre el tema, siendo el 73,5% de los encuestados.

En relación al subnivel y la manera, la mayoría respondió que aprendieron en 4to año de EGB con una marca de toallas higiénicas, tampones y productos de higiene personal. En este taller que se impartió utilizaron un video para explicar sobre el tema. De ahí, otros estudiantes respondieron que aprendieron un poco sobre el tema en 5to, 6to, y 7mo de EGB en clases de ciencias naturales donde explicaban mayormente sobre el embarazo, la reproducción humana y el aparato reproductor femenino.

## Figura 5

### *Enseñanza de la menstruación en la institución educativa*

Durante su educación escolar, ¿en algún momento le han enseñado sobre la menstruación?  
34 respuestas



*Nota.* La figura muestra el porcentaje de estudiantes de Octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral que han estudiado sobre la menstruación dentro de su institución.



### 5.6.6. *¿Cuáles de las siguientes afirmaciones sobre la menstruación son verdaderas?*

El propósito con esta interrogante es conocer qué mitos sobre la menstruación tienen los estudiantes y los reconocen como verdad. Las opciones de la pregunta son nueve:

1. La sangre menstrual tiene un olor desagradable.
2. La sangre menstrual sirve para regar las plantas.
3. La sangre menstrual es impura o sucia.
4. El dolor de los cólicos es normal.
5. El ciclo menstrual debe durar 28 días exactos.
6. El ciclo menstrual tiene una duración entre 25 días y 35 días aproximadamente.
7. Cada ciclo menstrual es diferente.
8. La mayonesa se corta cuando una mujer que está menstruando la hace.
9. No es posible quedar embarazada durante la menstruación.

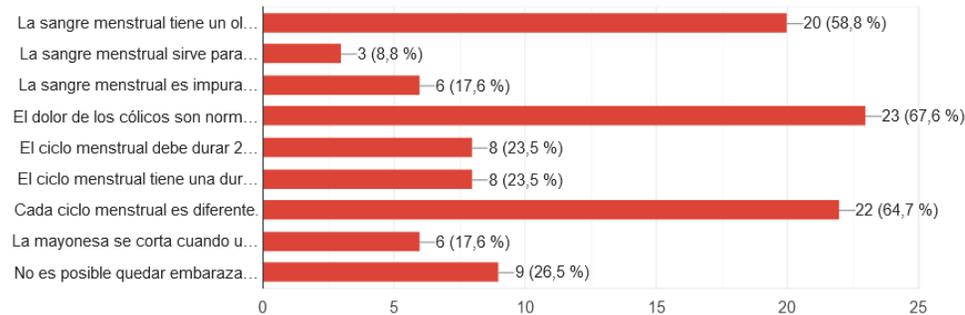
De estas opciones solo tres son verdaderas, la segunda, la sexta y la séptima. Según la tabla de resultados aún existen mitos sobre la menstruación que los niños entienden como verdaderos, siendo los más optados la opción cuatro (el dolor de los cólicos es normal) y uno (la sangre menstrual tiene un olor desagradable). Estos dos mitos recaen en la normalidad que se le da el dolor físico en el cuerpo de la mujer, cuando el dolor de los cólicos es signo de algún problema de salud; y al uso de productos de higiene femenina desechables que usa químicos en los productos que provocan el mal olor, pues la sangre o flujo menstrual no tiene un olor desagradable, sino tiene un bajo olor a hierro por la composición de la sangre. Sin embargo, si existe una afirmación verdadera que la mayoría de los estudiantes escogió (cada ciclo es diferente).

### **Figura 6**

*Mitos sobre la menstruación*

¿Cuáles de las siguientes afirmaciones sobre la menstruación son verdad? (Puede escoger más de una opción)

34 respuestas



*Nota.* La figura muestra el porcentaje de estudiantes de Octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral que creen en mitos o tienen conocimiento sobre datos verdaderos sobre la menstruación.

### 5.6.7. *¿De qué manera o con qué palabras ha escuchado o ha denominado a la menstruación?*

Siguiendo con los mitos sobre la menstruación, continuamos con los eufemismos utilizados comúnmente y que son normalizados en la sociedad. Con esta pregunta buscamos observar si los estudiantes conocen la razón por la que se utilizan términos como *regla* o *Andrés* para nombrar a la menstruación. Esta interrogante se divide en dos partes, primero en una pregunta de opción múltiple de cuatro opciones, *periodo*, *regla*, *Andrés* y *otros*, después se pide que expliquen por qué creen que se utilizan estos términos. Según los resultados, la palabra que más han escuchado o conocen para denominar la menstruación es *regla* con un 76,5%. La justificación de la mayoría de los estudiantes es *no sé sobre el tema*, unos pocos estudiantes logran justificar su respuesta y solo un estudiante afirma que se utilizan estos términos por *vergüenza*, lo más cercano al porqué del uso de eufemismos en la sociedad.

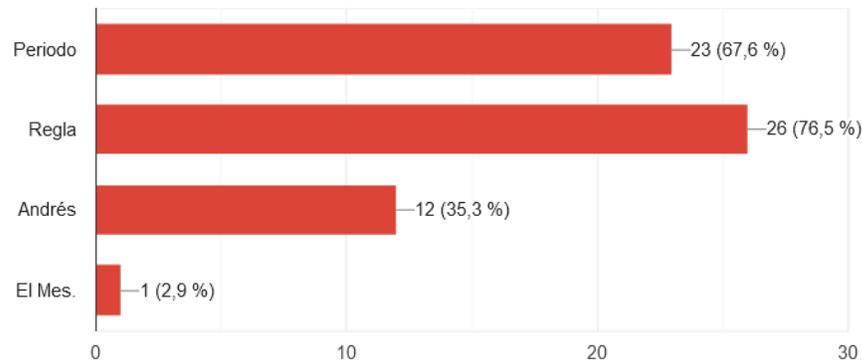
### Figura 7

*Eufemismos utilizados como sinónimos de la palabra menstruación*



¿De qué manera o con qué palabras ha escuchado o ha denominado a la menstruación?

34 respuestas



*Nota.* La figura muestra el porcentaje de estudiantes de Octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral que conocen eufemismos sobre la menstruación y cuáles son las más comunes.

## 5.7. Evaluación final

Al final de la secuencia didáctica se realizan dos actividades de cierre. La primera consiste en un cuestionario de cuatro preguntas sobre las lecturas y el pensamiento crítico de los estudiantes. La segunda parte consiste en la construcción de un microcuento o poema con extensión libre donde se demuestre como el personaje que seleccionaron se enfrentó a esta situación en la sociedad actual, cómo se sintió, qué pensamiento tuvo, cómo concibe a la menstruación, entre otros tópicos parecidos. Debido al tiempo sólo 13 estudiantes participaron en la evaluación final.

### 5.7.1. Cuestionario

El cuestionario consiste en cuatro preguntas en un formulario de Google. Las primeras dos son abiertas sobre los cuentos leídos y las otras dos sobre su pensamiento acerca de la menstruación como cuestión social y política.

#### 5.7.1.1. Realice dos resúmenes sobre los dos cuentos leídos en clase.

Según las respuestas de los estudiantes, la mayoría tiene una noción global de lo que tratan los cuentos y uno de los estudiantes logró una lectura comprensiva respondiendo sobre la



cercanía de las madres con sus hijas y cómo pueden confiar en ellas para momentos como la menstruación.

### **5.7.1.2. ¿Qué opina sobre los cuentos leídos?**

Todos los estudiantes opinaron que los cuentos eran de su agrado por ser *interesantes, educativos y expresivos*. Además, algunos comentaron que se deberían leer estos cuentos con más personas para demostrar que la menstruación es un suceso natural y concientizar sobre lo que abarca.

### **5.7.1.3. ¿Cree que la manera en que las mujeres viven su menstruación está condicionada o se ve influenciada por la sociedad y sus relaciones?**

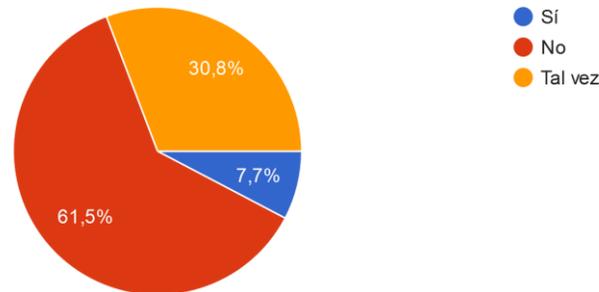
Esta pregunta se realizó en la prueba de diagnóstico, pero se la reutiliza para observar si las respuestas han cambiado con la secuencia didáctica. Esta interrogante se divide en dos partes, la primera es de opción múltiple con las opciones *sí, no, tal vez*, y la segunda corresponde a la justificación de la opción escogida. Sí comparamos los resultados podemos ver que el diagrama no cambia mucho, pero las justificaciones ya no son en su mayoría *no sé*, sino, más bien, dan razones como *es algo natural, es un ciclo de la vida, se da en una mujer en la etapa de crecimiento, se debe tratar de vivir a plenitud sin temores ante la sociedad*.

## **Figura 8**

*Influencia social sobre la menstruación de las mujeres*

¿Cree que la manera en que las mujeres viven su menstruación está condicionada o se ve influenciada por la sociedad y sus relaciones?

13 respuestas



*Nota.* La figura muestra la posición de los estudiantes de Octavo de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral sobre la influencia de la sociedad sobre la experiencia de las mujeres con la menstruación.

### **5.7.2. Microcuentos y poemas**

De los 13 estudiantes, 3 optaron por hacer un poema y 10 escogieron microcuento. Los tres poemas son sobre la naturaleza de la menstruación, donde la retratan en la poesía como pura y cíclica. En cuanto a los microcuentos, en su mayoría tratan sobre cómo su personaje menstruante logra comprender que la menstruación es un suceso natural y que debe aceptarlo, sin prejuicios ni miedos. De ahí, uno de los microcuentos trata sobre cómo el personaje se enfrenta al pensamiento arcaico de la sociedad sobre la menstruación.

### **5.8. Análisis de la secuencia didáctica en la práctica**

Al momento de realizar la clase se grabó la misma por medio de la opción grabar de Zoom para su posterior análisis. Primero, las actividades, las preguntas y las lecturas fueron acogidas por parte de los estudiantes de manera amena. Ellos conversaban, preguntaban, discutían sobre los cuentos y sobre sus opiniones sobre el tema abiertamente y, sobre todo, participaban en las actividades de manera voluntaria. Al igual, no se usaron eufemismos por parte de los participantes, permitiendo una interacción directa y sin tabú durante la práctica. Además, con el diálogo entre los educandos, los cuentos e investigadoras, lograron cambiar



algunas preconcepciones sobre la menstruación que tenían; como, por ejemplo, una de las estudiantes comentó que la menstruación era “sucias” y varios de sus compañeros estuvieron de acuerdo. Sin embargo, cuando se leyó el cuento de *El tesoro de Lilith* cambiaron esa idea a que la menstruación es un hecho natural y sin impurezas. Segundo, el entorno construido desde un principio fue armonioso, pues los estudiantes tenían la voluntad, motivación e interés por el tema. Por lo que, ellos fueron los protagonistas de la clase permitiendo que no solo aprendan, sino que disfrutaran de la experiencia. Además, cabe recalcar que los cuentos utilizados para la propuesta fueron del gusto de los educandos, pues comentaron que les gustaban, entretenían y eran de su interés. Tercero, el tiempo fue un factor en contra de la secuencia. El tiempo utilizado para la prueba de diagnóstico se extendió porque la mayoría de los estudiantes se conectaron tarde a la clase por la plataforma virtual Zoom, lo cual provocó que se tuviera menos tiempo para la lectura de los cuentos y algunas actividades quedaron inconclusas como el debate entre los dos grupos y que todos los estudiantes participaran de las dos actividades finales. Es por esta última razón por la que la evaluación y la escritura de un microcuento o poema fue de forma voluntaria. Cuarto, la lectura de los cuentos propuestos fue acertada, sin embargo, la secuencia se puede ampliar en otros aspectos y con un material extra permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico. Por esto, proponemos que se extienda el tiempo a seis horas pedagógicas, y dentro de las mismas se trabajen dos cuentos; que escojan los estudiantes o el docente según las características, intereses y necesidades del curso; y se agregue la lectura de una noticia sobre la falta de productos de higiene menstrual en países de bajo recursos, las alternativas ecológicas de higiene menstrual, la educación sexual sobre la menstruación en otros países, etc. Así permitiremos que el estudiante amplíe aún más su conocimiento, practique la lectura y ejercite el pensamiento crítico.



## Conclusiones

Nuestra investigación se dividió en cinco capítulos. El primero consistió, por un lado, en la revisión de trabajos anteriores sobre el enfoque de *leer para aprender* en otras asignaturas, e investigaciones sobre la enseñanza de temas tabús y el desarrollo de la lectura crítica a partir de textos literarios. Por otro lado, se expusieron las teorías base para la construcción de la secuencia didáctica. En el segundo capítulo se presentó la teoría sobre el tabú, el cuerpo de la mujer y la menstruación, las nociones teóricas para el análisis de los cuentos. En el tercer capítulo se encuentra la metodología del trabajo, donde explicamos y justificamos las decisiones tomadas para el desarrollo del estudio y la consecución del objetivo general. El cuarto capítulo se dedicó al análisis de los cuentos para poderlos comprender y plantear una secuencia didáctica acorde a los mismos y la teoría del primer capítulo. Por último, el quinto capítulo estuvo enfocado en la construcción, la aplicación y el análisis de la secuencia didáctica.

El primer capítulo tenía como objetivo comprender el enfoque de *leer para aprender*, junto al cognitivo y social de la lectura, y la teoría de la interacción de Solé (1992/2014) y Sensevy (2007), la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007) y la composición de las secuencias didácticas de Díaz Barriga (2013) para su aplicación en la secuencia didáctica. En cuanto al enfoque *leer para aprender*, se entiende que la lectura consiste en una herramienta útil para el aprendizaje de los estudiantes, cumpliendo una función epistémica y no repetitiva. Además, para que esto se logre de una manera eficiente, Cassany y Aliagas (2007) explican el enfoque híbrido para una lectura más completa y compleja. Este se comprende por la cognición y la dimensión social, comenzamos con una lectura literal y comprensiva, donde los actores principales son el texto y sus componentes lingüísticos, textuales y pragmáticos; y de ahí seguimos a la interacción del mundo del lector con el del texto. En relación a las teorías planteadas, la teoría de la acción conjunta de Sensevy (2007) plantea un concepto general de la acción didáctica o del hecho educativo donde el contrato y el juego didáctico forman parte esencial para el aprendizaje. En cambio, Solé (1992/2014) nos presenta la teoría de la interacción en la lectura comprensiva. Ella divide la lectura en tres momentos, *antes*, *durante* y *después*, donde los estudiantes dialogan entre ellos con ayuda de una guía de preguntas. Aparte, tenemos a Brousseau (2007) con la teoría de las situaciones didácticas,



quien propone, principalmente, tres tipos de situaciones relacionadas con el juego, *acción, formulación y validación*. En este proceso se comienza con los conocimientos previos y las reacciones intuitivas de los estudiantes, luego a partir de ello comparten sus experiencias y realizan hipótesis, y, por último, defienden sus ideas y conocimientos obtenidos. Además, Brousseau (2007) añade la *institucionalización*, con la cual docente y estudiantes llegan a un consenso y determinan una respuesta o conocimiento como válido.

En el segundo capítulo se propuso el objetivo de explicar las nociones de tabú y menstruación para el posterior análisis de los cuatro cuentos hispanoamericanos. En cuanto al primero abordamos las teorías de Freud (1913/1991) y Hanán Díaz (2020) logrando conceptualizar al tabú como aquello que, según la sociedad, el mercado y las diferentes creencias y dogmas, se considera como prohibido o sensible de abordar. En relación al tema de la menstruación revisamos principalmente las teorías de Beauvoir (1949/1969), Basaglia (1983/1987) y Lagarde (1990/2005). Las tres coinciden en que el cuerpo de la mujer y todo lo que se pueda relacionar con el mismo son percibidos como algo natural, sin embargo, también consiste en un constructo cultural de cautiverio en el sistema patriarcal, pues con el término “natural” se justifica la relación asimétrica de dominación, donde la mujer es “inferior” al hombre. Por lo tanto, en el pensamiento de la sociedad occidental, el placer, la libertad y la autonomía de la mujer son relegados a un tercer plano, en especial si trata sobre su sexualidad. Es de esta forma, que conocer y disfrutar de la menstruación resulta algo desconocido para muchas personas, ya que, además, se ha pensado que las mujeres siempre están predispuestas a sentir dolor y silenciar su vida.

En el tercer capítulo, con el fin de aclarar las decisiones tomadas en la metodología del estudio, se explicó que esta es de tipo cualitativa y el trabajo consiste en un estudio de casos instrumental. Esto debido a que el objetivo general es desarrollar las capacidades de lectura crítica de temas tabú en niños y niñas de octavo año de Educación General Básica a través de una secuencia didáctica, en el marco de la Educación Sexual Escolar que propone el Ministerio de Educación. Entonces, lo que buscábamos era comprender el objeto de estudio sin enfocarnos en la medición numérica, además, se diseñó la secuencia didáctica, que se validó en un curso específico y con esto se formuló generalizaciones e interpretaciones de la propuesta didáctica. También, relacionado con esto se explicó las dos fases del trabajo donde



cada una tiene un respectivo método (análisis hermenéutico e investigación didáctica) y los criterios para la selección y acceso al curso.

El cuarto capítulo se realizó en relación al objetivo de analizar e interpretar los cuentos infantiles desde el enfoque hermenéutico con el fin de establecer las formas de representación de los temas tabú en la literatura infantil. Los cuentos que se analizaron son:

- *El tesoro de Lilith, un cuento sobre la sexualidad, el placer y el ciclo menstrual* (2012) de Carla Trepas Casanovas (se crea una relación entre el cuerpo de la mujer con diferentes factores de la naturaleza, presentándose como algo positivo, mostrando a Lilith (una mujer controversial de la tradición judía) como un ser empoderado y consciente de su cuerpo y sexualidad).
- *Mamá, me ha venido la regla* (2012) de May Serrano (, se revierten las concepciones del tabú (prohibición, pudor) y se celebra la menstruación en un círculo de sororidad).
- *El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo* (2016) de Carolina Ramírez (toma a un personaje célebre de la cultura popular y la define como una mujer en conexión con su cuerpo).
- La madeja de hilo rojo que une madre e hija del libro *Cántaro Sagrado* (2016) de Ximena Nohemí (muestra la conexión entre las mujeres de una misma línea genealógica que transmiten su conocimiento sobre su cuerpo y la menstruación de generación en generación).

A partir de la teoría de Garrido (2004) se analizó las tres mimesis en los cuatro cuentos, partiendo de una prefiguración general de los cuentos por pertenecer todos al siglo XXI, teniendo una diferencia de cuatro años entre sus publicaciones. Cada cuento enaltece a la menstruación tratando de representar el tema del tabú de la menstruación de una forma contraria a la realidad, a partir de una protagonista (una niña) que se relaciona con su entorno cercano. En su mayoría, los cuentos buscan representar la menstruación de una forma positiva, donde el tabú se ve relegado, pero al mismo tiempo forma parte de los cuentos con el uso de eufemismos, la relegación del hombre al conocimiento sobre la menstruación y concebir la menstruación como algo meramente natural.



En el quinto capítulo se planteó como objetivo diseñar y validar una secuencia didáctica de lectura crítica de cuentos infantiles que desarrollen el tema de la menstruación, dirigido a 36 niños y niñas de octavo año de EGB Superior “A” de la Unidad Educativa Herlinda Toral. Para construir la secuencia didáctica se definió la situación particular del curso con una entrevista a la docente. A partir de esto y las teorías presentadas en el primer capítulo se diseñó la secuencia para tres horas pedagógicas en modalidad virtual. La secuencia se dividió en tres partes: anticipación de conocimientos (antes de la lectura-situación de acción), construcción de conocimientos (durante la lectura-situación de formulación) y consolidación de conocimientos (después de la lectura-situación de validación). Durante toda la secuencia se desarrollaron diferentes actividades, entre ellas una prueba diagnóstica; guías de preguntas; crear una situación paralela a la del cuento, pero con otros personajes; una evaluación final; resumir los cuentos y la construcción de microcuentos y poemas.

Al final, con el análisis de la aplicación de la secuencia, la grabación de la clase, de las pruebas y los textos literarios creados por los estudiantes pudimos concluir que:

- Los estudiantes tienen estigmas negativos y reduccionistas sobre la menstruación percibiendo que es solo el flujo de sangre, al igual que es un suceso doloroso para la mujer.
- A partir de la lectura la mayoría de los estudiantes cambiaron su percepción de la menstruación, concibiéndola como un proceso natural de las mujeres o personas menstruantes que no debe ser silenciado.
- Los estudiantes lograron comprender la idea principal de los textos y en relación a la misma crear su propio texto literario.
- Los estudiantes, que participaron voluntariamente en la prueba de evaluación, al momento de argumentar su posición frente a la percepción de la menstruación y la influencia de la sociedad, lograron construir enunciados con mayor fuerza argumentativa.
- Los cuentos utilizados fueron del agrado de los estudiantes permitiendo una lectura amena y una participación activa y voluntaria.



- El tiempo utilizado para la secuencia es insuficiente, por lo que se recomienda aumentar las horas pedagógicas, o en otro caso, menos recomendable, escoger menos cuentos.
- Se puede trabajar o agregar la lectura de otros textos no literarios en función de que los estudiantes puedan comprender mayormente los cuentos o fortalecer sus competencias de lectura crítica y argumentación.

Para concluir, el uso de los cuentos, y de la literatura en general, como medio para aprender otros temas es beneficioso para los estudiantes. Esto debido a que los motivan a aprender sobre el tema y se entretienen. Además, su lectura fomenta y estimula diversos procesos cognitivos, la capacidad comprensiva y el pensamiento crítico, al igual que aumenta o modifica su vocabulario y representaciones mentales. También, no es algo usual la lectura de cuentos infantiles o de textos literarios fuera de la clase de Lengua y Literatura, por lo que consiste en una forma diferente de abordar un contenido dentro de otras asignaturas como Educación Sexual, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, entre otras. De esta forma, es aconsejable usar estos textos para el aprendizaje de otros temas que no sean propios del área de Lengua y Literatura.



## Recomendaciones

Consideramos que se debería trabajar el enfoque de *leer para aprender* en todas las asignaturas en el currículo, fortaleciendo no solo el aprendizaje de la materia sino también desarrollar otras habilidades como la argumentación, el pensamiento crítico, la observación, entre otros. En especial, se podría trabajar con textos literarios cortos antes de adentrarse profundamente en los conceptos o contenidos científicos a aprender para motivar a los estudiantes, realizar hipótesis, entre otras actividades.

En lo que respecta al tema de la menstruación, creemos que se deberían construir este tipo de secuencias didácticas y propiciar a los docentes del país estas herramientas, pues la enseñanza de la menstruación se ha visto relegada a actores externos, como las empresas de productos de higiene menstrual desechables, o a una perspectiva biológica y psicológica. Sin embargo, aún con estas intervenciones ajenas al sistema escolar, no se ha mostrado la posibilidad de que los estudiantes puedan apropiarse de los conocimientos por medio de la lectura y ser críticos frente a este tema tanto biológico como socio-político.

Para finalizar, recomendamos a los docentes que utilicen la secuencia didáctica que proponemos la modifiquen según los intereses, necesidades, habilidades y conocimientos de sus estudiantes para que sea una experiencia amena y logren un aprendizaje significativo. Además, planteamos que se aumente el tiempo de la secuencia didáctica, se escojan los cuentos minuciosamente y se proponga una lectura de otro texto que no sea literario para estimular aún más el pensamiento crítico.



## Referencias bibliográficas

- Basaglia, F. (1987). *Mujer, locura y sociedad*. Universidad Autónoma de Puebla. (Trabajo original publicado en 1983)
- Beauvoir, S. (1969) *El segundo sexo*. Siglo Veinte. (Trabajo original publicado en 1949)
- Bernabeu, J. (2003). La lectura: ¿Compleja actividad de conocimiento? *Dialnet*, (4), 151-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918588>
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas* (Trad. Dilma Fregona). Libros del Zorzal.
- Bustamante Prada, T. (2014). *Formación de pensamiento crítico y lectura de textos literarios narrativos*. [Monografía de grado], Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá] <http://hdl.handle.net/20.500.12209/3144>
- Carlino, P. (2009). Más allá de lo académico: Desarrollo profesional de profesores secundarios y universitarios para integrar la lectura y escritura en todas las materias. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (50), 30-46.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 2, 6-23. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25\\_02\\_Cassany.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf/view)
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *GRAÓ*. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=01820073001253>
- Cerezales, M. (2012). *De eso no se habla o lo que se habla de eso: el abordaje de los temas tabúes en la LIJ*. IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños, 27 y 28 de septiembre de 2012, La Plata, 107-112.
- Cubides Ávila, C., Rojas Higuera, M y Cárdenas-Soler, R. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>



- Díaz Barriga, Á. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Español López, M. (2015). *Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura*. [Tesis de masterado, Universidad de Jaén].
- Ferrís Montrull, T. y Molina Suárez, L. (2020). *Cómo abordar los temas tabúes en edades tempranas a través de la literatura infantil*. [Propuesta de innovación]
- Freud, S. (1991). *Tótem y tabú*. Sigmund Freud. Obras Completas. Volumen 13. Amorrortu Editores. José Luis Etcheverry. (Trabajo original publicado en 1913)
- García Bacete, J. y Fortea Bagán, M. (2006). *Contrato didáctico o contratos de aprendizaje*. Ficha metodológica coordinada por Universitat Jaume I.
- Garrido, A. (2004). El texto literario a la luz de la hermenéutica. *SIGNA*, (13), 103-124.
- Godino, J., Batanero, C., Contreras, Á., Estepa, A., Lacasta, E. y Wilhelmi, M. (2013). La ingeniería didáctica como investigación basada en el diseño. *CERME* 8, pp. 1-15.
- González, A. (2014). Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios. *Letras*, 56(91), 46-66.
- Guichot Muñoz, E, Díaz Gavira, I y De Sarlo, G. (2019). La menstruación en la ficción infantil y juvenil: Lo personal es político. *Aula de Encuentro*, 21(2), 111 - 132. <https://doi.org/10.17561/ae.v21.n2.6>
- Hanán Díaz, F. (2020). *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Knudtson, J. y McLaughlin, J. (abril de 2019). *Ciclo menstrual*. Manual Msd. Versión para público general. Recuperado el 30 de mayo de 2021 <https://www.msdmanuals.com/es-ec/hogar/salud-femenina/biolog%C3%ADa-del-aparato-reproductor-femenino/ciclo-menstrual>
- Kolbenschlag, M. (1994). *Adiós, Bella Durmiente. Crítica de los mitos femeninos*. Editorial Kairós. (Trabajo original publicado en 1979)



- Lagarde, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México. (Trabajo original publicado 1990).
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado 2001).
- Lerner, D. (2017) La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 4. (Trabajo original publicado en 1985). [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06\\_04\\_Lerner.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf/view)
- Lerner, D. (septiembre de 1995). *¿Es posible leer en la escuela?* [Publicación en las Memorias del Congreso] Conferencia dictada en el 2do. Congreso Nacional de Lectura “Lectura - Escuela – Biblioteca” en la 8va Feria Internacional del Libro de Bogotá.
- Lerner, D., Aisenberg, B. y Espinoza, A. (2011). La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales. Una investigación en didácticas específicas. *Anuario de investigaciones en ciencias de la Educación*, 529-541.
- López, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Murcia 2da Ed.
- Mallart, J. (2001) Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (Coords.), *Didáctica para psicopedagogos* (pp. 23-57). UNED.
- Mandrillo, C. y Montero, A. (2010). Los temas tabú y la enseñanza de la literatura infantil. *Encuentro Educativo*, 17(1), 92-105.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de EGB y BGU. Lengua y Literatura*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-literatura/>



- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Ejes Transversales*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/curriculo-educacion-general-basica/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Guía Sexualidad para Formadores*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Guía Sexualidad para Docentes Tutores*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Guía Educación de la Sexualidad y Afectividad*. Ministerio de Educación.
- Navarro, F. (Ed.). (2016). *Escribir a través del Currículum. Una guía de referencia*. Parlor Press LLC.
- Nohemí, X. (2016). La madeja de hilo rojo que une madre e hija. *Relatos del Cántaro*. <https://www.cantarosagrado.cl>
- Orellana García, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(2) <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2>
- Peralta, S. (2016). ¡Espera! Educación sexual integral en el aula de Lengua y Literatura. *Periódicus*, 4(1), 209-230. <https://doi.org/10.9771/peri.v1i4.15434>
- Pineda, Á. (1995). *El reto de la crítica. Teoría y canon literario*. Planeta.
- Ramírez, C. (17 de febrero de 2019). *El vestido de Blancanieves se ha teñido de rojo*. Mujeresconfiar. Recuperado el 30 de septiembre de 2021. <https://mujeresconfiar.com/el-vestido-de-blancanieves-se-ha-tenido-de-rojo/>
- Ramírez, C. [Angela Marcela Nieto Martínez] (15 de enero de 2020). *El vestido de Blanca Nieves se ha teñido de rojo* [Video-Audiocuento]. (Trabajo original publicado en 2016). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2x-UV2SAeKc>
- Rey, M. (2000). *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. SM



- Rodríguez Bello, L. (1997). El texto literario como estrategia para desarrollar la escritura creativa y el pensamiento crítico. *Investigación y postgrado*, 12(2), 15-37.
- Roni, C. y Carlino, P. (26-29 de diciembre de 2014). Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica. En Universidad de Buenos Aires *Memorias Psicología educacional y orientación vocacional Tomo I.* (pp. 230-234). Ediciones de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos.* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata] <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53372>
- Sáiz, A. (2010). "¡Un día volveremos a encontrarnos!" Aproximación a la muerte en la literatura infantil y juvenil. *Espéculo. Revista de estudios literarios.* <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero45/volencon.html>
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica (Trad. Juan Duque). En *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Proyecto "Recursos escuela – museo para la enseñanza de las ciencias" en el programa de colaboración de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Ginebra.
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, (16), 58-68.
- Serrano, M. (2012). *Mamá, me ha venido la regla.* Mandala Ediciones.
- Shearing, H. (4 de octubre de 2019). *¿Por qué mujeres de todo el mundo están compartiendo historias sobre la menstruación en internet?* BBC. Recuperado el 15 de septiembre de 2021. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49920593>
- Skoda Otero, A. (2012). La literatura infantil y juvenil en los márgenes de la crítica literaria. *Dialnet*, 1(4), 217-222.
- Solé, I. (2014). *Materiales para la innovación educativa.* GRAO. (Trabajo original publicado en 1992)



Stake, R.E. (1995/1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata S.L.

Trepat, C. (2012). *El tesoro de Lilith, un cuento sobre la sexualidad, el placer y el ciclo menstrual*.



## Anexos

### Entrevista a la docente



**Universidad de Cuenca**  
**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación**  
**Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura**

### Entrevista a la Lcda. Fabiola Tola

Esta entrevista está enfocada a analizar el contexto educativo, las relaciones entre estudiantes, familiares y docente, las herramientas didácticas, los temas desarrollados en la educación sexual y la manera de abordar el tema de la menstruación.

1. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente a los temas o contenidos de la educación sexual?

Hay mucho interés por estos temas ya que comúnmente no son tratados abiertamente en sus casas.

2. ¿Cuál es la actitud de los representantes o familiares frente a la enseñanza de educación sexual?

Algunos padres de familia lo aceptan de manera positiva, sin embargo no faltan aquellos que pueden reaccionar de manera molesta al pensar que les abrimos los ojos a los chicos en estos temas.

3. ¿Qué conocimientos tienen los estudiantes sobre su sexualidad y qué nivel de acceso tienen a una buena salud sexual?



Quizás que es parte de su desarrollo y crecimiento; que influye en su forma de conducta, estilo de vida y que si conocen adecuadamente un poquito más tendrán a futuro una buena salud sexual y reproductiva.

4. ¿Qué temas o contenidos son los que se abordan dentro de la educación sexual?  
¿Desde qué enfoque se abordan estos temas?

Básicamente caracteres sexuales secundarios, aparatos reproductores, ciclo menstrual, embarazo, parto, aborto, control de la natalidad.

El enfoque es biológico, pero se relaciona con lo psicológico y se pretende relacionar con todos los valores de forma integral.

5. ¿Cuáles son las propuestas de secuencias didácticas, estrategias pedagógicas y de herramientas o instrumentos para el aprendizaje de la educación sexual que propone el Ministerio de Educación?

Talleres propuestos por el Distrito y la capacitación a los docentes en el tema de educación sexual.

6. ¿Cuáles son las razones que imposibilitan o ralentizan la modificación y expansión de la educación sexual?

Las horas de clase que antes solíamos tener anteriormente los docentes tutores para conversar con nuestros dirigidos sobre estos temas, se vive al apuro con el objetivo de cumplir los contenidos pedagógicos y se descuida estos temas que son de trascendental importancia en la vida de nuestros estudiantes

7. ¿Qué disposición tiene la institución para realizar campañas o programas sobre la educación sexual?

Creo que, si hay apertura de la institución, pues el DECE ocasionalmente trabaja en estos temas.

8. ¿Cómo se enseña el tema de la menstruación, el ciclo menstrual y la higiene menstrual en la institución?

Le expongo mi forma de pensar al tratar con estudiantes desde octavo de básica, porque no trabajo con niños, pero se debería comunicar a los padres de familia para conseguir su apoyo. La presencia de una persona de confianza es importante para que la comunicación fluya espontáneamente, la empatía sería importante también que se considere.



Trato los cambios en la pubertad; la adolescencia, ciclo menstrual e higiene con charlas, videos, conversatorios y talleres. La institución debería jugar un papel fundamental proporcionando un apoyo incondicional a niños y niñas generando una relación positiva en la sociedad.

9. ¿Desde qué edad o nivel de educación se enseña sobre la menstruación, el ciclo menstrual y la higiene en la institución?

Estos temas deben ser impartidos a niños, niñas, hombres y mujeres desde la infancia, yo trabajo con estudiantes de BÁSICA SUPERIOR, es decir con estudiantes desde doce años, pero pienso que ya desde los cinco o seis años debemos abarcar esto con estudiantes de BÁSICA MEDIA para tratar de tomarlo con la mayor naturalidad.

Muchas gracias por su colaboración.



## Clase de Zoom

El tesoro de Lilith - Word Pau Belén Berrezueta Torres

Archivo Inicio Insertar Dibujar Diseño Disposición Referencias Correspondencia Revisar Vista Zotero Ayuda ¿Qué desea hacer?

Times New Roman 12 A Aa

Estilo1 Estilo2 Normal Sin espa... Título 1 Título 2 Título Subtítulo

Pasaron los años y la Flor de la Vida fue creciendo dentro de Lilith, hasta que un día notó sus pétalos rojos deslizándose y fluyendo fuera de ella.

- ¡Ya eres una mujer! - le dijo la abuela Margarita
- Ahora puedes sentir cómo cada mes crece y florece como lo hacías antes en primavera.
- Madura y te sientes como en verano.
- Envejece y es como si llegara el otoño.
- Y parece que muere como en invierno para renacer con fuerza y belleza la próxima primavera.

Lilith sonrió de alegría. Sentía la Flor de la Vida latiendo dentro sí y, como un tambor que marca los pasos de baile, la empujó a ponerse de pie, a bailar y agitar caderas y manos al ritmo de la vida.

En ese mismo instante entre la alegría y el baile, miles de mariposas inundaron su cuerpo.

Las mariposas se convirtieron en sus amigas. La visitaban de vez en cuando y le hacían

Página 2 de 3 1227 palabras Español (España)

El tesoro de Lilith - Word Pau Belén Berrezueta Torres

Archivo Inicio Insertar Dibujar Diseño Disposición Referencias Correspondencia Revisar Vista Zotero Ayuda ¿Qué desea hacer?

Times New Roman 12 A Aa

Estilo1 Estilo2 Normal Sin espa... Título 1 Título 2 Título Subtítulo

Las mariposas se convirtieron en sus amigas. La visitaban de vez en cuando y le hacían alegres cosquillas por todo el cuerpo.

Una de las mariposas se enamoró de la Flor de la Vida y, abrazadas como hermanas, decidió acompañarla para siempre.

- Quizá a veces sientas unas cosquillas en tu interior. Son las mariposas, que les encanta jugar, haciendo que tu cuerpo revolotee como ellas. Recuerda que ellas siempre saben cómo quieren jugar y con quién. ¡Siente cómo vuelan!

Y desde entonces, todas las niñas, madres, tías y abuelas viven acompañadas de este gran regalo, la Flor de la Vida, y de las mariposas revoloteando por todo su cuerpo.

Página 3 de 3 1227 palabras Español (España)



Blanca nieves cerró los ojos se conectó con su corazón y en silencio pensó en tres virtudes.  
-Bella diosa, ya he elegido mis tres virtudes y me encargaré de cuidarlas y cultivarlas todos los días de mi vida- dijo la niña.

Y así Blancanieves y el bosque quedaron unidos para siempre. El bosque se nutría de la miel que ella mes a mes se ofrendaba y éste florecía con una maravillosa fuerza dentro de ella. Entonces, Blancanieves comprendió que todas las niñas tienen en su vientre un jardín, un bosque interior y dos capullos que guardan muchas semillas y cuando éstos florecen hacen que brote de entre sus piernas una miel roja que nutre la tierra.

Página 3 de 3 1227 palabras Español (Ecuador)



**Microcuentos y poemas de los estudiantes**

***LA MENSTRUACIÓN.***

***NUESTRO CICLO ES LA MARACA OCEÁNICA  
QUE SUAVIDA LA ARENA  
Y SE ELEVA CON LA LUNA***

***ES LA LLUVIA PESADA  
QUE HINCHA LOS RIOS  
Y LAVA LOS ESCOMBROS***

***ES UNA CASCADA GLACIAL  
QUE FLUYE EN EL VERANO  
Y SE CONGELA EN EL INVIERNO***

***NUESTRO CICLO ES UN MICROCOSMO  
DE LA MISMA TIERRA  
TIENES TODO MUNDO DENTRO DE TI.***



Nombre: Claudia Livichuzca

Fecha: 25 -10 -2021

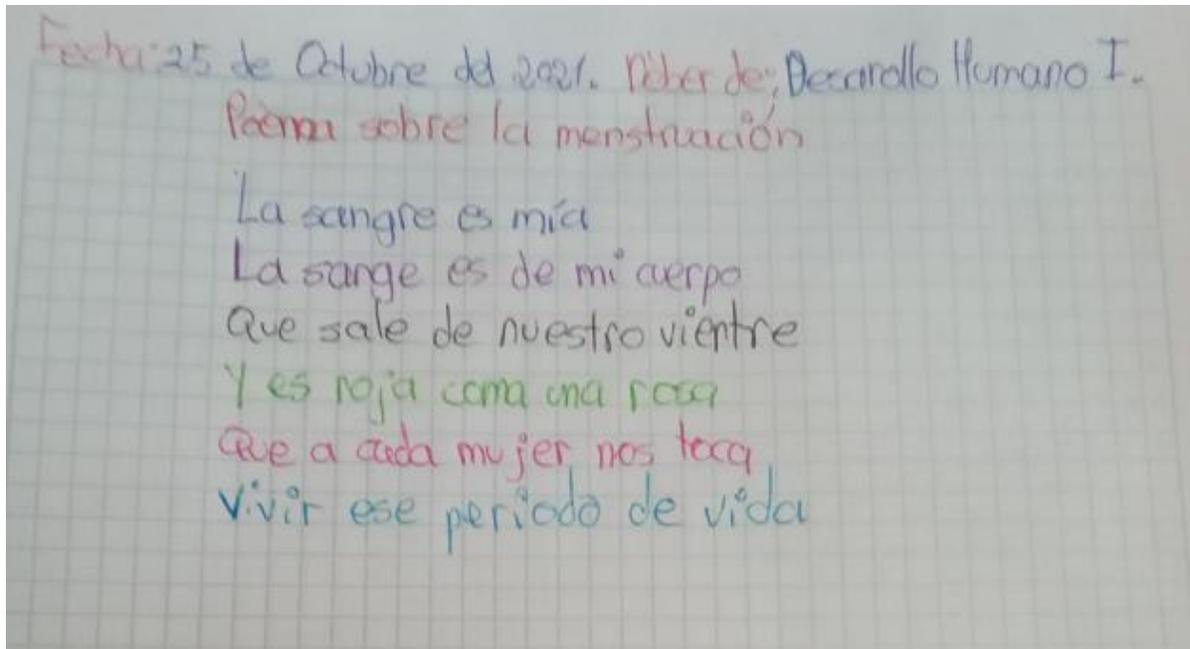
### Historia

Buenas tardes profe Bueno esta es la historia Esa es la que se me ocurrió a mí pero que le gusta con la persona que voy a hacer va a ser con Millie Bobby Brown

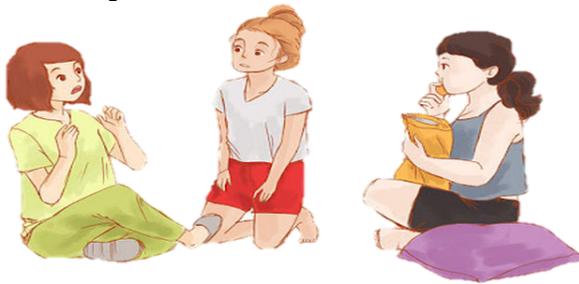
Bueno en un día normal y yo me desperté pero estaba con sangre mi cama y fue cuando grité y mi mamá bajo corriendo y me dijo que que pasaba Y le dije y me dijo que eso era normal que no iba a pasar nada la mente me puse muy nerviosa ya que no sabía nada de esto y tenía miedo que la sociedad me juzgue Pero bueno pasó tiempo y en mi cara me empezaron a salir granos y me puse a llorar porque me veía fea según yo pero mi mamá me dijo que no era así que eso me va a pasar y



que esté tranquila porque yo era una persona hermosa  
y que todas las mujeres somos fuertes por tener que  
aguantar esto todos los meses y que no tenemos que  
sentirnos feas porque nosotros somos hermosos  
naturalmente y bueno profe ya eso nomás es de historia  
Espero que les guste Perdón por ser tan corta Es que  
no tengo imaginación



## El día en que todo empezó



Mi prima me conto su historia cuando le llego la regla .  
Todo comienza en un día normal mi prima estaba conversando en casa de sus amigas sobre la menstruación luego de terminar mi prima volvió a casa . Y se acostó a dormir



Cuando dormía empezó abajarle un poquito a poquito la sangre . Al despertar miro la sabana roja y se asusto mucho y fue a contarle a su mama ella dijo que no le de importancia pues eso es normal . La madre contenta le dijo mira ya eres una mujer , ella aun sin saber también se puso contenta , luego empezó a estar con malestar durante una semana, y poco a poco empezó de caer la sangre, un día reviso y vio que ya no caía mas así que se sintió muy alegre pues los dolores ya no pasarían, luego hizo un calendario y marco cuando le inicio y cuando se acabo para que el siguiente mes este preparada. Y así termino su primera vez de la regla