



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

# **CUADERNOS PEDAGÓGICOS**

# 20

ISSN 1657-5547

# CUADERNOS PEDAGÓGICOS

Número 20

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación Universidad de Antioquia

Medellín

2002



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded

## CUADERNOS PEDAGÓGICOS

ISSN: 1657-5547

### **Comité editorial:**

Orlando Monsalve Posada  
Eugenia Ramírez Isaza

### **Coordinación y diagramación:**

Sección de Producción de Medios, Aplicación de Nuevas Tecnologías y Publicaciones, Departamento de Extensión y Educación a Distancia.

### **Diseño y Diagramación**

Sandra Milena Zapata

### **Corrección de Estilo**

María Oviedo Dávila

### **Impresión:**

Editorial Zuluaga.

Primera Edición de 300 ejemplares.

Las opiniones expresadas en esta publicación pueden reproducirse total o parcialmente, citando la fuente.

El Comité Editorial de Cuadernos Pedagógicos no se hace responsable de las ideas u opiniones y transcripción de los textos que los autores hagan de sus respectivos artículos.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Ciudad Universitaria, Bloque 9 oficina 114

Teléfonos: 2105714, 2105715

Fax: 2105713

Correo electrónico: femedios@ayura.udea.edu.co

Medellín

2002

200.  
C. 1

## CONTENIDO

página

PRESENTACIÓN

PRÓLOGO

AGRADECIMIENTOS

EL ARTE DE SER MAESTRO DE LA VIDA 11  
Experiencias del ámbito escolar

LA INVESTIGACIÓN O EL PRETEXTO DE LA 33  
CREACIÓN

LA PALABRA COMO MEDIACIÓN DIDÁCTICA 41  
EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

EL ROSTRO DE LAS PALABRAS 49

EN BUSCA DE UN POTENCIAL OLVIDADO 87

EL VERBO SE HACE CARNE 115

VIAJE DE LOS SUEÑOS Y DE LAS FANTASÍAS 149  
POSIBLES

CON TINO SE ATINA AL DESATIN 161

LA COMPRESIÓN LECTORA Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO	169
SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE COMO UN ACTO DE INFLUENCIAS	187
LA FORMACIÓN PARA LA VIDA: METÁFORA DE UN CAMBIO EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA	193
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA LECTO-ESCRITURA EN LOS NIÑOS DE CUARTO Y SEXTO GRADO DEL NIVEL BÁSICO	207

## PRESENTACIÓN

Este número de *Cuadernos Pedagógicos* recoge las experiencias de los maestros en formación de la Licenciatura en Español y Literatura. Por medio de ellas, los futuros maestros exponen los proyectos de aula que adelantan en la institución educativa donde realizan su práctica pedagógica. Estas experiencias, además de contar con un espacio natural para su desarrollo, como es el aula de clases, también son discutidas y reflexionadas en los seminarios de práctica pedagógica, donde interactúan maestro en formación y asesores de práctica. Por ello, los textos que componen este volumen contienen esas voces, propuestas y deseos de maestras y maestros que creen todavía posible pensar en la utopía de una educación de calidad, movida por las intenciones sinceras de mejorar la educación por medio de procesos verdaderos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura.

En ese sentido, el lector encontrará tres artículos introductorios, de los maestros asesores de las prácticas pedagógicas, donde se justifica la relevancia de la investigación formativa en la práctica pedagógica de los maestros en formación de la Licenciatura de Español y Literatura; dichos artículos sustentan la importancia de la investigación en el pregrado y las ventajas que ofrece para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello, los postulados de Bernardo Restrepo, Olga Lucía Zuluaga y Charles Peirce, entre

otros, sirven de apoyo para demostrar la importancia de algunos de los campos de conocimientos que interactúan en nuestro programa académico: la pedagogía, la didáctica y la lingüística, al tiempo que se justifica la importancia de la obra literaria como conjetura o hipótesis inicial, permitiendo nuevas búsquedas con miras al desarrollo de los procesos de investigación en el aula de clases.

Asimismo, se presentan los nueve proyectos de aula seleccionados de los maestros en formación en su práctica pedagógica. Es importante anotar que dichos proyectos presentan algunas diferencias en su componente formal, debido a la orientación establecida por los maestros asesores en el seminario que acompaña los procesos de formación del futuro maestro en ejercicio. Por ello, los tres primeros proyectos presentan una estructura de proyecto de investigación, con los componentes formales exigidos para tal fin. En cambio, los demás se sustentan en la propuesta del ensayo, como género literario, que posibilita la narración libre de la experiencia pedagógica vivida por los maestros en formación en la institución educativa. Unos y otros representan una reflexión muy significativa del quehacer docente, e invitan a los futuros maestros en ejercicio a la sistematización de su experiencia pedagógica con la firme esperanza de aportar un material valioso, tal como se espera de los proyectos aquí registrados, para construir una concepción diferente de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Comité de Prácticas Pedagógicas  
Programa de Educación Español y Literatura  
Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

## PRÓLOGO

La formación de las competencias en los futuros educadores se constituye hoy en el foco de atención de muchas universidades y muchos especialistas sobre los cuales recae esta responsabilidad.

Contribuir a formar el maestro que la sociedad colombiana de hoy necesita, implica necesariamente múltiples direcciones de trabajo. Dentro de ellas en la Facultad de Educación se revela como consenso la preocupación por que la formación que se logre esté encaminada a obtener un profesional que domine su especialidad, que sea un pedagogo y que haya sido educado en el trabajo y para el trabajo.

La formación del licenciado tiene entonces que orientarse para que cada espacio de conceptualización brinde la posibilidad, al que aprende, de desarrollar apropiaciones y competencias no sólo del saber, sino del saber hacer y del saber ser.

Los espacios dedicados específicamente al trabajo escolar, insertos en la realidad social, se constituyen en fuente inagotable de enriquecimiento para el futuro maestro: las prácticas académicas.

En dicho campo, en la Facultad se han obtenido logros importantes que permiten sistematizar el trabajo realizado por



los maestros en formación y exponer a la comunidad educativa algunos de ellos; tal es el caso de la Licenciatura en Español y Literatura con los artículos que en este Cuaderno Pedagógico se propone.

Resulta estimulante para todos, poder constatar en los artículos que aquí aparecen cómo los docentes y sus más recientes frutos "los maestros en formación" logran reunirse para ofrecer a los educadores las experiencias y reflexiones que han acumulado desde la investigación educativa en aspectos que enriquecen la teoría y la vivencia práctica de la lengua y la literatura. Se reúnen aquí postulados teóricos y prácticos del quehacer profesional en dichas áreas de unos con más años de experiencia y de los otros menos experimentados, pero ambos llenos de amor y humanismo por lo que hacen.

Sirvan estas palabras para invitar a todos a recrearse en el saber y la experiencia que yace en estos trabajos.

Dra. Lourdes Valverde Ramírez  
Jefa del Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

## AGRADECIMIENTOS:

Sea esta la oportunidad para agradecer a los diferentes asesores de práctica pedagógica que ha tenido el programa de Español y Literatura, a las diferentes instituciones educativas de la educación básica y media que han ofrecido su espacio para las prácticas pedagógicas, a los maestros en formación que hoy realizan su práctica para optar al título de Licenciados, como a los egresados, principalmente a quienes hacen las veces de tutores de los futuros maestros, por permitirnos presentar por primera vez a la comunidad educativa, una reflexión que pretende señalar los aciertos y dificultades presentadas en el proceso de formación de maestros. Asimismo, agradecemos al Comité Editorial de esta Revista por apoyar esta propuesta de la cual esperamos, se convierta en un aporte para la educación, tanto en la modalidad presencial como semipresencial, que se impulsa en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

### Profesoras (es):

Mónica Moreno Torres  
Hugo Buitrago Montoya  
Edwin Carvajal Córdoba

Teresita Zapata  
Lucy Mejía Figueroa  
Sonia Bedoya Bedoya

Comité de Prácticas Pedagógicas Licenciatura en  
Español y Literatura



## EL ARTE DE SER MAESTRO DE LA VIDA Experiencias del ámbito escolar

Mónica Moreno Torres\*

\* Profesora  
Universidad de  
Antioquia.  
Especialista en  
Didáctica  
Universitaria y  
Estudiante de  
la Maestría en  
Literatura  
Colombiana.  
Asesora de  
Prácticas  
Pedagógicas  
en el programa de Español  
y Literatura,  
Universidad de  
Antioquia.  
En la actualidad es la  
Coordinadora  
del Nodo para  
la Formación  
Docente en  
Lenguaje en  
Antioquia.  
monaj@  
epm.net.co  
mtorres@  
ayura.udea.edu.co

*"... tanto el poeta como el maestro, han de preocuparse por sacar de las cosas, de la impura corriente en que pasan confundidas, su máxima expresión, la que en su esencia ellas traen consigo y esperan, con la paciencia infinita de un pescador, que se les permite existir en virtud del lenguaje. Se trata de hacer de las cosas algo sublime, insigne, inmortal, irrefutable, frente a la ceguera de los que miran, y más aún, se trata de hacer que aquellos que miran pero no ven, vean para que no vuelvan a mirar. Y esto es formar"*

*Luis Hernando Escobar Hernández<sup>1</sup>*

El maestro Héctor Barrientos Gutiérrez llega al Liceo Benjamín Herrera en 1995. "... siente la poesía como otro elemento que corre por sus venas y muchas veces ella sale a flote sin que él mismo sepa. Su experiencia es el mejor consejo para todos aquellos que desean tener una opinión o respuesta de una persona que se vuelve un libro de poesía, abierto para todas las personas que quieren ver la realidad con otros ojos, ojos de soñadores que todos tenemos pero pocos usamos..." (Andrés Herrera: 11C).

Este maestro, logró convertir las «aulas en una ventana por donde se fugan los sueños de vida», continúa diciendo Andrés. Las propuestas de Héctor superan los marcos jurídicos y legales orientados por la Ley General de Educación. Este maestro programa anualmente una semana cultural denominada "Calles de la Cultura", en coordinación con la

<sup>1</sup> Maestro en formación. Licenciatura en Español y Literatura, Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Acción Comunal, la Parroquia, las Instituciones Educativas del Sector y la Biblioteca de Comfenalco, entre otros. Se impulsan otras actividades culturales como: Los Días Poéticos y la opinión de los integrantes de la Comunidad Educativa en las diversas secciones del periódico de la institución, «Barriolegio».

Del mismo modo, se han publicado anualmente varios libros de poesía: Cosechas de palabras (1996), Los muchachos escriben (1997), Letras Sensibles (1998), Versos de la Piel (1999).

En este último libro, *versos de la piel*, los jóvenes/discentes del Liceo Benjamín Herrera dicen:

*Tal vez no sé  
quién soy  
Ni de donde vengo.*

*Sólo sé que me  
ahogo en  
recuerdos  
Para  
desahogarme en  
sentimientos.*

*Me disfrazo de  
poeta  
Para sentir como  
mía  
la realidad de  
otros,  
para soñar con  
una mañana  
donde pueda  
pensar, hablar,  
creer.*

*Diego Marín  
Osorio,  
16 años*

*Sangre  
Manos anarquistas  
Moldean un país  
harto de violencia.*

*Un país pintado  
con sangre,  
!nuestra sangre!*

*Sangre pujante,  
amiga,  
Soñadora, fuerte,  
solidaria;  
Sangre viva,  
insistente.*

*Sangre  
que a veces  
se viste de luto,  
miedo, dolor,  
tristeza y duda.*

*Pero ante todo...  
Sangre colombiana*

*Diego Marín Osorio,  
16 años*

*Soy una  
habitación llena  
de sueños  
que si la abres  
podrás encontrar  
a la niña que en  
ella vive, sin  
ocultar la locura  
que por dentro  
lleva.*

*Soy sentimiento  
hecho poema  
porque así son mis  
días.*

*Soy luna de  
muchas noches,  
llena de  
interrogantes,  
deseando tener  
las respuestas en  
cortas palabras.*

*Soy poesía hecha  
mujer.*

*Fady Lorena  
León Román,  
20 años*

Para estos jóvenes poetas, el mundo interior y exterior se conjuga por medio de la vida que palpita en cada uno de sus versos. La pregunta por *¿Quién soy?*, revela el proceso de *Autoeducación* de los jóvenes, el cual comprende aproximadamente de los 14 a los 21 años. La intervención del maestro en dicho proceso es fundamental, ya que es el momento donde el joven debe responder por sus propios actos, sin tenerse que someter a agentes externos, pero reconociendo el valor del otro, en todas sus dimensiones. Éste es un proceso de maduración social, para la toma de Conciencia, mediatizada por las sensaciones de su cuerpo y la capacidad de nombrarlas por medio del lenguaje poético.

En «Sangre», el joven poeta, nos entrega una *lección/lesión* de vida ante la que es imposible ocultar el miedo y el dolor. Lesión, ya que en sus versos aparece una fractura que rompe el cuerpo del poema. El mundo interior y exterior se debate en medio de un laberinto presagiado por Borges, como la posibilidad humana de construirnos a partir de la muerte para que la vida vuelva a renacer. Para Diego, la palabra muerte pareciera tener tan sólo 16 años (...) *¿Acaso las otras guerras que han precedido la historia, no han sido suficientes, para depositar expresiones de Vida en los jóvenes?* La vida apenas pareciera existir a expensas de lo que pueda provenir del cielo.

La capacidad de diálogo entre el maestro y los jóvenes poetas se experimenta de la siguiente forma:

Lunes 6:45 a.m.

"Un bullicioso silencio cobija a 11C"

- ¡Muchachos allá viene Héctor!

- ¡Que bien!

Poética quietud llena los pupitres

- Nos sentamos como poetas por favor!

En medio de las metáforas, el símil, la hipérbole, transcurren las dos horas más esperadas durante la semana. Taller

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded

de Lengua, es mucho más que una clase. Es una experiencia única que jamás se repite y que se queda grabada en nuestra memoria. Sentimientos a veces contradictorios vuelan con libertad, sin miedo, fluyen sin pensar en el que dirán (...). Durante la clase se convierten en uno solo todos esos mundos tan diferentes que somos cada uno, y ¿saben por qué?, porque nos une el amor por la poesía, por lo sutil y por esas pequeñas cosas que hacen que cada día valga, que cada instante sea inolvidable” (Diego Marín, 11C).

Los jóvenes ingresan al mundo por medio del lenguaje poético, desnudando los objetos de su *impresionable apariencia*. Recuerdo que una vez, tuve la oportunidad de observar una clase de Héctor Barrientos. El tema era “Imaginar la imaginación”, para explicar tres conceptos como son: la locura, la libertad y la ingenuidad. Los discentes debieron observar en una escoba de barrer su presencia, la de todos y cada uno; y por supuesto, los estados del poeta para construir imágenes. De igual manera, ante la pérdida o enfermedad de un integrante de la Comunidad Educativa, el maestro invita a los discentes a que imaginen el dolor, dibujándolo y representándolo poéticamente en sus cuadernos.

Entre los temas que integran el Taller de Poesía, se encuentran: Somos poros de sensibilidad, arquitectos de la imaginación, alas de libertad, se escribe cuando se lee, siempre hay un referente, ratos sin retos. Los objetivos de cada uno de éstos, teniendo en cuenta el orden en que fueron presentados, son los siguientes: leer poesía universal, elaborar poemas a partir de lo observado, construir poemas a partir de vivencias, leer poesía europea y latinoamericana y escribir poemas a partir de historias personales.

Dice Héctor Barrientos: “Un poema no cambia la historia de la historia, pero transforma la frialdad de un corazón”. El corazón humano, aparece en la propuesta del maestro, como un dispositivo fundamental que hace posible lo imposible. Es

decir, imaginar la realidad de otra manera, para que seamos más humanos ante los problemas y las circunstancias sociales. La racionalidad deja de ser un asunto exclusivo de los matemáticos o los químicos del Liceo, para integrarse a la imaginación con la misma rigurosidad con que se debe resolver un problema de límites y derivadas en la clase de matemáticas.

En 1941 Alfonso Reyes plantea, que la tarea de la escuela es "preparar ciudadanos"; la preparación consistía, en lo que hoy señala Edgar Morín: Unir lo que aparece separado e impide su comprensión. Integrar las ciencias físicas, naturales y matemáticas con los campos propiamente humanísticos, agrega Reyes. De igual modo, Héctor esboza este pensamiento cuando expresa: siempre hay un referente para leer autores latinoamericanos.

Reyes consideraba que las teorías literarias son referentes que pueden servir para apoyar ideas. No se puede acudir ciegamente a ellas, pensando que su carácter de validez universal es un motivo suficiente para aplicarlas a la realidad educativa latinoamericana, sin que medien otros procesos. Yo agregaría, una Didáctica de la Lengua a través de la Literatura. El mismo Reyes, es un ejemplo del manejo teórico que debe tener el maestro de las teorías relacionadas con el lenguaje y el arte de la literatura, para estar en condiciones de proponer cambios a la realidad cultural del país.

Para este pensador latinoamericano la educación representa un sector vital de la sociedad. Sin embargo, se comenta a partir de sus planteamientos, que el interés por una sociedad más justa ha llevado a la educación a promocionar un sentido esquizofrénico/histeria que la educación del siglo XX le imprimió a la escuela. Es decir, el asenso social mediante el título profesional, ha producido, en algunas ocasiones, un maestro interesado por el Saber-Poder que olvida el reconocimiento a la diferencia, que reclaman los jóvenes/discentes en las aulas escolares (MEN: 1998: 15-28).



Pasar del individualismo a propuestas de vida, donde cada uno se pueda reconocer socialmente, es quizás un llamado que comienza a convocar los vientos de luz desatados por Reyes en la década de los cuarenta. La respuesta a este llamado, asume en la propuesta de Héctor Barrientos, el nombre de imaginación. *La imaginación*, aparece en este maestro de la vida, como el tónico principal a partir del cual los discentes deben saciar su SED. Es una forma distinta de canalizar las energías de los jóvenes, sus gustos, su agresividad, sus frustraciones y sus desesperanzas; en últimas, estar con ellos para percibir los estados anímicos que los determinan, sensibilizando el poder de la imaginación.

Cuando Diego decía "... Durante la clase se convierte en *uno solo todos esos mundos tan diferentes* que somos cada uno (...) Sentimientos (...) que vuelan con libertad, sin miedo ...", su expresión nos remite, a las condiciones que el maestro ha creado para que los discentes interactúen, descubriendo sus diferencias y equivocaciones, como parte del "espíritu, la inventiva, la fuerza y la gracia" que según Reyes, identifica a un maestro que sabe reconocer e "imitar los modos de pensar de cada quien y los modos de pensar de otros, según las situaciones, sin extraviar una actitud crítica" (MEN: 1998:15-28).

Los ideales de este maestro se extienden hasta sus colegas y los padres de familia del Liceo, en una actividad denominada los "*Días de formación*", la cual pretende "actualizar la misión y visión de los habitantes del espacio educativo del Liceo Benjamín Herrera de Medellín, mejorando el perfil profesional, cultural, social, democrático, axiológico y humano de quien sirve y se forma en el entorno del Barrio Trinidad".

Así escriben las jóvenes/discentes del Liceo Tulio Ospina de la ciudad de Medellín:

### *Del Suicidio*

*La tristeza detiene  
la sangre o  
cuando la sangre se  
detiene surge  
la tristeza  
En todo caso,  
cuando  
la noche arrecia  
como la boca de un  
gran lobo se abre  
una puerta lateral  
que nunca antes  
percibimos, todo  
depende de la  
efectividad de lo  
que tenga mano y  
de la decisión de  
pasar al otro lado.*

*La lluvia inunda  
el dolor de las  
pesadillas,  
se ahogan las voces  
de los fantasmas  
que reclaman sus  
nombres antiguos y  
como ladrones se  
ocultan del  
relámpago que los  
delata.*

*Hay que ponerle  
máscaras al cadáver  
del Dios que se  
lleva por dentro.*

*Hay que inventar  
palabras para decir  
los sueños o para  
ocultar el vértigo  
del silencio.*

*Lina Marcela  
Ramírez Pérez,  
14 años*

### *Tengo miedo*

*Tengo miedo de  
la muerte y de  
la vida,  
Miedo atroz el  
de quererte,  
miedo de la  
ternura  
escondida  
y miedo de mi  
propia suerte.*

*Miedo de amar  
sin medida,  
Miedo y  
angustia de  
tenerte, miedo  
de no ser por ti  
querida, miedo  
más aún el de  
perderte.*

*Miedo de  
sentirme  
encadenada,  
miedo de que tú  
seas más fuerte,  
miedo en fin, de  
ti, de mí, de la  
vida y de la  
muerte.*

*Lina Marcela  
Lopera Ardila,  
14 años*

### *El hilo de las arañas reinas*

*El mundo esta  
tejido por el hilo  
más fino de las  
arañas reinas.  
El mar, son las  
lágrimas de los  
enamorados  
abandonados.*

*El arco iris es la  
mariposa más  
hermosa que  
vivió en esta  
manto verde,  
azul con espinas  
rojas.*

*¿Qué pasó con el  
manto verde  
azul?*

*¿Qué pasó con sus  
pintas  
rojizas?*

*!Los enamorados  
se están cansando  
de llorar!*

*¿Es que ya no  
existe el amor?*

*Las arañas reinas  
están viejas y  
muy pronto  
morirán.*

*¿Qué pasa?*

*!Que el mundo se  
va a acabar!*

*Dina Katherine  
Vanegas Correa,  
16 años.*

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia lle-

gó al Liceo Tulio Ospina en el año de 1985. Su propósito ha sido el de “contribuir con la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos y maestros para el siglo de la educación”, a través de la puesta en escena de los conocimientos adquiridos por los futuros maestros en la Licenciatura de Español y Literatura. Desde entonces, varias generaciones de maestros han compartido con las estudiantes del Liceo sus sueños, sus temores y sus dudas acerca del amor, la vida y el aprendizaje de nuestra lengua a partir de la literatura.

*Catalina González* es una maestra en formación que sucedió a un grupo de futuros licenciados, que dejaron entre las estudiantes del Liceo Tulio Ospina, una semilla de sensibilidad que continúa germinando. ¿Qué nos puede brindar la literatura en la básica secundaria?, se pregunta Catalina: De acuerdo con Michel Petit: “adquirir conocimientos, resolver dudas, reflexionar sobre nosotros y nuestro entorno, encontrar un lugar en la lengua materna, jugar con ella, refugiarnos, trasladarnos a otros sitios y épocas, dialogar con otros seres, habitar de otra manera el mundo”. En la lectura y la escritura hallamos reflejos de nosotros mismos, espejos de nuestro ser y del universo que nos rodea.

La lectura y la escritura, de las que habla Catalina, se han convertido en una realidad para las estudiantes a través del “Diario de lectura y escritura” que se viene impulsando desde el año pasado. Después de intentar con varias Estrategias Didácticas, que permitieran la fusión de horizontes entre el mundo de las jóvenes/discentes y el mundo real/maravilloso que distingue a la literatura, principalmente a la latinoamericana, las discentes lograron no sólo escribir momentos o situaciones de la vida cotidiana, sino, también comparar, criticar y hasta identificarse con el personaje de una novela.

Una de las discentes expresa: “... no sólo está lo que a ti te sucede, sino también las vivencias de un personaje que aunque se parezca un poco a ti, tal vez en la realidad no exista.

Por eso en este Diario, quiero plasmar mis ideas, mis pensamientos, mis metas y tratar de hacerlo lo mejor posible” (Paula Andrea García G., 11A).

De igual manera, otra discente dice: “La clase de Español con Catalina me parece buena, ella nos da espacio para participar e intervenir durante la clase, es justa en el momento de elegir algo como los poemas, ya que nos pide nuestra opinión y si creemos que la de nosotros es buena, ella nos permite leerlo hasta que estemos de acuerdo. Con Catalina he aprendido más sobre los poemas, cómo realizarlos, diferencias entre un mensaje, un texto y un poema ...” (Diana Alexa Torres Rincón, 9B)

La lectura y la escritura, como las demás competencias comunicativas, hablar y escuchar, se convierten en un proceso de identificación del discente con la Vida, siempre y cuando el docente pretenda superar su visión sobre lo que representa el *libro* en el proceso docente-educativo, a través de una “Didáctica de las Letras”. A propósito del libro, Arreola, cuestiona los procesos de alfabetización que se adelantaban en su país, ya que éstos no lograban interesar a los aprendices por lo que leían. De su crítica se comenta: “... es justo reconocer que si los libros no sirven para comprender el mundo y para repensar y enfrentar los problemas cotidianos y prácticos, entonces los libros son cosas inútiles” (MEN:1998: 15-28).

La Vida se convierte en una tarea útil, cuando los libros se “nos revelan como espejos” dice Catalina, y cuando por medio de ellos el maestro (a), permite que de los jóvenes/discentes emerja el universo interior del texto.

Regresemos a los poemas: “Del suicidio”, “Tengo miedo” y “El hilo de las arañas reinas”, desde el universo de sentidos que los identifica.

Si realizamos una *lectura geográfica* de estos tres poemas,

podemos encontrar un campo semántico en el que aparecen una serie de figuras que se convierten en una puesta en escena, o dicho de otro modo, en *una puesta en el abismo*. La tristeza compañera de la sangre, son el objeto que se tiene entre las manos, capaz de “pasar al Otro lado” de la vida. La dicotomía entre la vida y la muerte cruzan el corazón del otro poema. A estas figuras se une la ternura y la pérdida como otro dualismo que intenta abrazar lo que parece desprenderse lentamente del árbol de la vida.

En “El hilo de las arañas reinas”, la joven poetiza hace referencia a la decadencia de la sociedad, la cual podría interpretarse como los hilos que han tejido la casa/sociedad impidiendo que la mirada se eleve hasta el cielo y convoque la esperanza.

Por medio del poema, las jóvenes expresan su mundo interior y exterior. El “Diario de Lectura y Escritura”, les permite desarrollar sus propias opiniones, construir ideas y relacionar conceptos. En la intimidad con la palabra, las discentes *interpretan* el mundo, *argumentan* y *proponen* una lectura de la realidad a través de una *racionalidad estética* en la cual el poema expresa las *competencias significativas* que se pueden desarrollar por medio del lenguaje literario (MEN: 1998:45-102). Recordemos que dichas competencias se caracterizan por un conjunto de acciones en las que el discente, le encuentra sentido al texto tanto el recibido, por medio de la lectura literaria, como el que se produce para establecer relaciones y construir mundos posibles.

Parafraseando a Reyes y Arreola, este proceso de distanciamiento y autonomía que las discentes logran ganar por medio de la sensibilidad literaria expresa “la voluntad libre de indagar y de descubrir” el mundo. (Reyes y Arreola citados por el MEN:1998: 15-28)

¿Qué representa la escritura creativa en otro grupo de discentes del Liceo Tulio Ospina?

*Encuentro*

*¿Iremos a morir  
este día o  
mañana  
o pasado?*

*No lo sabemos y  
un solo beso es  
nuestra vida.*

*Que oscura la  
verdad de  
poseernos en  
figura y tan  
distantes antes  
el claro milagro  
del encuentro.*

*¿Pasamos o  
quedamos?  
Esta hora colma  
de miel los  
labios y los  
dientes como  
devorando sólo  
rosas.*

*No dejaremos  
nada a nuestra  
muerte.*

*Jennifer  
Sepúlveda M.,  
16 años*

*Solo hasta ayer era  
loca,  
solo hoy lo sigo siendo.  
Me despierto en un  
camino solitario,  
solitario de gente y de  
almas humanas,  
tan solo veo la luz  
que me abre una  
puerta y a lo lejos mi  
madre con mi cuerpo  
en brazos,  
prolongando su grito  
de silencio.*

*Pero yo se que estoy  
viva,  
aunque mi ser se  
acongoje y mi alma  
marque un aire  
fúnebre.*

*Soy mujer, mujer  
loca, amante y  
solitaria.*

*Solo quiero sembrar  
guayacanes amarillos  
para que las  
golondrinas se posen  
en sus ramas y yo  
sentarme junto a ellas  
y ver llegar a mi gran  
amiga la muerte en  
sus negras alas de  
ángel; en una larga  
noche de luna llena.*

*Una igual a la  
maldita tarde en que  
el llamado gran  
Señor me arrebató a  
mi Padre.  
Pero yo seguiré  
pensando en él, ayer,  
hoy y siempre.*

*Carmen Emilia  
Osorio H., 16 años*

*Loa al estudio*

*“Estudia  
hombre  
aislado,  
estudia hombre  
en prisión,  
estudia mujer  
en la cocina,  
nunca será  
tarde, aprende,  
empieza, tienes  
que saberlo  
todo, no te de  
pena  
preguntar.*

*Compañero no  
te déjes vencer  
las cosas que no  
sepas por ti en  
realidad. no  
las sabes”.*

*BertolB rech  
citado por  
Leidy N atali  
Ram írez N .,  
en su “Diario  
de lectura y  
escritura”*

La escritura dice Julieth Martínez como “proceso educativo ha sido muy complementario para mi vida. He aprendido cómo valorarme, cómo ser persona, cómo valorar a los demás. También he aprendido a sacar a flote lo que me caracteriza, a representar por medio de poemas y ensayos los grandes rumbos que existen en mi vida diaria, mis sueños, y los triunfos que anhelo tener. Pero sabes ¿qué es lo más lindo de esto?, que yo he aprendido a aprender” (Julieth Martínez Gómez, 10B).

“Aprender a aprender” es una misión tanto de maestros como de estudiantes. Es un calidoscopio, un principio pedagógico, que para Ernesto Sábato significa entender el conocimiento no como la suma de compartimentos, sino como “esa gama dialéctica de preocupaciones y búsquedas permanentes que quedan luego de depurar la erudición ...”. Para Sábato, el científico y el artista, la razón y la sensibilidad se oponen a la memoria. La repetición, las fórmulas, las definiciones y la imposición de los libros impiden “vivenciar el asombro, en el re-conocimiento de lo que somos con la lectura crítica de unas cuantas obras”. (MEN: 1998: 15-28)

Martha Cecilia Galeano, quien es la maestra en formación que ha tenido la oportunidad de compartir la creación poética con las discentes de 10B del Liceo Tulio Ospina. Los propósitos de su trabajo son: “Mejorar la capacidad comprensiva de la lectura, creando un ambiente de sensibilización que permita el reconocimiento y manejo de nuestros sentimientos, como parte fundamental de nuestra vida; mejorar el léxico y el gusto por la lectura, permitir el encuentro con autores y textos literarios diferentes, y desarrollar las competencias comunicativas como son: hablar, leer, escuchar y escribir”.

En el proceso metodológico, se combina el taller de lectura y escritura como aspectos fundamentales para la recepción/producción mediante la “puesta en escena” ante el grupo, de los trabajos realizados. Porque “a leer se aprende leyendo y

a escribir se aprende escribiendo”, dice Martha Galeano apoyada en varios de sus maestros. Su experiencia es un trabajo de tejedoras, en el cual se comparten las diversas formas de nombrar el mundo. El “Diario de lectura y escritura”, es una actividad que les ha permitido Ser, Sentir, Pensar y Saber Convivir.

De acuerdo con lo anterior, dice una discente en uno de los ensayos, sobre el cuento “Fanegas de Diamantes”: “... no debemos considerar nada como una obligación, considerémosla más bien, como un estado de superación personal. Todos somos lo que cada uno quiere ser. Si hay algún obstáculo para ello, lo mejor es desafiarlo “. (Viviana López Castro, 10B).

Asumir el desafío es una tarea poética en la cual lo humano es quien le otorga a los versos su estructura profunda. El Otro, los Otros y el Yo de las jóvenes poetizas, se combinan por medio de los signos lingüísticos, encargados de darle forma a los pensamientos. Volvamos por ejemplo, al “Encuentro” que nos propone Jennifer en su poema.

El encuentro es un des-encuentro que sólo puede asirse con el amor. El amor, máxima expresión humana se reconcilia con la vida y con la muerte cuando la joven expresa: “un solo beso es toda nuestra vida”. Los labios del poema se reúnen en este verso, para contarle al mundo como el cuerpo puede consumirse en tan solo un instante.

En Carmen simular la locura a través de la escritura, es como diría Maryluz Vallejo, su mejor “antídoto”. Expresar la pérdida de su padre, con cierta dosis de locura, en-soñación e imaginación le permite ascender hasta la copa de los árboles para burlarse de la muerte. Los brazos de su madre se extienden hasta el guayacán. A través de ellos, la metáfora se abre, para que el dolor de su cuerpo vuelva a re-nacer entre el amarillo de las flores. En las alturas del poema, observa



que puede desprenderse de la tierra, dejando caer sus pensamientos sobre las hojas en blanco.

A propósito de lo que simboliza el Guayacán para Carmen alguna vez escribí:

*Con ritmos de canción, Aurora emprendió camino por el sendero de los guayacanes.*

*La alegría de su andar, se confundía con el movimiento de las hojas.*

*Las flores como un regalo de caricias, saludaban su rostro.*

*Las amapolas y los lirios que cubrían su cuerpo, saltaban hasta ocupar el lugar de las reinas, se entrelazaban igual que festones en las copas de los árboles susurrando a las codornices el acontecimiento.*

*Cuando llegó hasta la plaza, los campesinos comenzaron a mirarla sorprendidos...*

*no era la Aurora que habían conocido tiempo atrás.*

*Se trataba de LA MADRE DE LOS GUAYACANES, que guardaba en sus entrañas una semilla juguetona que estaba a punto de brotar (MORENO:1996).*

En Leidy Natali, su "Loa al estudio", es el producto de una serie de actividades Didácticas que la maestra en formación impulsó para analizar con las discentes el sentido del Éxito. No sólo se construyeron poemas, también el ensayo se ha convertido para las discentes en un medio de expresión.

Al respecto dice Paula Andrea Cano: "... otro aspecto importante que hay que tener en cuenta es nuestra actitud mental, ya que a mi parecer de ésta depende nuestro progreso. Si en nuestra mente hay pensamientos positivos y optimistas, será más fácil no llegar a perder el espíritu de lucha para alcanzar el éxito...".

El éxito en el poema de Leidy, es una alabanza que puede celebrarse y convertirse en todo un acontecimiento, gracias al proceso de "motivación, comunicación y sensibilidad" que la maestra en formación ha logrado despertar entre las discentes. La joven poetiza, convoca a la soledad, al encerramiento de que puede ser objeto el cuerpo mas no la mente, a las amas de casa; en última instancia al pensamiento, propio de la naturaleza humana, para que no abandone su infinita capacidad de construir nuevos horizontes de interpretación de la realidad.

Las diversas figuras que expresa el poema, intentan recuperar el sentido de la educación desde lo que Arreola expresó en el siglo pasado: "... no hay novedad ni reforma si no nos convertimos en verdaderos autodidactas". De igual manera se agrega a su pensamiento: "Todo individuo está potencialmente en capacidad de penetrar en los universos complejos del conocimiento si tiene la voluntad libre de indagar y descubrir ". (MEN: 1998: 15-28)

La poesía se ha convertido en estas experiencias y en muchas otras de la vida, en un acontecimiento libre de prejuicios. Las obras de arte literarias que se han estudiado con los discentes en éstas y otras Instituciones de Cooperación de la Ciudad, nos han permitido comprobar que en los diversos géneros literarios, llámese obras clásicas hasta las contemporáneas, los jóvenes/discentes encuentran el mejor texto escolar. Cada obra de arte literaria, es un libro abierto a la imaginación.

Bien lo decía Rainer María Rilke a los jóvenes poetas cuando sometían los versos a su crítica: "... Examine ese fundamento que usted llama escribir; ponga a prueba sus raíces hasta el lugar más profundo de su corazón; reconozca si se moriría usted si se le privara de escribir (...), construya su vida según esa necesidad: su vida, entrando hasta su hora más indiferente y pequeña, debe ser un signo y un testimonio de ese impulso...". (Rilke:1994:24-25).

Es indudable, que los signos sólo pueden leerse a la luz de los tiempos, y el tiempo va dejando su huella en el cuerpo del poema. En cada discente aparecen unos signos que develan y encubren el dolor y el amor que el maestro puede potenciar en el proceso docente-educativo. La cualificación en la práctica pedagógica, se debe en buena medida, al seguimiento que sobre la experiencia realiza cada maestro en relación dialógica con sus colegas y sus discentes.

Los *maestros en ejercicio* que han compartido las experiencias que acabamos de presentar, no sólo se han hecho contemporáneos con los discentes sino que además han apoyado críticamente los proyectos de aula presentados por los *maestros en formación*.

A ellos y a todos los tutores e instituciones como el INEM, Concentración Educativa Loma Linda, Granja Taller de San Antonio de Prado, Liceo Tulio Ospina, Liceo Benjamín Herrea, Colegio Santa Catalina, queremos agradecerles la oportunidad que le han brindado al Programa de Español y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, por compartir nuestros propósitos de formación para "*las nuevas generaciones de ciudadanos y maestros en el siglo de la educación*".

#### **A modo de conclusión podríamos decir:**

◆ El discente abraza con su cuerpo la palabra, toma distancia de ella; sin embargo, en última instancia, se compromete con la geografía que las determina. Por ello, cada poema está en condiciones de producir sus propias estructuras, demostrar sus fortalezas o limitaciones, avanzar o detenerse de acuerdo con la *mirada lectora*. Esta nueva mirada evoca, ordena, imagina el universo en un proceso de constantes movimientos.

◆ El Sistema Nacional Educativo Colombiano, deberá pro-

pugnar por convertir a la escuela en un espacio real de reproducción, producción y creación del conocimiento; donde el hacer sea una tarea consciente de discentes y docentes, el sentir una forma de Ser y decir por medio del cuerpo y el pensar una habilidad a desarrollar por medio de las competencias comunicativas. De esta manera, los discentes estarían participando de un proyecto de sociedad, en la cual la escuela al ser un eslabón fundamental (de ésta), estaría en condiciones de edificar un proyecto de vida para todos y cada uno.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded



*“Levantó la mano derecha a la altura de los ojos, trazando con ella lentamente una cruz en la sombra, mientras que la izquierda arrojaba con fuerza algo que atravesó el espacio y vino a caer a mis pies -blanco como una paloma- sobre el silencio sombrío...”*. (pág. 195)

José Fernández, en la novela “De sobremesa”

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ de Zayas, Carlos M., GONZÁLEZ Agudelo, Elvia María. Lecciones de Didáctica General. Medellín, Edinalco., 1ª. Edición, 1998, 130p.

ÁLVAREZ de Zayas, Carlos M. Didáctica, La Escuela en la vida. Playa Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación. Tercera Edición corregida y aumentada, 1999, 176p.

ÁLVAREZ, Rafael. [...et. al.]. El taller de lectura en la escuela: R.C.L. – Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín: Universidad de Medellín, 1999. [160 p.]. Tesis (Magister en educación). Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Medellín, 1999.

CLAVIJO C., Galo Adán. El gran desafío de la Univesidad de cara al tercer milenio. En: Nómadas, Santafé de Bogotá. Fundación Universidad Central. Septiembre de 1996., No.5., pp.149-158

GIROUX , Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Temas de Educación. Paidós/M.E.C. Barcelona, Buenos Aires, México. 1ª Edición, 1990., pp 171-178

GONZÁLEZ A, Elvia María, Moreno T., Mónica, Buitrago M., Hugo, Osorio Q., Maria Eugenia. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Licenciatura en Educación Básica Secundaria con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana (propuesta al .C.N.A.), 1999., 59p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Dirección General de Educación. Lineamientos Generales de Procesos Curriculares. Hacia la Construcción de Comunidades Educativas Autónomas. Santafé de Bogotá., D.C., noviembre de 1994, 43p

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL., (MEN). Lengua Castella, Lineamientos Curriculares. Santafé de Bogotá, 1998., 136p.

MORENO T., Mónica. Polifonías en la Cultura Escolar Juvenil. Macro Proyecto de Prácticas. Facultade de Educación, Universidad de Antioquia. Documento de estudio, inédito., 1999, 39p.

MORENO T. Mónica. Una Lectura Pedagógica del cuerpo a bordo de la Literatura. Ensayo (inédito)., 2000, 21p.

MORENO T. Mónica. Las nuevas generaciones de ciudadanos y maestros en el siglo de la educación. Ensayo (inédito)., 2000, 23p.

NITZSCHE, Friedrich. Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Tusquets. Editores Barcelona, 1977.

PETIT, Michéle. Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura. México. Fondo de Cultura Económica.,1999, 196p.

PROYECTO ATLÁNTIDA. Adolescencia y Escuela. Todo lo que nos gusta se evapora. Dimensión Metodológica. Fundación FES, Colciencias, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de los Andes, Corporación Minuto de Dios, Universidad Javeriana. Edición y Coordinación Rodrigo Parra Sandoval y Ana de Roux. Tomo II, 1995., pp.139-158

RESTREPO G., Bernardo. Investigación formativa e investigación científica en sentido estricto. Diplomado en Didáctica Universitaria. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia., 1999., pp.91-106

RILKE, Rainer María. Cartas a un joven poeta. Alianza Editorial, Madrid., 1994, 99p.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE ANTIOQUIA. Sistema Departamental de formación de educadores y demás agentes educativos. Medellín, febrero de 2000., 61p.

TÉLLEZ, Magaldy. Universidad y pensamiento posmoderno: ¿hay chance para la razón estética? En: Relea, No. 9, septiembre-diciembre de 1999., pp.23-45

VALLEJO M., Maryluz. La escritura como antídoto. Alma Mater, Universidad de Antioquia. En: Agenda Cultural. No. 55 Abril 2000., pp.2-4.

WOODS, Peter. Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la Educación. Barcelona. Editorial Paidós Ibérica, S.A., 1ª edición, 1998., 198p.

**Proyectos de sistematización realizados por maestros en formación, sobre la Práctica Pedagógica, a partir del eje “literario y la comprensión y producción de textos” (inéditos):**

GONZÁLEZ, Catalina. El Adolescente: soñador de paradojas. El maestro: puente a la literatura, espejo del ser humano. 1999,32p.

BOTERO C., Luz América. Un viaje más allá del papel. 199, 25p.

DE LA HOZ P., Adriana. El Joven una brújula perdida, en medio de un canto de sirenas., 1999, 29p.

MARTÍNEZ, Liliana. Los adolescentes, naufragos de la memoria., 199, 30p.

URIBE T., Patricia, Jaramillo C., Sara y Uribe T., Yudy. Desde el silencio del lenguaje oral., 1999, 68p.



CALLE V., Beatriz. Adolescentes y Maestros con anhelos de encontrar su Ítaca., 1999.,33p.

MARTÍNEZ.,Gustavo y DUQUE C., Sandra. La lectura como acontecimiento creativo., 2000., 31p.

## LA INVESTIGACIÓN O EL PRETEXTO DE LA CREACIÓN

Edwin Carvajal Córdoba\*

*La formación de investigadores es perentoria porque el enfoque que ha orientado la promoción de maestros se ha caracterizado por una apropiación de saber.*

*Olga Lucía Zuluaga*

\* Magíster en  
Literatura  
Colombiana y  
Especialista en  
Didáctica  
Universitaria.  
En la actualidad coordina  
la Licenciatura  
en Humanidades,  
Lengua  
Catellana, y es  
asesor de  
Prácticas  
Pedagógicas  
en la Licenciatura  
de  
Español y  
Literatura.  
Profesor de la  
Universidad de  
Antioquia.  
ecarvajal@  
cutios.udca.edu.co.

Si buscáramos alguna palabra clave que pudiera resumir los textos de los maestros en formación que aquí se presentan, la mejor, sin duda alguna, sería *investigación*. Ahora bien, ¿por qué este sustantivo tan general y de alguna forma carente de un adjetivo que lo adobe para significar algo más concreto y particular? Pues bien, recurro a dicha palabra porque es el eje central de las discusiones académicas y trabajo de indagación investigativa que presentaron los maestros en formación del área de lengua y literatura, tanto en el Seminario como en la Práctica misma, a manera de invitación o provocación para una discusión productiva en dicho área, y porque guardan relación directa entre la docencia y la investigación, pilares fundamentales del proyecto de aula en la Licenciatura en Español y Literatura.

La invitación que desde el Comité de Prácticas Pedagógicas de nuestro programa hacemos a los maestros en formación

está encaminada en señalar las relaciones necesarias que se deben crear entre la docencia y la investigación para mejorar las condiciones de la educación, para hacerla más generosa y próspera en cuanto a la adquisición y creación de nuevos conocimientos a partir de las búsquedas investigativas. Dicha invitación se enmarca, por un lado, dentro de la propuesta de la historia de los conceptos pedagógicos; desde esta perspectiva, anota Olga Lucía Zuluaga que es imperante que el maestro conozca el lugar, corriente o concepto desde el cual habla para lograr hacer un estudio sistemático, tanto de la pedagogía como de la misma práctica pedagógica del maestro. Por ello, su interés por el estudio histórico de los conceptos, en especial el de enseñanza, pedagogía y didáctica, y por la relación indispensable que establece entre la pedagogía, como disciplina que rige los destinos de los saberes específicos con fines formativos y la didáctica, como el saber que se produce luego del encuentro entre enseñanza y ciencia específica.<sup>1</sup>

De otro lado, la invitación inicial también se enfoca desde el ámbito de la investigación, los modelos pedagógicos, los métodos y las estrategias de enseñanza que le permitan al docente matizar el diseño metodológico propuesto en su práctica docente. Entre las estrategias sobresalen dos: la estrategia expositiva, en donde el maestro es el poseedor absoluto del bien y del saber, y el estudiante el receptor, muchas veces pasivo, del conocimiento que imparte su profesor; y la estrategia de aprendizaje por descubrimiento, cuyo objetivo central es el desarrollo de habilidades de pensamiento, habilidades que deben permitir que el sujeto obtenga el conocimiento como un descubrimiento, como una creación. Para Bernardo Restrepo, este tipo de estrategia se debe implementar en la práctica de la investigación, materializada en métodos específicos como El ABP o Aprendizaje Basado en Problemas, El Método de Casos, La Investigación Acción Educativa, El Preseminario Investigativo, entre otros. Por último, afirma Restrepo que la investigación nace de la

<sup>1</sup> Zuluaga, Olga Lucía. *Pedagogía e historia de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.* Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987. p.123.

reflexión constante del maestro de su práctica pedagógica, y por ello se orienta "al mejoramiento de la práctica pedagógica del maestro y al aprendizaje como construcción del conocimiento por el estudiante".<sup>2</sup>

Se plantea entonces en el Seminario de Práctica la necesidad de crear una cultura de la investigación en las instituciones educativas, a partir de problemas reales, que surjan de las necesidades que se crean al interior del aula de clase, y cuya investigación o abordaje conduzca al mejoramiento de la calidad de la educación. Desde esta perspectiva, se concibe la investigación como base de la enseñanza y como modelo ejemplar para el encuentro con el conocimiento y la creación, ya sea desde lo social, la ciencia o el arte.

En este momento se podría asociar la invitación que hacemos a nuestros maestros en formación con nuestro proyecto de aula "El desarrollo de capacidades de investigación, a través de la competencia narrativa, en los maestros en formación y en los estudiantes de educación media, quienes participan de la práctica pedagógica en el programa de Español y Literatura de la Universidad de Antioquia" (2001), el cual venimos desarrollando con algunos de ellos, pues desde allí se aborda el tema de la abducción como modelo investigativo, como posibilidad de acceder a nuevas formas y procedimientos para ir al encuentro con la ciencia y el arte, en últimas, con el conocimiento. Se parte de la premisa que la abducción es conjetura o hipótesis intuitiva que deberá ser comprobada por medio de la experimentación directa a partir de argumentos sólidos que validen o desaprueben la conjetura inicial. En este punto, estaríamos en estrecha relación con las temáticas de investigación y de docencia que discutimos en el Seminario, ya que se aboga por una estrategia que lleve a los estudiantes a pensar, indagar y construir soluciones; en nuestro caso, a partir de los planteamientos teóricos de Peirce y la estrategia detectivesca de Holmes, buscamos en la argumentación, la clave de la abducción, un tipo de ar-

<sup>2</sup> Restrepo G.,  
Bernardo.  
Investigación  
formativa e  
investigación  
científica en  
sentido  
estricto.  
Universidad de  
Antioquia.  
Seminario-  
Taller Docencia  
investigación.  
Alianza  
estratégica  
para el  
Fortalecimiento  
de la  
Excelencia  
Académica.  
Memorias.  
Vicerrectoría  
de Docencia  
Universidad de  
Antioquia.  
1999, p: 91-  
106.

gumento que da lugar a una idea nueva. Es por ello que para Peirce, la abducción es sobre todo un proceso científico, puesto que mediante la hipótesis podemos acceder a nuevas realidades; bien lo advertía Peirce que "Mediante hipótesis, mediante abducciones nuevas y más osadas, podemos descubrir nuevas verdades... Solo mediante ellas podemos ampliar nuestra visión de lo real y descubrir nuevos caminos de experiencia".<sup>3</sup>

Consideramos que el estudio de la literatura, el género enigmático en nuestro caso particular, a partir de la *conjetura*, y siguiendo unas pautas o procedimientos claros y viables de investigación, ayuda a generar en el sujeto estados de pensamientos complejos, puesto que le exige pensar, razonar, ir más allá de la inmediatez, de los lugares comunes para proponer y crear posibles soluciones a la problemática o caso que se desea indagar. No hay la menor duda que por medio de la literatura se podría razonar inteligentemente; cualquier buen cuento o encantadora novela serían buenos pretextos para potenciar la discusión y reflexión en investigación, pues tienen la ventaja de estar en otro orden de realidades pero verosímiles a nuestra propia historia. Nadie podría negar que cuando se lee una obra literaria entran en juego una serie de mecanismos internos que producen en el lector un constante fluir de pensamientos y asociaciones que difícilmente puede evitar. Por ejemplo, podría ser común que vea en la actitud del personaje detective aspectos reprochables en su proceder para resolver el acertijo, bien sea porque atenta contra la lógica interna del relato, o bien porque su foco de acción no le ayude a posicionarse mejor para seguir los pasos precisos en su búsqueda constante.

Este sería un caso simple con el cual, desde la ficción, se podría abordar el estudio de la formación de investigadores, pero no desde el simple hecho de pensar usted qué haría en dicho caso, sino de ir más allá y buscar las causas, motivos y demás circunstancias lógicas que llevaron al desenlace final

<sup>3</sup> Eco, Umberto y otros. El signo de los tres. Dulpin, Holmes, Peirce. Barcelona: Editorial Lumen, 1989. p.142.

del relato, a estudiar los fenómenos internos y externos que ayudaron a configurar el enigma, a detallar sobre los conflictos, deseos y temores que motivaron al personaje en su actuación. Esto, adicional a lo que en el camino podría surgir, sería una excusa fabulosa para iniciar a los estudiantes en procesos de investigación en la Universidad, pues al tiempo que se aborda el tema específico de la materia literaria, se enciende la chispa del asombro, indispensable para entrar a indagar y a reflexionar sobre los procesos mentales que se activan en el momento de la indagación o búsqueda investigativa, los cuales surgen en el momento de la instauración de la conjetura inicial, de ese preludeo conjetural que debe desvelar y vislumbrar el camino a emprender por los dominios de lo incierto o lo enigmático, tal y como lo es en la realidad todo **proceso de creación**.

Todas las temáticas que se abordan en el Seminario tienden a constituir un material significativo y necesario para la construcción del proyecto de aula que deben realizar los maestros en formación, porque evidencian grandes retos que se deben abordar en nuestro quehacer educativo, y específicamente desde la investigación o indagación en el aula de clase. El llamado que hacemos es claro: sea idóneo en su saber, conozca las limitaciones de sus discentes y logre formar sujetos inquietos y preparados para afrontar la investigación. Este llamado permite reforzar un componente básico de nuestro proyecto de aula: la investigación; porque es en este nivel en donde podemos mediar con mayor decisión para que nuestros estudiantes se inquieten, y por medio de una propuesta temática específica o problemática social, logren encausar sus energías y propósitos en la búsqueda de herramientas para la obtención de respuestas o nuevos cuestionamientos.

Hoy más que nunca se hace necesario que la Universidad, y de manera especial la Facultad de Educación, propicie la formación de un espíritu investigativo en el estudiante, una for-

mación sólida que le permita al profesional de la educación tomar posición crítica, desde su saber específico, sobre lo cotidiano y lo científico en aras de encontrar un camino por el cual emprender búsquedas nuevas, o cuestionar las ya existentes, en el campo de la pedagogía y la ciencia. De esta forma se estaría contribuyendo al mejoramiento de nuestra práctica pedagógica y a la formación de una nueva generación de investigadores que quieran hacer de la educación una acción de deleite, con pasión verdadera, que nos brinde alegría, que sea singular, creativa, noble y sobre todo que estimule la sensibilidad, la emoción y el saber.

El maestro como enseñante de una disciplina, y como guía de nuevos conocimientos, estará siempre en condiciones de guiar al estudiante por los caminos de la razón en aras de conseguir de él un sujeto pensante, con una formación íntegra que le permita descifrar las pistas que se le imponen en una sociedad cada vez más cambiante, menos integrada y exigente en la aceptación de nuevos paradigmas sociales o científicos. Si la enseñanza que reciben nuestros estudiantes les permitiera alcanzar la capacidad de argumentación ante cualquier situación de la vida, por más cotidiana o importante que fuera, tendríamos, seguramente, una clase de estudiantes capaces de pensar el mundo y proponer alternativas posibles a muchos de las dificultades que lo afectan.

Estamos convencidos que sin investigación, nuestra práctica pedagógica es más que un espacio que se limita a la transmisión del saber, frecuentemente de forma poco crítica y sin que los alumnos lleguen a aprehender cómo se generaron los conocimientos. De esa manera se enseña ciencia «revelada» y no «descubierta». Cuando la ciencia se transmite así no se diferencia mucho de la forma en que en la Edad Media se enseñaba medicina usando los textos de Hipócrates pero sin hacer ninguna disección. Por tanto, es imprescindible reconocer que la investigación debe ser parte intrínseca de las tareas de un profesor, y se deben tomar medidas para

favorecer la actividad investigadora en su labor educativa. Nuestra Universidad debe fomentar la investigación porque sino corre el grave peligro de acabar siendo sólo un lugar «donde se dan clases» mientras la creación de nuevos conocimientos se lleva a cabo en otros lugares del planeta; y si es así, no existiría ninguna razón para su existencia.

Finalmente, considero que a la docencia colombiana se le debería dar una segunda oportunidad sobre la tierra para que reviva, como diría García Márquez, en donde de verás sea cierto la creación, la investigación y la formación de hombres y mujeres libres, creativos y pensantes. Una oportunidad que la tuvieron en el pasado otras figuras y centros educativos en otros contextos mundiales; una segunda oportunidad que sirva para crear una nueva utopía de la vida académica e investigativa, de formación de grupos de docentes y de jóvenes inquietos por el avance de la ciencia, de las sociedades y de la cultura. En últimas, una segunda oportunidad para que los profesionales de la educación sean generadores de cambios, en todos los niveles, y contribuyan al mejoramiento de la vida humana y al desarrollo de la ciencia y de las artes. Las condiciones para esta segunda oportunidad están dadas en el contexto actual, si el maestro no logra aprovecharlas y encausar su verdadero destino, estará condenado de por vida y para siempre porque no tendría una tercera oportunidad: antes de que llegue, habrá desaparecido, se lo habrá devorado la oscuridad y la negligencia de sus acciones pasivas.





*“... la vegetación oscura, manchada de blanco aquí y allí por las flores abiertas, olía como un frasco de esencia rara, brillaban las estrellas y en la quietud de media noche se oía el silencio...”*. (págs. 194-195)

José Fernández, en la novela “De sobremesa”

## LA PALABRA COMO MEDIACIÓN DIDÁCTICA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Teresita Ospina Álvarez\*

Desde los primeros instantes de la vida, y en mayor o menor grado, el humano depende no sólo de lo que va haciendo de sí mismo, si no de los cuidados, del apoyo, de la orientación y de la compañía que los demás le ofrecen. Recibe educación y, a partir de esa interacción con los otros, puede, en determinados momentos, conquistar sus metas y convertirse en transformador de sí mismo, del entorno y de aquellas personas con quienes se desenvuelve en comunidad.

De esta manera, el habla, la escucha, la lectura y la escritura, por ejemplo, facilitan el intercambio comunicativo, desde entornos familiares y laborales donde se generan acciones necesarias para la interacción en sociedad. Sin embargo, al contexto educativo se le responsabiliza directamente de la formación en aspectos comunicativos, necesarios para la vida misma. Así, la interacción comunicativa del docente, establece un puente que facilita el paso de los estudiantes hacia la comprensión, la interpretación, el análisis, la producción y la socialización de los conocimientos.

En la educación básica, media y superior, por ejemplo, la comunicación se caracteriza por ser autoritaria, unidireccional

\* Especialista  
en Didáctica  
Universitaria.  
Profesora de la  
Universidad de  
Antioquia.  
osalte44@  
hotmail.com

y poco participativa, pues el ambiente educativo se torna riguroso, severo y desvincula la importancia del afecto, de la aceptación, de la calidez y del diálogo, esenciales para la construcción de los <sup>2010</sup> conocimientos.

En consecuencia, la palabra como mediación didáctica en la educación superior se convierte en una acción encaminada a mejorar los procesos de socialización de los conocimientos en las aulas universitarias, pues el esfuerzo que en el campo educativo se debe cumplir hoy para alcanzar los objetivos sociales, debe traducirse en conocimientos orientados tanto desde el campo conceptual, como desde el campo investigativo, donde se posibiliten acciones que inauguren una metodología del hallazgo, del asombro y del descubrimiento, donde en razón de los acelerados cambios que modifican el entorno y por consiguiente los modos de vida, también puedan concederse espacios en la interacción con los otros, involucrando conocimientos, deseos, emociones y sentimientos propios de cada ser social.

En este sentido, cobra vital importancia la Didáctica en tanto se constituye como *la ciencia que estudia el proceso docente educativo, dirigido a resolver la problemática que se plantea la escuela: la preparación del hombre para la vida, pero de un modo sistémico y eficiente.* (Álvarez, 1999: 45). Al saber didáctico le ocupan los problemas, los conceptos y los procedimientos, entre otros factores que posibilitan los aprendizajes y las transformaciones necesarias, con las cuales se contribuye a la vida en sociedad.

Por ello, y dada la importancia que <sup>en</sup> adquieren los procesos de comunicación e interacción entre los seres humanos, se hace necesario destacar el papel fundamental que cumple la palabra como provocadora de la acción comunicativa, pues ella actúa como intermediaria en la relación que se establece con los otros. Ella trasciende cada instante al generar preguntas, intercambiar respuestas, atraer la disposición de

quien escucha para hacerse comprensible, agradable y cuestionable ante un propósito comunicativo. (Ospina, 2002: 35)

Así, pues, la <sup>orto</sup>palabra como mediación didáctica en el ámbito educativo superior, desde donde se propone este artículo, rescata la comunicación como actividad social y humana primordial en la formación universitaria, donde la discusión, el diálogo, la interacción verbal (sonido articulado, volumen, tono, dicción, pronunciación) y no verbal (movimientos corporales, miradas y gestos) cobran gran importancia en tanto la articulación que el docente debe propiciar entre los conocimientos y las palabras, los gestos y los movimientos como facilitadores de la comprensión y de las acciones comunicativas en los ámbitos educativos y en los demás sistemas sociales de formación y de comunicación.

Entonces, el docente en este caso el docente universitario, argumenta y orienta con su discurso, desde la palabra misma, la producción y la apropiación de los conocimientos dados en los ámbitos académicos.

Por tanto, los docentes, hoy día, deben preocuparse por las necesidades de sus estudiantes y, en este sentido, encaminar sus propuestas, sus proyectos y sus programas académicos. Como lo expresa Louis Not (1992: 85),

el enseñante es portador de un saber más extenso, pero sobre todo, avanzado respecto del alumno. Ya ha recorrido los caminos que el otro va a emprender y ha llegado a un nivel hacia el que el otro tiende, pero que aún no ha alcanzado... la relación enseñante-aprendiz es recíproca porque la actividad del uno provoca la del otro, pero sobre todo, porque cada uno actúa sobre el otro y reacciona ante el otro.

Ante todo, la relación pedagógica dada entre el docente y sus estudiantes debe motivarse de acuerdo con la transforma-

ción paulatina del estudiante a partir de la palabra aportada por el docente mismo y, la posibilidad de que ésta permita develar los conocimientos dentro del grupo, generar iniciativas, aventurarse en respuestas y alcanzar las metas requeridas.

Se hace necesario, entonces, preguntarse: ¿Cómo puede el docente universitario establecer dichos vínculos comunicativos sin descuidar ninguno de los aspectos verbales y no verbales que caracteriza la utilización de la palabra hablada?. En este sentido se hace necesario apoyarse en el componente didáctico *método* como aquel que operacionaliza el proceso docente educativo (Álvarez, 1999: 72), como aquel que concede el orden necesario para desarrollar las actividades en formas consecutivas; actividades ejecutadas por el estudiante para aprender y por el profesor para enseñar (ibid, 75). Entonces, desde el método se permite la comunicación y la interacción de todos los participantes del proceso en beneficio de la producción de conocimientos.

Generalmente se han utilizado el método expositivo clásico o método magistral, centrado en la autoridad y el saber del maestro, pero también el método expositivo abierto en el cual si bien el docente mantiene el control de lo enseñado, presenta un saber como introducción o motivación a la participación de los estudiantes, a la reflexión y a la discusión del grupo, y al establecimiento de criterios para analizar la misma información presentada en clase. En este sentido, motiva la reflexión y la discusión de los criterios gestados de manera dialógica en el entorno educativo superior.

El método, en tanto interacción y comunicación, cobra gran importancia desde la forma como se organiza el proceso de comunicación entre los sujetos que intervienen en el proceso, y desde la forma como se favorecen los aprendizajes de los estudiantes a partir de la correspondencia dialógica entre docente y estudiantes. En el método, se instaure la palabra

hablada como un hilo conductor que fundamenta un alto porcentaje de la interacción necesaria dentro de los ámbitos académicos superiores.

Para Moreno(1994:98) se torna importante el acto discursivo expresado en palabras, en tanto éste exige la presencia de otros que tengan la posibilidad de convertirse cada uno en interlocutor del otro y de producir elementos nuevos que aporten a la construcción de conocimientos. Además, cada interactuante del proceso, tiene la oportunidad de confeccionar una imagen global de su par, de situarlo e interpretar su posición corporal, coherencia en las ideas, intención comunicativa y capacidad para motivar la participación en la situación comunicativa dada (ibid: 102).

Desde el aula de clase universitaria, la palabra, los códigos lingüísticos, los mensajes verbales y no verbales ejercen una influencia significativa sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la construcción individual y grupal del conocimiento.

En la educación superior, la palabra hace presencia y se manifiesta en acciones, tales como: explicar, preguntar, responder, informar, describir, definir, exponer, orientar, capturar la atención, expresar lo que se sabe, expresar lo que se desea que el otro aprenda. Por lo tanto, el manejo de la palabra en la formación superior, responsabiliza al docente en cada sesión pedagógica, con el fin de hacer efectiva la comunicación, desde el método, en función, siempre, de la formación de los seres humanos inmersos en el mundo de la vida.

En síntesis, la palabra articulada, acompañada de la no verbalidad, actúa como intermediaria en la relación docente, establecida con los otros dentro y fuera de la institución educativa, pues *quien habla enseña y se compromete con lo dicho en tanto expresa, propone, delimita y referencia*

puntos comunes entre lo expresado y las expectativas del oyente, quien espera señales que le permitan comprender y acceder a los conocimientos socializados. Ospina(2002:52)

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ de Zayas, Carlos M. La escuela en la vida. Pueblo y educación. La Habana, 1999.

GONZÁLEZ Agudelo, Elvia María y ÁLVAREZ de Zayas, Carlos. Lecciones de Didáctica General. Edinalco. 1998.

NOT, Louis. La enseñanza dialogante. Herder. Barcelona, 1992.

OSPINA Álvarez, Teresita. Monografía: La secuencialidad del relato oral del docente universitario. Universidad de Antioquia, centro de documentación, Facultad de Educación. Medellín, 2002.

MORENO Castro, Jairo Aníbal. Pensamiento, Lenguaje y Comunicación. Santafé de Bogotá, 1994. 305 Páginas.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded





*"Muerta tú, Helena?... No, tú no puedes morir. Tal vez no hayas existido nunca y seas sólo un sueño luminoso de mi espíritu; pero eres un sueño más real que eso que los hombres llaman la realidad. Lo que ellos llaman así es sólo una máscara oscura tras de la cual se asoman y miran los ojos de sombra del misterio, y tú eres el Misterio mismo..."*. (pág. 309)

José Fernández, en la novela "De sobremesa"

## EL ROSTRO DE LAS PALABRAS

María Nancy Ortiz Naranjo\*

### A PROPÓSITO DE LA METÁFORA

Leer y escribir son dos ceremonias cuyo objetivo es traspasar puertas de sentido, son dos actos inscritos en el ritual de las palabras, donde el iniciado, después de cumplir la travesía les descubre el rostro, que cada vez es uno nuevo. Es muy difícil establecer cuál fue primero, ya que constituyen la cara y el sello de la misma moneda; pero algo cierto es que el leer es un viaje por los caminos de otros, mientras nos hallamos en la búsqueda de uno propio. Leer Literatura (poesía, novela, cuento, etc.) significa ingresar por la gran puerta a un carnaval nocturno; entrar en rondas de miles de palabras que giran y giran entrelazadas, y confundidas entre sí; es embriagarse con sus aromas, danzar borracho, ser perseguido por ellas y luego perseguirlas para quitar velos y antifaces buscando rostros, y volver a correr, hasta que ellas lo alcancen a uno y lo desnuden. El rito de iniciación en la Literatura se da en un espacio íntimo; el iniciado se entrega a una búsqueda de sentido que renueva con cada lectura. Éste es su testimonio: Una fuerza inasible me ha traído a la gran puerta; yo la toco, y ella se me abre lentamente, dejando ver un interior atravesado por un velo que corro ansioso para descubrirle, por fin, el rostro a las palabras.

\* Maestra en formación. Realizó su práctica pedagógica entre el 2.000 y el 2.001 en el Liceo Benjamín Herrera de la ciudad de Medellín, bajo la asesoría de Mónica Moreno T.

Querer descubrirle el rostro a las palabras significa haberlas dotado antes de vida, haber asumido que son seres reales, que nacen, crecen, se reproducen, y que también mueren, que son seres con poderes especiales sobre los hombres. Escribir supone haber tenido cara a cara, muchas veces a las palabras, tener una forma propia – aunque no única – de atravesar el laberinto y llegar a la gran puerta para correr el velo y ver contornos faciales, nuevos siempre, y dejarse desnudar; significa pasar días enteros al otro lado de esa gran puerta, observando y conviviendo con sus habitantes. Escribir es tomarse el atrevimiento de moldear una mejilla o delinear la frontera de unos labios, para darle un toque muy íntimo a los rostros de algunas palabras escogidas.

<sup>1</sup> Ver: JURADO, Fabio. La lectura: Los movimientos interpretativos sin movimientos evaluativos. 1997.

Leer –aunque es una actividad compacta– implica cierta progresión, un proceso que traspasa de niveles<sup>1</sup>, en el que el único objetivo es descubrir el texto, llegar a su raíz. La gran puerta es la Literatura, o la vía de acceso al mundo de las palabras; tocarla significa llegar a un primer nivel en el cual se reproduce de forma explícita y directa la información, ya sea con las mismas palabras empleadas por el autor, o por medio de la paráfrasis. Que la puerta se abra lentamente y deje ver un interior atravesado por un velo es empezar a ver posibles fondos, es construir inferencias; en este nivel se realizan asociaciones de significado que relacionan lo dicho (explícito), con lo no dicho (implícito). Correr el velo es a la vez final e inicio<sup>2</sup> del acortamiento entre el sujeto y el texto; en este nivel es posible alcanzar una valoración de lo leído, encontrar relaciones con otros textos (escritos, orales, etc.), sentar posiciones propias. Pero este nivel no es posible sin la presencia de los anteriores; para dar una valoración de algo, y relacionarlo con otras entidades es necesario conocer primero ese algo en sí mismo.

<sup>2</sup> Este punto es final e inicio porque en cada lectura llevada a cabo es posible descubrir elementos nuevos; interpretar un texto no podrá ser una labor acabada debido al carácter plurisignificativo de éste. Sin embargo, es importante tener en cuenta el planteamiento de Yepes (1990 : 97) "en el campo de los procesos comunicativos y/o de significación (...) se puede interpretar de muchas maneras, pero no de cualquier manera".

to en el cuerpo, la razón y los sentimientos). Supone una comprensión integral de las obras, en la que intervienen elementos personales, contextuales, históricos, etc.

*el lector*  
Todo este proceso está necesariamente impulsado por una "fuerza" que aproxima al sujeto a la obra, y está guiado por las preguntas e intereses que el individuo posee en su particularidad. Tocar la puerta es un acto que debe nacer de una verdadera necesidad de acercamiento que ni el maestro, ni nadie pueden forzar. Se parte entonces, de una pulsión que puede mantenerse o decaer a medida que se ponen en marcha las estrategias lectoras<sup>3</sup>, a medida que se lee y relee, y se corren velos.

Como puede verse, en el anterior proceso se comprometen las esferas instructivas, desarrolladora educativa; en el que se involucran conocimientos, habilidades de pensamiento, sentimientos y valores sociales. Que los discentes pasen por cada uno de estos niveles mencionados, bien podría ser uno de los ideales más importantes de todo el sistema educativo, ya que más allá de estar confinado a las actividades de lectura en la escuela, se trata de un proceso que desarrolla un pensamiento crítico en el estudiante, lo prepara no sólo para comprender e interpretar textos escritos, sino el complejo macrotexto social. Trabajar por este objetivo podría llevarse años enteros; debería ser una labor iniciada desde la infancia.

<sup>3</sup> Ver  
GOODMAN,  
Kenneth  
(1982). Según  
este autor, en  
el proceso  
lector son  
utilizadas  
estrategias de  
muestreo,  
predicción,  
inferencia,  
autocontrol, y  
autocorrección.

## 1. PREGUNTÁ PROBLEMATOLÓGICA

¿Cómo despertar el interés por la lectura en los jóvenes?

## 2. HIPÓTESIS

1. La lectura no es una actividad mecánica; las motivaciones, vivencias, intereses y afectos de los estudiantes influyen decisivamente en el desarrollo del proceso lector.

2. Un docente apasionado por la lectura logra despertar en sus estudiantes un interés por la misma.
3. Mejorar los niveles de la capacidad lectora implica una movilización de la competencia escrita

### 3. OBJETIVOS GENERALES

1. Despertar el interés de los estudiantes por la lectura, partiendo de sus vivencias y gustos.
2. Abrir un espacio para experimentar el efecto de la obra literaria desde las esferas corporal, interpersonal y reflexiva.
3. Potenciar a través de la lectura los niveles de comprensión literal, interpretación literaria y valoración textual.

### 4. DIAGNÓSTICO INICIAL

Los estudiantes de Décimo C, modalidad Ciencias Humanas del Liceo Benjamín Herrera de la ciudad de Medellín, tenían la materia de Español y Literatura convencional con la intensidad horaria reglamentaria; además de esto, poseían otra clase para abordar el estudio del lenguaje – particularmente el poético –: El taller de Lenguas; en el cual realicé mi primer semestre de práctica docente (julio – noviembre de 2000). Durante este tiempo mi tarea principal fue observar el grupo y la labor ejercida por la docente en ejercicio que dictaba el taller, aunque también repetidas veces participé como profesora. Los objetivos centrales de este semestre de práctica fueron: realizar un diagnóstico general de las competencias comunicativas de los discentes; identificar un problema y elegir una pregunta de investigación; lograr un acercamiento con el grupo, elaborar un plan de intervención pedagógica para el segundo semestre, guiado por el diagnóstico y la pregunta construida; escoger un sujeto para iniciar su seguimiento, crear una metáfora para el trabajo.

En cuanto a las habilidades comunicativas, pude apreciar en este grupo un nivel aceptable. Escuchaban con atención y mostraban respeto por la persona que hablaba; además, retenían generalmente las ideas escuchadas (aquí tiene mucho que ver el alto grado de motivación frente al taller). En términos generales, observé una buena expresión oral. La escritura constituye para estos muchachos un campo atractivo, y a la mayoría de ellos les gusta escribir. Sin embargo, la lectura no era precisamente una de sus preferencias (como sí lo era para muchos el fútbol o la música, por ejemplo), y ellos leían lo estrictamente necesario. Frente a una actitud abierta para la escritura (por parte del mayor número de estudiantes), estaba no sólo el desgano por la lectura, sino también un bajo nivel general en competencia escrita. En este punto ubiqué una primera pregunta: ¿Puede presentarse una escritura de calidad, sin haberse dado antes un bagaje lector?

Como ya lo había mencionado, en comparación con otros grupos; Décimo C tiene una gran inclinación hacia la escritura, y esto es ya muy importante; gran parte de los estudiantes pertenece al taller de poesía del Liceo. Claro que no está bien generalizar, porque en el transcurso del semestre observado, pude apreciar que hay una minoría esquivada a esta actividad, y que se molesta cuando es incluida en la consigna: "A Décimo C le gusta mucho escribir". Parece ser que este grupo de personas coligaba la idea de escritura con la de poesía ("quien escribe es un poeta"), desconociendo de esta forma todos los géneros – literarios y no literarios – que se presentan como alternativas para leer y escribir.

Decidí elegir como habilidad central de trabajo la lectura, y partí de la hipótesis de que mejorar la competencia en ésta, ayudaría a cualificar la escritura de los estudiantes. Ahora debía decidir qué aspecto específico de la lectura iba a abordar; los niveles de interpretación constituían un tema que siempre había sido de mi interés, pero era muy ambicioso el

pretender abarcar un aspecto tan amplio. Por esta razón determiné trabajar un elemento que es motor de todo proceso educativo, pero que en la lectura resultaba especialmente importante dado el carácter individual y autónomo de esta habilidad. Si quería trabajar la Lectura debía empezar por el inicio, y desde la construcción de la metáfora que expresaba mi percepción del fenómeno lector, había dado por sentado que no es posible el desarrollo del proceso (tocar la puerta, que se abra, que se vea un interior, etc.) sin que el lector en potencia experimente un deseo o interés de leer (la fuerza inasible) que vaya más allá de una experiencia escolar o familiar.

De esta manera, surgieron nuevas preguntas: ¿Será posible despertar esta fuerza de la que hablo en la escuela, que no deja de ser un "afuera"? y si es así, ¿Cómo despertarla en los jóvenes de 10 C?; ¿Se presenta un avance en los niveles de interpretación a medida que crece el interés por la lectura de los textos?

### **Instrumentos de diagnóstico:**

Para obtener la información necesaria por parte de los estudiantes de 10C, utilicé dos instrumentos que volvería a usar en el final del semestre de práctica docente (febrero – junio de 2001). Estos instrumentos fueron: una entrevista y una prueba de comprensión de lectura.

**Entrevista.** La entrevista fue realizada a cuarenta y cuatro estudiantes (veintiséis mujeres, dieciocho hombres), del grado Décimo C del Liceo Benjamín Herrera de la ciudad de Medellín. Las preguntas que se hicieron fueron:

Además de estudiar, ¿qué otra actividad realizas y con qué frecuencia?

¿Qué oficio o profesión te gustaría desempeñar en la vida?  
¿por qué?

¿Te gusta leer? ¿Por qué?  
¿Te gusta escribir? ¿Por qué?  
¿Consideras que es importante leer y escribir bien? ¿Por qué?  
Si te pusieran a escoger un texto para leer, sería del género:  
Narrativo  
Poético  
Periodístico  
Expositivo  
Otro ¿Cuál?  
¿Qué libros has leído y cuál de ellos te ha gustado más?

### Prueba de comprensión:

La prueba de comprensión fue aplicada a cuarenta y cuatro estudiantes (veintiséis mujeres, dieciocho hombres), del grado Décimo C del Liceo Benjamín Herrera de la ciudad de Medellín. La prueba fue realizada a partir de la lectura del cuento "Brottauros" del escritor antioqueño Darío Jaramillo Escobar, y se dividió en tres fases; la primera de ellas consistió en una serie de preguntas referidas a la estructura textual de las cinco secuencias del cuento; la segunda fase reunió preguntas relacionadas en aspectos inferenciales de éste; la tercera fase consistió en la construcción de un breve escrito de tipo valorativo a partir de los elementos encontrados en las dos fases anteriores<sup>4</sup>; este escrito además debía correlacionar realidad - ficción literaria (texto) cada uno de los pasos de la prueba aplicada corresponde a un nivel o movimiento de interpretación así:

Fase 1: Nivel literal

Fase 2: Nivel inferencial

Fase 3: Nivel crítico intertextual

Cada estudiante tuvo de esta manera tres espacios para dar cuenta del texto leído. La primera fase constó de 10 preguntas de selección múltiple, cada una con el valor de un punto; la segunda fue compuesta por cinco preguntas abiertas, cada

<sup>4</sup> Fue necesario tener en cuenta la cantidad dado el número tan bajo de líneas escritas por parte de los estudiantes.



una con el valor de dos puntos; la tercera fase tuvo como criterios evaluativos: cantidad\_ de las líneas del escrito, valoración del texto y su correspondiente argumentación, construcción de al menos una correlación realidad – texto. La información obtenida se organizó de la siguiente manera: se realizó en contraste de los datos obtenidos en las tres fases con el fin de ubicar a cada estudiante en un nivel de interpretación, de acuerdo con la fase predominante en cada sujeto.

Se partió del supuesto de que llegar al nivel crítico – valorativo suponía un paso por los dos anteriores; sin embargo, este supuesto sólo se confirmaría con la información recogida. En efecto, en los resultados pudo observarse cómo puntajes deficientes en los niveles inferencial y crítico – valorativo correspondía a calificaciones muy bajas en la primera fase de la prueba.

### Resultados

Nivel interpretativo	Proceso Predominante	%
Nivel 0 [Por debajo del literal]	Aberración o ausencia	13%
Nivel 1 Literal	Reproducción	53%
Nivel 2 Inferencial	Producción	18%
Nivel 3 Crítico - valorativo	Elaboración - creación	16%

Cada uno de estos niveles puede ubicarse en una manera de procesamiento de la información captada del cuento diferente: aberrante, reproductiva, productiva, o creativa.

### Análisis de los resultados iniciales.

La entrevista realizada en el grupo Décimo C del Liceo Benjamín Herrera, muestra que en el numeral cinco, cuarenta y uno de cuarenta y cuatro estudiantes, respondieron “sí” a la pregunta: ¿Consideras que es importante leer y escribir bien?

Los porqués relacionados con la actividad lectora albergaron aspectos mecánicos y formales ("leer de corrido es importante para la presentación", por ejemplo) en un 10%. Sólo una respuesta relacionó la importancia de la lectoescritura con el colegio ("si no fuera importante no lo enseñarían en el colegio"). Las demás respuestas giraron en torno a: requisito laboral y de los estudios universitarios, ayuda en la expresión, obtención de cultura, desarrollo de la mente, enriquecimiento del vocabulario, la ortografía y el conocimiento, instrumento de la vida diaria. Una persona contestó: "es importante la lectura porque ayuda a mi escritura".

En estos resultados puede observarse que la mayoría de integrantes del grupo no sólo piensa que leer es importante, sino también que dan una explicación que va más allá de los aspectos formales y decodificadores; que le dan a la actividad lectora una funcionalidad que trasciende la exigencia escolar. En este sentido, es importante rescatar las siguientes definiciones de lectura hechas por dos estudiantes.

"Leer no es solamente traducir letras combinadas formando palabras y escribir no es solamente hacer mamarrachos con un lápiz. Es entender, idealizar, pensar. Es componer, expresar, crear, compartir" (Diego León López V. Diagnóstico)

"Leer es un espacio al cual llegamos para resolver nuestras preguntas"<sup>5</sup> (J. Wilmer Quintero S. Clase septiembre 21 de 2000).

Sin embargo, en el numeral tres del diagnóstico, respondieron a la pregunta "¿Te gusta leer?":

Poco o muy poco	43%
Si	25%
No	16%
Mucho o demasiado	9%
Sólo determinado género (poemas - crecimiento personal)	7%

<sup>5</sup> Nótese la similitud con la definición de lectura de Quintero. Nucha (sin fecha de publicación) : 33; quien plantea que "se trata de rastrear información a partir de los interrogantes que nos planteamos al hacerlo".

Es importante observar cómo el porcentaje más alto (43%) corresponde a “poco o muy poco”, mientras el 93% había respondido que sí consideraba que era importante leer y escribir, en el numeral cinco de la misma entrevista.

Estos, son resultados cuestionantes, y más si se suman al desgano observado en muchas ocasiones por parte de los estudiantes, a la desmotivación frente a la actividad lectora; y pueden llevarnos a concluir que: no basta saber que leer es importante para sentir la necesidad de hacerlo, y menos para asumirlo como hábito. Tal vez los estudiantes no necesitan que se les repitan más las razones por las cuales deben leer, ni los beneficios que la lectura puede traerles; son cosas que saben de memoria, y que de igual modo no les afectan, ni los mueven a leer.

En la prueba de comprensión hay elementos muy interesantes por ejemplo, la correspondencia entre los puntajes altos en los niveles inferencial y crítico – valorativo de los sujetos con puntajes destacados en el nivel literal. Estos casos comprueban que es de vital importancia entender cada uno de las acciones y elementos directamente enunciados en el texto para evitar interpretaciones aberrantes que se salen de lo inicialmente sugerido por la sintaxis narrativa del mismo, y para poder avanzar hacia una comprensión global que capte datos implícitos importantes y que tome una posición frente a lo leído; es decir, en el proceso de lectura, se requiere dotarse de todas las armas necesarias para dar valor a lo leído.

Sin embargo, el caso de puntajes altos en la segunda y tercera fase de la prueba no es el más recurrente en los resultados; el mayor porcentaje (53%) se encuentra ubicado en el nivel literal. Fuera de esto, hay numerosos casos en los cuales predomina la incoherencia y la falta de cohesión del texto producido en la tercera fase de la prueba. Todos estos resultados demuestran no sólo niveles poco aceptables de comprensión lectora, sino también de producción textual.

## 5. REFERENTES CONCEPTUALES

### Qué es la lectura:

El dominio de la habilidad de lectura constituye uno de los objetivos y una de las preocupaciones más importantes de la educación. Sin embargo, parece que no hay claridad en la definición que la escuela y los mismos estudiantes atribuyen al proceso lector. Es así como surge la imperiosa necesidad de aclarar la pregunta ¿qué es realmente leer?. Muchos teóricos han formulado respuestas a este interrogante; las más recientes conciben la lectura como un proceso integral y complejo en el que la descodificación es sólo el primer paso para entablar el diálogo con un texto. En este sentido, E. D. Evans (citado por Carbonell, sin fecha de publicación : 9) apunta: "Saber leer es infinitamente más rico que descifrar una sumatoria de letras con eficiencia mecánica; es dialogar con otra persona que nos dice algo importante desde otro lugar y otro tiempo o con nosotros mismos que desde el pasado nos recordamos algo que preveíamos podíamos llegar a olvidar".

Esta concepción de lectura como diálogo es compartida por el proyecto Alternativas para aprender de la Universidad de Antioquia, al afirmar que "leer no es simple traducción de fonemas ni mera descodificación de signos gráficos a una velocidad vertiginosa. Leer es aceptar la interlocución con un texto" (U. de A., 2000 : 59)

Es por esta razón que se ha planteado la necesidad de diseñar procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lengua escrita más acordes con la convicción de que leer implica rebasar las operaciones descodificadoras, para entrar en el campo de construcción de significado. Pero éste es un camino que debe empezar desde la etapa preescolar, en la que el tipo de acercamiento que se de con la lengua escrita determinará decisivamente el resto del proceso. En este paso, jugaran un papel muy importante el componente lúdico y el

afectivo, la exploración y la libre, pero dirigida formulación de hipótesis en torno a ese aparentemente desconocido, pero atractivo e interesante mundo impreso en los libros, revistas, instrucciones para aparatos, letreros y leyendas en empaques de comidas; en fin, de toda una cultura atravesada y permeada por la palabra escrita. Vygotski (1989: 177) dice al respecto: “El lenguaje escrito debería poseer cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporado a una tarea importante y básica para la vida”.

Desde esta perspectiva, la lectura se instaura como proceso de interacción de un sujeto cultural – proveniente de un estrato social, con gustos, intereses y preguntas, portador de ciertos conocimientos y saberes – con un texto portador de un significado, en un marco cultural, ideológico, político y estético determinados “y que postula un modelo de lector; estos elementos están inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado” (MEN, 1998: 116).

### **Lectura: imagen y magia**

La lectura ocupa un lugar muy importante dentro de la formación de las personas; leer constituye una de las actividades que compromete más esferas del ser humano, condición que la instala como un aspecto de gran trascendencia en una formación integral. Petit (1999: 74) dice en este sentido:

“La lectura puede ser, justamente, en todas las edades, un camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios”

Esta formación integral de la cual hablo, involucra todas las dimensiones del hombre su pensamiento y la razón, el cuerpo y los sentidos, el área afectiva; dimensiones que no trabajan en desarticulación sino como un todo indisoluble que construye una imagen de sí mismo y del mundo. En alemán, la palabra “formar” comparte su raíz con la palabra “imagen” (bild) (Álvarez y González, 1998: 23). En nuestro idioma, “imagen” procede del vocablo latino: ‘imago’ que significa reproducción, representación. Las imágenes representan objetos, pero ellas no constituyen los objetos mismos; la imagen es la “percepción objetivada” del mundo y sus elementos (Goyes, 1999: 5); es una mediación entre éstos y los individuos. La imagen “es un problema de búsqueda de identidad, del valor que poseen las cosas [y las personas] para los sujetos” (Álvarez y González, 1998: 24)

Si la imagen es la percepción individual o colectiva del mundo y sus elementos, y no es directamente los objetos mismos, es bueno no olvidar que dicha mediación, por más objetivada que pueda ser, ha pasado por la ruta de lo subjetivo, lo inconsciente, lo simbólico, etc. Así, la imagen evoca una realidad, pero no constituye la realidad misma [el referente] como constructo complejo e inasible. Para Aristóteles la ciencia es la adecuación entre el entendimiento y la realidad.

La lógica y la ciencia, al trabajar con imágenes idénticas (imágenes convencionales, percepciones objetivadas) construyen conceptos y leyes con el fin de dar un orden a la realidad con el fin de comprender o explicarla. La estética y el arte, en cambio, al trabajar con imágenes no idénticas abren un espacio para nuevas percepciones e interpretaciones de la realidad. Álvarez y González, (1998: 24) dicen en este sentido: “Las imágenes estéticas son particulares, ven el detalle, lo diferente, rompen con lo anterior, son discontinuas, generan contradicciones, borran fronteras, crean nuevas situaciones, identifican lo no – idéntico, lo ilógico, para generar sentidos

desde lo no igual". Estos mismos autores (Álvarez y González, 1998: 25) afirman que los verdaderos científicos fueron de alguna manera primero artistas, al mirar el mundo de forma diferente a los paradigmas dominantes, y construir sus teorías acerca de él.

Todo parece demostrar que ciencia y arte no son dos opuestos irreconciliables, y que al cimentarse en imágenes, comparten esa magia inexplicable que poseemos los seres humanos para recrear el mundo. Es interesante percatarse – como lo hace Goyes (1999: 5) – de que la raíz del vocablo *imago* es la misma de la palabra *magia*, cuyo significado se aproxima al encanto, el hechizo, lo atractivo.

Goyes (1999) trabaja ampliamente este factor que yo llamo 'fuerza inasible', y que él relaciona con el concepto de imaginación poética; en el artículo titulado precisamente de esta forma dice:

"La imaginación poética no se ha considerado de sumo interés en tanto es fantaseo, goce, disfrute; pero por eso mismo es escisión, herida en el conocimiento de la realidad, asalto de afectos en la oscuridad de la sabiduría, deriva que funda saberes placenteros sobre la misma. El imaginario es goce conociendo y no goce que lleva al conocimiento"  
(Goyes, 1999: 6)

De esta manera, goce y tensión configuran un erotismo que aplaza el placer continuamente, creciendo una espera, movilizadora por el deseo. Carrizosa (2000: 35) en "Nietzsche: La educación como formación del gusto" dice: "Separar la voluntad del conocimiento, suspender los afectos – si esto fuera posible – equivale a castrar el intelecto".

### **La literatura: la gran puerta**

La Literatura es un campo muy amplio ya que en ella con-

vergen muchas formas de ver el mundo, múltiples representaciones de éste, dadas en cultura y momentos históricos específicos. La literatura es un ilimitado terreno donde puede hallarse de todo; por estar tejida hilo a hilo de puro lenguaje, se convierte en lugar fértil para el trabajo con la lengua en el aula de clases. La Literatura nos ofrece una abundante materia prima que no está quieta, esterilizada, sino que está en movimiento; ella sube, baja, da vueltas; es lengua viva, contextualizada, donde bien pueden hallarse vocabulario nuevo, cambios diacrónicos, la oración en todas sus variedades, los signos de puntuación, ortografía; en fin, todos los temas que pueden y deben ser abordados en un curso, pero en espacios y situaciones literarios concretos.

Además, la literatura permite el acceso a otros dialectos, a otras lecturas de la realidad, a otras formas de cultura; puede haber mucha cotidianidad en ella, pero también puede sorprendernos su capacidad para internarnos en otros mundos; es, en definitiva una caja de sorpresas.

La Literatura como arte, tiene la fuerza de desatar en nosotros un efecto catártico, una sensibilidad especial; esta fuerza se basa en una propiedad de extraordinariedad, pero no en el sentido esnóbico, sino en el estético. La literatura abre la diferencia, lo no idéntico (muchas veces, partiendo precisamente de lo idéntico y lo igual), provoca reacciones que de alguna forma pueden sacarnos del ritmo convencional de la realidad que hemos elegido vivir (esta elección de "una realidad" es necesaria, ya que todos, de un modo u otro, debemos responder a ciertas regularidades y mantener "los pies en la tierra"), pero no con la intención de evadirla, sino con el interés de cultivar la riqueza de descubrir, comprender y aceptar otras formas de traer el mundo a representación por el lenguaje.

Por último, se debe anotar que la articulación de la Literatura en aula de clases no significa academizarla, racionalizarla



o convertirla en un campo de donde se puedan sacar muchos elementos, pero que por sí solo no representa nada. La literatura como espacio abierto, plural, contradictorio, complejo, puede servir de punto de partida para el acercamiento a la lengua como objeto de estudio, a la vida misma, para interpretarlas, al mismo tiempo en que, de forma dialéctica, nos hace vibrar, nos desinstala, nos sacude, nos arrulla, nos duerme, nos despierta, nos golpea. "Está claro que no se trata de argumentar o razonar, sino de 'suceder', de un 'suceso' que 'transforma' o produce un 'vuelco' del ser" (Carrillo, 1999: 188). El trabajo con la Literatura no puede estar guiado por un discurso frío y rígidamente académico, distanciado del 'vuelco'; por el contrario, debe tener un carácter ritual y por qué no, trasgresor de estereotipos y convencionalidades inútiles. Esto significa acceder al 'régimen nocturno', lunar, cambiante, material, liberador. "Nuestra educación se ha ocupado demasiado del régimen diurno, solar, patriarcal, racional y lógico" (Goyes, 1999: 15).

## 6. DISEÑO METODOLÓGICO

Después de realizar el diagnóstico general en la primera fase de mi práctica docente en el grupo Décimo C del Liceo Benjamín Herrera, construí un plan de intervención pedagógica para el segundo semestre (en el cual los estudiantes ya pertenecían al grupo Once C). El método utilizado en esta fase fue el de elaboración conjunta, si tomamos como punto de referencia el grado de participación de los sujetos que intervienen en el desarrollo del proceso docente educativo. Puede decirse que dicho método, mirado desde el grado de dominio del contenido, pasó por los niveles reproductivo, productivo y creativo, aunque predominó entre los estudiantes lo productivo, que consiste en la aplicación de elementos aprendidos, a través de la instrucción, en situaciones nuevas.

## Metodología:

### El modelo de los procesos conscientes:

Las bases metodológicas de la intervención pedagógica se ubican en el "Modelo de los procesos conscientes" y especialmente en el modelo educativo "El lenguaje estético como fuente de conocimiento" (Álvarez y González, 1998). El plan diseñado desde estas propuestas abrió un espacio para el lenguaje cotidiano, el científico y el estético, bajo la concepción de los jóvenes y su mundo, el legado cultural y científico de la humanidad, y el arte como necesidad de apreciación de imágenes divergentes.

El modelo de los procesos conscientes es una alternativa didáctica que no pretende enfrentar dos opuestos y elegir uno de ellos, sino asumir la oposición como elemento constitutivo, no sólo del proceso docente educativo sino también de la vida misma. De esta forma, de la historia de las teorías pedagógicas recoge cuanto elemento pueda contribuir para la formación de un sujeto integral: pensante, social y afectivo; formación que no descuide ningún aspecto: el desarrollo de habilidades y apropiación de contenidos, la educación en valores, actitudes y sentimientos, los intereses personales y los gustos. Lo más importante, a mi modo de ver, es la concepción que esta propuesta tiene de los anteriores aspectos; para ella, se hallan complejamente imbricados, unos pueden llevar a otros, o contenerse entre sí, porque es muy difícil establecer con certeza dónde terminan y dónde empiezan.

El modelo de los procesos conscientes no trata de crear estrategias nuevas en función de una teoría especial; sino más bien, busca potenciar el ser humano desde todas sus perspectivas y diseñar un proceso de acuerdo con su realidad y su esencia. El proceso docente educativo, objeto de la didáctica no posee, en esta propuesta, componentes diferentes a los que todos conocemos (¿quién no ha oído hablar del problema el objetivo, el contenido, método, forma y medios, la

evaluación?) Sin embargo, cada uno de ellos trabaja en equipo con los demás de forma sistémica con el fin de formar a los estudiantes en la esfera instructiva (que debe dotarlos del conocimiento necesario del acumulado cultural y científico – nivel reproductivo -), y a la potencialización de habilidades de pensamiento (esfera desarrolladora – nivel productivo-).

Desde esta perspectiva, la didáctica debe regirse por tres principios básicos:

1. La escuela en la vida
2. La educación a través de la instrucción
3. La educación se alcanza a través de la comunicación

La primera ley o principio le interesa de manera especial a este trabajo dada la naturaleza del problema en cuestión: la descontextualización de las estrategias utilizadas en el aula de clases para la actividad lectora que se desarticula de la vida real de los jóvenes. En este sentido, Freire (1989: 15) apunta:

“El acto de aprender a leer y escribir tiene que partir del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer palabras... así podemos entender la lectura y la escritura como actos de conocimiento y de creación que no solo permiten la interpretación de la realidad, sino que, ante todo, nos posibilitan transformarla”

### **Enfoque metodológico:**

La práctica docente constituyó no sólo una experiencia pedagógica, sino también una aproximación a la investigación formativa. Para esta segunda se adoptó un método cualitativo; la etnografía. A pesar de las limitaciones presentadas (dificultad en el registro de la información, al no contar con observadores no participantes, por ejemplo), pudo darse un

acercamiento a la interpretación, a la práctica reflexiva, a la asignación de significados de las imágenes construidas en la observación de las situaciones en la clase en que fuí profesora por primera vez.

### **Instrumentos de recolección de información:**

**a. Diario de lectura y escritura.** Además de ser una estrategia metodológica, el diario de lectura y escritura constituyó una valiosa fuente de información. Se trató de un cuaderno o carpeta diseñado y decorado por cada estudiante, en el que se consignaron uno a uno los productos de cada bloque temático. Lo escrito en el diario fue el resultado de actividades guiadas por mí. Por ejemplo, a partir de la canción "Décimo Grado" cada estudiante debía escribir un texto sobre su experiencia en el Colegio, teniendo en cuenta ciertos aspectos que hice obvios antes de dar inicio a la escritura. Tener acceso al cuaderno de cada estudiante fue tener a la vista cuarenta y cuatro procesos diferentes; por esta razón el diario de lectura y escritura también fue el principal instrumento de evaluación. Es importante anotar que yo también llevé durante toda la intervención pedagógica mi propio diario de lectura y escritura, y que realizaba en él las mismas actividades de los estudiantes.

**b. Diario de campo.** El diario de campo constituyó para mí no sólo un valioso instrumento de recolección de información, sino también un espacio para reflexionar, para detectar problemas; etc. Moreno (2000: 1) nos enumera de forma completa las funciones del diario de campo:

Puedo decir que el diario de campo fue la principal fuente de información destinada para el análisis, a pesar de todos los inconvenientes que surgieron debido a la dificultad de ser observadora participante, de asumir el registro escrito de la sesión y a la vez dirigir la clase.

c. **Categorías de análisis.** Toda la información recogida fue organizada en categorías de análisis. Las observaciones fueron abundantes, y así solo se haya escogido un grupo de categorías específicas para este trabajo, el resto de información siempre sirvió de marco contextual para las categorías centrales. Esta jerarquización (categorías centrales – categorías contextuales) fue dictada por la pregunta de investigación “¿Cómo despertar el interés por la lectura en los jóvenes?”. De esta forma, las categorías principales debían apuntar al ‘cómo’ de la acción pedagógica y a los resultados de éste en los jóvenes.

Las categorías centrales fueron

	Subcategorías
Quiénes son ustedes	
La elección	
Estudio del tema	Textos no escritos que tocan el tema Conversatorios sobre el tema
Autor y momento histórico	
Qué dice ahí	Texto literario    Narrativo    Poético Texto no literario
Qué querra decir esto	
Este texto es	
El texto y yo	

La primera categoría contiene toda la información en donde se deja ver una intención por parte de la docente de conocer a los sujetos con los cuales está trabajando. Esto es algo que tal vez nunca termina de saberse, y que además puede propiciar malos entendidos. Lo que hay que tener claro es que se busca información personal de los estudiantes no con

la idea de solucionar sus problemas e involucrarse en sus vidas, sino con el ánimo de diagnosticar que puede haber en la literatura que incluya algo de sus experiencias, y que la literatura puede posibilitar un efecto artístico en ellos, o enriquecer de alguna manera sus realidades.

La categoría número dos tiene que ver con la elección de los contenidos y sus géneros. Este tipo de información siempre estuvo vinculada a la primera categoría; por ejemplo, en ésta pudo verse que un alto porcentaje de estudiantes tenía inclinaciones futbolísticas; de acuerdo a ello la docente<sup>o</sup> propuso la lectura de "El fútbol, a sol y a sombra" de Eduardo Galeano. En algunos casos los textos también fueron elegidos por los mismos estudiantes.

La tercera es una categoría que reúne subcategorías relacionadas con los temas o contenidos temáticos de los textos. Se trata de situaciones en las que son determinantes el lenguaje oral y otros textos de carácter no escrito que incluyen o abordan un tema que después (o antes) se verá (o se vio) abarcado por un texto escrito. Son parte de esta categoría las situaciones en las que se aprecian textos visuales (cinematográfico, plástico, etc.), corporales, musicales, y otros. Por ejemplo, en el tema "la paradoja" – como figura retórica y como elemento considerable en el arte y en la vida –, se presentó la canción "Realmente no estoy tan solo" de Ricardo Arjona, una de las partes de esta canción dice: "Tú sigues aquí, sin ti, conmigo, ¿quién está contigo si ni siquiera estás tú?" Los conversatorios son parte también de la tercera categoría, ya que estos giran en torno a un tema central. Forma parte de esta categoría una gran cantidad de información en la que los estudiantes participan y dicen que piensan acerca de determinadas preguntas o afirmaciones lanzadas por la docente. Por ejemplo, acerca del tema de la maternidad, que después es abordado en los poemas de Gioconda Belli, el diario de campo de 14 de febrero de 2001 dice:

<sup>o</sup> En la descripción de las categorías he decidido cada vez que deba mencionar mi participación como profesora, hablar de 'La docente'

“El semestre anterior había notado que Kelly no me miraba con mucho agrado. Hoy, les di diez minutos antes de que finalizara la clase para hablar sobre una posible visita a Johana Catalina que hace poco había tenido una niña. En un momento, los muchachos y muchachas no se ponían de acuerdo en la fecha de la visita. Kelly insistía en que yo fuera próximamente. Intervine diciendo que yo, que era madre, podía decir que no son muy buenas las visitas cuando el parto es tan reciente; esto porque la mayoría de las mujeres experimentan algo llamado depresión post – parto. Kelly levantó la mano y dijo que ella también había tenido un bebé ‘y uno se siente como raro, como que a veces no quiere ver a nadie’. Creo que Kelly empezó a verme de una forma diferente (...)”

La cuarta categoría la constituyen el autor y el momento histórico. Aquí el autor no es traído a colación con la intención de explicar la obra desde su biografía, sino con la de mostrar que el agente de la creación (literaria o no) es o fue una persona de carne y hueso, un artista o científico, y a la vez un ser humano que amó, sufrió, luchó, etc. La mayoría de los autores elegidos fueron latinoamericanos y relativamente contemporáneos. El momento histórico es presentado en la clase desde dos esferas: la de la producción o edición del texto (y sus posibles influencias contextuales sobre el acto de escritura), y la del contenido del texto (siempre y cuando el texto aluda o se relacione directa y explícitamente con uno o varios hechos históricos reales, y sea necesario saber de ellos para comprender dicho texto). Por ejemplo, antes de empezar a leer el libro de poemas de Gioconda Belli: “El ojo de la mujer”, la docente habló de la revolución sandinista en Nicaragua, y del exilio de esta escritora.

La quinta categoría tiene que ver con todas las situaciones en las cuales, después de leer determinado texto se presenta la pregunta: “¿qué dice ahí?”. Caben en esta categoría las reconstrucciones de la historia (o diégesis) de textos

narrativos, ya sea con las mismas palabras y otras diferentes a las utilizadas en el texto. Un ejemplo de esto lo proporciona el diario de campo de 21 de septiembre de 2000:

“Les pedí que entre todos reconstruyéramos el primer plano mencionado [plano textual en el que debemos estar en capacidad de describir cada parte, cada acción producida, es decir ‘en este texto dice esto y esto’]. Como habíamos trabado ‘Brottauros’ en cinco equipos, y cada uno de ellos tenía una secuencia de éste, tracé en el tablero una columna con los números del uno al cinco; les dije que de cada parte del cuento extrajéramos la o las palabras claves que consideráramos adecuadas para definir lo esencial de la secuencia (...)”

El texto no literario, trabajado muy pocas veces, también participa en esta categoría número cinco. Por medio de éste se realizó un acercamiento a algunos conceptos. Cabe anotar que uno de estos textos (“La Isotopía, búsqueda de líneas de sentido”) fue escrito por la docente. Tanto en el género narrativo y en el poético, así como en los no literarios, la relectura cumplió un importante papel; son numerosas las escenas en las cuales puede apreciarse la intención de leer varias veces algo, de entenderlo paso por paso.

La categoría número seis reúne la información en la que puede verse un traspaso del nivel literal, en la que a partir de algunas claves que da el texto se construyen inferencias, ideas que el texto no dice directamente, pero da pie para pensarlas. A continuación presento un ejemplo de este tipo de información:

José Manuel Restrepo (estudiante 11C) dice:

“En el poema Corazón Coraza encontré una paradoja pues este poema se contradice desde su título hasta el final; su posible línea de sentido sería así: Corazón/



coraza, te tengo / no, dulce / en el orgullo, porque eres mía / porque no eres mía, muero si te miro / muero si no te miro, te tenga / y no. Estas palabras serían la línea de isotopía paradójica porque ellas mismas se contradicen, dándole así al poema un significado de vida / muerte, amor / dolor, esto es lo que creo que encierra el poema de Mario Benedetti”.

La séptima categoría tiene que ver con situaciones en las cuales se lanzan valoraciones y críticas a los textos. Aquí se da una relación entre la categoría número cinco (que dice ahí) y lo que los estudiantes saben o piensan; se valora desde lo que se sabe y se conoce del mundo. La información correspondiente a esta categoría tiene la característica de no decir nada del texto que no pueda sustentarse desde él mismo. Uno de los pocos casos que pudieron incluirse en esta categoría es el de Jenny A. Jiménez:

“Puede ser una historia sencilla, pero la manera tan sensible como está narrada nos lleva a imaginar y también a comprender cosas como que es más importante el amor que los objetos materiales y que la vida es cada vez más bella a medida que pasan los años”

La octava categoría tiene que ver con la inclusión de los jóvenes en el tema que aborda el texto. En esta categoría se agrupan todos los aportes orales y escritos que tienen que ver con la vida de los estudiantes, que así se salgan totalmente de lo sugerido por el texto, son desencadenados por la lectura. Un ejemplo de esto es el que se encuentra registrado en el diario de campo de mayo 17 de 2001, después de la lectura de “Táctica y Estrategia” de Mario Benedetti:

“(…) Creo que todos comprendieron muy bien el poema, y sé que a la mayoría le gustó, así que después de trabajarlo un rato le pregunté a cada uno de los integrantes del grupo cuales eran sus tácticas de con-

quista: Jhorman dice que no sabe; Fabián Vargas; 'para cada mujer es diferente, lo principal es expresar lo que siento', Cielo: 'arreglándome, manteniéndome bonita'; Jessica: 'ser como soy'; Fabián Holguín: 'me las reservo'".

Las anteriores categorías se erigen como respuestas al cómo de la pregunta de investigación, y podrían, en un diseño sistemático, trabajar como estrategias metodológicas para un acercamiento a la lectura desde el interés; es por esta razón que no incluyen elementos de análisis textual complejos, que en grupos con grados de motivación y competencias lectoras altos podrían surtir maravillosos efectos, pero que en este caso no lograrían más que producir caras aburridas. Algo claro de todo esto es que es necesario fijar el interés del joven en los textos, y no hay otra manera de hacerlo sino incluyéndolo en ellos. Estas categorías no están lejos de las estrategias presentadas por el MEN (1998: 97-98) para antes, durante y después de la lectura. Sin embargo, fueron surgiendo en la práctica como producto de continuos ensayos, y no como algo premeditado totalmente, ya que eran en definitiva los sujetos, con todas sus características, actitudes, expresiones, etc., quienes iban dando el rumbo al trabajo.

Un muy importante elemento de este análisis, lamentablemente, no pudo ser categorizado. Este elemento tiene que ver con la hipótesis que afirma que un docente apasionado por la lectura logra despertar en sus estudiantes un interés por la misma; este supuesto no pudo ser rastreado a través de la información registrada en el diario de campo debido a la dificultad que experimenté como observadora participante para describir algo tan inasible como 'la pasión'; además, hablar de mi propia pasión podría estar contaminado de ciertos prejuicios y atravesado deliberadamente por mi subjetividad. Haber contado al menos con un observador no participante permanente habría permitido realizar una reflexión basada no sólo en el rol del docente apasionado, sino, tam-

bién en otros aspectos que a una sola persona pueden escapársele; esto le daría un poco más de rigurosidad al análisis.

## 7. CONTENIDOS

1. Poesía
2. Narrativa corta
3. Crónica literaria
4. Crónica periodística
5. Texto musical

### Bloques temáticos:

Bloque	Objetivos	Actividades
I. Acercuémonos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr una familiarización con la dinámica del trabajo.</li> <li>• Impulsar el diario de lectura y escritura.</li> <li>• Construir el reglamento del taller.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las reglas del juego.</li> <li>2. Presentación del diario de lectura y escritura.</li> <li>3. Mi autobiografía.</li> <li>4. Elección de un pseudónimo.</li> <li>5. <i>Mi paso por el colegio.</i></li> </ol>
II. El rostro de las palabras	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanzar en los niveles de interpretación textual (literal, inferencial, valorativo).</li> <li>• Lograr una comprensión global de los poemas a trabajar en el taller.</li> <li>• Tener un acercamiento con los textos desde el cuerpo, la razón y lo afectivo.</li> <li>• Apropiarse de la noción de línea de sentido y aplicarla.</li> <li>• Abordar el estudio de la frase en el contexto del poema.</li> </ul>	<p>Rastreo de isotopías en los textos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>El ojo de la mujer</i> de Gioconda Belli.</li> <li>2. <i>Táctica y estrategia</i> de Mario Benedetti.</li> <li>3. <i>Corazón coraza</i> de Mario Benedetti.</li> </ol>
III. Te invito a leer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alcanzar un proceso de interlocución con el texto elegido.</li> <li>• Construir puentes que comuniquen el texto elegido y la realidad personal y / o social.</li> <li>• Identificar la macroestructura semántica del texto escogido.</li> <li>• Conocer la estructura de la reseña.</li> </ul>	
IV. Hacia un concepto de literatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir un concepto de literatura.</li> <li>• Hallar relaciones entre ficción y realidad.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Conversatorio sobre <i>Uvertinos</i> del libro Guía para viajeros de Darío Jaramillo Agudelo.</li> <li>5. Debate en torno a los poemas de Helí Ramírez.</li> </ol>

## 8. ESTUDIO DE CASO: PIEDRA

Piedra (seudónimo del discente).

Gracias al diagnóstico inicial, yo poseía en la primera etapa de mi práctica pedagógica una información más bien detallada de las habilidades comunicativas y más exactamente de la competencia lectora de cada uno de los estudiantes, pero a medida que avanzaba el tiempo se me hacía más difícil estar al tanto del proceso de todos. A través de la evaluación formativa podía ver de alguna manera quiénes avanzaban y quiénes no, pero mi interés investigativo requería una observación más minuciosa de los procesos. Decidí entonces elegir dos casos representativos para realizarles un seguimiento. Inicialmente escogí dos sujetos: uno que obtuvo un puntaje muy alto en la prueba de comprensión y que además admitió en la entrevista no sentir gusto por la actividad lectora, y otro que demostró dificultades en el aprendizaje de la lengua y de algunas temáticas relacionadas con la literatura. Era muy interesante ver qué pasaba en estos dos polos a partir del contacto con el plan diseñado. Sin embargo, después de unas pocas semanas pude advertir un 'avance' demasiado significativo en los logros del sujeto que yo había confinado al extremo bajo. Esta circunstancia me hizo pensar que tal vez esta persona no presentaba inicialmente niveles de interpretación tan bajos como yo lo creía, dado que era prácticamente imposible que se produjera un salto tan repentino en los puntajes asignados y la evaluación de sus interpretaciones.

Por alguna razón, este sujeto no había puesto en acción sus competencias en los primeros trabajos con textos (los textos anteriores a la prueba – diagnóstico, y ella misma, estuvieron siempre ubicados en un nivel cero: interpretación fragmentada o aberrante), pero en el texto número tres de la segunda fase de la práctica me encuentro con un nivel dos: construcción de inferencias. Mi análisis especulativo en ese

momento fue que este joven ponía en marcha sus competencias comunicativas de acuerdo con el grado de motivación frente al objeto de lectura; esto pude confirmarlo por medio de las participaciones en clase: la mayoría de sus intervenciones (que fueron realmente muy pocas) giraron siempre en torno a “la queja”: “¡qué pereza eso!, ¡eso no por favor!, ¡es que a nosotros no nos gusta leer!, ¡eso está muy largo!”, etc., etc. Sin embargo, tanto en el tema de las reglas del juego – en el que se hace un paralelo con los deportes –, como en el de “El fútbol, a sol y a sombra”, este sujeto hizo varios aportes voluntarios en la clase. Esto tiene mucho valor si tenemos en cuenta que en la entrevista inicial había manifestado su interés por el fútbol, y además señaló en el punto seis que si lo pusieran a escoger un texto, sería del género periodístico, y luego anotó: “pero periodismo deportivo”.

Todo esto hizo que como estudio de caso el sujeto ‘del extremo alto’ fuera perdiendo interés para mi acercamiento de investigación, además, ya no tenía mucho sentido contrastar un ‘polo alto’ con otro ‘bajo’ cuando había descubierto que este segundo no lo era tanto. Todo había sido cuestión de la elección de los textos y su presentación en la clase, de la entrega a los muchachos, de la excusa para leer.

En términos generales, Piedra, era un joven poco participativo; en las clases se le veía poco interesado, distraído. También puede decirse que en algunas ocasiones demostraba un carácter áspero, incluso tosco con sus compañeros (especialmente con aquellos que no pertenecían a su círculo de amigos); un ejemplo de ello constituye la siguiente corrección que le hace a otro compañero el 27 de mayo de 2001, cuando este segundo intenta explicarle al grupo el significado de la sigla FIFA: “¡Idiota! Federación Internacional de Fútbol Asociado, no Americano”. Además de su actitud frente al trabajo con la lectura, Piedra reconoció abiertamente en varias ocasiones que no le gustaba leer.

Desde un comienzo, en la entrevista inicial dijo: "No, nunca me ha gustado la literatura, prefiero hacer otras actividades que leer, leo sólo lo necesario". Sin embargo, puede apreciarse cierto cambio en la respuesta que da a la pregunta "¿Te gusta leer?" en la entrevista final: "no me gusta mucho la literatura pero me transo con los mensajes, son muy útiles para nuestra vida". Es cierto que Piedra no admite que le guste leer, pero también lo es el que no demuestra ya un desagrado rotundo frente a la 'literatura'. En este sentido es interesante observar como en ambas entrevistas utiliza la palabra 'literatura' cuando se le pregunta por la lectura, como si estos dos términos fueran sinónimos. De todos modos hay que tener en cuenta que el curso la mayoría de los textos abordados fue del tipo literario.

De cualquier forma es muy valioso ver que frente a un "nunca me ha gustado", él ha dicho ahora un "no me gusta mucho, pero (...)". Él toca también un punto que puede ser un tanto polémico en materia de análisis literario, y es aquél que tiene que ver con "los mensajes" y la "utilidad" de la literatura en la vida. Existen posiciones teóricas que no le asignan a la Literatura una función moral no es un simple sistema del que deban deducirse mecánicamente moralejas o enseñanzas para aplicarse en la vida; creo en la literatura como expresión artística de la percepción que un sujeto tiene de determinado objeto percepción destinada, atravesada por la imaginación, cuya finalidad internacional no es – aunque haya algunos textos que decididamente tienen este objetivo – persuadir al lector para que asuma determinada posición. Pero también estoy convencida de que la literatura guarda relación con la realidad – así se hable de extraterrestres – y de que surte efectos en la vida del lector, en su pensamiento, en su forma de sentir, de apreciar. De igual modo considero que en los textos (literarios y no literarios) hay mensajes; algunos muy directos y otros no tanto, pero siempre rescatables. Piedra lee, y lo hace mejor que muchos de su grupo, porque supo captar mensajes en lo que leía, no simples frases vacías que no le decían nada.

Tal vez Michèle Petit (2000: 21) estaba pensando en Piedra cuando dijo:

“La lectura siempre produce sentido, incluso tratándose de jóvenes, incluso en medios que a priori están alejados de la lectura letrada. La lectura siempre produce sentido, aún para los lectores poco asiduos, que si bien no dedican mucho tiempo a esta actividad, saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida” (Petit 2000: 21)

En algunos casos, Piedra se distraía, en otros hacia uso de la queja, utilizando en su expresión oral, palabras ásperas; pero ambos sabíamos que existían textos y contenidos que ‘lo atrapaban’, que ‘le tocaban la piel’ y que podían impulsarlo a escribir de una forma muy diferente a como hablaba, palabras suaves, construcciones respetuosas, una voz cordial escondida entre las letras. Algo claro era que Piedra no iba a ser un escritor o estudiante de Literatura; sin embargo, supimos que a él, un muchacho común y corriente que soñaba con ser futbolista, la lectura le tenía reservado un espacio.

## 9. EVALUACION

*“Leer es cerrar los ojos y sentir que las letras están dentro de ti”<sup>7</sup>*

Uno siempre se está buscando en ‘lo Otro’; no sé qué teoría psicológica o sociológica lo dice; tan sólo estoy convencida de que estamos en un constante rastreo de la imagen, de la ilusión de una propia; y esto sí que puede decirse de los jóvenes. Este trabajo – y en general toda mi práctica docente – fue la búsqueda de mi imagen como profesora, inscrita en la necesidad de probarme desde la teoría y la praxis cuanto soy, y ver si no está muy alejado de lo que quiero ser. Cualquiera cosa que diga será palabra vieja, discurso repetido, pero eso no me importa porque sé que ahora soy yo quien lo está

<sup>7</sup> Son las palabras de un escolar de Salamanca – España, citadas por Basanta (2000: 5)

diciendo, que fui yo quien tuvo la experiencia de llevar a la práctica una convicción, intuita desde la universidad, y quien está aquí, en este momento, hablando de ello, como si hablara de mí misma.

Bueno, estaba diciendo que uno siempre se está buscando en lo otro; uno y lo otro, la cara de uno en lo otro, y lo otro en uno convertido en uno; el joven buscándose en el libro, mirando qué hay en sus propios esquemas que pueda acercarlo al qué dice y al cómo lo dice, para comprender, para comprenderse. Esta relación entre jóvenes y lectura suele ser un tanto problemática; los estudiantes no se sienten impulsados a leer porque de alguna manera presienten que esta actividad nada tiene que ver con ellos. Demostrarles lo contrario no es una tarea fácil, ya que implica tener un conocimiento de los jóvenes a nivel general (las etapas de la pubertad y la adolescencia), y a nivel particular (la juventud en Colombia, los jóvenes de determinada institución, los jóvenes de cierto grupo: sus gustos, situaciones socio - económicas, culturales, etc.), con el fin de obtener la información suficiente para construir un criterio de selección de textos y contenidos, y además para elegir el tipo de mediación entre los jóvenes y los escritos.

Porque no se trata simplemente de llevar al aula algunos textos de amor o de deporte "porque eso es lo que les gusta a los jóvenes" y ordenar su lectura; se hace imprescindible el uso de ciertas estrategias que impulsen y acompañen desde antes del inicio hasta el final (y aún después) el proceso lector. Podemos decir que es cuestión de motivación, pero ésta no como un anzuelo para atrapar peces, o como golosina para engañar a un niño; sino más bien como una necesidad de significación que debe estar apoyada y promovida por ciertas actividades diseñadas previamente por el maestro, o propuestas por los mismos estudiantes. Son actividades que aparentemente dejan de ser tan necesarias una vez la lectura se ha asumido como hábito, pero que se mantienen laten-



tes esperando momentos poco formales para que el lector revitalice el texto por medio de una nueva lectura, un espacio para compartir impresiones con otros sobre lo leído; el establecimiento de relaciones entre una pieza musical o una pintura y cierta obra literaria; en fin, nuevas excusas para seguir leyendo que siempre involucrarán la experiencia de vida de quien lee, su conocimiento y su percepción del mundo, sus gustos, sus preguntas.

¿Y qué pasa con todo aquello que no está dentro de este margen? Es la preocupación de muchos maestros que reconocen que no todos los contenidos de los libros son familiares para los jóvenes, ni incluyen sus aficiones o preferencias; pero algunos de ellos, dado su carácter de legado cultural, merecen ser leídos. Aquí es importante advertir que el gusto es una esfera que aún está en proceso de formación en los jóvenes; pero para cada etapa de este camino habrá seguramente una buena lectura. Algunos muchachos llegarán más tarde a las grandes obras universales (otros tal vez no llegarán nunca, a pesar de que sus profesores las hayan impuesto); lo importante sigue siendo en todo caso que aquello que se lea sea apropiado de tal forma que las letras puedan sentirse dentro, removiendo los órganos; un día cualquiera, el mamotreto empolvado de la biblioteca adquiere un valor especial, ¿cuál es la razón?, no es posible establecerlo con exactitud; tal vez tenga que ver con que unos libros conducen a otros, pero para ello tuvo que haber llegado uno primero, y ese es el que un profesor o adulto mediador debió entregarle al joven o niño – en las palabras de Goyes (1999) – como un regalo.

La lectura es uno de los caminos más directos al conocimiento, a la cultura; pero debe ser ante todo placer, fuerza que impulsa a lo 'Otro'. Es algo así como la ley de la lectura; leer puede implicar cierta disciplina, concentración rigor pero éstos deben estar siempre atravesados por la emoción. Es por esta razón que nadie lee de todo, porque nadie se siente emo-

cionado constantemente por todo. es cierto que en muchas ocasiones, en la realidad, el principio del placer tendrá que verse un tanto desplazado; también es cierto que la escuela tiene como una de sus funciones educar en sociedad, lo que implica basarse en la norma, que contiene y aplaza el placer. Pero ello no significa que la educación deba olvidarse de la emoción, que la pasión sea un tema prohibido, que se cambien los papeles y aquello que requiere todo el interés posible por parte de los niños y jóvenes se convierta en un campo aburrido, carente de sentido. En la lectura se da esta tensión entre el deber y el desear; hay contradicción, pero también reciprocidad; pueden movilizarse entre sí, pero ninguno ocupará el lugar del otro.

¿Qué desean los jóvenes?, es algo que muchas veces ni ellos mismos tienen claro. ¿Qué necesitan?, es un interrogante aún más relativo; pero si el profesor se interesa por estas preguntas y se acerca a la realidad de sus estudiantes – no con el ánimo de resolver sus problemas personales por medio o no de la lectura – seguramente estará un poco más cerca de comunicarlos con el universo de los textos.

¿Cómo despertar el interés por la lectura en los jóvenes?, es una pregunta que queda abierta para cada profesor. Hay tantas formas de hacerlo como sujetos en el mundo; no existe una fórmula, un secreto o una receta que indique cómo conducir el interés de los estudiantes hacia los textos, porque como Penac (1995: 168) lo dijo: las razones para leer son tan extrañas como las razones para vivir. Sin embargo, estoy convencida, ninguna estrategia que olvide al joven y sus búsquedas obtendrá buenos resultados.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Para una mayor ampliación de los resultados de esta experiencia pedagógica, se recomienda leer el trabajo de grado que se encuentra en el C.D. de la facultad de educación (formato disket).



*“Los diamantes se irisan y brillan como gotas de luz; semejan pedazos del cielo del trópico en las noches consteladas los oscuros zafiros; tú, rubí, ardes como una cristalización de sangre; las esmeraldas ostentan en sus cristales luminosos los verdes diáfanos de los bosques de mi tierra...”.* (pág. 269)

José Fernández, en la novela “De sobremesa”

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos y GONZÁLEZ, Elvia María. Lecciones de didáctica general. Medellín : Edinalco, 1998

ARGUELLO G., Rodrigo. La pasión de la lectura en tiempos oscuros. En: Alma Mater, Universidad de Antioquia, suplemento N° 65. Diciembre 6 de 2000

BASANTA, Antonio. La lectura contra la soledad. En: Hojas de lectura #56, 2001

CARRILLO, Luis Alberto. Obra de arte, Hermenéutica y Educación. Crítica a Heidegger y Gadamer. En: Cuadernos Pedagógicos #9. Tercer encuentro de Estudiantes de Español y Literatura. Medellín : Universidad de Antioquia, 1999. p. 165 - 192

CARRIZOSA MOOG, Diana C. Nietzsche: La educación como formación del gusto. En: Educación y Pedagogía # 26-27 Vol XII. Universidad de Antioquia, 2000. p. 25-35

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Bogotá : Siglo Veintiuno, 1980

FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona : Piados, 1989

GARAY, Adrián de. Del Rock al Dance: el consumo musical de los jóvenes urbanos. En: Casa del tiempo Vol I, Época III, #10. México, 1999. p. 34-36

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. ¿Con qué se comen las letras?. En: Hojas de lectura # 57. Bogotá, 2001

GOYES NARVÁEZ, Julio César. La imaginación poética.

Afectos y efectos para una pedagogía. En: *Espéculo*. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense. Madrid. 1999.

<http://www.ucn.es/info/especulo/numero13/imagina.html>

HERRERA, Daniel. El yo en la fenomenología de Husserl. Instituto de Filosofía U. de A. 1999

JURADO, Fabio. La literatura como provocación de la escritura. En: *Cuadernos Pedagógicos #9*. Tercer encuentro de estudiantes de Español y Literatura. Medellín : Universidad de Antioquia, 1999. p. 207 – 230

JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo (compiladores). *Entre la lectura y la escritura*. Santafé de Bogotá : Magisterio, 1995

MACHADO, Ana María. Educación y cultura para sobrevivir. En: *Hojas de Lectura*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1998

MORENO TORRES, Mónica. El diario de campo. Documento borrador para la discusión. Seminario de prácticas pedagógicas. Licenciatura en Educación Español y Literatura, 2000

PARO SWEIS, Giovanni. La conexión lectura – escritura: estudio discursivo – cognitivo. En: *Lingüística y Literatura #33* año 19. Universidad de Antioquia, 1998. p. 109 – 118

PENAC, Daniel. *Como una novela*. Santafé de Bogotá : Norma, 1995

\_\_\_\_\_ PENAC, Daniel. Entrevista a Daniel Penac. En: *Alegría de enseñar #36*, 1996

PETIT, Michéle. Construir lectores. En: Hojas de lectura #56. Bogotá, 2000

PETIT, Michéle. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de cultura económica, 1999.

QUINTERO, Nucha y otros. A la hora de leer y escribir... textos. Buenos Aires : Arique, 2ª edición.

WEINSTEIN, G. Y FANTINI, M. D. La enseñanza por el afecto.

ZULETA, Estanislao. Conferencia sobre la lectura. En: JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo (Compiladores). Los procesos de la lectura. Santafé de Bogotá : Magisterio, 1995

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded



*“¿Terror de qué?... Terror de los paisajes alegres y claros que sonríen a las  
almas buenas;... terror de la noche oscura en que el infinito nos mira con sus  
millones de ojos de luz...” (pág. 222)*

José Fernández, en la novela “De sobremesa”

## EN BUSCA DE UN POTENCIAL OLVIDADO

Abraham Quintero \*

### A PROPÓSITO DE LA METÁFORA

Ustedes se preguntarán por qué he elegido este título para mi proyecto, pues bien, éste está relacionado con una película titulada "En busca del mundo perdido".

En este filme, que entre otras, trata sobre la mitología griega, se narra uno de los tantos trabajos por los que tuvo que pasar Heracles; como es la búsqueda de un reino perdido, el cual emprende en compañía de una joven guerrera que no sabe su linaje.

Existe una gran lucha entre estos dos personajes para llegar hasta el reino perdido, son muchos los obstáculos que tienen que vencer, pero es gracias a Heracles que Deianeira, la joven guerrera, junto con sus colaboradores, derrota a sus enemigos y recupera el dominio y la identidad que le pertenecían.

Así como Heracles actúa como un orientador que ayuda a la guerrera a encontrarse consigo misma, considero que la labor del docente también debe ser la de guía y potencia todas las habilidades y destrezas que posean sus estudiantes, para

\* Maestro en formación.  
Realizó su práctica pedagógica en el 2001 en el Liceo Tulio Ospina de la ciudad de Medellín, bajo la asesora Mónica Moreno T.



que de esta manera, no sólo encuentren el conocimiento, sino, además establezcan un monólogo interior.

## 1. PREGUNTA PROBLEMATOLÓGICA

Un alto porcentaje de nuestros estudiantes no desarrollan todas sus potencialidades, tal vez, porque los maestros no se han interesado en ello, o porque parece que sus metas son otras. Por esto, el interés en este trabajo se enfoca hacia la búsqueda de un tesoro que muy pocos han intentado explorar: las habilidades del pensamiento.

La idea nace de la observación, del análisis y de la atención sobre las alumnas del grado 8º B del Liceo Tulio Ospina de la ciudad de Medellín, en quienes percibo una gran motivación por el área de Español y Literatura, ya que las falencias en las competencias comunicativas son muy pocas, como se verá en el diagnóstico general trabajado durante los primeros meses del año en curso.

El propósito de este trabajo es potenciar en las discentes la competencia interpretativa, a partir de todas las habilidades y destrezas que poseen en el manejo del lenguaje, por ello se presenta la siguiente pregunta de trabajo:

¿Cómo contribuye el análisis literario, apoyado en la teoría semiótica, al desarrollo de la competencia interpretativa de cualquier tipo de texto?

## 2. OBJETIVO GENERAL

Motivar en las discentes, del grado 8ºB del Liceo Tulio Ospina de la ciudad de Medellín, el nivel de interpretación del texto literario por medio de la aplicación de algunas estrategias de lectura propias de la teoría semiótica.

## Objetivos específicos:

- ◆ Identificar algunos componentes de la teoría por medio del análisis literario.
- ◆ Contribuir con la formación de un punto de vista crítico y estético en las discentes por medio del texto literario.
- ◆ Comprobar la aprehensión de los contenidos del curso, en las discentes, a través de la producción de un texto escrito.

### 3. DIAGNÓSTICO GENERAL

De acuerdo con los datos obtenidos durante el primer semestre, se concluyó que el estado inicial de las discentes en lo relacionado con las competencias comunicativas era el siguiente.

#### **La lectura: falencias de aproximadamente el 40%**

- Lectura silábica
- Desconocimiento de las pausas necesarias
- Articulación inadecuada de sonidos
- Problemas con la entonación, la comprensión, con el reconocimiento de algunas palabras.

El 60% restante demostró un gran avance en esta competencia.

#### **La escritura: Falencias de aproximadamente el 40%**

- Problema con la ortografía, la utilización de los signos de puntuación
- Incoherencia en la producción textual
- Poca recursividad léxica, coherencia y cohesión.

El 60% restante realizó una muy buena producción textual.

#### **El habla: Falencias del 40% aproximadamente**

- Problema de muletillas
- La entonación es inadecuada
- Deficiencias en la articulación de sonidos
- Poca recursividad léxica

El 60% restante demostró un buen manejo del lenguaje hablado.

#### **La escucha: Falencias de 50% aproximadamente**

- Falta de atención
- Poca comprensión

El 50% restante demostró un buen nivel de atención y por consiguiente una mejor comprensión de los diferentes discursos pronunciados. Como se observa, el diagnóstico general presenta un aceptable manejo de las competencias básicas, por parte de las estudiantes; y por tal motivo centré la atención en el desarrollo de las competencias superiores, en especial de la interpretativa, pues considero que de esta manera se contribuye al desarrollo integral de las discentes. Cabe anotar que dicha competencia será aplicada a través del análisis semiótico de los textos propuesto por la escuela de París; ya que considero que ésta es una estrategia muy válida para potenciar el nivel interpretativo de los textos en las estudiantes.

#### **4. REFERENTES CONCEPTUALES**

##### **De la semiótica**

Dado que el sistema escolar es una de las tantas maneras de organización social a través de la cual una cultura logra perpetuarse; es relevante para la educación diferenciar entre la explotación y el régimen democrático de los medios de comunicación. Una comunidad totalitaria no concederá mucha atención a la semiótica en su acción educativa, puesto que el conocimiento de los fenómenos del signo hace más invulnerables a la manipulación de éstos, a quienes los poseen. Por lo tanto se deberá conceder a la semiótica un lugar privilegiado en nuestra sociedad democrática.

Si bien, no se trata de implementar esta disciplina desde los

primeros años escolares, pues es compleja, sí se pueden trabajar, gradualmente, algunos componentes utilizando un lenguaje más accesible a los discentes. Se trata pues, de empezar a relacionarlos con los diferentes signos que existen en la sociedad, los propósitos con los que se utilizan, los factores que impiden su adecuación, el carácter complementario de los diversos tipos de discursos, y algunos atisbos sobre la relación entre el conocimiento, la valoración y la acción.

Para que el discente adquiera una habilidad en el manejo de los signos, se le debe alentar año tras año para que produzcan e identifiquen diversos signos, donde la lectura y la escritura, les permitan acceder a diversos discursos como son: lo poético, moral, religioso, crítico, científico, entre otros. Sólo de esta manera se propiciará que el estudiante pase de una mera adquisición de la cultura tradicional, a una participación personal más activa en la sociedad.

### **Pioneros de la semiótica**

Los pioneros de esta ciencia fueron, Ferdinand de Saussure (en Europa) y Charles Sanders Peirce (en Norteamérica).

El primero en el *Curso de Lingüística General* escribe "la lengua es un sistema de signos que expresa ideas y por eso es comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de cortesía, a las señales militares..." (Saussure, *Curso de Lingüística General*, 1970, p.60).

Y más adelante añade: " Se puede, pues, concebir una ciencia que estudie la vida de los signos en el seno de la vida social (...) Nosotros la llamaremos semiología (del griego semeion "signo"). Ella nos enseñará en que consisten los signos y cuales son las leyes que los gobiernan. Puesto que todavía no existe, no se puede decir que es lo que ella será; pero tiene derecho a la existencia y su lugar está determinado de antemano..." (Ibid).

Es innegable que para Saussure la preocupación es netamente lingüística; si se interesa por la fundación o el estatuto de la semiología, sólo es por razones metodológicas, con el fin de darle un lugar preciso al lenguaje especial que es la lengua. Aunque más adelante afirma que "(...) los signos enteramente arbitrarios son los que mejor realizan el ideal del procedimiento semiológico" (Ibid,60), y que es por esta razón que la lengua es el más característico de los sistemas de expresión, objeto de la semiología. De ahí que proponga la lingüística como el modelo general de la semiología. Es decir, que los semiólogos pueden comenzar a construir la ciencia general de todos los lenguajes o sistemas sígnicos, por extrapolación de los esquemas y conceptos lingüísticos; lo que más tarde intentarán los semiólogos franceses.

El segundo, antes de que Saussure hablará de semiología, ya había trabajado en una teoría de los signos y la había llamado semiótica. Peirce, a diferencia de Saussure, destaca la función lógica del signo y sus diversas clasificaciones; así como también trabajó en la teoría de los signos que regularmente van más allá de la semiótica formal y sirven para sentar las bases de una antropología filosófica.

Para Peirce los signos se clasifican en tres grupos: los que pueden serlo de sí mismos, los que pueden tener relación con el objeto y los que pueden tener relación con el sujeto (o interpretante).

La ciencia que estudia los primeros es la Gramática; la que se ocupa de los segundos es la Lógica; la que trata de los últimos la Retórica pura.

Se puede observar que tanto Saussure como Peirce hacen grandes aportes a la semiótica; el uno desde la función social del signo, y el otro desde la función lógica.

## Semiótica actual

En Francia la han impulsado Claude Lévi Strauss, Roland Barthes, A. J. Greimas, Pierre Guiraud, quienes la han orientado especialmente al estudio del parentesco, los mitos, la moda, el vestido, la alimentación, la propaganda, las señales de tránsito, entre otras. En la URSS, desde 1960 se ha desarrollado una actividad semiótica influida por la cibernética y la teoría de la información y ha puesto interés en los llamados "sistemas secundarios" (basados en el lenguaje hablado, pero no idénticos a él). Y los norteamericanos se han ocupado de los signos lógicos, el lenguaje gestual y la comunicación animal o zoosemiótica. En Italia Umberto Eco, trabaja, desde 1975 una semiótica general como "teoría de la mentira".

Es claro que aún no hay una unificación de conceptos con respecto a esta ciencia, ya que mientras unos piensan que se trata del estudio de los sistemas de comunicación por medio de los signos no lingüísticos; otros, seguidores de Saussure, consideran que es la ciencia de todos los sistemas de comunicación en el seno de la vida social; y otros, están convencidos de que dicha rama es una especie de metaciencia que debe estudiar todos los lenguajes humanos, la comunicación de las máquinas (Cibernética), la comunicación animal (Zoosemiótica), y aún la comunicación intercelular (Biónica). La Semiótica es una ciencia que todavía no se ha edificado como lo agrega Roland Barthes: "Como la semiología no ha sido aún edificada, es comprensible que no exista ningún manual acerca de este método de análisis; más aún, en razón de su carácter extensivo (puesto que será la ciencia de todos los sistemas de signos). La semiología no podrá ser tratada didácticamente hasta cuando esos sistemas hayan sido reconstruidos empíricamente". (Citado por Guiraud, P. Op. Cit. P.9)

## De la interpretación

Para hablar de interpretación nos debemos remitir al concepto de hermenéutica, ya que es a través de esta ciencia que se ha trabajado dicho concepto. Digamos entonces que la hermenéutica ha sido abordada desde muchos siglos atrás. El origen de esta palabra está relacionado, según la mitología griega, con Hermes el mensajero de los dioses. Por otro lado la concepción platónica se basa en la posibilidad de dar salida a la interpretación estática de Parménides y a la dinámica de Heráclito, ya que ambos planteamientos parcializaban los conocimientos referidos a lo que era la realidad. Para Aristóteles la hermenéutica hacía parte tanto de lo teórico como de lo práctico. Lo teórico podía ser racional y real, lo práctico moral y poético; pero por encima de estas divisiones consideraba a la lógica como instrumento indispensable para los otros saberes.

En la edad media la hermenéutica centró su atención en un texto en particular: la Biblia; debido a los acontecimientos históricos y al poder que la iglesia tenía en esa época.

En el siglo XVIII, Gadamer en "Verdad y método" deja de lado la concepción teológica y se preocupa por la concepción epistemológica, ya que aborda trabajos de construcción del lenguaje, de la historia de las ciencias y de la misma filosofía.

En la actualidad, la hermenéutica se convierte en un método de investigación que se centra en una situación problemática ligada a su contexto y activa la experiencia previa a su mundo, para lograr interpretar el texto en un grado supremo como integrante de una realidad más amplia y de mayor complejidad que es su contexto.

Lo anterior permite visualizar, a grandes rasgos, lo que es la hermenéutica; pero ¿cómo hacer que esta hermenéutica haga parte del proceso docente educativo?. El trabajo del maestro

debe estar centrado en el contexto de sus discentes, pues de esta manera se propiciará y estimulará un aprendizaje más significativo y real.

El maestro hermenéuta enseña desde la duda, la pregunta, posibilitando una enseñanza que busca el dominio, la seguridad. Esto requiere de un docente con una actitud hermenéutica, de análisis del contexto escolar, y con una actitud investigativa que le posibilite descubrir nuevas cosas.

Obsérvese ahora, las pautas metodológicas para la indagación de la hermenéutica, propuesta por Rafael Flórez Ochoa

- a. Reconocimiento del sentido global del suceso o texto
- b. Identificar la pregunta o intención a la que responde el texto
- c. Análisis de la congruencia de los elementos del texto y el sentido global
- d. Nuevas atribuciones desde las partes hacia el sentido global
- e. Reenfoco desde las partes desde el sentido global enriquecido
- f. Reconocimiento del referente externo relacionado en el texto
- g. Análisis de antecedentes históricos del texto
- h. Reconsideración y reconstrucción del texto
- i. Pauta o guía conceptual para la nueva comprensión
- j. Ensayo y confirmación del consenso sobre la nueva comprensión.

Estas se pueden resumir en los dos niveles a los que hace alusión el análisis semiótico propuesto por la escuela de París: nivel narrativo y nivel discursivo. Mírese ahora, el elemento esencial de cualquier proceso interpretativo: el texto.

Según Paul Ricoeur, el texto es la combinación de las habilidades de la comunicación: hablar y escribir "(...) la escritura



es una realización comparable al habla, paralela al habla, una realización que sucede y de cierta manera la intercepta. Por eso hemos podido decir que lo que llega a la escritura es el discurso en cuanto intención de decir y que la escritura es una inscripción directa de esta intención, incluso si histórica y psicológicamente la escritura comienza por transcribir gráficamente los signos del habla. Esta liberación de la escritura que la pone en el puesto del habla es el acta de nacimiento del texto" (Ricoeur, 1998: 86-105).

Como se puede observar, Ricoeur llama la atención sobre la relación existente entre el texto y el habla. En esta última, el emisor debe tener en cuenta las condiciones de paridad discursiva del receptor, para acomodar según ésta el estilo. De ahí que se pueda afirmar que el ejercicio de la escritura tiene sus inicios antes de emprender el texto mismo, y se remite a una reflexión en la que quien escribe considere estos aspectos.

Lo anterior inscribe tanto al escritor como a su texto en un contexto social, el cual está conformado por un receptor y un cúmulo de conocimientos producidos por otros. La escritura, por lo tanto, da cuenta de dos psiquismos: el del receptor y el de los escritores que lo precedieron. Para ahondar en el psiquismo del receptor, Ricoeur dice que se requiere de un proceso explicativo: el escritor-lector hace uso de los conocimientos sobre la lengua y decodifica el entramado estructural del discurso, uno interpretativo: es el paso a un nivel de análisis más profundo, que involucra a la semiología, a la semántica y a la hermenéutica; y un proceso comprensivo: es el desciframiento del psiquismo ajeno, lo que implica conocer a fondo no sólo el discurso, sino además, el interior subjetivo que lo hizo posible.

Otra concepción del texto es la expuesta por la profesora María Stella Girón en el texto *Producción e interpretación textual* (1992) en el que argumenta que el texto como objeto

verbal es el resultado de un proceso y necesita de otro proceso que lleve a su comprensión, dichos procesos son interrelacionados. El texto se constituye en objeto generador de significación y da cuenta de algo que es necesario decodificar en un primer proceso de lectura; después, el lector debe interpretar lo que el texto pretende decir, es decir, su sentido; por último, de acuerdo con las posibilidades de cada lector se valora el texto. Es clara la interrelación que hay entre el texto y el lector, y sólo es en esta en donde se generan diversas elaboraciones de sentido que el texto produce.

*“Escribir y leer como procesos de la producción e interpretación del texto son acciones sociales básicas”* (P.9) las cuales utilizan los diferentes sujetos con el afán de explicar y comprender su entorno, y es por ello necesario desarrollar en éstos la capacidad intelectual por medio de estrategias didácticas que les permitan dar cuenta de un óptimo nivel de interpretación, para que así conozca y reconozca su mundo.

En este sentido, se entiende el texto como un entramado de significados que están regidos por unas reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. Según el texto de *“Lineamientos curriculares”* (1998, 61-62) los procesos que pueden contribuir a interpretar y producir un texto pueden ser los siguientes:

- ◆ Procesos referidos al nivel intratextual: se relaciona con las estructuras semánticas y sintácticas, es decir, todo lo concerniente al nivel gramatical.
- ◆ Procesos referidos al nivel intertextual: se asocia con las relaciones existentes entre el texto y otros textos, es la enciclopedia literaria, de quien escribe, expuesta en su producción.
- ◆ Procesos referidos al nivel extratextual: relacionado con

el orden de lo pragmático. Es el conjunto ideológico, político y social reflejado en los escritos; o en palabras de Habermas, es la comprensión del texto basada en la comprensión del contexto.

El interés de la semiótica por la descomposición del texto en enunciados y a la vez, éstos descompuestos en unidades mínimas, le permite al estudiante organizar una serie de elementos que constituirán un todo, el cual lo llevará a globalizar el sentido del texto y por ende comprenderlo e interpretarlo en grado mayor; pues el discente, no sólo desentraña las relaciones superficiales (morfológicas y sintácticas), sino, que también, descubrirá relaciones de sentido entre su mundo y el mundo que le recrea el texto. Como consecuencia de esto se le posibilita al estudiante la aprehensión y la aplicación del conocimiento en su propio contexto.

### **De la didáctica**

Las reflexiones en este campo estarán cruzadas por la pregunta: ¿Cómo enseñar el castellano, a través de la literatura? Interrogante que han trabajado los investigadores Beatriz Maggi, Fabio Jurado, Rosario Mañalich Suárez; y sobre el cual se argumentará a continuación.

Rosario Mañalich centra su atención en la competencia literaria y la aplicación de ésta en el ámbito escolar. Para ella la clase de literatura debe ser, ante todo, un espacio para compartir experiencias a las que nos remitan los textos, un lugar en donde se desarrolle toda la capacidad de apreciación, es decir, que se disfrute y se recreen los sentidos y la imaginación del lector. La generación de este espacio se presenta gracias al carácter abierto del discurso literario, o como lo dice Umberto Eco: existen tantos textos como lectores en correspondencia con su "universo del saber" (1968).

De otro lado argumenta que para que esta competencia se

desarrolle es necesario que el lector aplique métodos de análisis que le faciliten una mejor aprehensión de ésta. En este punto se encuentra con Beatriz Maggi (1999) puesto que en "Razonamientos en torno a la enseñanza de la lengua a través de la literatura", propone el texto literario como base para la enseñanza de la gramática, ya que es a través de la lectura viva de las situaciones comunicativas que el educando asimila y se impregna de los diferentes discursos a los que se acerca. Por lo tanto, es necesario sugerir a los estudiantes buenos textos literarios, en donde se aprecien, de la forma más clara, los diferentes componentes formales de una lengua determinada.

En el momento de la selección de los textos no se debe pensar en la complejidad o en la facilidad de las temáticas que éstos presentan, pues como lo comenta Fabio Jurado (1999, 207-228) el gusto y el interés hacia los textos será siempre imprevisible en los estudiantes (La literatura como provocación de la escritura p.211), esto con relación al texto propuesto por la profesora de la UNAL, Clara Helena Baquero, a sus estudiantes, "Borges y yo", el cual motivó a la escritura de un excelente texto de uno de sus estudiantes; además también hay que tener en cuenta que los jóvenes de hoy están inmersos en un mundo incierto y móvil en tiempos de fugacidades, de inteligencias múltiples y de realidad virtual (Jurado Ibid. P 212)

Es necesario no subestimar las capacidades y potencialidades de nuestros estudiantes, ya que considero que a través de los medios de comunicación se les han activado unos esquemas previos de análisis, argumentación y creatividad, que se pueden aprovechar con el trabajo de la competencia literaria, la cual puede fomentar una interpretación reflexiva, no sólo frente a los textos, sino, al mismo contexto del lector. Dicha competencia, según Daniel Cassany en "Enseñar lengua" (1994), no sólo incluye el hecho literario (autor, obra, época, estilo, técnica, conocimiento del referente cultural y

tradición), sino además el hábito de la lectura que nazca de los propios intereses y gustos del lector, para que de esta manera la literatura se incorpore a su vida cotidiana y pueda generar una competencia comunicativa mayor en las diferentes esferas en las que se mueva éste.

Como se puede observar la competencia literaria está enfocada hacia la interpretación, la argumentación y la proposición textual y contextual de los diferentes discursos literarios. Es a través de los textos orales y escritos que los discentes darán cuenta de la aprehensión de dicha competencia.

Es innegable que el trabajo de la competencia literaria posibilita un pensamiento más reflexivo frente a todas las situaciones sociales que rodean a los estudiantes, y que mejor vía para desarrollar esta competencia que la literaria, la cual nos presenta diversidad de mundos (fantásticos, reales, poéticos, críticos, etc.) que, de una u otra manera, nos ayudan a comprender, a aceptar y a encontrar en este mundo caótico un oasis que refresca nuestros sentidos y pone a volar nuestra imaginación.

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO


La siguiente estrategia metodológica de trabajo se desarrolló en un período de 22 semanas, con un grupo de 44 estudiantes (femenino), y se divide en:

### Activación de esquemas previos:

Inicialmente se plantearon una serie de lecturas orales en las que intervinieron las discentes, y sobre las cuales se reflexionó acerca del mensaje que éstas dejaban para la vida. Las lecturas fueron; de Augusto Monterroso "Cuentos y fábulas"; de Horacio Quiroga "El hombre muerto", "Las medias de los flamencos" y "La tortuga gigante". Al terminar

cada lectura se lanzaban preguntas tales como: ¿Qué entendiste?, ¿Cuál es el tema central del texto?, ¿Con qué personaje te identificas y por qué?, ¿Crees que esa situación se viva en el mundo actual?, ¿De qué valor se habla en el texto?.

### **Activación de capacidad creadora e interpretación de signos gráficos:**



Con el uso de la técnica iconográfica se les sugirió a las discentes elaborar un texto en donde dieran cuenta de la situación representada, la cual consistía en: una casa con los nombres de Juan y María; un río; un loco; una casa con el nombre de un amigo.

Fue interesante observar la gran imaginación de las discentes, puesto que resultaron historias fantásticas, mitos, entre otros textos.

### **Activación de la capacidad asociativa:**

A medida en que avanzaba en el proceso, eran muchas las satisfacciones que la estrategia me proporcionaba, y el siguiente paso fue la utilización de textos un poco más complejos con un tema recurrente en cada uno: la muerte. Se seleccionaron tres cuentos cortos: "La caída" de Virgilio Piñera, "El hombre muerto" de Quiroga, y "La mujer" de Juan Bosch. En el primer texto se les propuso a las estudiantes elaborar el final, en el segundo inventar el título y en el tercero el comienzo. Luego se les sugirió encontrar semejanzas y diferencias entre los tres textos. Después se leyó "la mujer" de José Luis González, sin compartirle a los discentes el título, pues la idea era que éstas lo inventaran y lo relacionaran con uno de los tres antes leídos. Un gran porcentaje de las estudiantes acertaron, no sólo en el título, sino también en la relación intertextual, ya que lo relacionaron con "La mujer" de Juan Bosch.

Con la cantidad de actividades desarrolladas por medio de

estos textos, se consideró que las discentes estaban en capacidad de proponer y producir un nuevo texto; ante lo cual se presentaron resultados tan excelentes como el de la estudiante Dejanaira.

### Activación de la capacidad interpretativa:

En esta etapa del proceso se consideró apto aplicar el modelo de análisis semiótico propuesto por la escuela de París, y eje central de este proyecto de grado. Se sugirió como texto modelo "La idea que da vueltas" de Gabriel García Márquez; el desarrollo fue el siguiente:

- ◆ Semántica. Se explicó este concepto, y se propuso buscar el significado de las palabras desconocidas en el texto propuesto.
- ◆ Semiótica-Semiología. De una forma sencilla se trataron de explicar dichos conceptos, y se propuso trabajar la tira cómica, como texto ideal para identificar los signos lingüísticos y no lingüísticos.
- ◆ Secuencias. Se explicó este tema, y se hizo hincapié en los personajes, en el tiempo y en el espacio como elementos claves para secuenciar o dividir el texto.
- ◆ Acciones textuales. Por medio de la explicación sencilla de lo que es el concepto de manipulación en semiótica (el hacer-hacer, el hacer-no hacer, y el no hacer-hacer) se les recomendó encontrar en cada secuencia la principal acción textual (quién hace hacer a quién, y que beneficio o castigo recibe por ese accionar). En este punto se trabajó el concepto de junción.
- ◆ Isotopía o tema central del texto. Se les sugirió a las estudiantes encontrar una palabra, o una frase que encerrará el sentido del texto, además se les pidió que seleccionaran las diferentes palabras o frases que sustentaban dicho tema.

◆ Personajes. En este aspecto, al igual que en los dos siguientes, considero que se realizó un buen trabajo, ya que el estudiante no se limitó a hacer un inventario de personajes, sino que además los relacionó con el tema central, pues reconocieron la estrecha relación entre estas dos categorías.

◆ Tiempo. Se analizaron los diferentes tiempos verbales, y al igual que en el anterior se encontró estrecha relación con la isotopía central.

◆ Espacio. Se identificó la relación entre los espacios descritos por el narrador y el tema central del texto.

◆ Interpretación- Argumentación. En este punto, las discentes estaban en capacidad de interpretar y argumentar el asunto central del texto; sin embargo para que estas competencias fueran más exploradas, se les propuso investigar algo sobre la isotopía central, que en este caso era "el rumor"; para que de esta manera construyeran un texto más denso y con bases firmes sobre las diferentes proposiciones de las estudiantes.

El objetivo principal de esta estrategia era que las estudiantes pudieran dar cuenta de un análisis literario similar al aplicado al texto de Gabo, y a un texto argumentativo, pero como se puede observar en los anexos, por falta de tiempo, no se obtuvo el resultado final, por lo menos en el momento de preparar esta estrategia; sin embargo hay un análisis de DeJaneira, y otras dos estudiantes que, de una u otra manera, demuestran que la estrategia sí potenció la competencia interpretativa en ellas y una gran parte de las estudiantes. Más adelante se podrá apreciar dicha valoración.

## 6. CONTENIDOS TEMÁTICOS

Se trabajaron 5 bloques temáticos, de los cuales se presentan a modo de reseña el numeral a. y el e.



a. Bloque N° 1 (de febrero 05 – abril 16)

Objetivos

- ◆ Descubrir el grado de interés que muestran las estudiantes por el área de Español y Literatura.
- ◆ Evaluar el estado inicial de las estudiantes en las competencias comunicativas
- ◆ Rescatar la necesidad de los valores en la vida social de cualquier ser humano

Contenidos

- ◆ El español en Colombia (el habla)
- ◆ La etopeya (la escritura)
- ◆ El género del cuento (la lectura)
- ◆ La fábula (la escucha)

Textos

- ◆ Mister Taylor, La rana que quería ser una rana auténtica (Monterroso)
- ◆ Las medias de los flamencos, La tortuga gigante (Quiroga)

e. Objetivos

- ◆ Identificar las diferentes etapas por las que pasó la literatura colombiana
- ◆ Aplicar el análisis semiótico al texto argumentativo

Contenidos

- ◆ Movimientos literarios en Colombia (precolombino, la colonia, el romanticismo, el costumbrismo, el modernismo, el realismo, la nueva narrativa colombiana)
- ◆ El texto argumentativo
- ◆ Las categorías gramaticales (sustantivo, adjetivo, verbo, artículo, pronombre, preposición)

Textos

- ◆ La creación del mundo (F: Mosquera)
- ◆ El matadero (E. Echeverría)

- ◆ Aura (C. Fuentes)
- ◆ La idea que da vueltas (G. García Márquez)
- ◆ Miedo compartido (Sergio Fajardo)

## 7. ESTUDIO DE CASO

Dejaneira (seudónimo de la discente)

Edad: 13 años

Estrato: 3

### Análisis de la sintaxis narrativa:

El texto "Los novios de Any" de Dejaneira, nació de una propuesta hecha en clase, la cual consistió en reunir a las discentes por parejas y sugerirles que se contaran algo de lo que les había pasado el fin de semana, luego se les propuso que recrearan una historia con lo que cada compañera les había contado.

El texto se deja leer en seis secuencias a saber:

- Descripción de Any
- Any tiene un amigo
- El amigo se comunica con Any
- Any se siente feliz
- Any y Juan se encuentran
- Any se arrepiente

A continuación, se transcribe el texto:

### "LOS NOVIOS DE ANY"

"Erase una vez una chica muy dinamica y extrovertida, con cabellos de color negro y largo como una india legitima, morenita como un coco y algo similar a una reina de belleza, la denominare Any. En una ocasión, es decir, un sabado comun y corriente, por la mañana, la llamó alguien muy especial mientras dormía y a la vez descansaba de la rutina de la semana de clases: este le dijo con una voz muy suave:

- ¡Hola! Any, ¡como estás!
  - ¡Muy bien! Muchas gracias- respondió Any y también dijo:
  - ¿Por qué me llamas tan temprano?
- Y Juan le dice:
- Nos vemos luego hermosura. ¡Adios!

Any se sentía como en las nubes con la llamada que recibió se sentía muy feliz y no pudo dormir más.

Después de algunas horas Juan fue a visitar a Any, aunque algo desordenado de ropa, él dijo:

- ¡Hola!, y Any respondió:
- ¡Ay! Usted porque se vino así con esa ropa. - El le contestó:
- Todo esto lo hago por ti hermosura

Ella dijo:

- Acuérdate de que yo tengo novio

El replicó

- No importa, su novio no está en la ciudad. - Any respondió:
- De todas maneras, vaya a su casa y se organiza, luego hablemos.

Respondió Juan:

- Bueno, como tu quieras, pero ya no te podre ver mas ¿porque no salimos a pasear?
- Lo siento, no puedo, en otra ocasión sera Adios. - fue lo que dijo Any.

Después de un rato Any llamo a Juan, pero no se encontraba en su casa.

A Any le gustaba tanto a Juan que al otro día soñó que estaba con él".

Como se puede observar hay una secuencia coherente y cohesiva de los hechos, lo que le da al texto claridad y concordancia semántica

Véase ahora los diferentes niveles textuales

## a. Gramatical

◆ Fonológico: En este aspecto hay una coherencia y cohesión clara de los diferentes sonidos que grafica la discente. Se nota un manejo adecuado de singulares y plurales, así como también una acertada diferenciación de los sonidos mínimos de nuestra lengua.

◆ Sintáctico: Es adecuado el manejo de este nivel en el texto, puesto que la estudiante utiliza oraciones simples y compuestas de una forma acertada. Existe una clara concordancia entre las diversas oraciones y los componentes de éstas, ya que hay una buena utilización del sujeto, el verbo y el complemento. Ejm: “Érase una vez una chica muy dinámica y extrovertida”

◆ Semántico: El sentido que le da a las palabras está cargado, en un alto porcentaje, de connotaciones, ya que es muy reiterativo el lenguaje estilizado; también utiliza palabras comunes en cualquier situación de habla. La discente da cuenta de un caudal léxico muy amplio, pues utiliza palabras que no son manejadas a diario por el grupo social en el que se desenvuelve.

Ejs. “Morenita como un coco”, “Any se sentía como en las nubes”, “La llamó alguien muy especial”, “denominaré, extrovertida, similar”.

Gracias a la recursividad léxica que presenta el texto, el lector puede dar una valoración estilística.

## b. Pragmático

◆ Fonético: Hay adecuada utilización de este nivel, ya que el manejo fonético es claro en lo que respecta a la naturaleza física de los sonidos. La historia está contada en un tiempo pasado, para lo cual la estudiante utiliza pretéritos perfectos e imperfectos. Ejs: érase, llamó, dormía, descansaba, pudo.

Con relación al campo ortográfico, se perciben algunas falencias con respecto a los acentos, debido a que "brillan por su ausencia" en muchas palabras. Ejs: dinamica, sabado, llamo, como, estas. Por lo demás, puede decirse que es aceptable su escritura, puesto que la ortografía es adecuadamente utilizada.

◆ Retórica: La discente utiliza una manera muy bella de persuadir al lector, pues, por medio de la descripción guía a éste hasta los personajes. Otro estilo de persuadir es, a través, de la utilización del diálogo sencillo y claro de sus personajes, lo que los acerca más al lector.

◆ Léxico: Como se dijo en párrafos anteriores el caudal léxico es muy bueno, pues es reiterativa la adjetivación de sustantivos; y trata de no caer en las, muletillas. Ejs: "Chica dinámica y extrovertida" "Cabellos de color negro y largo...". "denominaré - llamaré, Any - hermosura, respondió - dijo-replicó".

◆ Estilístico: Existen varias formas particulares para expresar sus pensamientos, entre las que se destacan el lenguaje figurado, la descripción y el diálogo. Ejs: "largo como una india legítima", "-¡ Hola Any!", Y la primera y segunda secuencia son totalmente descriptivas.

### c. Interdisciplinario

◆ Psicolingüística: Al respecto se puede decir que hay una auto conciencia interna que le permite a la estudiante utilizar determinados términos lingüísticos en la elaboración de su texto, pues seguramente en el habla cotidiana utilizará los códigos de sus pares. Considero que hay una conciencia sobre las diferencias que existen entre el lenguaje hablado y el escrito.

◆ Sociolingüística: Con relación a esta disciplina, es clara la influencia de una determinada comunidad de hablantes, ya

que el texto hace alusión a una chica que estudia y muy probablemente, cursa el grado 8º y pertenece a las jóvenes que se divierten con los triángulos amorosos, aspecto muy común en la sociedad actual.

◆ **Semiológico:** El texto da cuenta de signos lingüísticos que denotan y connotan diversos significados. Por medio del diálogo se ilustran los componentes esenciales de la comunicación. Emisor- Mensaje- Receptor. Los signos de admiración que se utilizan en el diálogo le dan emotividad y claridad al discurso.

#### **d. Nivel intratextual**

◆ **Microestructuras.** Están organizadas con coherencia, cohesión y concordancia. Por medio de las oraciones simples y compuestas se expresa una idea con sentido lógico que se conecta a otras ideas.

◆ **Macroestructuras.** El texto encierra un sentido global, puesto que se empieza con la relación amistosa de dos amigos, el encuentro entre ambos y la desilusión por causa del destino.

◆ **Superestructuras.** El texto está organizado mediante un esquema lógico, que le posibilita al lector relacionar y conectar un párrafo con otro, es decir, hay introducción, asunto y conclusión de un mismo tema.

#### **e. Nivel intertextual**

Por la calidad del texto, es innegable que la discente da cuenta de un bagaje literario aceptable, pues la utilización de un lenguaje tan variado (figurado, cotidiano, recursividad léxica) es revelador de la lectura de otros textos; inclusive el manejo de la frase "Érase una vez...", nos comprueba el acercamiento a textos de literatura infantil.

## f. Nivel extratextual

Este texto es el claro reflejo de la sociedad actual, y dada la naturaleza que posibilitó su creación (situación comunicativa hablada), nos recrea, a manera de cuento, una de las tantas situaciones por las que pasan las jóvenes de hoy. Es la ciudad, el colegio, los estudiantes, la familia los que están involucrados en la historia.

## 8. EVALUACIÓN

Una gran mayoría de las estudiantes mostró gran interés por la metodología propuesta, y un testimonio de ello son los logros que se alcanzaron<sup>1</sup>. Además, en palabras de las mismas discentes, el curso les sirvió, no sólo para ayudarles a interpretar los textos, sino también su propio mundo.

En lo relacionado con el tutor (o coordinador), considero que a pesar de la resistencia de éste frente a los maestros en formación, considero que gracias a mi responsabilidad y al dominio de las diversas situaciones que se presentaron en el aula, se propició el espacio adecuado para realizar mi proyecto; a medida que el proceso avanzaba, el tutor me dió libertad para aplicar la estrategia metodológica, así como también me orientó en el momento que lo necesité. La relación que se estableció entre tutor-maestro en formación fue muy favorable.

Del mismo modo, considero que el Liceo Tulio Ospina, es una institución que se preocupa por la integridad del ser humano, ya que se percibe un ambiente familiar que posibilita a todos los involucrados en ésta expresar y compartir las ideas. Sin embargo, pienso que se dedica mucho tiempo a algunas actividades que no lo requieren, y como consecuencia no se alcanzan a abordar los contenidos de las diferentes materias.

Finalmente, no sé si fue adecuado o inadecuado mi trabajo

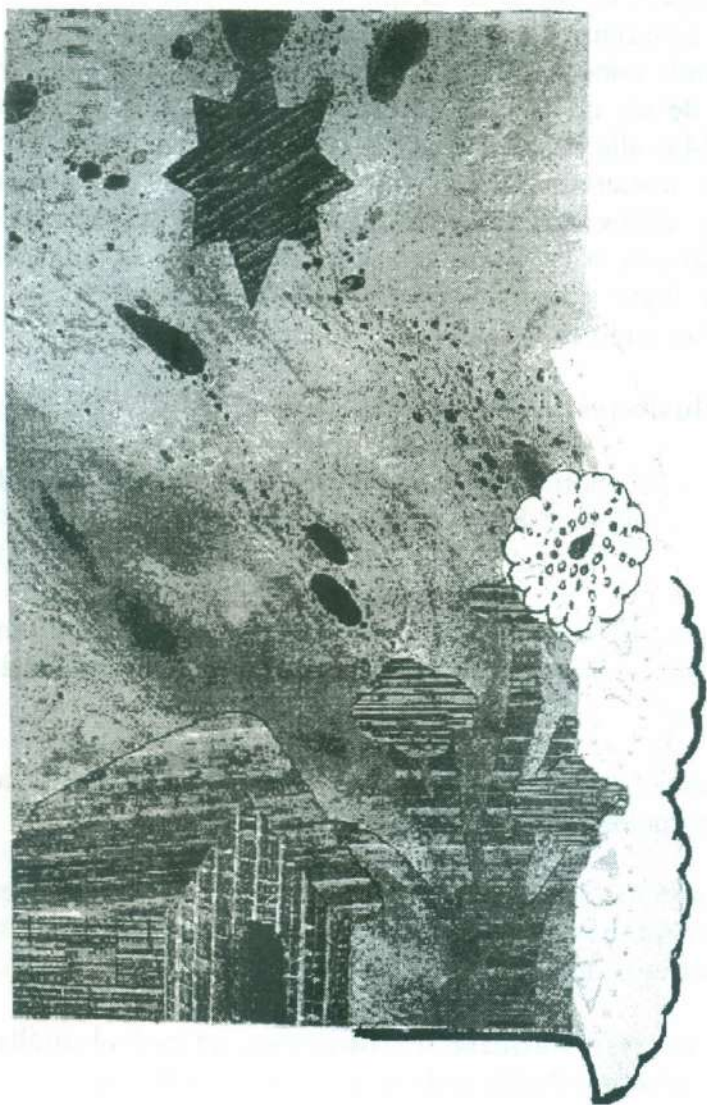
*<sup>1</sup>Los cuales se pueden ampliar, para los interesados, por medio de la lectura del trabajo de grado, que se encuentra en C.D. de la facultad de educación (formato disket).*

pedagógico, lo que sí sé es que logré motivar a una gran parte de estudiantes por el área de Español y Literatura; además pude conocer diferentes mundos, puntos de vista y maneras de ser que me posibilitaron ampliar la visión pedagógica. Más allá de los buenos resultados, están las estudiantes que se sintieron grandes, importantes y muy capaces en el aula de clases; y es por esto que cada día me siento más identificado con la labor pedagógica, porque con un solo mundo que se logre transformar es suficiente para no decaer y seguir buscando la felicidad.

### Conclusiones y recomendaciones

- ◆ La adecuación de un lenguaje técnico a uno más cotidiano, facilita la aprehensión de teorías que por naturaleza son complejas.
- ◆ Algunas estrategias del análisis semiótico posibilitan, los estudiantes, una interpretación mas contextualizada del texto.
- ◆ Cuando se disfruta con el conocimiento se obtiene una mayor recepción con quienes se interactúa.
- ◆ El análisis semiótico le posibilitó a las discentes interpretar, comprender e identificar, no sólo, los textos, sino también su entorno.
- ◆ Es necesario utilizar textos cortos, ya que el análisis se puede tornar en algo tedioso para los estudiantes.
- ◆ Al elegir el texto guía de análisis, se debe buscar un cuento en donde se puedan apreciar claramente los distintos aspectos a trabajar.
- ◆ Hacer hincapié en el texto argumentativo.
- ◆ Procurar que los talleres relacionados con la metodología, se realicen en el aula de clases.





Interlaken...

*"... se va precisando todo, el cielo azula, se deshace la niebla, los tonos se acentúan, se hacen más intensas las verduras, se ve lo negro o lo rojizo de tal cual roca desnuda ...". (pág. 169)*

José Fernández, en la novela "De sobremesa"

## BIBLIOGRAFÍA

✓ BETANCUR, Ángela. Aproximación semiótica a la literatura. (Inédito). 114 p.

BEUCHOT, Mauricio. Tratado de hermenéutica analógica: semiótica y hermenéutica. México: UNAM, 1997, P.127-137

CASSANY, Daniel. Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Grau. 1997, P.575.

CÁRDENAS, Alberto, BELTRÁN, Héctor. Introducción a la semiología. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 1990, P.18-50

FLÓREZ OCHOA, Rafael. Primer Simposio Colombo-Alemán de pedagogía. 1999

✓ GIRÓN, María Stella, VALLEJO, Marco Antonio. Producción e interpretación textual. Medellín: Universidad de Antioquia, 1992.

GONZÁLEZ AGUDELO, Elvia María. La hermenéutica: red-  
escribir metafóricamente la realidad. EN: Revista Universidad de Medellín. P.51-54.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. GRUPO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA. Lineamientos curriculares: lengua castellana. MEN, Bogotá, 1998. P.. 61-63.

HESSE, Hermann. Lecturas para minutos. Madrid: Alianza editorial. 1988, P. 57

JURADO VALENCIA, Fabio. La literatura como provocación de la escritura. EN: Cuadernos Pedagógicos. No 9, Sept. De 1999, p.207-228

MAGGI, Beatriz. Razonamiento en torno a la enseñanza de la lengua a través de la literatura. p. 231-235.

MORENO TORRES, Mónica. Las rejillas, un instrumento para la evaluación diagnóstico en el aula. Documento de trabajo para la discusión. Febrero de 2001. (inédito).

MAÑALICH SUÁREZ, Rosario. Alegato por la literatura. EN: Cuadernos Pedagógicos. No 9, Sept de 1999, p.21-36.

RICOEUR, Paul. Traducción: ¿Qué es un texto?. EN: Revista de Lingüística y Literatura Universidad de Antioquia. (Medellín). V.19 Nos 33, Ene.-Jun. 1998. P.86-105.

## EL VERBO SE HACE CARNE

Juan David Arboleda Monsalve\*

### A PROPOSITO DE LA METÁFORA

Se ha querido titular así el siguiente trabajo, dado el marcado carácter de corte escritural que prevalece en él. La carne es lo tangible que constituye a cada persona y, por ende, lo que hace posible su permanencia en el mundo. Las ideas, los argumentos, las opiniones, los deseos, o simplemente las ocurrencias que pueda albergar una persona, se hacen tangiblemente perdurables por medio de la escritura; y los verbos, se sabe, son esas palabras que indican las acciones, el movimiento, el ser, el permanecer.

Durante el desarrollo de la práctica pedagógica se constató que en la lectura de los escritos de las discentes se puede construir relación interpersonal, dado que dicha lectura lleva a la escritura del discente; a manifestar su punto de vista no sólo sobre el tema del escrito (a manera de evaluador), sino, sobre su forma y sus intenciones, incursionando en una forma más afectiva, y tal vez directa, de acompañamiento en el aula. Hablar escribiendo (al estilo epistolar quizás), y no escribir como se habla, estrecha los lazos en el proceso docente educativo, a tal punto que, con todos compartiendo el mismo canal escritural, se forme un solo cuerpo, una sola carne, quizá menos perecedera que la misma propiciadora.

\* Maestro en formación. Realizó su práctica pedagógica en el 2001, en el Liceo Tulio Ospina de la ciudad de Medellín, bajo la asesoría de Mónica Moreno T.

## 1. PREGUNTA PROBLEMATOLÓGICA

¿De qué manera la aplicación de una estrategia didáctica basada en el desarrollo de la competencia argumentativa contribuye al desarrollo de la competencia narrativa en las discentes del grado 11 A del Liceo Tulio Ospina?

## 2. HIPÓTESIS

La lectura guiada del relato enigmático, formulada con base en la teoría abductiva y llevada a cabo por medio de la implementación de la estrategia perseguida, permitirá que las discentes del grado 11 del Liceo Tulio Ospina desarrollen y mejoren su competencia argumentativa.

## 3. OBJETIVOS GENERALES

Diseñar una estrategia didáctica que permita el desarrollo de la competencia argumentativa en las discentes del grado 11 del Liceo Tulio Ospina.

Objetivos específicos:

Identificar las hipótesis formuladas por las discentes antes, durante y después de la lectura de textos literarios.

Desarrollar la competencia básica de la escritura, con base en la recepción y la interpretación de textos literarios, que den origen a la producción de nuevos textos.

## 4. DIAGNÓSTICO GENERAL

Antes de hacer la descripción del proceso de diagnóstico realizado con las discentes del grado 11-A del Liceo Tulio Ospina, y contando con la amable autorización de los maestros en formación Jorge Rojo y Diana Franco (integrantes de un plu-

ral equipo investigador encabezado por la Asesora de Práctica, la maestra en ejercicio Mónica Moreno), Se presenta aquí una información general del curso, arrojada por una encuesta que dicho equipo investigador realizó a principios del mes de Mayo. Que esta información, pues, sirva como marco general al diagnóstico que se desarrollará más adelante.

El 82% de las discentes se encuentran entre los 16 y 17 años de edad.

El 3 es el estrato socioeconómico que predomina (34%).

Predominan los núcleos familiares con ausencia del padre (76%) frente a los que poseen un esquema familiar tradicional (34%).

El 62.85% de las discentes expresan la necesidad de desarrollar la comprensión lectora.

Las expectativas de las estudiantes se cifran en la obtención de un buen desempeño académico y en el desarrollo de aspiraciones personales (88.57%).

El 92% de las discentes afirman su gusto por la literatura; de este porcentaje, el 85.71% argumenta su preferencia asumiendo lo literario como un instrumento de aprendizaje.

La poesía fue el género de mayor adhesión porque posibilita la expresión afectiva de las discentes y amplía sus mundos de referencia (57.14%).

(La información de esta viñeta, se verá, no concuerda exactamente con la recogida en el Cuadro 1; ape- lo al lapso de tiempo que separa esta indagación y la realizada en Febrero, y a la diferencia en la formulación de las preguntas para explicar las diferencias). La actividad más realizada por las discentes durante el tiempo libre es escuchar música (71.42%), seguida por el compartir con la familia y las amistades (60%) y por la lectura (54.28%).

Según las discentes, el desarrollo de competencias depende fundamentalmente de factores psicológi-

cos tales como el interés y la motivación (51.42%). El 25.71% de las discentes cree que analizar una obra literaria consiste en llegar a comprender la obra; el 20% cree que se analiza una obra literaria mediante la reflexión sobre el contenido de la misma y la aplicación práctica a la vida; y para el 17.14%, el análisis literario consiste en adentrarse en la obra. El 48.57% de las discentes considera que el profesor de Español y Literatura debe poseer un buen desarrollo de todas las competencias comunicativas, mientras que el 25.71% considera que debe ser la escucha la más desarrollada, asociado esto a las quejas de falta de comprensión de las discentes.

Ahora bien, para la elaboración del diagnóstico se realizaron tres actividades que posibilitaron trazar un panorama de las limitaciones y potencialidades en lo que a las competencias comunicativas se refiere. La primera consistió en una encuesta de aspectos generales; la segunda, en un conversatorio que diera fe del concepto que se tiene en el aula sobre las competencias; y la tercera, un ejercicio de escritura creativa con base en una actividad propuesta por el escritor Gianni Rodari en su libro *Cuentos para jugar*.

El propósito aquí es dar cuenta de los resultados que arrojó el análisis de dichos ejercicios. En principio se tendrá en cuenta el grupo en su totalidad; después se centrará el análisis en una discente que para efectos de este trabajo se llamó: Sara.

Antes de entrar en materia, será útil anotar que un primer acercamiento guiado por la observación, arroja un dato alentador en cuanto a la disposición para el trabajo por parte del grupo y de Sara. Esto se vio en la organización y atención que desde un principio demostraron las discentes, en gran parte debido al trabajo que en años anteriores realizaron otros maestros en formación en este texto, y a la atenta colaboración de la tutora (en este caso concreto, la maestra en ejercicio Marta Lucía Gómez).

Desde las primeras clases se observa el interés que Sara, y las discentes en general, tienen por conocer y ejecutar las propuestas del programa de Español y Literatura de la Universidad de Antioquia. Esta expectativa se concretó al menos en dos direcciones: En primer lugar, qué métodos se emplearán, y, como segundo, qué contenidos se trabajarán, enfocados éstos a la correcta producción de textos escritos en lo que a ortografía y puntuación se trata, al conocimiento de la estructura de textos, y al análisis de escritos argumentativos y expositivos. Finalmente, se expresó el interés por una preparación para las pruebas ICFES.

Igualmente, se sostuvo un diálogo directo con las discentes encabezado por la pregunta "¿Creen que es importante estudiar una asignatura que se llama español? ¿Por qué?". En esta oportunidad se concretó mejor el interés por los contenidos, pero, sobre todo, se conoció una opinión generalmente aceptable frente a la importancia de la asignatura: "Es importante para conocer nuestro idioma", "es necesario aprenderlo para hablarlo bien, porque lo maltratamos mucho", "nosotros debemos hablar como nuestros padres, pero ahora ellos hablan como nosotros", "a pesar de que es nuestro idioma no sabemos ciertas cosas con el verdadero significado". Tales fueron algunas de sus primeras intervenciones. Luego se revelaron aspectos metodológicos que producían rechazo en ellas, como el dictado directo, la transcripción de textos y la pasividad del docente.

En términos generales, las discentes se mostraron ávidas de ingenio y creatividad por parte del docente, al tiempo que dieron fe del paso de maestros en formación a lo largo de su proceso de aprendizaje, demandando actividades similares a las que en esos momento fueron eficaces. Algunas de ellas son: El diario de lectura y escritura, la discusión de películas y "comparaciones con la vida real y el tiempo del autor", ejercicios de vocabulario, trabajos que involucren sus fantasías, "análisis de ideas principales y secundarias" en los textos,

Ejercicios  
1  
Recursos



ejercicios de ortografía, acentuación, puntuación y dictados creativos.

Retomando el orden propuesto más arriba, a comienzos de Febrero se les propuso un cuestionario<sup>1</sup> que tenía cuatro intereses a saber: Uno de corte informativo ocupacional extraescolar que contextualizaba socio-culturalmente al grupo; otro que apuntaba al conocimiento del bagaje lector adquirido en su formación escolar y fuera de la escuela; uno más que pretendía indagar por el gusto o la disposición por la escritura, y un último que permitía proponer actividades concretas.

Ahora bien, hay que anotar que la muestra consta de 29 encuestas y que el curso lo conforman 37 discentes, de las cuales 2 se encontraban por esos días en maternidad. Las 6 restantes no fue posible obtenerlas por diversas razones.

Conclusiones del diagnóstico

Con todo, si miramos el primer interés que guió la encuesta, podemos suponer inicialmente que las discentes recurren con frecuencia al uso de los medios masivos de comunicación. Por otro lado, la información sugiere que un trabajo desde lo audiovisual podría tener buena acogida, ya que ese medio es preferido por ellas en su cotidianidad. Por su parte, el hecho de que suelen conversar con sus amistades puede ser un indicador alentador para suponer que la competencia del habla no les es ajena.

El propósito de conocer su bagaje lector cobra importancia si se piensa en la intención de trabajar con ellas el relato de corte enigmático. Ocho (8) de las 29 muestras indican la inclinación hacia este tipo de textos. "Crónica de una muerte anunciada", "El túnel", e incluso "Ilona llega con la lluvia", son títulos que reposan en algunas memorias, sin mencionar el gusto de algunas por el cuento de misterio. No obstante, lo más significativo aquí es el gusto de la gran mayoría por el texto de autosuperación.

<sup>1</sup> 1. Además de asistir al colegio, ¿Qué otras actividades realizo en el día? (Empleo, ocupaciones, gustos, hobbies, etc); 2. ¿Qué me gusta hacer los fines de semana?; 3. De las lecturas que me han propuesto a lo largo de mi vida escolar, ¿Cuáles me han gustado más? ¿Por qué?; 4. A parte de esas lecturas, ¿He leído algo por gusto propio? ¿Qué?; 5. ¿Me gusta escribir? En caso de que sí, ¿Qué suelo escribir? (Un diario, poesía, pensamientos, cartas, etc); 6. ¿Hay alguna actividad específica que me gustaría realizar en el aula durante la clase de Español? ¿Cuál?; 7. Si quieres, al reverso de la hoja puedes proponer algo más que creas pertinente.

En cuanto al tercer punto, se concluye que la gran mayoría recurre al acto de la escritura de una manera gustosa y voluntaria, ya que ésta está asociada a la expresión de sus afectos y emociones. Igualmente es alentador este dato en vista de que en el desarrollo del trabajo con ellas se recurrirá a la elaboración de un diario de lectura y escritura.

Finalmente, las propuestas no están alejadas de las suposiciones que se hicieron al inicio de este escrito, en cuanto que las discentes esperan actividades amenas y creativas, que redunden en beneficio del desarrollo de las competencias.

## 5. REFERENTES CONCEPTUALES

A continuación se presentan una serie de escritos que pretenden conformar un marco teórico de base para el sustento conceptual y actitudinal de esta práctica:

### Sobre la “teoría y didáctica de la literatura”:

Frente a esta temática, (Gómez y Castillo, 1999: 81-105) proponen un texto en el que se destacan dos apartes. Uno que compete a la semiótica y otro a la intertextualidad.

Con respecto al primero, inician ellas señalando que los textos de hoy no poseen un carácter monológico y por lo tanto no subyace en él un solo sentido a descubrir por parte del lector. “Hoy el texto es un acertijo que hay que descifrar, donde los laberintos de la significación permiten diversos senderos.” (P. 82), incluyendo algunos que nos llevan desde él hacia otros textos y hacia otras expresiones del arte. Tal es el caso de su propuesta con la lectura “Del amor y Otros Demonios”, sólo enunciada como ejemplo en el artículo, cuyo acercamiento supone una desescolarización mediada, dicho así, por los medios de comunicación, el cine y la fotografía. Se propone pues un juego con el texto; respetarlo desde el irrespeto como lo dice allí Otero.

En la lluvia de ideas que compone este texto, las autoras realizan un breve recorrido por la evolución de la escritura, con el ánimo de sostener la idea primera, aquella del carácter plurisignificativo del texto literario actual. Es así como llaman a los avances tecnológicos para compararlos con un primer momento rupestre y cavernícola de la escritura, pero lo que interesa es que concluyen ellas que dichos avances nos han llevado a un nuevo "concepto de lectura, la lectura del hipertexto como se ha dado en llamar". (83).

Esta lectura supone ver en el texto una red de conexiones según Landow (1995); o ver en él aquellos fragmentos de textos que lo componen y sus nexos, según Theodor Nelson; o volviendo a Landow, rastrear la tríada texto, discurso y cultura, que insinúa una naturaleza intertextual para los relatos contemporáneos.

Dedican unos párrafos más para volver sobre lo mismo, agregando que ya Derrida aportó al acercamiento del hipertexto con su proceso de descentralización, el cual propone que "el texto no se estructura sobre la base de un solo foco sino que su naturaleza permite cambiar de punto de vista al lector que se aproxime al mismo" (P. 84).

Cierran el apartado mencionando la relación texto, lector y escritor cuya situación actual es de lejanía en tanto que, primero, el escritor se queda detrás de las teclas y, segundo, los textos ya no admiten taxonomías jerárquicas.

En cuanto a la didáctica y la literatura como un juego intersemiótico, Gómez y Castillo (1999:81-105) dicen que es muy improbable definir una didáctica única y peculiar para la literatura dado el carácter imprescindible y ambiguo de la obra de arte literaria. Señalan por lo mismo que la pedagogía de la literatura debe involucrar la lingüística, la semiología y la aproximación empírica. Además dicha interdisciplinariedad debe contar con la eficaz ayuda de los

docentes, encargados no sólo de propiciar en el aula un ambiente dialógico donde sea posible una didáctica entre aula, texto, lector y docente-estudiante, sino de construir un discurso didáctico que mediatice la diversidad de voces que componen el complicado ejercicio de la enseñanza de la literatura.

El primero de estos encargos constituye la primera propuesta para una didáctica de la literatura. La segunda propuesta de las autoras es considerada una didáctica de la lectura, entendiéndose por esto no sólo las técnicas sino la posibilidad de acercarse al texto desde lo crítico-valorativo. "Una lectura crítica se fundamenta en el texto abierto y por lo tanto exige una lectura intertextual; pero esta no basta, se necesita de una lectura valorativa que por esencia es intertextual, por lo tanto relacional y comparativa, dando lugar a plurales lecto-escrituras." (P. 86).

Seguidamente nos presentan una tercera propuesta: Un momento creador del lector desde la experiencia crítico-valorativa, que incluya rasgos creativos y expresivos en lo que a placer suscitado por la lectura se refiere.

Aquí, al parecer, las autoras hacen mención del texto del lector, diferente del texto en sí y del texto del autor. Con ello vuelven sobre la lectura como un proceso semiótico que involucra dos aspectos: La intertextualidad y la interdisciplinaria. Ya está claro que no hay nada más inadecuado que ver el texto como unidad verbal únicamente; la lectura involucra también códigos no lingüísticos de donde se precisa una lectura semiológica. Esto podría significar tanto leer entre líneas, como recurrir a imágenes, sonidos o sabores para leer el texto. Así, la lectura literaria es ahora lectura intertextual e interdisciplinaria, con lo que se plantea la didáctica de la literatura como un juego intersemiótico o de "operación metalingüística llevada a cabo por cruces de códigos y su correspondiente lectura." (P. 87).

La cuarta propuesta lleva por nombre Investigación, es decir, una metodología inherente al proceso pedagógico.

Hasta aquí, sin mayores argumentos o estímulos, las autoras presentan una posible didáctica. Desarrollan después el tema de la Teoría de la Intertextualidad.

Etimológicamente, "intertextualidad" es una sustantivación del adjetivo compuesto intertextual. "Inter" significa reciprocidad; "dad", una cualidad y cierto grado de abstracción; y el lexema principal viene del latín *téxere* que significa tejer o tramar. La palabra alude fundamentalmente a tres acepciones:

- a) Considerado en su forma más amplia remite al constructo cultural extratextual que es reelaborado por la producción y recepción de la obra artística.
- b) Apropiado por la textolingüística y la semiótica, remite a un proceso de significación que se fundamenta en las relaciones establecidas entre un texto y otros textos.
- c) Asumido como una serie de alusiones, referencias y huellas de lectura. (P. 88) .

Por otra parte, la búsqueda de la claridad a este respecto las lleva hasta Zumthor, para quien "La intertextualidad" es:

- ◆ Un discurso como espacio de transformación de enunciados provenientes de múltiples instancias.
- ◆ La comprensión o lectura que genera el nuevo discurso.
- ◆ El texto como interrelación de partes. (P. 91).

Así, "la intertextualidad es un problema de memoria que rescata distintos ecos y huellas provenientes de otros textos inmersos en la tradición y en la historia. Esto es, un texto dialoga sincrónica y diacrónicamente con otros en relación histórica, discursiva y genérica." (P. 91).

## Sobre la argumentación:

Abordar la argumentación como competencia a desarrollar en una práctica pedagógica, no escapa al velo de tardanza con que se revisten las demás. Es inútil creer que en el transcurso de un año puedan verse, no sólo mejoras considerables en el desarrollo de las competencias, sino incluso, un diagnóstico completo y acomodado del estado real en que el maestro en formación encuentra a sus discentes.

Centrado en la noción de argumento que presenta (Alfonso Monsalve, 1992:247), los aspectos vedados del estado y el desarrollo de la competencia se esclarecen un poco. Para él, "Un argumento es un acto de habla que tiene como finalidad persuadir a un auditorio a aceptar o acrecentar la adhesión a unas tesis que se le presentan" (P. 247). Hay que tener presente que este autor distingue tres tipos de auditorios, según los cuales se delimita el alcance de la labor argumentativa.

Necesariamente el primero de ellos está fuera del alcance del aula: El auditorio universal, conformado por la humanidad "o al menos por los hombres (y mujeres) adultos y normales" (P. 64). El trabajo limitado a un aula apunta a considerar el segundo tipo de auditorio como el adecuado para tener presente; él lo denomina "El interlocutor en el diálogo".

En efecto, los primeros destinatarios de esos actos de habla que son los argumentos, son las mismas discentes, entre las cuales se propone un ambiente de discusión tejido en torno a unos textos literarios. Se persigue aquí, pues, la consecución de condiciones para que se dé el diálogo en el aula, entendido como "una discusión en la que se indaga honestamente y sin tomar partido, la solución al problema propuesto, y no un debate en el que se oponen convicciones ya establecidas y se busca imponerlas" (P. 67). Con esto, se espera, los discentes tendrán la posibilidad de experimentar con sus intuiciones y

ocurrencias respecto a ese problema (que aquí hay que entender, en principio, como un problema asumido desde el texto literario), comparando y sosteniendo sus argumentos frente a las razones de los demás. Presumiblemente, el docente es el segundo destinatario de dichos argumentos, quien, como ningún otro interlocutor, está en el deber de fomentar un grado cada vez mayor de elaboración, no sólo en la interacción, sino en la formulación misma de sus argumentos, al tiempo que debe mantener la distancia para no imponer o inclinar las deliberaciones de los discentes hacia su conocimiento previo de las salidas al problema del texto literario.

El último tipo de auditorio resulta ser para el docente un reto en cuanto dirige a los discentes a una producción argumentativa que satisfaga las propias necesidades de los discentes. El papel de provocador de vacíos, dudas y preguntas, que debería desempeñar cualquier docente, se ve cuestionado en este punto, puesto que el auditorio al que se refiere Monsalve, es el individuo como tal y su deliberación interna. De aquí que todo intento por imponer directrices, como no preguntas y opciones, limitaría a los discentes para el fogueo de sus deliberaciones frente a las de los demás.

Volviendo a la definición, ese acto de habla que constituye la argumentación puede estar fincado en una secuencia de unidades argumentativas, o en una sola de ellas; de esto depende que el argumento sea simple o complejo. Por ende, un argumento puede presentar varios componentes:

El discursivo, que involucra la coherencia y la cohesión del acto de habla, entre tanto exige del argumentador una lógica que haga efectiva la expresión de lo que piensa.

“Sociológicos y cognitivos, que hacen referencia a creencias, valores, jerarquías, etc.

Psicológicos, que apuntan a los trucos de la persuasión.

Intencionales, que tienen que ver con los fines con los que se busca persuadir." (P. 247)

Para finalizar, se dirá que el éxito de la argumentación radicará en el esclarecimiento final de todas las presunciones con base en el referente de verdad que es el texto literario. Quizá sea más conveniente hablar aquí de verosimilitud, dado que el mundo creado por el texto no es del todo hermanable con la ideas común que se tiene de verdad. De igual modo como el referente que tiene un orador para sentar sus presunciones iniciales es el acuerdo del auditorio, los puntos de verdad que revela el texto literario lo serán para el lector que se aventure a argumentar sus predicciones finales.

## 6. DISEÑO METODOLÓGICO

El hablante no es un ser infalible que domina estructuras lingüísticas perfectas en un mundo perfecto. Es un ser creativo e imperfecto, que habita un mundo de iguales condiciones. Por lo mismo, su desempeño social depende en gran medida de sus habilidades para canalizar esa creatividad y sacar provecho del contexto y los momentos comunicativos.

Así pues, una de las actividades que más involucra y ejercita esa creatividad es la escritura. En ella se actualizan las cuatro competencias comunicativas básicas puesto que la labor de la clase propuesta en este proyecto se centra en la lectura (leer-oír), pronunciamiento (escribir-hablar) y producción de un paratexto, basado en el modelo de la lectura predictiva. Como se ve, todas las habilidades son hermanables y se desarrollan en su interrelación.

Para realizar esta práctica se le ha dado prelación a la metodología de la elaboración conjunta, en tanto que el aula pretende ser un contexto comunicativo en donde la interacción docente-discente permita el desarrollo de las competencias mencionadas con la ayuda de la estrategia.



metodología  
Actividad

Se hace necesario aclarar que lo anterior es la base para la implementación de la estrategia perseguida, que se espera redunde en beneficio de la competencia argumentativa. Para la ejecución de la estrategia como tal, se les propuso a las discentes una serie de relatos divididos previamente en secuencias, tras las cuales se les plantean una serie de preguntas con el fin de que hagan sus predicciones sobre los acontecimientos que vendrán más adelante en el relato.

Cada discente tuvo un ejemplar del relato, que fue leído por el docente mientras detenía la lectura para hacer comentarios que alentaban el ejercicio. Luego de la lectura, las discentes tenían un momento de trabajo personal, igualmente asistido por el docente, en el que procuraron dar respuesta a las preguntas, al tiempo que iban construyendo sus hipótesis al respecto del problema que planteaba el relato.

En determinados caso fue necesario socializar en el aula el trabajo que se venía adelantando con el fin de incrementar el margen de plurisignificación de los textos, y permitiendo además que las discentes corroboraran o reelaboraran sus hipótesis.

Cabe subrayar que se realizaron a lo largo del año otra serie de actividades que pretendían formarle un buen ambiente a la implementación de la estrategia. La gran mayoría de ellas tuvo como modelo la lectura predictiva, sólo que en esos momentos no se extendía tanto el ejercicio dada la brevedad de los relatos que se propusieron. En estas oportunidades, pues, el texto era entregado parcialmente para que las discentes completaran el hilo de acciones, o para que dieran título a la obra. En todos los casos se pretendió que las discentes se pronunciaran sobre el texto teniendo en cuenta la lógica del mismo, y haciendo un rastreo de indicios que permitieran un coherente y lógico proceder en la escritura.

## Técnicas e instrumentos:

Se llama técnicas al conjunto de métodos y procedimientos que harán posible el logro de los objetivos; éste es:

El resumen oral y el recuento del texto.

El comentario y la explicación de textos y de obras literarias.

La composición literaria.

Lectura predictiva y dirigida.

Los instrumentos se refieren a los medios necesarios para la implementación de las técnicas; éstos son:

Diario de campo del docente.

Diario de lectura y escritura de las discentes.

## 7. CONTENIDOS.

*Tipo de Contenido* Para dar cuenta de los contenidos que se trabajaron durante la práctica, se agruparán en dos categorías: Una de corte Literario, y otra que surge de los diversos niveles lingüísticos.

Iniciando por esta última, habrá que destacar del nivel gramatical los componentes básicos de la oración simple, los conectores, los pronombres personales y los complementos oracionales, los cuales, con motivo de las producciones escritas que realizaron las discentes, fue necesario abordar durante el año, persiguiendo mejoras en su sintaxis narrativa.

*Actividad* Del mismo modo, el pretexto de la escritura dio pie para que se abordara el nivel pragmático. Se trabajó, mediante la elaboración de un diccionario personal, el bagaje léxico, enriquecido por términos que eran extraídos de los mismos relatos o de la terminología que se hacía necesaria para abordarlos. Hubo oportunidad también de tocar la cadena hablada cuando se pedían participaciones y puestas en común, y la

elaboración escrita, nacida, como ya se deduce, de las lecturas, fue siempre constante, como también el seguimiento personalizado que el docente hizo por medio de una evaluación comentada y escrita al modo de correspondencia. La motivación a la creación escrita, por su parte, se realizó siempre que se pretendía la producción de los trabajos de las discentes.

Proceso  
evaluación

En cuanto a esto último, se puede decir que empata consecuentemente con el nivel intratextual, puesto que la motivación a la escritura hizo necesario un trabajo tipo taller de escritura para descubrir estilos y estructuras en los diferentes autores leídos. Así también hay que referirse al trabajo con las concordancias, cuya falta dificultaba la lectura de los relatos.

El componente de la relación texto-referente, del nivel extratextual, se hizo presente en no pocos ejercicios lúdicos que llevaron a las discentes a la comprobación de la existencia de una realidad tangible que soportaba los temas de los textos tratados. La elaboración de un museo con objetos que se retomaron de algunos cuentos, la incursión en el origami como forma de representar animales de las fábulas, y varias representaciones teatrales que pusieron en escena apartes de algunos relatos, contribuyeron al trabajo en esta línea.

Por último, el nivel literario en su componente de sensibilización ante lo bello, tuvo varios momentos claves, conducidos de la mano de los pocos poemas que se leyeron. La belleza se buscó en ellos para rastrearla luego en cada uno, dando como resultado, en algunas discentes, el hallazgo de una inclinación hacia la producción literaria, nombrada a través de un seudónimo.

Ahora bien, en cuanto a la categoría que aquí se llamó literaria, hay que decir que fue necesario abordar algunos términos generales de la teoría semiótica que les posibilitara a las

discentes un acercamiento más efectivo a los últimos relatos que se trabajaron. Un breve repaso a los elementos del cuento también acudió en los primeros momentos a la formación del constructo teórico requerido para un buen trabajo con los relatos.

En cuanto a estos últimos, a continuación se presentan entre otras, algunas obras que se abordaron en la práctica. Por efectos de espacio, se omitirá la información editorial, presentando sólo el título de la obra, su género y su autor. Se aclara además, que el orden en que aparecen aquí trata de ser fiel a como fueron presentadas a las discentes:

*Obras  
utilizadas*

- Taxi para las estrellas (Cuento). Gianni Rodari.  
Caperucita roja (Cuento). Hermanos Grimm, compiladores.  
El cadáver incorruptible de mi secreto (Cuento). Julio Cesar Jáuregui Buenaventura.  
Mi enemigo (Cuento). Inés Cristina Acero.  
El abrelatas (Cuento). Millor Fernández.  
Baby H.P. (Cuento). Juan José Arreola.  
La carne (Cuento). Virgilio Piñera.  
El hombre que llamaba a Teresa (Cuento). Ítalo Calvino.  
Algunas palabras (Poema). Eugenio Montejo.  
La rana que quería ser una rana auténtica (Fábula). Augusto Monterroso.  
El burro y la flauta (Fábula). Augusto Monterroso.  
El burro flautista (Fábula). Natalia Pikouch, compiladora.  
El tercer Piso (Cuento). Ágatha Christie.  
El escarabajo de oro (Cuento). Edgar Allan Poe.

## 8. ESTUDIO DE CASO

SARA (seudónimo de la discente)

A continuación se presenta un estado parcial de la labor

adelantada con las discentes y en especial con Sara, quien respondió a seis preguntas de la guía de lectura predictiva, elaborada por la asesora de prácticas y el maestro en formación. El texto producido por Sara tiene como referente el contexto de la lectura predictiva del cuento "El tercer piso", de Ágatha Christie.

#### A. A la luz de la sintaxis narrativa.

El texto entonces, producido por la discente, obedece a la respuesta de una de las preguntas finales ofrecidas en la guía para la lectura predictiva, con el fin de facilitar un poco la directriz de la escritura. Sara optó por producir su texto en una dirección proléptica, añadiendo acciones a la trama que Christie daba por terminada. Se presentan a continuación las preguntas propuestas para la elaboración del texto:

11.2.1. ¿Cómo pudo ser posible que la esposa de Donovan y su rival terminaran compartiendo el mismo edificio?

11.2.2. ¿Por qué habitaba Poirot ese edificio, y, además, con un nombre falso?

11.2.3. ¿Cómo atrapó luego la policía a Donovan?

11.2.4. ¿Qué hizo Jimmy para conquistar a Pat? ¿en qué terminaría ese enamoramiento?

11.2.5. ¿Cómo fue que Donovan robó la llave del apartamento de Pat?

11.2.6. ¿Cómo ocurrieron los hechos del asesinato?

A continuación se transcribe el texto elaborado por Sara:

1. DESPUES QUE PIROY LE DIJO TODA LA VERDAD A JIMMY, EL SALIO HACIA EL APARTAMENTO DE PAT. DISPUESTO A CONTARLE TODO, PERO EN EL CAMINO SE ENCONTRO CON DONOVAN Y LE DIJO:
5. - NUNCA LE CREI CAPAZ DE HACER UNA COSA DE ESTAS. ES QUE LE MATAR A TU PROPIA ESPOSA - DONOVAN SE QUEDO TRIO Y ASOMBRADO, NUNCA PENSÓ QUE SE IRIA A DESCOBRIR LA VERDAD Y MENOS TAN RAPIDO.
10. - FINGIR UNA AMISTAD Y UTILIZARNOS A TODOS - DIJO JIMMY - PERO LO PEOR FUE QUE ACOSTASTE NO SOLO CON LA VIDA DE TU ESPOSA SINO CON LA NUESTRA, POR QUE TU ERAS UN BUEN AMIGO PARA NOSOTROS -
15. DONOVAN SOLO LE PIDIO PERDON Y LE DIJO:
- JIMMY SOLO QUIERO QUE AMES MUCHO A PAT Y LA HAGAS MUY FELIZ Y QUE LE DIGAS QUE NUNCA LES VOY A OLVIDAR, EN REALIDAD SI QUIERIA SER UN BUEN AMIGO PARA USTEDOS -
20. DONOVAN SALIO CORRIENDO Y LA POLICIA NUNCA LO LOGRO CAPTURAR.
- EL AÑO TRAS AÑO LES MANDA UNA CARTA A JIMMY, PAT Y MILDRED DICIENTOLES COMO ESTA, PERO ELLOS SIEMPRE CON LA IMBERTUMBRE DEL
25. LUGAR DONDE SE ENCUENTRA.

Así pues, el texto de Sara fue dividido en 4 secuencias, según la enumeración de los renglones, así:

Secuencia 1: Líneas 1 a la 9.

Secuencia 2: Líneas 10 a la 14.

Secuencia 3: Líneas 15 a la 19.

Secuencia 4: Líneas 20 a la 25.

Los resultados se enuncian a continuación:

1. NIVEL GRAMATICAL: Sus *sintaxis* sigue presentando un aceptable grado de construcción; sabe cual es el sujeto y el predicado, y cuando desea formar una oración compuesta se vale de las conjunciones adversativas y conjuntivas (secuencia 1: "...; EL SALIO HACIA EL APARTAMENTO DE PAT DISPUESTO A CONTARLE TODO, PERO EN EL CAMINO SE ENCONTRO CON DONOVAN Y LE DIJO:...". Secuencia 4: "DONOVAN SALIO CORRIENDO Y LA POLICIA NUNCA LO LOGRO CAPTURAR"). De igual modo, recurre al empleo del pronombre de relativo, y se diría que lo hace acertadamente a pesar del 'queísmo' del principio (secuencia 1: " DESPUÉS QUE POIROT LE DIJO...". Secuencia 3: "—PERO LO PEOR FUE QUE ACABASTE NO SOLO CON LA VIDA DE TU ESPOSA...". Secuencia 4: " —JIMMY SOLO QUIERO QUE AMES MUCHO A PAT Y LA HAGAS MUY FELIZ Y QUE LE DIGAS QUE NUNCA LOS VOY A OLVIDAR..."). De otro lado, el uso de los pronombres personales átonos y tónicos es adecuado y dota a la narrativa de fluidez en tanto que no redundando nombrando a los personajes (secuencia 4: " DONOVAN SALIO CORRIENDO Y LA POLICIA NUNCA LO LOGRO CAPTURAR". Secuencia 1: "DESPUÉS QUE POIROT LE DIJO TODA LA VERDAD A JIMMY; EL SALIO HACIA EL APARTAMENTO DE PAT DISPUESTO A CONTARLE TODO...". Secuencia 2: "... ERAS UN BUEN AMIGO PARA NOSOTROS—". Secuencia 4: "ÉL AÑO TRAS AÑO LES MANDA UNA CARTA A JIMMY, PAT Y MILDRED DECIENDOLES..."; En esta ocasión, Sara tilda

correctamente el pronombre porque sabe que puede confundirse con el artículo. Sin embargo, omite el uso de las comas para crear el efecto aclaratorio. Nótese que este pronombre 'él' es la única palabra tildada en el ejercicio). El uso de las palabras, según su *significado*, es bueno; emplea palabras adaptadas al contexto, de fácil entendimiento, y con significación para su entorno: (" ... LA POLICIA NUNCA LO LOGRO CAPTURAR ": secuencia 4. "FINGIR UNA AMISTAD Y UTILIZARNOS A TODOS—": secuencia 2.)

2. NIVEL PRAGMÁTICO: En tanto que la *retórica* comprende el discurso y sus métodos, se observará aquí el uso de la puntuación y su efecto expresivo. En este sentido, el manejo del guión explora nuevos usos, puesto que mezcla las intervenciones de la voz del narrador con la de los personajes. Así mismo, los dos puntos aparecen precediendo al guión, a diferencia del texto inicial. ("—FINGIR UNA AMISTAD Y UTILIZARNOS A TODOS —DIJO JIMMY— PERO LO PEOR FUE QUE...": Secuencia 2. "DONOVAN SOLO LE PIDIO PERDON Y LE DIJO: —JIMMY SOLO QUIERO QUE...": Secuencia 3. El punto a parte fue hallado siempre en su lugar, con lo que mejora en la delimitación de las oraciones (" ...EN REALIDAD SI QUERIA SER UN BUEN AMIGO PARA USTEDES—": Secuencia 3. "...NUNCA PENSO QUE SE IRIA A DESCUBRIR LA VERDAD Y MENOS TAN RAPIDO.": Secuencia 1). El uso de las comas mejoró un poco, a pesar de que no siempre son empleadas con precisión; en el ejemplo, el tono aclaratorio de la expresión 'año tras año' no queda bien logrado (secuencia 4: "ÉL AÑO TRAS AÑO LES MANDA UNA CARTA..." (Secuencia 5), pero son correctas, por ejemplo, en la secuencia 1: "...DONOVAN DE QUEDO FRIO Y ASOMBRADO, NUNCA PENSO QUE SE IRIA A DESCUBRIR LA VERDAD...". Hay que decir también que recurre erróneamente al uso del punto y coma (secuencia 1: "DESPUÉS QUE POIROT LE DIJO TODA LA VERDAD A JIMMY; EL SALIO HACIA EL APARTAMENTO..."). El manejo *léxico* sigue adoleciendo de acentuación,



pues sólo marcó una de las tildes, la del pronombre que ya se mencionó; en cambio, escribe "despues" por después, "perdon" por perdón, "pidio" por pidió, etc. La escritura correcta de los términos que emplea mejoró igualmente, exceptuando la palabra "insertibumbre" de la última secuencia; el vocabulario, a pesar de su claridad, en general es plano; aunque hay que resaltar las expresiones "Donovan se quedó frío y asombrado" de la secuencia 1, por la buena adjetivación; y "Donovan salió corriendo y la policía nunca lo logró capturar", puesto que debió elegir entre los términos 'escapar' por correr, y 'atrapar' por capturar. En cuanto a la *estilística*, la discente presenta un manejo lógico de la idea, ya que sigue una de las líneas de sentido que originalmente tiene el texto: Capturar a un delincuente. Así mismo, la idea que desea expresar resulta clara para el lector. Por lo demás, su estilo sigue siendo sencillo y ameno, y decididamente amplio, debido a que le ofrece al lector las voces de los personajes; deja la idea de que se deleitó escribiendo y transmite compromiso con la resolución del problema; es directa en lo que dice, al tiempo que conserva para cada personaje su rol actancial, enriqueciendo el relato con rasgos nuevos en ellos, presumiblemente recogidos de su experiencia personal (Se habla de la actitud contrita pero audaz de Donovan).

3. NIVEL INTERDISCIPLINARIO: *Psicolingüísticamente* hablando, la discente logró una buena apropiación de lo que decía el relato matriz, a juzgar por la concordancia de los espacios en que se desarrollan las acciones que ella narra, en relación con los que se pueblan en aquél. De igual manera, los personajes involucrados de primera mano con el problema son tenidos en cuenta por ella, así como, y sobre todo, la relación inicial que tenían: la amistad. No desconoce la magnitud de los hechos que narra el cuento, y retoma un hilo conductor de acciones para dilatar la historia y proponer un final. *Sociolingüísticamente*, la discente tiene en cuenta su contexto social inmediato y articula lo que dice con esa realidad. No es ajena para ella la experiencia de la amistad, la

cual valora en la confesión que pone en boca del asesino. Se expresa en consideración con su esfera social, recreando diálogos por medio de la narración directa. Finalmente, se pronuncia de manera muy sugestiva sobre la realidad de la incompetencia de las fuerzas de la ley y el orden, instalando al fugitivo en un presente de clandestinidad inalcanzable para la ley. *Semiológicamente*, la discente vuelve a ver, en lo narrado por el cuento y en su final, una situación propicia para la amistad entre los personajes, dándole nuevamente a esta relación una continuidad en las cartas que menciona en la última secuencia, al tiempo que reitera también el carácter comunicativo de la amistad, pues se trata de permanecer en contacto con los amigos.

4. NIVEL INTRATEXTUAL: Veamos en principio el componente *semántico*, el cual presenta tres formas de estructura: La primera, la microestructura (representada en las secuencias). Aquí se sigue viendo un aceptable nivel de coherencia local gracias al empleo del guión y de los turnos conversacionales que por medio de él logra organizar Sara. La cohesión, por su parte, no siempre es trabajada bajo los preceptos de la narrativa (secuencia 1: El queísmo mencionado más arriba; secuencia 3: La falta de puntuación para ordenar el polisíndeton y dar entrada a la conclusión que saca Donovan: “...QUIERO QUE AMES MUCHO A PAT Y LA HAGAS MUY FELIZ Y QUE LE DIGAS QUE NUNCA LOS VOY A OLVIDAR, EN REALIDAD SI QUERIA SER UN BUEN AMIGO PARA USTEDES...”; secuencia 4: La elisión verbal en la última oración coordinada, y la ya mencionada falta de comas: “ÉL AÑO TRAS AÑO LES MANDA UNA CARTA A JIMMY, PAT Y MILDRED DICIÉNDOLES COMO ESTA, PERO ELLOS SIEMPRE CON LA INCERTIDUMBRE DEL LUGAR DONDE SE ENCUENTRA”), a pesar de lo cual, Sara logra una buena hilvanación respetando el tiempo verbal original del cuento, e incursionando en el desembrague temporal, situándose en un presente que cierra con contundencia el relato. Hay que agregar la mejoría que presenta en

el empleo del conector "sino". En el primer diagnóstico se presentaba escrito de una manera inadecuada, obedeciendo a una lógica oral; aquí vuelve a aparecer correctamente, dando fluidez a la lectura del texto. La segunda forma de estructura es la *macroestructura*, en la que la coherencia global es buena en tanto conserva un campo semántico para inscribir en él los acontecimientos; la discente no se aleja del tema delincencial, ni pretende excusar las culpas del asesinato, ni instala actores que enturbien el desarrollo de su idea. Antes bien, escoge qué personajes hacen posible el desarrollo de su final, dotándolos eso sí con giros actitudinales (arrepentimiento intemperante) que hagan verosímil su producción. Finalmente, la forma *superestructural*, que se encarga del esquema lógico de organización del texto, presenta un buen desarrollo. Las acciones ocurren siguiendo, a través de las secuencias, una lógica de causa-efecto: Un asesinato origina una intervención de las fuerzas de la ley y el orden, y una huida; el descubrimiento de una culpa generan reproches y arrepentimiento; un alejamiento genera una correspondencia. El componente *sintáctico-léxico*, por su parte, comprende la relación léxica que permite construir los campos semánticos. En este relato sí se logra construir un campo semántico, pues las palabras conforman un universo significativo en el que es verosímil la aparición de un prófugo y de un sentimiento de amistad. Véase por ejemplo la carga de *timicidad* de la expresión: "NUNCA TE CREI CAPAZ DE HACER UNA COSA DE ESAS" (secuencia 1); la confirmación de Jimmy frente al sentimiento que une a Pat, a Mildred, y a Donovan con él: "...ERAS UN BUEN AMIGO PARA NOSOTROS—" (secuencia 2); y el reconocimiento que hace el delincuente: "EN REALIDAD SI QUERIA SER UN BUEN AMIGO PARA USTEDES—" (secuencia 3), como prueba de esto último. Y para constatar el campo semántico del convicto, véase: Secuencia 1: "¿MATAR A TU ESPOSA?—", y el pensamiento que esto genera en Donovan: "NUNCA PENSO QUE SE IRIA A DESCUBRIR LA VERDAD Y MENOS TAN RAPIDO"; secuencia 3: "...LE PIDIO PERDON..."; y secuencia

4: “DONOVAN SALIO CORRIENDO Y LA POLICIA NUNCA LO LOGRO CAPTURAR.” Finalmente, el dato que da Sara sobre las cartas que envía Donovan para informar a sus amigos de su estado, redundan en función del ambiente amistoso del relato.

5. NIVEL INTERTEXTUAL: Este nivel es igualmente en este ejercicio, en tanto que el contenido del relato producido se nutre de otro existente, gravitando alrededor de éste. Términos como “esposa”, “apartamento”, “policía”, y “escapar-capturar” se encuentran en ambos textos. Igualmente, los nombres de los personajes relacionan directamente este relato con el de Christie. Por último, Sara toma un elemento de “El tercer piso” para darle un tratamiento inusual: La infalibilidad de Poirot queda en entredicho puesto que, si bien él resolvió el caso, el delincuente se escapa. Probablemente, si Poirot hubiera participado más directamente en la persecución, Donovan estaría tras las rejas, pero eso ya pertenece a otra clase de conjeturas que Sara, como narradora, no eligió para la construcción de su escrito. Todo lo anterior da cuenta de una aceptable recreación de la estructura del cuento por parte de Sara.

6. NIVEL EXTRATEXTUAL: La relación con el contexto se da por partida doble: El texto escrito se relaciona con el contexto exterior, en tanto que la autora, como representante de ese contexto exterior, valora las relaciones afectivas de amistad como también los personajes de su relato; y se relaciona también, gracias a la mención que Sara hace del resultado que obtuvo la policía ante el crimen, resultado que parece, más que verosímil, calcado de la realidad. Por otro lado, el relato crea su propio contexto en el que la verosimilitud es innegable y los sucesos son admisibles y coherentes. Ya se han mencionado, en los niveles anteriores, algunos aspectos que sustentan esta idea. Sólo se agregará que la actitud de Jimmy, pasiva en cuanto no retiene la huida de Donovan, (se limita a reprochar con un asombro cándido el hacer de

Donovan (secuencias 1 y 2)) es totalmente coherente con el saber-hacer que desempeña en el relato original de Christie. Todo lo anterior hace posible que Sara adopte un punto de vista para referirse a la situación de su contexto, valorando en ese caso la comunicación que subyace a toda amistad (las cartas de la última secuencia) y sugiriendo una inoperabilidad en los estamentos encargados de la seguridad.

7. NIVEL LITERARIO: Hay que resaltar que Sara desarrolla el género cuento, ya que el producto de la escritura es el final de otro. En este sentido, el producto de Sara tiene un breve momento de tensión (característica del género) en el cual Jimmy se topa con Donovan. El desarrollo de este encuentro se da por medio de la narración directa, técnica discursiva propia de la literatura. Ahora bien, cuando no son los personajes los que hablan, la narración se desarrolla manteniendo un tiempo verbal constante (pretérito) hasta que al final se encuentra un desembrague temporal que sitúa al lector en un presente de la enunciación. No hay que agregar que este manejo del tiempo en el discurso también es propio de la creación literaria. En cuanto a la forma específica de presentar los hechos, ya se ha mencionado ampliamente el uso del guión como ordenador de los turnos conversacionales, utilidad que se ve en la narrativa como en ningún otro género. En cuanto a la creación de mundos posibles, la mención que hace la discente de la huida de Donovan, abre la concepción que tiene originalmente Christie de la justicia en un mundo de delincuentes y de impunidad. Por último, hay que decir que los cambios que experimentan los personajes a lo largo de un relato, se ven bien representados en el texto de Sara: Donovan pasa a un estado de prófugo en cuanto Jimmy lo une al saber que se tiene sobre su condición de criminal, desuniéndose él de sus amigos, objeto valor que, irónicamente, pretendía poseer con ventajas sobre otros. En términos generales entonces, este relato sigue mostrando una habilidad en la discente para crear efectos propios del género cuento, al igual que para la brevedad y la concisión en el trata-

miento de los hechos, sin olvidar el diálogo directo que logra construir para entregar información. Todo esto permite decir de Sara que posee facilidad para asimilar una trama y proseguirla, así como para concebir cambios en los personajes que enriquecen las múltiples salidas a una situación. Es justo aquí mencionar que sólo ella contemplo la posibilidad de que Donovan no fuera capturado, logrando como unidad de impresión la sorpresa. Igualmente, sigue siendo notable su capacidad para adentrarse en la mente de los personajes y dotarlos no sólo de voz, sino de cargas emocionales.

## 9. EVALUACIÓN

### A la luz de la competencia argumentativa.

A manera de resumen, puede destacarse que el nivel donde Sara presenta un desarrollo más significativo es el pragmático. Con todo, necesariamente ahora hay que volver la mirada sobre la pregunta que alienta este trabajo.

La competencia argumentativa debe rastrearse en los argumentos que produzcan las discentes, y no con muchos alientos en los textos literarios que produzcan. Si bien es cierto que la argumentación empieza por el autoconvencimiento, ese proceso —se espera— ya está presente en las discentes a la hora de emprender la labor escritural. ¿Cómo medirlo? He ahí el problema. Se puede ver —como en efecto Sara lo demuestra— una suerte trazada con determinación para el accionar de cada personaje y situación creada. Se puede medir la claridad con la que Sara expresa sus ideas. Dedúzcase, entonces, que dicha claridad es prenda de una autoargumentación; ella no vacila para trazar el destino de sus personajes.

Ahora bien, ese estado argumentativo que hizo posible la construcción de un texto como el que se acaba de analizar, difiere del estado inicial, es decir, del estado que hizo posible

la construcción del primer texto — “Taxi para las estrellas”<sup>1</sup>.

En efecto, si hay diferencias entre los productos arrojados en dos momentos distintos del proceso docente-educativo, significa que las condiciones en las que se encontraba la discente para producirlos, difieren.

En principio, lo más observable es un cambio en la cantidad de contenidos que tenían las discentes antes y después del proceso docente-educativo. Para eso se elaboró una lista sumaria de ellos mucho más arriba. El avance particular que presentó Sara —demostrado en el análisis que acaba de pasar— puede atribuirse al desarrollo de esos contenidos. Y una parte sustancial de esos contenidos, son los que tienen que ver con las lecturas predictivas de los diferentes textos. Lecturas que procuraban dejar a las discentes frente a la necesidad de argumentar sus hipótesis basadas en los mismos textos.

De este modo, pues, los procesos mentales vedados a la mirada y promotores de la escritura, debieron sufrir un cambio para que el producto fuera distinto. Esto lleva a pensar que el ejercicio permanente de argumentar con base en hechos reconocibles en el texto, y guiado por preguntas que llamen la atención sobre las pistas claves que un texto va arrojando (preguntas acordes con la idea de provocar que se menciona en los referentes conceptuales), desarrolla la capacidad de autoargumentar.

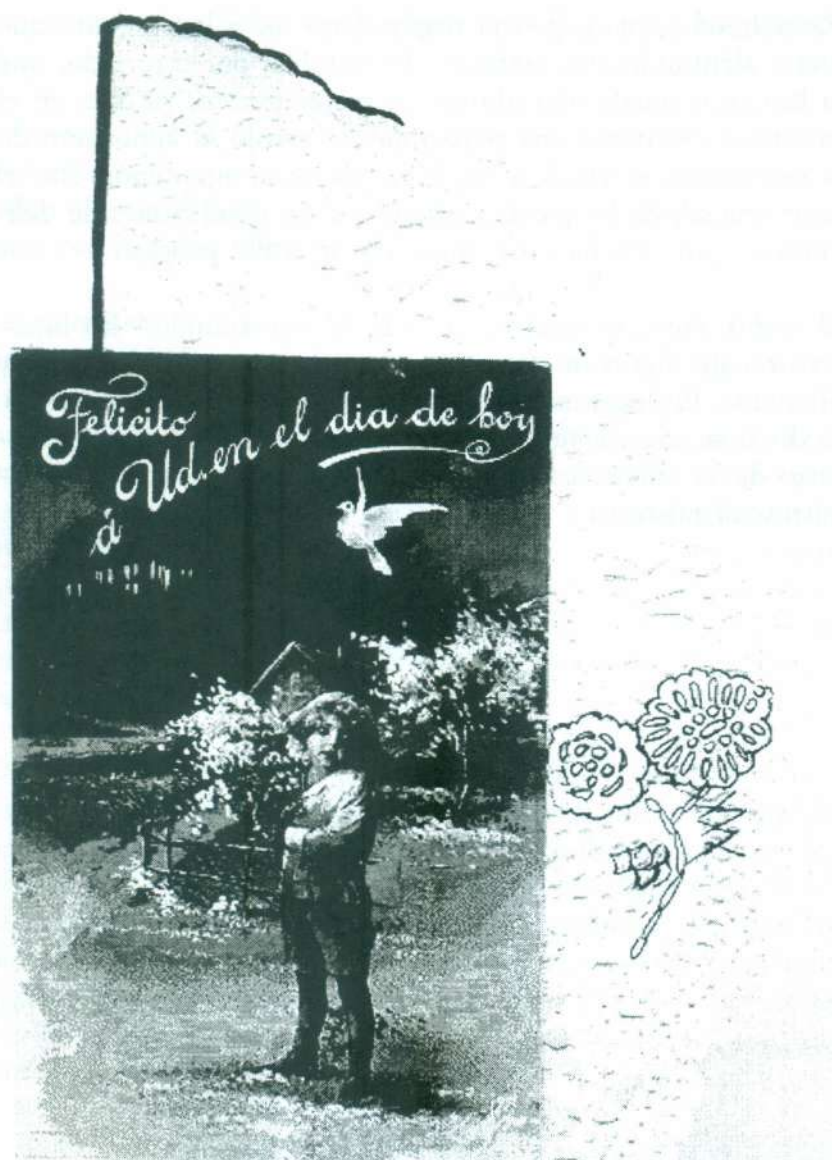
El puesto que Monsalve le da a esta clase de argumentación, parece no ser medular en su labor taxonómica, pero para esta práctica en particular es el más relevante, en tanto que la competencia argumentativa sólo ha podido ser medida tomando como muestra el texto literario, producto de una “deliberación interna”, y no de un debate ante un auditorio plural.

<sup>1</sup> Para una mayor ampliación se recomienda leer el trabajo de grado en el C.D. de la facultad de educación (formato disket).

Parcialmente, pues, podría responderse así a la pregunta que viene alentando este trabajo. Es notable, por otro lado, que la hipótesis queda ubicada en un mejor puesto, ya que, en el producto escritural que parcialmente arrojó la aplicación de la estrategia, se pueden ver mejoras en comparación con el texto inicial; de lo que se deduce que las condiciones de deliberación interna han mejorado durante del proceso.

El verbo, pues, se encarna; se seguirá encarnando. En la escritura, de algún modo, se encarna lo que somos: Verbo y Silencio. El docente debería procurar no violar ese misterio. Todo si se quiere, menos el misterio. Necesitamos del misterio de la encarnación, insondable. No debería desasosegarnos el misterio.





*"... es en el fondo de mi espíritu donde está subiendo la savia, donde están cantando los pájaros, donde están reventando los brotes verdes, donde están corriendo las aguas, donde están aromando las flores, al recibir los besos tibios de la primavera..."*. (pág. 268)

José Fernández, en la novela "De sobremesa"

## BIBLIOGRAFÍA

FREIXAS, Laura. "Taller de narrativa". Madrid: Anaya, 1999.

GÓMEZ de González, Blanca Inés y Myriam Castillo Perilla. "Teoría y didáctica de la literatura". En: Cuadernos pedagógicos. N<sup>o</sup>9. Medellín, 1999.

JURADO Valencia, Fabio. "La literatura como provocación de la escritura". En: Cuadernos Pedagógicos. N<sup>o</sup>9. Medellín, 1999.

MAÑALICH Suárez, Rosario. "Alegato por la literatura". En: Cuadernos Pedagógicos. N<sup>o</sup>9. Medellín, 1999.

\_\_\_\_\_. "Taller de la palabra". Madrid: Pueblo y educación, 1999.

MONSALVE, Alfonso. "Teoría de la argumentación". Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1992.

MORENO Torres, Mónica et al. "El desarrollo de capacidades de investigación a través de la competencia narrativa en los maestros en formación y en los estudiantes de educación media, quienes participan de la práctica pedagógica en el programa de Español y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Proyecto de investigación)". Trabajo de grado para optar al título de especialista en didáctica universitaria. Universidad de Antioquia, Facultad de educación, 2001

Universidad de Antioquia

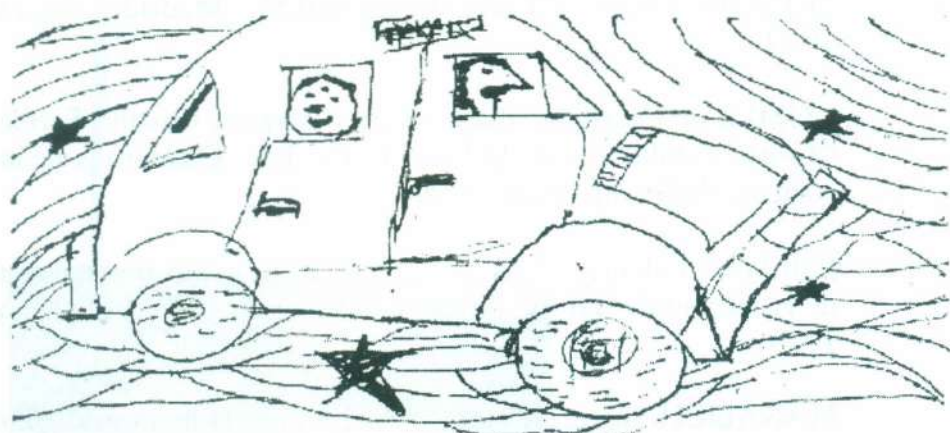


Facultad de Educación  
Centro de Documentación

Ceded

CUADERNOS PEDAGÓGICOS | 145

## ANEXO 1



- 1 TAXI PARA LAS ESTRELLAS  
EL EXTRATERRESTRE COMIÓ UN TROZO DEL  
CHOCOLATE AZUL Y COMENZARON A ASBU  
DER
- 5 -AHORA SÍ DÍGAME DONDE LO LLEVO POR  
QUE VO QUIERO ESTAR MÁS TIEMPO  
FUERA DE MI PLANETA - DIJO DON PE-  
PINO.
- SIGA ADELANTE QUE EN EL PLANETA  
10 QUE SE ENCUENTRA AL FRENTE VIVO  
VO. DISCÚPEME POR METERLO EN  
TANTOS PROBLEMAS
- VO SE PREOCUPE SI VO QUE ME ASUS-  
TE UN POCO. Y ¿SÍ PUDO TERMINAR SU  
15 MISIÓN EN LA TIERRA?
- SÍ, GRACIAS. Y ¿SABE QUE? ME DI  
CUENTA QUE UDS. APESAR DE TENER

TANTOS CONFLICTOS VIVEN FELICES,  
CLARO CON SUS ~~EXCEPCIONES~~ EXCEPCIONES  
E SO ME ALEGRA. LO DEJARE POR AQUÍ  
Y ME IRE LO MÁS PRONTO POSIBLE  
-GRACIAS POR TODO.

EL TAXISTA COMIÓ EL CHOCOLATE Y VOLVIÓ  
A SU CASA. A CONTARLE A SU ESPOSA  
PERO NO LE CREYO. (25)

EL EXTRATERRESTRE LO SIGUIÓ VISITAN-  
DO PARA CONTARLE ALGUNAS EXPERIENCIAS  
DE SU VIDA.

Me gustó tu final porque  
veo que sos capaz de hacer  
hablar a los personajes y  
manejás buen el signo de  
puntuación "-" (guion)  
que suele ser difícil. Por  
otro lado el dibujo me  
pareció muy apropiado.  
Es un buen escrito.



*"... la ingenua curva de sus labios y la fisonomía se humanizó sin perder su nobleza majestuosa y un sueño de ternura divina se dilató dentro de mí como la luz de la aurora entre la oscuridad..."* (pág. 191)

José Fernández, en la novela "De sobremesa"

## VIAJE DE LOS SUEÑOS Y DE LAS FANTASÍAS POSIBLES

María Elisenia González Monsalve\*

*El hombre es poca cosa cuando  
No se lo mira como un propósito,  
Cuando se lo reduce a un solitario y pasivo consumidor aletargado  
por el ideal del confort  
William Ospina*

### CARTA DE NAVEGACIÓN

Cuando salimos de viaje siempre vamos cargados de expectativas, todo el recorrido se convierte en una construcción de lo que veremos en aquel lugar hacia donde nos dirigimos. De esta forma proyectamos nuestro viaje, casi al punto de imaginarnos un paisaje, unos atardeceres y encuentros que aun sin conocerlos ya los llevamos dispuestos en el alma.

\* Maestra en formación. Realizó su Práctica Pedagógica en el Colegio Santa Teresa durante el año 2001, bajo la asesoría de Edwin Carvajal Córdoba.

Días antes de partir preparamos un equipaje con la idea de que nada nos haga falta, con el fin de que el viaje sea placentero. Disponemos vestuario, enseres para casos particulares, libros, música y por que no hasta planchas y secadores. Cuando creemos tener todo listo, de pronto al momento de salir, algo faltó, entonces nos damos cuenta de que es necesario reacomodar el equipaje porque aquello que olvidamos

parece no caber en la maleta preparada. Hay que acomodar la paciencia y la creatividad aunque la ansiedad por partir sea mucha. Volver a doblar y desdoblar, correr esto para un lado y pasar lo otro para acá. Entonces nos decimos así mismos, ¡tranquilo! Todo hace parte del viaje, desde que comenzamos a planearlo hasta cuando llegamos cansados de él.

Cuando se trata de viajes largos el aprendizaje es mayor, porque la convivencia nos muestra lo que se posee y también lo que nos hace falta para aprender a vivir en la colectividad. El recorrido será a pesar de los posibles mareos una aventura única; mientras llegamos al destino tal vez oiremos música que no es de nuestro entero gusto, alguien cantará a mi lado y yo intentaré quizás dormir un poco, si lo logro hasta de pronto sueño y el viaje se hará mas corto, sino intentaré leer o contemplar silenciosamente el paisaje imaginando lo agradable que será el momento de llegar.

Entre el dormir y leer, oír música y marearse, cambiar de posición y observar, imaginar y cantar; es muy posible que conozca a alguien, lo cual le dará al recorrido un matiz bien interesante, *poder conversar*, si a esta gran suerte se le une algo común de que hablar, las horas de camino se reducen y la llegada al destino será más alegre.

No todos los viajes que planeamos por mas propósitos que tengamos saldrán siempre como lo programamos; sobre todo si no vamos preparados a vivir lo inesperado. Planear es importante a la hora de emprender cualquier viaje, pero lo es más, disponerse para aprender de aquello que no estaba en el programa.

Un propósito debe abarcar mucho más que lo planeado, también hay que incluir el imprevisto, para esto sólo se requiere de ganas de viajar. Por ello, quiero transcribir un fragmento del filósofo Heidegger con el cual trato de sintetizar mis sueños y propósitos durante este viaje de aventuras y de sueños pedagógicos.

"Enseñar es mucho más difícil que aprender. No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Mas aún: el verdadero maestro no deja aprender mas que el aprender. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por aprender se entiende nada mas que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que se lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestros y aprendices sea la verdadera, nunca está en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión."

Martin Heidegger

## FICHA DESCRIPTIVA

### CONTEXTO DE EJECUCIÓN DEL PROYECTO

**CIUDAD:** Medellín – Antioquia

**PERIODO DE PRÁCTICA:** Febrero a Noviembre de 2001

**INSTITUCIÓN:** Colegio Santa Teresa

**ZONA:** Nororiental

**ESTRATO:** Dos

**GRADO:** Séptimo

**EDADES APROXIMADAS DE LAS ALUMNAS:** De doce a catorce años

**NUMERO DE ESTUDIANTES EN EL GRUPO:** 36

**GRUPO FAMILIAR PROMEDIO:** Conformado por padre, madre y hermanos



## PRIMER TRAMO: UNA VENTANA AL INTERIOR

Antes de emprender mi viaje me propuse muchas cosas, una de ellas, aprender a estar dispuesta siempre a aprender.

Iniciar la práctica pedagógica implicó para mí un descubrimiento que poco a poco fue cobrando valor a través de la experiencia compartida con las estudiantes. Entrar a confrontar varios años de planes y propósitos no fue un ejercicio fácil; iba con mi maleta llena, pues el viaje era largo y no debía olvidar nada, sin embargo, por mucho que se planea, algo ha de faltar a la hora de salir y aunque se revise una y otra vez siempre quedarán faltando cosas. De algo sí no me cabe la menor duda y es de que los mejores paseos son aquellos que tienen algo de incierto, de indeterminado, porque esto le abre paso a la aventura, al riesgo y hasta a la fantasía. Que bueno es imaginarse como serán las cosas, aunque después no salgan del todo como estaban programadas y nos damos cuenta, así, de que la vida tiene más de arrojo que de planes y programas.

Al salir de viaje empacamos cierto número de cosas que creemos indispensables, al regresar, nos damos cuenta desempacando de que parte del equipaje no lo utilizamos, otra parte se pudo haber quedado allí, de donde venimos, y luego sorpresivamente encontramos novedades, cosas que olvidamos llevar y adquirimos en el viaje ya sea porque fue necesario obtenerlas o porque el simple asombro de encontrarlas en otro lugar y en otro tiempo, permitió que se tejieran vínculos con ellas.

Ahora que regreso de aquel lugar lleno de encantos y desencantos, doy una mirada retrospectiva y siento nostalgia, de esas risas que a veces me desesperaron y ahora me devuelven en el tiempo para que observe como se tejen los afectos.

*Soy muy joven. Querría a todo son  
Que en su rumor me arrolla, regalarme temblando;  
Y, dócil a la amable coerción  
Del viento, que el jardín cruza en meandros,  
Quiere mecer sus pámpanos mi anhelo.*

*Y sin ningún apresto quiero erguirme  
Mientras noto que el pecho se me ensancha.  
Pues es tiempo de armarse de guerrero,  
Cuando, desde el frescor temprano de estas costas,  
Me lleva el día tierra adentro.*

Rainer Maria Rilke  
"Versos de un joven poeta"

## SEGUNDO TRAMO: LA BÚSQUEDA PERSONAL UNA EXPERIENCIA QUE FORMA Y TRANSFORMA LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO

*"El gobierno es cuando más una conveniencia;  
pero la mayoría de los gobiernos suelen ser  
inútiles, y alguna vez, todos, sin excepción,  
inconvenientes."*

Henry David Thoreau  
Sobre la desobediencia civil

"Dejar aprender" como dijo Martín Heidegger es más difícil que aprender, en este orden de ideas diré que permitir que el estudiante construya sentido a partir de sus propias inquietudes debe ser el oficio más noble del maestro. Si por sentido se entiende aquello que a través de la experiencia se convierte en significativo, entonces, el alumno es quien elige cómo y por qué construye su saber.

¿Qué hay en "las cosas" que las haga cognoscibles?, es una

pregunta normal en alguien que por primera vez intenta enseñar. No hay en el sujeto una espontaneidad pura por el conocer, se trata como dice Louis Not en sus *Pedagogías del conocimiento*, de una *interestructuración*. “los factores determinantes de la adquisición de los conocimientos, no están ni sólo en el objeto, ni sólo en el sujeto; ni vinculados exclusivamente a la preponderancia de éste o de aquel, sino, en la *interestructuración* del sujeto y del objeto.

De esta manera el conocimiento adquiere sentido y valor para el individuo a través de una relación dialéctica donde sujeto y objeto se encuentran en un devenir constante que se proyecta en el tiempo; esta dinámica de construcción de conocimiento cobra valor en la medida en que el objeto a conocer se instaure en un lugar de referencia importante para la vida del sujeto. El estado de *ser* de lo que se conoce y de quien conoce, está inscrito en un marco de similitud paralela. Lo cual me confirma que no todas las condiciones de posibilidad de *conocer* son subjetivas, hay algo en el afuera que determina la forma de acceder al conocimiento. En el afuera están ubicados, el objeto de estudio y el maestro que dinamiza la relación entre sujeto y objeto. Ahora, ¿qué media allí?, tal vez lo afectivo, o lo motivacional. Puede ser que en los intersticios que hay entre el objeto de estudio, el alumno y el maestro, haya movimientos microcelulares que requieren de un análisis que permita esclarecer las distintas formas de construcción de sentido que desarrollan los alumnos.

¿Qué compromete al estudiante?, ¿cómo llega a sentir interesante un tema específico?, ¿de qué manera crea vínculos con el saber en cuestión?. Son preguntas que durante todo el año de práctica docente me taladraron la cabeza, las respuestas que encontré fueron producto de un permanente intento por hacer de la literatura una experiencia de vida. Al principio empaque y desempaque muchas veces, doble y desdoble el ánimo hasta encontrar posiciones tranquilas que hicieran del recorrido una actividad emocionante para mis

alumnas y para mí. A veces mientras observaba el paisaje ir y venir repetidamente, tuve sensaciones de mareo que casi me obligan a dormir el entusiasmo. Entonces fue en ese estado de convulsión interior donde encontré respuestas que me devolvieron la convicción.

Una confianza total en la idea de que permitirle al alumno que viva de manera autónoma su proceso de formación, le otorga un valor incalculable al saber que se pretende dar a conocer. Las alumnas empezaron a cuestionarse asuntos referentes a la materia de español y literatura que poco a poco se convirtieron en temas de investigación. Cada una eligió de manera libre un tema que le preocupara o le generara inquietud; de esta forma el conocimiento de la literatura adquirió para ellas un **VALOR**, en el sentido que Louis Not lo define, cuando se habla de "valor" se alude a lo que cobra importancia en la vida del individuo en el ámbito cultural, social y emocional; de esta forma se logró vincular la necesidad del estudiante al proceso de formación.

Quiero nombrar algunos de los títulos que las alumnas dieron a sus proyectos con el fin de presentar un corpus que dé muestra de las capacidades investigativas que despiertan en el individuo la libre elección y la participación de éste en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

**QUE LEEN LOS ADULTOS VS. QUE LEEN LOS  
JÓVENES EL GRAFITTI Y EL RAP: FORMAS  
DE COMUNICACIÓN JUVENIL LOS ADULTOS Y  
LA LITERATURA EL MODERNISMO EN LA  
LITERATURA - A INNOVAR SE DIJO LA MITO-  
LOGÍA LA COMUNICACIÓN NO VERBAL LA  
LITERATURA PICARESCA**

Se trata de una pequeña muestra de lo que las alumnas de séptimo C del colegio Santa Teresa formularon en un principio a manera de inquietud y que luego se fue convirtiendo en

un trabajo que les transformó su concepción sobre la literatura y la clase de español.

Lo que se buscaba con el trabajo por proyectos era que cada estudiante le encontrara sentido a la lectura a partir de una pregunta en particular o de un tema que le gustara, y que la pregunta o el tema estuviera relacionado con la materia de español. Concentrarse en una búsqueda personal implicó visitas no forzadas a la biblioteca, consultas y rastreos de información organizada por ellas mismas y presentación de informes quincenales que dieran cuenta del trabajo que se iba elaborando. Paralelo a este ejercicio de investigación se hicieron lecturas en voz alta durante todo el año que sirvieran de estímulo al trabajo que venían realizando. Una de las franjas de lecturas fue el género policiaco; a través del cuento policial se trabajaron conceptos como: **HIPÓTESIS, MÉTODO, INCÓGNITAS, PISTAS, ENIGMA, CASO.** Que permitieron estimular el espíritu investigativo en las alumnas desarrollando así habilidades del pensamiento como la observación, la proposición, la inferencia, la deducción lógica etc.

La literatura policial además de ser una herramienta valiosa para desarrollar el pensamiento lógico-matemático, contribuye a despertar motivación por la lectura en vista de que su contenido exige preguntarse permanentemente por lo que va a suceder, su constante llamado al desciframiento convierte la lectura en un asunto de juego enigmático que seduce.

Para las estudiantes *resolver un caso* a partir de una lectura se convirtió en un ejercicio que les estimuló la curiosidad por la lectura, encontraron en este género cierta empatía por su contenido y esto les generó curiosidad por la lectura.

El trabajo por proyectos significó para las estudiantes una manera diferente y productiva de abordar la materia de es-

pañol, sin necesidad de imposiciones diarias que menguan el interés hasta agotarlo. Los llamados **compromisos** o **tareas** que son tan importantes en las instituciones fueron reemplazados por un trabajo que tuviera continuidad y sobre todo que implicara la participación activa de las alumnas en su construcción; las tareas diarias agotan y no permiten que el sujeto disfrute ni descubra nada, el trabajo que se construye por iniciativa propia también incluye compromisos, con la diferencia de que éstos parten del alumno, lo cual es mucho más interesante para su formación como ser autónomo y crítico.

### TRAMO FINAL: PROFESORA, A MI NO ME GUSTA LEER

Cuando escuché esto me sorprendí, aunque parece no ser algo para sorprenderse tratándose de estudiantes de bachillerato; quien lo dijo parecía ser una de las niñas más juiciosas e inteligentes del grupo, de pronto entendí mal, pensé, pero no fue así, efectivamente, Natalia Giraldo de séptimo C había acabado de decir que no le gustaba leer. Me detuve un momento y reflexioné, esto es lo más contradictorio que he podido escuchar y sin embargo lo estaba sosteniendo con mucha seguridad.

Natalia es una niña de doce años, vive con su mamá Martha Oliva y su tía. En su tiempo libre le gusta oír música, ver televisión y "crear poesías paradójicas e irónicas". Ella además de buena estudiante es una alumna que se preocupa demasiado por que los demás asuman su vida con compromiso; su manera de observar y evaluar las situaciones es muy crítica, sin embargo ella dice que no le gusta leer. Al comienzo me pareció paradójico, luego fui entendiendo que se trataba de inmensos deseos de poder contar su experiencia y que la escucharan, pienso que logró su objetivo eligiendo el tema de investigación que propuso para su proyecto: *Que leen los adultos vs. que leen los jóvenes*. Partiendo de

esta inquietud Natalia empezó a hacerse preguntas que fueron involucrando de una manera muy productiva al resto del curso; por eso consideré pertinente elegirla como mi estudio de caso en el grupo. Sus preguntas no eran sólo inquietudes personales, se fueron transformando en curiosidades del colectivo, por ejemplo se cuestionó todo el tiempo el asunto de la motivación, el contenido de lo que los maestros ponían a leer en clase de español, de qué manera el profesor presentaba las lecturas en su clase etc. Interrogantes de este tipo me llevaron a la conclusión de que su proyecto podría enseñarnos mucho al resto del grupo de trabajo.

La alumna presentó cada quince días informes que daban cuenta de un trabajo muy serio y riguroso, lo cual me inquietó aún más, pues, consideré de nuevo la categoría de su afirmación y no alcanzaba a comprender como a alguien que no le gusta leer puede construir conocimiento para brindarlo a los demás. Continué observando su proceso y fuí sacando algunas conclusiones que me posibilitaron reafirmar mi idea de que los compromisos se construyen en un primer momento de forma individual y luego se hacen colectivos, pero eso sí, nunca son producto de una imposición.

El proyecto de Natalia iba tomando forma en la medida en que lo socializaba y discutía con sus compañeras de clase, fue una retroalimentación permanente que me permitió observar algo muy valioso, la manera como las estudiantes entre ellas iban dándole sentido a una preocupación individual que muy pronto se volvió una pregunta del colectivo. Llegaron a preguntarse durante uno de los informes de Natalia por lo que había en la literatura de adultos que los alejaba de aquel universo de los supuestamente grandes.

Natalia logró suscitar en sus compañeras una permanente motivación por el tema que ella venía trabajando a través de las actividades planeadas para cada informe que presentaba. La participación del grupo era muy importante para

Natalia porque cada opinión le ayudaba a aclarar sus interrogantes; trabajó todo el tiempo conjuntamente con sus compañeras, pretendiendo en cada sesión de sus informes comprometerlas más con su trabajo. Después de que exponía el tema preparado por ella, hacía actividades individuales o grupales que ponían en movimiento toda la información que ella había presentado.

El logro más determinante del trabajo por proyectos fue haber conseguido que las estudiantes por su propia determinación se crearan un ritmo de investigación, lo que implicó una evolución consciente de su proceso de formación. Eran ellas enfrentadas con sus dudas buscando aclararlas a partir de sus propios recursos y compartiendo entre todo el grupo las preguntas que iban surgiendo. Así, la lectura fue tomando otro matiz, al principio del año los contenidos para leer los elegía yo, ahora mientras desarrollaban sus proyectos, las estudiantes en ese ir constantemente a la biblioteca encontraban lecturas que ellas mismas traían para que leyéramos en el grupo. Esa posibilidad de elegir qué leer en las clases que se hacían lecturas en voz alta, motivó a las estudiantes y en cada clase alguien traía algo nuevo para leer.

La experiencia de la lectura se fue convirtiendo en un ejercicio agradable para las estudiantes porque lo que a ellas les gustaba fue tenido en cuenta para leer o para discutirlo en clase. Poco a poco la lectura fue dejando de ser un simple desciframiento de códigos para transformarse en una experiencia de construcción de sentidos. Los últimos días de clase tuve una sorpresa muy agradable, pude ver que una de las alumnas estaba relejendo *Los Años Terribles*.

Pienso que Natalia y todo el grupo de séptimo C fueron capaces de proyectar sus inquietudes gracias a la posibilidad que se les brindó de que construyeran ellas mismas su bitácora de navegación. Los proyectos de estas niñas tejieron casi con hilos invisibles para ellas una relación de compañía con la lectura.



Ahora puedo sostener que lo subjetivo es tan determinante en el proceso de aprendizaje como todo lo exterior que se nos presenta y logra transformar nuestras vidas. Y que aquello que hacemos por decisión propia tendrá siempre mayor relevancia que lo impuesto.

## CON TINO SE ATINA AL DESATIN

Eliana Isabel Holguín Carmona\*

Hace algunos meses, se le informó a una maestra en formación del área de español y literatura, que debía realizar su práctica pedagógica en el grado noveno con jovencitas entre los 13 y los 17 años del colegio Santa Teresa en el barrio Zamora, una institución femenina dirigida por hermanas salesianas. El sector hacía parte de la zona norte del Valle de Aburrá y pertenecía al estrato social número dos.

Para entonces fueron muchas las valoraciones que dicha maestra emitió al respecto, pues por un lado estaba la alegría de comenzar con su labor docente y por el otro, el temor de no saber enfrentar ciertas problemáticas que dicho contexto le traería, ya que factores externos como la pobreza y la violencia afectarían de forma radical la conducta de las jóvenes.

\* Maestra en formación. Realizó su Práctica Pedagógica en el Colegio Santa Teresa durante el año 2001, bajo la asesoría de Edwin Carvajal Córdoba.

Llegó entonces aquella maestra con la *idea* de que si conseguía una buena motivación, haciendo que las jóvenes se interesaran y se apropiaran de las actividades, no habría necesidad de inducir la disciplina, ya que el ambiente de clase estaría encaminado hacia la búsqueda de conocimiento. A dicha maestra siempre le había inquietado el asunto de la indisciplina, pues decía que, en muchas ocasiones, este acto se con-

vertía en uno de los más grandes obstáculos a la hora del proceso enseñanza – aprendizaje; por eso su *pregunta* principal era ¿Son los actos de indisciplina producto de la falta de motivación? Y con dicho interrogante como principio comenzó su trabajo con el grupo.

*Los contenidos* los había pensado siempre con la idea de conseguir un vínculo entre los textos y la vida de las adolescentes, utilizó escritos como “Aura” de Carlos Fuentes, “El rastro de tu sangre en la nieve” de García Márquez, “Un parri-cida” de Maupassant, “Maternidad” de Andrés Caicedo, “Diles que no me maten” de Rulfo, “primavera con una esquina rota” de Benedetti, “El eclipse” y “el dinosaurio” de Monterroso, entre muchos otros textos.

*El método* de ésta aprendiz de mago era poner la literatura en el contexto de sus discipulas de tal forma que no se viera como un hecho meramente fantástico sino como una forma de reflejar y refractar la realidad, esto lo hacía mediante *estrategias* que permitieran aplicar a la cotidianidad del aula los relatos, la teoría y las dinámicas de grupo, algunas veces realizaba la lectura en voz alta de textos cortos con elementos de intriga, suspenso y amor que permitieran mantener la atención y entablar diálogos donde se ponían a flote las capacidades de creación, argumentación e interpretación, otras veces utilizaba el juego, la representación y la música como forma de creación, expresión y comunicación, también el cambio de ambientación espacial y la realización de actividades de acercamiento a textos (cartas, sugerencias al autor, creación de personajes, invenciones a raíz de textos, etc.) le permitían a esta maestra ir progresando en su propósito inicial; su *metodología* consistía en orientar la clase hacia la participación activa de aquellas mujercitas ávidas de inquietudes, quienes se comprometieron con el proceso, tanto, que algunas de ellas de manera decisiva madrugaban algunas veces a las 4:30 de la mañana para preparar una de las clases de español y literatura.

## Con juicio seajuician los desajuiciados

La maestra en formación encontró allí a Milena María Salazar, una joven de 14 años caracterizada por su conducta indisciplinada, toda una potencialidad oculta tras el manto de la desatención y la desobediencia. La joven siempre había tenido problemas de disciplina, de hecho era la característica central por la cual era reconocida en el plantel educativo pero para el propósito de aquella maestra era ideal, pues se podría demostrar si su propuesta sobre la relación disciplina – motivación era viable o no.

Por eso con mucho empeño asumió como reto personal ayudarla, y se dio a la tarea de investigar todos aquellos sucesos que pudieran dar luz sobre la actitud de la adolescente. Comenzó observando la hoja de vida, era realmente escalofriante ver todas aquellas anotaciones, pues se había realizado un muy buen seguimiento de ésta desde cuarto de primaria, año en el cual había ingresado a la institución y se veía como en todos los grados se hacía difícil que alcanzara el cuaderno para tanta anotación; la gran mayoría de éstas hacían referencia a la grosería y a la indisciplinada de Milena en el aula de clase.

Se dio cuenta entonces aquella maestra que el problema provenía desde años atrás y decidió inspeccionar en la vida familiar y el contexto social de Milena, pero no encontró mayores problemas en su familia, pues tenía una buena estructura, compuesta por su padre quien era un hombre aún joven, trabajador de una empresa de productos para el cabello y con estudios hasta los primeros años de bachillerato, su madre era ama de casa con una edad y estudios similares a los de su esposo, y sus dos hermanos mayores estaban entre los 17 y los 19 años, uno graduado de bachiller y el otro miembro del ejército. Como Milena es la menor y única mujer, comentó que se sentía demasiado protegida, pues, su madre aún no la dejaba entablar ninguna relación con algún joven, y los cuidados, según ella, eran extremos. Su relación con su

padre y sus hermanos es buena, aunque tiene mayor confianza con su mamá, la mayoría de los problemas, según le comentó a la maestra, se dan por los continuos llamados de atención en el colegio.

Su contexto social es un poco más difícil, ya que vive en Zamora Andalucía, un sector que sostiene ciertos niveles de violencia y pobreza, por lo cual la adolescente siempre está en contacto con factores que podrían alterar su conducta, pero según revela, nunca se ha visto afectada por éstos.

La maestra observó detalladamente la actitud de Milena en cada clase y vio cómo se mostraba desafiante en ocasiones, pues buscaba con ello demostrar una actitud de irreverencia hacia la clase, y en muchas ocasiones, tan sólo la motivaba el hecho de sobresalir por algo, tal vez, decía la maestra, se debe a una conducta propia de su edad. Aquella aprendiz de formadora tenía como principio la paciencia, aspecto muy favorable cuando se trata del trabajo con la disciplina; sin embargo hubo un momento en el que Milena se negó a trabajar en la clase por problemas con otras compañeras, incluso llegó al extremo de la grosería que incluso su actitud tuvo que consignarse en el libro de disciplina. Para aquella maestra en formación que buscaba la innovación y el gusto por el trabajo con la literatura, resultó casi traumático tener que recurrir a herramientas tan tradicionales de control, pensó que en ese momento su idea de la motivación se había ido “a pique”, ya que se culpaba de no haber podido enfrentar la situación de una forma menos dramática. Fue tal su decepción que llegó a pensar que no serviría para dicha profesión, pues ella no quería ser una maestra como muchas otras; menos mal contaba siempre con la compañía de su asesora, que en ocasiones parecía su hada madrina, María Teresa, quien nunca la desamparó en sus sesiones de clase, puesto que ambas tenían su esfuerzo dirigido a la formación de aquellas damiselas. Ella le dio ciertos consejos y la impulsó a continuar, pues, le dijo, tenía que darse cuenta que en este ma-

ravilloso oficio tendría que afrontar muchos problemas y abandonarlos no era la mejor solución.

Finalmente, logró conciliar con Milena llevándola a que reconociera que la actitud que se tuvo que asumir fue producto de su forma de actuar en la clase, conduciéndola a reflexionar ante su falla y buscando incentivos y otras motivaciones desde la literatura para que continuara sin problemas con el proceso. Contribuyendo así con la hipótesis de que si se enfatiza en la motivación en el aula de clase es posible que el manejo de la disciplina sea más efectivo.

Fueron muchas las estrategias que dicha maestra implementó para lograr una buena motivación, por ejemplo, realizó un juicio jurídico – religioso a un personaje de un cuento de Maupassant en el cual aquellas aprendices lograron construir su propio discurso a partir de textos oficiales, como la Biblia y la constitución nacional. Otra ocasión memorable fue cuando la aprendiz de profesora hizo que sus estudiantes se proyectaran al futuro para que contaran desde allí las transformaciones que habían acontecido en sus vidas; de esta manera pudieron diagnosticarse los problemas que se daban en torno a la producción del texto escrito y algunos aspectos del horizonte ideológico de las alumnas; en el caso concreto, Milena demostró gran interés en la actividad y participó activamente reflejando su “maldad” en su producción escrita.

Una reflexión acerca del lenguaje fue muy oportuna, aquella vez en que las alumnas escribieron composiciones en las que abundaban los vulgarismos, las palabras soeces y la expresión popular, en donde se hizo indispensable adecuar el discurso y tomar conciencia acerca de las expresiones que empleaban en su vida diaria.

En cierta oportunidad las colegialas abordaron el teatro como una manera de dinamizar la clase de lengua castellana y pudieron de este modo encarnar discursos ajenos facilitando

además la reflexión en cuanto al lenguaje gestual. Milena demostró gran interés y actitudes por este tipo de actividades, a tal punto de llevar una gran escenografía y prepararse teóricamente para la demostración del trabajo; esto hizo que la maestra en formación sintiera que realmente su trabajo había valido la pena, ya que, aunque es muy difícil que se desliguen de la nota como mecanismo de presión, realizaron el trabajo de forma activa y se observó el gusto y la pasión para realizarlo; a tal grado que no les importó tener que llegar al colegio a las 4:30 de la mañana con el único fin de preparar un buen trabajo.

Fue muy gratificante para aquella maestra saber que pese a sus limitaciones económicas, escriturales y discursivas respondían positivamente a sus propuestas, y que en el caso de Milena se veía como cada vez que la clase se presentaba amena por el contenido teórico, por la selección de los textos o por la utilización de estrategias, su actitud cambiaba y trataba al máximo de integrarse en la actividad.

Los meses de aprendizaje y lucha permanente en los cuales se introdujo la literatura como parte esencial de la escolaridad, la escritura como ejercicio emparentado de la lectura y el discurso oral como acción vinculada a la situación comunicativa tuvieron un gran sentido para aquella maestra, ya que descubrió que la disciplina si tiene una seria relación con la motivación, pero que dicha motivación no siempre radica en la forma o los contenidos de la clase, sino que está estrechamente ligada a los intereses personales y a factores externos que impiden o ayudan la realización del trabajo.

Quedaron para aquella aprendiz grandes satisfacciones tanto en el ámbito personal como académico, pues, logró, aunque fuera en una mínima parte mostrarles cómo en el colegio se le puede encontrar sentido y sobre todo gusto a lo que se hace, y en lo personal encontró a grandes personitas que

tienen toda la tenacidad y los deseos de salir adelante en una sociedad que no les ha ofrecido las mejores condiciones de vida.

Dice aquella maestra que sólo recomendaría a los futuros hacedores de hombres, no olvidar que la vinculación de la escuela con lo social es fundamental, pues no sólo académicamente se forma una persona, sino que una palabra a tiempo puede contribuir a una verdadera formación, ésta fue una de las grandes cosas que aprendió con aquellas damiselas y de aquella hada que siempre estuvo allí, seguramente siempre conservará en su corazón los rostros de aquellas maravillosas personitas.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded





*“Es que yo no quiero decir sino sugerir  
y para que la sugestión se produzca es  
preciso que el lector sea un artista...”* (pg. 138)

José Fernández, en la novela “De sobremesa”

## LA COMPRESIÓN LECTORA Y SU INCIDENCIA EN LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO

Hernán Giovanni Osorio Agudelo\*

### A MANERA DE INTRODUCCIÓN:

Cambiar viejos paradigmas que imposibilitan el desarrollo de un sistema educativo que aún no ofrece las condiciones propicias para el desarrollo del libre pensamiento, la reflexión y la crítica fue el objetivo primordial de esta práctica pedagógica. El proceso de aprendizaje que me permitió vivir la Universidad de Antioquia me otorgó las bases suficientes para tratar de efectuar los cambios urgentes que requieren nuestras sociedades: ágiles transformaciones, nuevas formas de pensamiento, otras focalizaciones del mundo, nuevos enfoques y metodologías pedagógicas posibilitarán, estoy seguro, una solución a los antiguos problemas que, desde hace mucho tiempo, afectan a la educación colombiana.

Educar con los escasos recursos que nuestro sistema educativo nos proporciona, superar las limitaciones que éste nos impone es el reto ante el cual nos debemos enfrentar si queremos contribuir de alguna manera a que las nuevas generaciones de seres humanos, de los cuales depende el futuro de nuestro país, construyan un mundo más amable, más justo y más habitable. Estoy convencido de que los maestros en

\* Maestro en formación.  
Realizó su Práctica Pedagógica en el INEM José Félix de Restrepo durante el año 2001, bajo la asesoría de Edwin Carvajal Córdoba.

formación que intervenimos en esta práctica docente hemos ejercido una ardua labor que se convierte en solo el principio de una reflexión sobre nuestra educación actual, sobre sus falencias y virtudes, para tratar de desarrollar nuevos enfoques metodológicos, teóricos y evaluativos que conlleven al mejoramiento de la calidad de nuestra educación.

## FICHA DESCRIPTIVA Y DIAGNÓSTICO GENERAL

La sistematización de la práctica pedagógica, realizada en el INEM «JOSÉ FÉLIX DE RESTREPO» durante el segundo semestre de 2001 fue posible gracias a la reciente estructuración del programa de Español y Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con la colaboración de mi asesor Edwin Carvajal. Un mundo como el nuestro, poblado de desesperanza, de incertidumbre, de desconocimiento ante lo que el devenir nos depara, requiere de sujetos comprometidos con la docencia, amantes de la pedagogía, convencidos de que si nos esforzamos lo suficiente podremos cambiar este estado de cosas.

En este caso la atención del proceso de enseñanza-aprendizaje se ha centrado en el método de casos, mediante el cual, partiendo de un problema específico identificado en el aula de clases durante la etapa de diagnóstico, la competencia comunicativa de *la lectura* y dadas las múltiples falencias que presentan los estudiantes en este aspecto, busqué remediar, en parte, la capacidad que tienen los estudiantes para la comprensión de textos verbales. Alejandro Ramírez Parra, quien está superando algunos logros pendientes del grado séptimo en Lengua Castellana, es el caso particular con base en el cual se centró el método específico que acabo de mencionar.

Alejandro es un estudiante de octavo grado del nivel básica secundaria que durante el diagnóstico del desarrollo de las competencias comunicativas argumentó que nunca había tenido dificultades en el área de español; además de no ha-

ber perdido la asignatura a lo largo del bachillerato, él nunca había reforzado logros. En cuanto al nivel de conocimientos que posee el estudiante en cuanto al manejo adecuado de las leyes que rigen el funcionamiento de la lengua materna, es pertinente precisar que éste ha desarrollado competencias adecuadas, tanto para la lectura como para la escritura, el habla y la escucha. Argumenta Alejandro que sus profesores de español se han centrado primordialmente en una explicación del funcionamiento del sistema lingüístico, es decir, en un estudio de la gramática del español en abstracto, restándole importancia a la lectura de textos literarios, motivo por el cual siente cierta aversión por la asignatura. La motivación hacia la lectura de este tipo de textos, por tanto, fue un tópico de vital importancia para remediar este inconveniente, pues sólo una relación afectiva con el libro nos permite un acercamiento a la literatura, como una de las expresiones artísticas más bellas. Por ello, durante todas las sesiones, dediqué con especial interés un momento para la lectura de cuentos, de poemas, fragmentos de novelas, y en general, textos que nos hablan del afecto, de la belleza de las cosas, del amor, del erotismo, de las aficiones de los estudiantes y, en general, de temas que de alguna manera se acercan a las expectativas que los estudiantes tienen cuando deciden leer cualquier texto verbal. No por ello se le otorgó una mayor relevancia al texto literario, puesto que se detectó la urgencia de un acercamiento a todo tipo de textos, como se verá más adelante cuando haga alusión a la intervención pedagógica.

Me llamó particularmente la atención la enciclopedia cultural que posee Alejandro, en especial con relación a los géneros de aventuras y de ciencia - ficción. Desde niño, sus padres le posibilitaron la lectura de cuentos y fragmentos de novelas que hicieron que su capacidad para comprender textos verbales sea alta; además, este estudiante produce buenos textos escritos y tiene un buen manejo del discurso oral.

Alejandro es un joven de 14 años de edad; tiene un fuerte temperamento, es tímido y silencioso. Parece que su actitud, frente a las cosas, frente al mundo que lo rodea, difiere en esencia del resto de sus compañeros. Su posición es seria y madura, como si se tratara de una persona adulta. Es bastante responsable, se preocupa por el bienestar de quienes lo rodean, mantiene unas excelentes relaciones con sus compañeros y respeta mucho a sus profesores. Siente especial agrado por el colegio, pues tiene un buen sentido de pertenencia con relación a la institución, en la cual, por demás, confluyen jóvenes de bachillerato de todas las condiciones sociales y culturales. Sería difícil entonces establecer un estándar de estrato social o de nivel socio cultural. El colegio además facilita enormemente las posibilidades de estudiar, pues uno se siente allí muy a gusto. Con relación a las condiciones económicas de Alejandro, se puede afirmar que su posición es ventajosa, en tanto pertenece a un estrato social tres y vive en San Pío, en el Municipio de Itagüí. Su núcleo familiar está conformado por seis personas: además de sus padres, él convive con dos hermanos y una hermana. Dice que sus relaciones interpersonales con los demás miembros de su familia son buenas, resalta la importancia que para ellos tienen la música y las artes en general y la relevancia que la han otorgado al estudio, como único mecanismo que tiene el hombre para ser más humano. Este es un muy buen índice de la condición sociocultural del estudiante.

## MARCO CONCEPTUAL

El motivo que conllevó a que escogiera para el estudio de casos a este alumno es claro: por las condiciones intelectuales que reúne, por la manera como asume su educación, por el especial interés que siente por la lectura, por su responsabilidad y su dedicación frente a la educación. La estrategia que se buscó mejorar en esta práctica fue la comprensión de lectura, puesto que hay muchos aspectos que todavía él puede

mejorar. Vale la pena aclarar cómo es entendido aquí el concepto de lectura.

En la vida académica de un estudiante de bachillerato, *la lectura* juega un papel decisivo. En el ámbito académico, la lectura nos remite, *de manera ineludible, al concepto de leer para aprender*, en el cual podemos reconocer un objetivo esencial del proceso lector. Un proceso que, a su vez, nos debe remitir a un pensamiento reflexivo, analítico, con capacidad de interpretación, de crítica y de creación. El pensamiento propio de un lector dialógico, autónomo, participativo y, por lo tanto, agente activo y responsable de su propio aprendizaje.<sup>1</sup> El tipo de lectura elegido determina el tipo de pensamiento, y viceversa: una lectura activa, multiforme y plural implica un pensamiento con estas mismas características.

Siempre que se alude a la importancia de la lectura se corre un riesgo muy grande: incurrir en su sacralización. En su texto "*Lectura y literatura*", Javier Navarro nos advierte que "*a la lectura hay que pensarla en relación con lo que se lee, con la calidad de las obras leídas. La lectura no es algo por sí mismo algo bueno, ni una actividad santificadora. Puede ser incluso un medio de alienación más, como la televisión o cualquiera de los medios masivos de comunicación*". Una observación hecha hace veinte años, pero que no debemos olvidar. Si aceptamos que un aumento de la capacidad para leer trae consigo un aumento de la capacidad para aprender, entonces resulta innegable que existe un vínculo estrecho entre la calidad de lectura y el éxito académico.

Al referirme a esa relación entre calidad de lectura y éxito académico, abordo un asunto bastante problemático y que contrasta con la importancia de la lectura: los estudiantes de bachillerato presentan serios problemas relacionados con la comprensión lectora y con la construcción de textos escritos. Esta es una queja generalizada entre intelectuales y docen-

<sup>1</sup> Resulta muy preocupante que nuestra educación, como lo anotaba Estanislao Zuleta, se haya caracterizado por ser un sistema de prohibición del pensamiento, de transmisión del conocimiento como un deber. Sujetos pasivos, indiferentes y desapasionados son su producto más representativo.

tes. Esas deficiencias en la comprensión lectora y en la construcción de textos tienen consecuencias directas en la formación académica de los estudiantes y, posteriormente, en la baja calidad de los profesionales.

Atendamos también otras reflexiones más recientes:

Jairo Montoya, profesor de la Universidad Nacional, piensa que *"es función de la escuela continuar el proceso de enseñanza de la lengua materna iniciado en el nivel primario de educación y asegurarse de que sus estudiantes la utilicen como instrumento eficaz en la obtención, difusión y creación de conocimiento científico, técnico, artístico y cultural. Sin embargo, las deficiencias lingüísticas y comunicativas con que ingresan los estudiantes de bachillerato al sistema de educación secundaria entorpecen, en la mayoría de los casos, el rendimiento académico de los aspirantes a un título universitario y dificultan su posterior proyección en su respectivo campo profesional"*.

En su maravillosa obra "El arte de leer"<sup>2</sup>, Lin Yutang expresa: *"La lectura, o el goce de los libros, ha sido considerada siempre entre los encantos de una vida culta, y es respetada y envidiada por quienes se conceden rara vez ese privilegio. Es fácil comprenderlo cuando comparamos la diferencia entre la vida de un hombre que no lee y la de uno que lee. El hombre que no tiene la costumbre de leer está apesadado en un mundo inmediato con respecto al tiempo y al espacio. Su vida cae en una rutina fija; está limitado por el contacto y la conversación con unos pocos amigos y conocidos, y sólo ve lo que ocurre en su vecindad inmediata"*.

Pues bien. A pesar del conocimiento que los estudiantes tienen acerca de la importancia de la lectura, se hace evidente durante esta primera etapa de diagnóstico que la poca motivación hacia ésta es uno de los problemas más evidentes que presentan los alumnos, y por tanto, se ha convertido en una

<sup>2</sup> Leer y releer  
Nº. 21. Sistema  
de Bibliotecas,  
Universidad de  
Antioquia, junio  
de 1999 p.14

preocupación permanente de la educación actual. En ocasiones se culpa a los educadores por no tener la capacidad de despertar en sus alumnos interés hacia la lectura, pues ellos son los llamados a mostrar cual es la importancia que adquiere la lengua escrita en el desarrollo del pensamiento y la cultura, pero no se buscan soluciones reales que permitan acabar con todos los mitos que se han creado sobre esta competencia. En el proyecto, precisamente, lo que se buscó fue tratar de plantear algunas actividades que permitan remediar un poco este problema. Mi propuesta entonces consistió en desarrollar en los estudiantes habilidades de comprensión de lectura que posibiliten el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, para entender con qué objeto se lee, para qué sirve la lectura y qué importancia tiene la lectura en la vida académica. Tengo el pleno convencimiento de que es necesario incentivar en los estudiantes una buena disposición hacia la lectura, pues ésta es un proceso útil y necesario para el crecimiento personal y profesional.

Por su parte, en «Reflexiones sobre el proceso de comprensión de lectura», Jairo Guevara habla acerca de la importancia que la psicología cognitiva y la lingüística le dan a los conocimientos previos en la memoria (conceptos, experiencias, etc.) en sistemas de categorías basados en la cultura. También hace referencia a la importancia que los maestros deben dar a los conocimientos que poseen los estudiantes, como base para la adquisición de nuevos, el refuerzo de los existentes e incluso las modificaciones de éstos. «Preguntas de sondeo», «guías anticipatorias», se recomiendan como didácticas para la actuación de esquemas que motiven en los estudiantes deseos de conocer y de reflexionar.

La comprensión depende de factores como la estructura del texto, los esquemas de conocimiento del lector, sus procesos neurológicos y fisiológicos, los factores externos al proceso mismo de lectura.



Así, tanto el lector como el texto se transforman durante el proceso: el lector, influido por sus lecturas, cambia su manera de pensar y el texto, al ser leído, es susceptible de múltiples interpretaciones.

La lectura al final es escritura, el lector ahora es autor y los libros generan otros libros.

En «Aproximación a un modelo interactivo de lectura: un enfoque semántico comunicativo», Lucy Mejía de Figueroa reconoce la importancia de la interacción de los individuos con su lengua materna, ya que de allí surgen los elementos y las relaciones constitutivas de la conciencia de sí, de la sociedad y de la cultura en la que se vive inmerso. Las categorías gramaticales de las lenguas son soportes de tal interacción, soportes que los individuos recrean y adaptan en las situaciones discursivas, según las posibilidades culturales, las necesidades e intereses.

Finalmente, Fernando Vásquez Rodríguez en su obra «Lectura y abducción, escritura y reconocimiento» aborda la lectura como una interpretación semiótica «...un ejercicio de conjeturas [como] una capacidad para ir formulando continuas hipótesis sobre un «sentido posible». En él, la imagen del lector es la de un detective observador de indicios: signos lingüísticos que se repiten, que constituyen títulos, subtítulos, tablas de contenido, epígrafes, o los signos que funcionan como marcadores textuales. Observador también de signos paralingüísticos como los signos de puntuación y los diferentes tipos de letra. Tal lector detective supone, y supone bien, que los signos son herramientas de construcción de ideas, de imágenes, de relaciones construidas por el autor y que a su vez serán claves para una lectura entendida como recorrido de hipótesis que se van configurando en el proceso. Un proceso de pensamiento ininterrumpido en el que también, a medida que entran a jugar otros elementos, podría ser

revaluado. «La lectura y la escritura son actividades relacionadas con el pensamiento, y por ende, con el lenguaje; por lo mismo, aprender a leer es, en cierto sentido, aprender a pensar.

## REALIZACIÓN PEDAGÓGICA: ESTUDIO DE CASO

Durante la intervención pedagógica, se pudo observar cómo los estudiantes seguían presentando en este aspecto, niveles muy bajos, lo cual significa que la mayoría de los estudiantes de bachillerato aún no han desarrollado las habilidades que les posibilitan resolver con solvencia los problemas que les plantean las demandas académicas. Si la escuela conoce estas deficiencias y tiene los recursos para remediarlas, es razonable que enfrente el problema antes de que estas fallas afecten el desenvolvimiento académico de los estudiantes. Además, la lectura es un proceso. Hablarle a los estudiantes sobre la importancia que tiene esta habilidad del pensamiento no es suficiente para cambiar actitudes y prácticas: «las palabras no son las cosas», como diría Michael Foucault. Por tanto, es importante *motivar* y *vivir* un proceso continuado de relación analítica con los textos, para hacer posible que los estudiantes, por su cuenta, continúen dicho proceso.

Es por medio de la motivación hacia la lectura entonces como se buscó mejorar la habilidad de la competencia lectora, puesto que pienso que si se busca el desarrollo de una competencia para la cual se hace fundamental un acercamiento afectivo, eufórico con el texto, es desde allí, desde la motivación, como se debe encontrar un camino que conduzca a la meta impuesta.

Las lecturas que se hicieron al inicio de cada sesión buscaron, primordialmente un acercamiento a los textos fundamentalmente literarios. Consideré dicho momento de vital importancia para facilitar el encuentro con los textos, pues siempre entregaba el poema o el cuento al llegar al aula de

clases y en el caso particular de Alejandro, él siempre esperaba con cierta expectativa el texto que luego, en voz alta, un alumno, en orden de lista, leía. Posteriormente siempre se reservaba un espacio para hacer comentarios acerca del texto, de su autor, de su obra, permitiendo así que ellos expresaran lo que sentían, que se dejaran llevar por la intuición y adoptaran una posición crítica como lectores que vivían una transacción permanente con el texto escrito para producir semiosis, sentido, interpretación, elaboración de conjeturas. Algunos de los textos que se utilizaron para ello se citan a continuación:

- ◆ «Beatriz (La polución)». Mario Benedetti.
- ◆ «La rana que quería ser una rana auténtica». Augusto Monterroso.
- ◆ Fragmento siete de la «Rayuela» de Julio Cortázar.
- ◆ «No es nada de tu cuerpo» y «Espero curarme de ti». Jaime Sabines.
- ◆ «Consècuencias». Bertold Brecht.
- ◆ «Sobre las bibliotecas». Carl Sagan.
- ◆ «Poema del olvido». Anónimo.
- ◆ «Canción del amor sincero». Mario Benedetti.
- ◆ «Romeo de Hogaño». Mario Benedetti.
- ◆ «Zadig». Voltaire.

Alejandro mostró siempre muy buena disposición para realizar la lectura, que se constituyeron en un momento muy importante para el desarrollo de cada sesión.

Posteriormente pasábamos al trabajo práctico de lectura, siempre dirigida por mí como docente, bajo la orientación y la observación permanente de un lector que está mostrando cómo se debe proceder para llevar a cabo las operaciones que debe ejecutar un buen lector para comprender correctamente lo que lee. Dichas lecturas siempre conducían a la elaboración de ejercicios que contribuyeran al desarrollo de la competencia lectora. Por este motivo, cada ejercicio de lectura se apoyaba en una sustentación teórica sobre la capaci-

dad particular que se deseaba desarrollar. A continuación se describen algunas actividades que sirvieron como una directriz para este proceso pedagógico didáctico que vive en el año de mi práctica pedagógica:

### **Evaluación de la Comprensión lectora:**

Cuando hablamos de comprensión de lectura, pensamos que se trata de la simple decodificación o desciframiento de un código escrito, de la lectura visual de unos símbolos o de una actividad que consideramos como una habilidad pasiva. Generalmente, la comprensión de lectura va mucho más allá de esto; es en realidad un proceso activo en el cual el lector interactúa con un texto escrito para tratar de reducir su incertidumbre, buscar su correcta interpretación, manejar adecuadamente su información a través del conocimiento de las relaciones entre las ideas. Es, en esencia, atender al texto como un todo globalizador; como una unidad de pensamiento con intencionalidad comunicativa, con sus matices expresivos, con diferentes puntos de vista y diversos modos de presentar los hechos, las acciones y los procesos.

Generalmente en la comprensión de lectura se pregunta por:

- ◆ La idea central del texto
- ◆ El propósito del autor
- ◆ Las ideas implícitas del texto
- ◆ La información contenida en él
- ◆ El significado contextual del léxico o de las oraciones

**La idea central** de un texto es la que mejor resume, recoge o sintetiza las ideas expresadas en un párrafo o en un texto, analizado como un todo. Consideramos el párrafo como una unidad de pensamiento, a través del cual se desarrolla una idea central o principal en torno a la cual giran otras ideas que la explican, la aclaran, la afirman o la refutan, llamadas **ideas secundarias**. El párrafo, tipográficamente, va de pun-

to aparte a punto aparte; la idea central o principal que encierra la podemos encontrar explícitamente al comienzo, en la mitad o al final del párrafo; generalmente la hallamos a través de la idea que más se repite, de la idea que más se enfatiza, de las palabras o hechos que más sobresalen o de pensamiento que más destaca el autor. Algunas veces no está explícitamente expresada y le toca al lector construirla a través de los elementos que el autor del texto le da. Algunas preguntas que ayudan a identificar la idea central son:

1. El título que mejor expresa las ideas del texto es...
2. La oración que mejor expresa la idea principal del texto es...
3. ¿Cuál de los siguientes enunciados expresa mejor el contenido del texto?
4. El texto por su contenido pertenece al siguiente campo del saber:
5. De la lectura del texto se deduce que:

**El propósito del autor:** con preguntas sobre el propósito del autor del texto se busca deducir la intencionalidad del autor al escribir sus mensajes: ofrecer una enseñanza, dar una recomendación, advertir sobre un peligro, hacer una crítica, rechazar un hecho, etc.

Tipo de preguntas para identificar el propósito del autor:

1. El propósito del autor es...
2. El autor se propone, ante todo...

**Las ideas implícitas en un texto:** con estas preguntas se pretende medir la capacidad para inferir la información no explicitada en el texto; esto es, información que subyace a lo que se dice o escribe.

Tipo de preguntas para identificar las ideas implícitas:

1. Del texto se deduce que...
2. Del texto anterior podemos deducir que...
3. Una deducción lógica del texto es...

**Información contenida en el texto:** son las ideas implícitas o explícitas del texto, el manejo de la información y las relaciones entre las diferentes ideas del texto.

La significación de los términos en el contexto: este aspecto se relaciona con la capacidad de comprensión del léxico contextual; el tipo de pregunta que se utiliza para medirla es; el término...significa en el contexto:

La anécdota es un tipo de texto muy apropiado para medir esta capacidad, por la riqueza de información implícita que nos presenta; además es un texto breve, entretenido, ameno y fino. El sentido implícito debe buscarse atendiendo al sentido connotativo.

Comprensión inferencial: mide la capacidad para inferir de un texto el mensaje implícito o las posibles interpretaciones contextuales. Un tipo de pregunta característica de esta habilidad deductiva es la anécdota. Para interpretarla adecuadamente hay que buscar el mensaje implícito característico de cada anécdota, atendiendo a todas y cada una de las palabras, a su coherencia y coordinación, y centrar la atención en las respuestas que den los protagonistas, pues, el estudio del conjunto contribuye a descubrir con acierto el sentido implícito.

Precisión conceptual: también es denominada precisión léxica y se refiere al uso exacto y riguroso del lenguaje tanto oral como escrito; exige suprimir todo lo que no sea necesario para lograr que la expresión sea clara y comprensible.

La habilidad léxica permite evidenciar la capacidad léxica que se tiene para seleccionar los términos que precisen el sentido de un texto, a través, de ítems como la completación, palabras griegas, citas latinas, extranjerismos, sinónimos, antónimos, isónimos.

Completación: este ejercicio se basa en la comprensión del

contexto lingüístico o serie de elementos que preceden o siguen a una palabra en el interior de un enunciado. El contexto permite seleccionar una determinada palabra y precisar su sentido, especialmente en el caso de los sustantivos, adjetivos y verbos, los cuales poseen diversidad de significados.

Deícticos: este ítem permite medir la capacidad para identificar las relaciones que establecen entre las partes del discurso, ciertos elementos oracionales, llamados deícticos. El deíctico es una clase de palabra cuyo referente varía de acuerdo con la situación espacio-temporal del emisor del mensaje, llamado también sujeto de la enunciación. Deíctico quiere decir "que señala hacia, que muestra". Son expresiones que remiten al texto, a lo ya dicho o a lo que se está diciendo. Son deícticos:

Los pronombres personales: Le dijo a él.

Los pronombres relativos: A mi hermano, cuya mujer está enferma; Adán, de quien tanto se ha hablado.

Los demostrativos: Éste era más grande que aquél; Pedro vivió allí, Juan allá y José acullá.

Los adverbios: cuyos referentes no pueden ser establecidos, sino, relacionándolos con los componentes de la comunicación: emisor, receptor, el lugar y el momento de la enunciación.

## CONSIDERACIONES FINALES

Para el trabajo con cada uno de los temas que se plantearon, el estudiante presentó un ejercicio de aplicación, unas veces individualmente, otras en parejas o en grupos, según la conveniencia. Durante el proceso, Alejandro mostró un interés permanente y cumplió a cabalidad con cada una de las actividades planteadas. Nunca demostró repudio frente a alguna de las propuestas que se le hicieron. Tampoco expresó dificultades significativas durante la realización de los ejercicios.

Los textos en los que se apoyaron estos ejercicios prácticos de lectura se mencionan a continuación:

- ◆ Ortografía. Taller sobre los signos de puntuación.
- ◆ Inferencias. «Una encrucijada decisiva».
- ◆ Comprensión de lectura: «La mariposa». Hans Cristian Andersen.
- ◆ «Los oficios». Inferencias.
- ◆ Competencia lectora. Conceptualización.
- ◆ Idea principal. «Descubrimientos y avances médicos». Davis y Sharpe.
- ◆ Completación. «La clonación».
- ◆ Ideas implícitas. «El fútbol». Eduardo Galeano.
- ◆ Ideas implícitas. «Orígenes». Eduardo Galeano.
- ◆ Coordinación de ideas. «El burro y el Buey».
- ◆ Interpretación de anécdotas.

En cuanto a los resultados del proceso, puedo afirmar que la participación activa del estudiante, su motivación permanente, las excelentes relaciones que tenía, tanto con sus compañeros como con el practicante y su excelente disciplina en el interior del salón de clases, contribuyeron a que los resultados fueran excelentes, pues no sólo llenó las expectativas que yo tenía, sino que además el seguimiento que se le hizo demostró mejorar considerablemente su capacidad para comprender textos escritos.

En conclusión, la motivación del alumno hacia las lecturas propuestas fue excelente. A pesar de que en un principio estuvo un poco desanimado por tener que reforzar, con el desarrollo de las actividades fue comprometiéndose con los ejercicios de lectura. En cuanto a la disciplina, puedo decir que el comportamiento de Alejandro fue muy bueno, pues, él se tomó muy en serio las sesiones de clase. Detecté que la falta de una actitud positiva hacia la lectura por parte de algunos compañeros es un factor que incide negativamente en el proceso, pues, si en el medio ambiente cotidiano no se crea una imagen positiva frente a los libros, en la escuela, por más que



se haga, sólo se está llevando a cabo una complementación del proceso que ya se ha iniciado en la casa.

Mi esfuerzo se centró primordialmente en fomentar un pensamiento que le hiciera tener en cuenta la importancia que tiene adquirir nuevos conocimientos para poder tener un mejor conocimiento del mundo que lo rodea, para mejorar la capacidad que tenemos todos de cambiar las cosas, que en la actualidad están tan mal.

Es muy importante favorecer la preparación actitudinal hacia la lectura rodeando el salón de clases con textos escritos de todo tipo que puedan ser leídos en los ratos libres y que inciten la curiosidad de los estudiantes hacia temas del conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

Mejía, Lucy. "Aproximación a un modelo interactivo de lectura: un enfoque semántico comunicativo". Tomado de: *Revista Lingüística y Literatura*, N° 21. Año 13. Enero-Junio de 1992. Medellín.

Vasquez Rodríguez, Fernando. "Lectura y abducción, escritura y reconocimiento" Ponencia Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna. Pereira, 1994.

Los fragmentos de Javier Navarro, Salomón Kalmanovitz, Jairo Montoya y William Ramírez fueron tomados de: Castañeda, Luz Stella e Henao José Ignacio. *La lectura en la universidad*. Medellín: U. de A., 1996.

Guevara Parra, Jairo. "Reflexiones sobre el proceso de comprensión de lectura". En: «Los procesos de lectura». Tomado de: *Revista Glotta*, Vol.4, N°2. Mayo-Agosto de 1989.

Real Academia Española. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded



*“Sube hasta sus pies el aroma de las rosas blancas, de los ramos de violetas de Parma que languidecen en altas copas de cristal opalescente, de los montones de claveles blancos, áureos, sonrosados, purpúreos confundidos con suave emanación de las mimosas y de los lirios. Aquella oposición de vívidos tonos que cantan, tentaría la paleta de un colorista...”* (pág. 250)

José Fernández, en la novela “De sobremesa”

## SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE COMO UN ACTO DE INFLUENCIAS

LUIS HERNANDO ESCOBAR HERNÁNDEZ\*

“El maestro Stendhal me dijo: “Señor, una novela es un espejo que se pasea sobre un gran camino. A veces refleja ante sus ojos el azul de los cielos, y otras el fondo de los pantanos de la senda. ¡Y el hombre que lleva el espejo en el arzón será acusado por usted de inmoral! ¡Su espejo muestra el fango, y usted acusa al espejo!”<sup>1</sup>

Una práctica docente es también un gran espejo que se pasea sobre un gran camino y refleja ante los ojos escenarios y actuaciones en un contexto específico. Allí se reflejan actos con carácter de tragedia algunas veces, y en otros la comedia nos presenta sus matices. He visto conflictos, oposiciones, procesos de transformación y de búsquedas de identidad y autonomía, y he visto, como es usual ver en la vida, momentos de angustia y de alegría. Yo, he llevado por un tiempo aquel espejo por algún camino, y algunas cosas de las que he visto y he cogido son, justamente, inesperado lector, lo que aquí es mi avidez compartir contigo.

\* Maestro en formación. Realizó su práctica pedagógica en el Liceo María Jesús Mejía durante el año 2001, bajo la asesoría del profesor Hugo Buitrago Montoya.

<sup>1</sup> Gómez Valderrama, Pedro. *La otra raya del tigre*, Bogotá, Oveja Negra.

Sé que toda interpretación comienza con un acto de lectura y que toda lectura es, a la larga, una lectura de nosotros mismos, puesto que eso que somos, como diría Emerson, sólo

eso podemos ver. Y en este pensamiento hallo los límites de mi visión y mi lectura, y la licencia para la intrepidez que aquí procuro.

En aquel espejo he advertido que una práctica docente es sobre todo un acto de influencias. Los maestros en formación influyen con su ser, con su decir y con su obrar en la comunidad educativa a la que arriban, y ésta, al mismo tiempo, hace lo propio sobre ellos.

En este intercambio de influencias halla el proceso de formación su relevancia y su alimento, puesto que convengo en que formarse es construirse a sí mismo una imagen y una identidad merced a las relaciones que establecemos con los otros y las cosas.

Y hablando de los otros, yo he pensado muchas veces que aquellos maestros que no sueñan con cambiar el mundo se equivocan. Son muchos los mundos que se pueden cambiar en virtud de las influencias. Y un maestro en formación ha de ser ante todo una gran influencia para sus estudiantes desde sus juicios estéticos, lógicos y éticos, y desde sus modos de entender y de soñar el mundo. Y en este sentido un maestro puede tocar, motivar y fortalecer los procesos de autonomía y de búsqueda de identidad de quienes son sus estudiantes. Recuérdese que todo maestro es de por sí un ideal y que son los ideales los que en últimas transforman la realidad. A propósito, una vez escuché el ideal de un hombre, ignorado quizás, quien en una plaza pública advertía:

“Yo cuento cuentos para intentar cambiar el mundo,  
y si no lo logro, por lo menos logro que el mundo no me  
cambie a mí”.

Y en esta advertencia hallo el riesgo para aquellos que no confían en su capacidad de influir en el mundo de los otros. Un maestro en formación ha de tener confianza en sí mismo

y ha de ser consciente del poder de transformación que tienen sus influencias en los procesos de formación. Son las que perfilan y moldean la identidad, y en una práctica docente la identidad de un maestro se forma, y si no se conforma, posiblemente se deforme y se vuelva a reformar muchas veces en un juego dialéctico que acaso no cese sino con el expiar. Y este juego es un elemento fundamental en la práctica docente, porque si algo es enseñar, es un tratar de influir y de transformar, y si algo es ser enseñado, es ser influenciado por los demás.

Como sabemos cada vida es una profesión de fe y tiende, sepámoslo uno, a ejercer una silenciosa e inevitable influencia sobre la vida de los demás, y en el estudio y la enseñanza de la lengua y la literatura, que es mi profesión de fe, he advertido que no, precisamente, el que tenemos más cerca y vemos y oímos más a menudo es quien más influye en nuestras elecciones de vida y en nuestra sed. ¡Cuántos días, cuántas horas, cuántas veces se encuentra un maestro con sus estudiantes y les dice con seductora intención: "Leed esto, comprended aquello, elegid este camino, seguid por aquí en esa cuestión"!, Y cuán pocas veces se recibe a cambio de estos intentos un simple desdén. Al parecer, el decir sin hacer no es el camino a seguir.

Desde mi profesión de fe hallo que quizás las influencias más significativas y más perdurables en el tiempo para los jóvenes estudiantes sean aquellas en las que intervienen ellos con todo su ser, éstas son propiamente dichas en donde es menester la creación. La creación de sentidos frente a los hechos, el mundo y sus cosas se dan en virtud de la imaginación, y es esta la que permite crear mundos posibles, inusitados, extraños y felices y no por eso menos lógicos que este mundo que, con nuestra imaginación hemos venido en llamar real.

Y si convenimos en que hay que motivar el conocimiento de

la lengua y su reflexión, hemos de ponerle a este deber un fin existencial, cual es, la expresión a cabalidad de nuestro ser, y en esto consiste la creación. Y en este sentido la enseñanza de la lengua y la literatura tendrían como desiderata esencial influir en los jóvenes estudiantes para que expresen su ser en virtud del lenguaje escrito y oral y puedan así influir ellos también en el mundo de los demás; influencias estas que estarían mediatizadas en la lengua y su inherente conocimiento y reflexión. Heidegger influyó en mi elección de vida con una sola joya literaria, a saber:

“El lenguaje en la casa del ser”.

Desde entonces se despertó un interés por conocer de qué está hecha mi casa, cómo surgió y hacia dónde va, cómo funciona y en consecuencia cómo puedo vivir en ella mejor.

Perdonadme este ejemplo trivial que no engrandece a Heidegger ni a quien de estas líneas es autor; solo deseo mostrar un sencillo caso de cómo la lengua y la literatura pueden encauzar las elecciones de vida y de muerte de un efímero ser.

Y en aquel espejo he visto también que una práctica docente es como una inmensa avenida en la que las influencias de la ruta, la velocidad y los movimientos que realizan los de adelante determinan las rutas, las velocidades y los movimientos de los que vienen detrás. Y así, de la misma manera, a los maestros en formación que vienen delante de los jóvenes estudiantes, en cuanto a días en este mundo y en cuanto a un específico saber, les corresponde influir en ellos desde los más altos valores y conocimientos que ha producido la humanidad. Y tengo para mí que la mejor y más honesta manera de lograrlo es prohibiéndolos en sí mismos y demostrando que con ellos se puede vivir de manera más humana, más digna y en mayor libertad.

La práctica docente, he colegido, es un llamado que se nos hace para ponernos de pie y conocer la estatura de nuestra formación pedagógica, intelectual y moral y para medir nuestra capacidad de influir en el mundo y en los demás. La práctica, como criterio de verdad, tiene el poder revelador de mostrarnos el acierto o el error de nuestra elección de vida y de nuestra opción laboral.

En ella he escuchado un rechinar de dientes proveniente de maestros en formación que en la práctica comprobaron que lo soñado siempre será más hermoso que la realización. Y en ellos se percibía un cierto aroma de frustración, porque como en toda desdicha no se hace real nuestra voluntad. Pero es que la práctica docente no es precisamente "un océano de mermelada" en el que se escuchan las dulces melodías que arrullan y dan seguridad a nuestro ser, tampoco es un lugar en el que nuestros deseos se realizan con plena libertad. No, la práctica docente es un acto que debemos respetar en el sainete de la vida y en el cual se escenifican los intentos de realizar, es decir, de hacer real los ideales que se ostentan sobre los procesos de formación. La práctica, en tanto dialéctica, es un lucha dialógica de afirmaciones y de negaciones, de proposiciones y de réplicas, de proyectos de vida y de ansias de libertad que pretenden formar las personalidades de los sujetos allí implicados para que cumplan un influyente papel en la sociedad.

En aquel espejo he visto, además, que la práctica docente es un gran camino sinuoso y empedrado que está lleno de dificultades y de atractivos atajos que causan extravíos y por consiguiente angustiosos deseos de regresar. Este gran camino exige a sus transeúntes valor y confianza en sí mismos, astucia y capacidad de previsión, organización y un pertinente mapa que los guíe; reclama intrepidez, paciencia, meticulosidad, reflexión y asombro durante todo el recorrido. Este gran camino demanda imaginación, creatividad y una singular gratitud por los problemas y los momentos de crisis ofrecidos.



Si algo tiene de valioso y de divino este camino, es justamente sus innumerables y diversas resistencias, sus formadores obstáculos que ponen a prueba nuestro saber, nuestro pensar y nuestros modos de actuar y de sentir. Y así como en el amor, que la dificultad causa su exaltación, así mismo, en nuestra profesión, las dificultades han de aumentar hacia ella nuestro amor. ¿O quién acaso podría ser un gran marinero en una charca?...

Pues bien, inesperado lector, estas simplísimas reflexiones son un ejemplo de lo que he observado en aquel gran espejo al que antes hice mención, y aunque ambos sabemos que siempre hay algo más que se pudiera decir, aquí callo, mas quedo en reflexión. Tiene la palabra, señor lector.

## LA FORMACIÓN PARA LA VIDA: METÁFORA DE UN CAMBIO EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

Pedro Antonio Agudelo Rendón\*

La historia del hombre está signada por un sinnúmero de acontecimientos que hacen posible su comprensión como ser biológico y ontológico desde el prístino momento de su aparición en el planeta Tierra. De la misma manera, la escuela, y en ella el niño, tiene una historia que hace parte del entramado global de lo que significa la universalización del saber. La escuela, que adquiere una significación diferente a partir de los principios de la pedagogía nueva, es una cátedra dinámica, un ambiente de libertad dentro de la cual prima la colaboración mutua, la alegría y el trabajo, pues es el niño el protagonista del aprendizaje. La naturaleza de la escuela, entendida así, toma un lugar en el sinuoso recorrido histórico de la humanidad. Podemos decir entonces que existen unas fuerzas dinámicas movilizadas a través de los tiempos y que van adquiriendo un poder tal que, de una u otra forma, detonan, provocando transformaciones, adecuaciones o cambios. Así, podríamos remontarnos al Renacimiento, tratando de encontrar causas que se hacen cercanas y nos posibilitan entender los principales planteamientos de la escuela nueva. Incluso, podríamos remontarnos a la Edad Media, donde se habla de la libertad poética, libertad del poeta del amor cor-

\* Maestro en formación. En la actualidad construye su proyecto de aula para la práctica pedagógica, en el curso de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, bajo la asesoría de la profesora Teresita Ospina Álvarez.

tesano; o más aún, podríamos irnos a los inicios de la filosofía: la mirada sobre el hombre en su relación con la vida y con el universo. Pero la causa más inmediata que podríamos encontrar en la historia, son las ideas que se vienen gestando desde la Ilustración y el Romanticismo. De la primera, podemos decir que lo más relevante es el concepto de niño como parte del progreso de la sociedad; del segundo, la visión de vida como principio natural en el desarrollo espontáneo de la libertad y la contemplación de la naturaleza. Para poder entender esto, debemos tener una concepción interdisciplinaria de la pedagogía, dado que el momento histórico en el cual surge la escuela nueva tiene una serie de particularidades traducidas en el desarrollo de la humanidad. Así, por ejemplo, el avance desaforado de diferentes áreas del saber, hacen posible, de una manera más amplia, la comprensión del universo y la ubicación del hombre en él. Tenemos entonces, que la química, la física, la filosofía, la biología y la psicología tienen unos avances que permiten conocer los elementos y su relación tanto en los procesos orgánicos como inorgánicos; los procesos de evolución y adaptación de seres vivos al medio; y cómo la fuerza central del cambio histórico son los cambios psicogénicos de "la personalidad resultantes de la interacción de padres e hijos en sucesivas generaciones"<sup>1</sup>.

Mientras que la biología habla de adaptación al medio, la pedagogía habla de un ingreso a la sociedad, siendo el aspecto social determinante para la formación de la personalidad, producto ésta de las actitudes en los diversos procesos adaptativos. Aquí, es importante resaltar cómo la teoría de la evolución, al hablar de la adaptación y de los procesos evolutivos, posibilita la comprensión de la naturaleza en su historicidad; y la comprensión del hombre como ser activo en ella. Por otro lado, mientras la física habla de movimiento como cambio de posición, la pedagogía habla de actividad, dinamismo, etc. Así, tenemos que las diferentes áreas del saber, en los años precedentes y en los albores mismos de la escuela nueva, aportan elementos que posibilitan establecer

<sup>1</sup> De Mause, Lloyd. *Historia de la infancia*. Alianza Editorial Madrid, 1982-1991.

redes de conceptos donde el centro es el niño, que, desde entonces, sería parte activa de la práctica pedagógica.

Como resultado de lo anterior, tenemos unos principios generales de la escuela nueva. El primero de ellos es "el respeto a la personalidad del educando o el reconocimiento del hecho de que él mismo debe disponer de libertad". Aquí podemos ver claramente conceptos que han sido "apropiados" de la psicología, donde la personalidad, como cualidad de la persona, se constituye por una estructuración de elementos como actitud, temperamento, inteligencia, entre otros. La pedagogía juega un papel importante, pues va a mirar cómo cada educando ha de desarrollarse según sus propias capacidades y recursos, por acciones y esfuerzo personal. El segundo principio es la comprensión funcional del "proceso educativo, tanto bajo el aspecto individual como social"<sup>2</sup>. Lo que aquí se quiere decir, es cómo ese proceso debe ser entendido en función del crecimiento y la maduración en múltiples posibilidades que se proyectarán al orden social. La actividad es, entonces, un factor importante, pues es el niño como espíritu activo el que merece toda la atención. Aquí se devela la influencia de la filosofía pragmática, de la cual John Dewey es un representante que busca la contextualización de algunos conceptos y principios de dicha corriente filosófica en un tiempo y espacio en la pedagogía. En este planteamiento de la escuela nueva, también podemos encontrar rasgos socialistas, nacionalistas y románticos. Lo primero, porque se piensa en un ciudadano cuya vida debe ser respetada, definida y protegida, de acuerdo con las medidas que se juzguen convenientes y justas, según concepciones o ideales. Al mismo tiempo, este ciudadano deberá aportar a la sociedad, pues la formación está orientada en esa dirección. Lo segundo, porque el ciudadano, al servir a su pueblo, muestra o debe mostrar, un amor que devenga en beneficio de la comunidad. Lo último, porque un espíritu activo debe formarse en un ambiente de libertad que le brinde los elementos apropiados para alcanzar la autonomía.

<sup>2</sup> Laurencio Filho, M.B. *Introducción al estilo de la escuela nueva*. Editorial Katelusz., Buenos Aires, 1974.

El tercer principio es "la comprensión del aprendizaje simbólico en situaciones de vida social". Esto, en cuanto a los procesos de aprendizaje dados en hechos reales dentro del orden de lo social, permitiéndose con esto el desarrollo de la personalidad del educando. Aquí, se tendría que hablar de adaptación como un proceso de acomodación que demanda una constante interacción que deja como resultado un aprendizaje. La adaptación, a su vez, implica hablar de libertad individual, responsabilidad, dirección, deberes, derechos; en suma, de equilibrio. Este equilibrio debe ser un objetivo primordial de la educación como un hecho social.

La escuela nueva marca una discontinuidad que alcanza estadios sucedáneos en los diferentes aspectos del orden social. Ella rompe con una tradición marchita en la decadencia del siglo XIX, como opérculo de unas necesidades ganadas a través de los siglos. La escuela nueva es, en síntesis, el furor de un cambio suscitado en la historia, por la historia misma, como proceso de alteridades.

Colombia, acrisolado pueblo lleno de esperanzas, que muere en la danza sepulcral de las utopías, no fue ajena a este cambio. Aquí también llegaron los ideales y los sueños de la pedagogía activa, que, poco a poco, iba sembrando sus semillas. Aquí, el árbol de frondosos frutos fue plantado, por un hijo querido de Colombia, un soldado que libró sus batallas intelectuales en Europa y Norteamérica, convirtiéndose en un viajero recolector de semillas de un saber construido por la humanidad entera; esa humanidad a la que trató de aportar desde su patria como Ministro de Educación, como rector de la Universidad Nacional, como impulsor del Gimnasio Moderno, como intelectual distinguido de la Generación del Centenario; en fin, como poeta y político de la educación colombiana. Ese hijo querido de Colombia, reconocido nacional e internacionalmente, cuya labor toca el ápice glorioso de una vida exitosa, el Doctor Agustín Nieto Caballero. Su encomiable labor trasciende el ámbito nacional, alcanzando diversas

distinciones que dan fe de su arduo trabajo en el campo de la educación. Lo primero que intenta, luego de su retorno al país, es desarrollar una reforma de la instrucción pública, teniendo como derrotero la pedagogía activa; con lo cual pretendía alcanzar lo que él denominó "la escuela para la vida", es decir, una escuela donde el alumno es un espíritu activo y el maestro el alma de la educación. Pero este intento se ve malogrado debido a la advertencia que le hace el presidente de ese entonces, pues se pensaba que tal reforma provocaría disertaciones belicosas con la Iglesia, que siempre propugnaba por una educación monástica reticente a cualquier cambio que pudiera afectar lo que ellos llamaban la espiritualidad del país. Con este panorama, Agustín intentó moverse en otros campos. Así, con la ayuda de otros intelectuales y en asocio con algunos burgueses, funda, en 1914 el Gimnasio Moderno de Bogotá, que, en un principio, estaba concebido como un laboratorio destinado a ejercer gran influencia en la pedagogía del país, es decir, se buscaba que el Gimnasio Moderno se extendiera a lo ancho y largo de la Nación. Como laboratorio, el Gimnasio es la metáfora de un centro de observación y de análisis, un espacio de experiencias donde la novedad es causa de asombro; los cuerpos, objeto de minuciosas miradas; y la eferveciente atención sobre el detalle, lo minúsculo y lo microscópico, la razón de ser del laboratorio. Como fábrica, se sitúa desde el signo del intercambio de la comunicación y de la productividad, articulándose, de esta manera, con el modelo de la ciencia en su forma experimental. La pretensión, entonces, es formar un buen ciudadano, preparado científicamente y técnicamente para hacer eficaz su rendimiento; un individuo recto y útil en el cual se desarrollará su máxima capacidad física, intelectual y moral. Por esto, el ideal pedagógico debe estar orientado por una disciplina basada en la confianza y la autonomía, donde el maestro es bondadoso y culto, y donde el énfasis se hace en la enseñanza al aire libre y en las excursiones. Este ideal busca transgredir a la escuela clásica, en la que encontramos a Martín Restrepo como fiel representante. Esta escuela buscaba formar a un

hombre humanista desde la orientación católica en medio de la relación autoritaria. Precisamente, contra esto se enfrenta Nieto Caballero con su ensayo, en la búsqueda de un camino que conquiste al hombre para la productividad, salvando el alma.

La escuela venía siendo concebida como un ánfora llena de conocimientos que iban a ser depositadas en el alumno. Por eso, éste no tenía libertad ni participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La escuela, de corte religioso, constituía entonces una especie de prisión donde el maestro ejercía su "función de dar" y el alumno el deber de recibir. Todo esto hacía parte de la institución reguladora, donde la disciplina y la norma reinaban sin el correcto mandato de la razón. La pedagogía activa rompe con esta tradición de monasterio, considerando que la escuela es un espacio de libertad para la interacción, un ambiente modelador del niño y orientador de los procesos de aprendizaje donde se descubren aptitudes y actitudes. Pero para que esta escuela sea una cátedra que florece en el espíritu mismo de lo humano, su alma debe ser el maestro. Éste, para Nieto Caballero es "el soldado desconocido de la cultura". Este soldado, habremos de entenderlo como el poético guerrero que siembra las semillas que mañana también cultivará. El maestro es un gentil caballero que bulle de alborozo en medio de los corazones juveniles y del aletear alegre de las almas infantiles, que le exigen, día a día, humanidad y justicia desde la orientación de una actitud razonable. El maestro es un soldado que siempre lleva encendida en su alma la antorcha de un espíritu joven. Por tal razón, "la sociedad será lo que sean sus maestros", exégesis de la escuela, cuya misión es preparar a los verdaderos ciudadanos.

Podremos entender la compleja tarea del maestro cuando entendamos que somos parte activa del universo; pero también que una parte de ese cosmos es una minúscula y poderosa fuerza dinámica que nos impulsa a ser abnegados, pa-

cientes, dedicados y mesurados. Como participantes de la sociedad tenemos una responsabilidad colosal; pero como maestros, esa responsabilidad es aún mayor, ya que el educador debe estar libre de urgencias materiales, pues la voces que gimen y claman por un espíritu libre de ataduras, son esas mismas voces que esperan incautas bajo el crepúsculo de los sueños y los ideales. En consecuencia, la esperanza ofrece, más adelante, un sentimiento de gratitud traducida en la alegría del reconocimiento de la labor del maestro. Por ello, como nos dice Agustín Nieto, "pidámosle con porfía que sea un caballero perfecto, que, más que con sus palabras, enseñe con su vida"<sup>3</sup>.

La sociedad le demanda al ciudadano un comportamiento loable y el desarrollo de unas potencialidades proyectadas en favor de la comunidad. Por ello, la escuela, y el maestro como alma de ésta, deben encauzar al alumno para tal fin.

En la escuela tradicional, el maestro era el centro de la práctica educativa, dejando relegado al niño a una simple posición estática. Con el Gimnasio Moderno, y más precisamente con la pedagogía activa y su concepto de niño, y dado que las miradas de otras áreas del saber estaban centradas en él, esta situación cambia. A partir de entonces, será el niño el centro de los procesos de aprendizaje, y por tanto, de la escuela. De esta manera, el niño pasa a ser concebido como el actor más importante: un espíritu activo que debe estar en permanente contacto con las cosas, manteniendo inquieta la curiosidad espiritual.

De lo anterior se despliega otro concepto muy importante que es el de la personalidad. Éste, venía siendo trabajado por la psicología, e incluso estaba relacionado con los procesos de adaptación, concepto de la biología tomado por aquella. En el campo de la pedagogía, tanto adaptación y comportamiento como personalidad, van a estar estrechamente relacionados, pues se está hablando de una formación para la vida, en fun-

<sup>3</sup> Nieto Caballero, Agustín. *La escuela y la vida*. Instituto Colombiano de Cultura. Bogotá, 1979.



ción del crecimiento personal y del colectivo. Así, el concepto de personalidad rompe con el antiguo esquema, donde se miraba un grupo y no las aptitudes y actitudes individuales, es decir, la cualidad del niño como persona. Dado que el niño es el centro de la escuela, lo que él sea, es lo que realmente cuenta para un aprendizaje dado en la sociedad, que en últimas, va a ser un factor primordial en la formación de su personalidad.

La escuela debe ofrecer una educación que responda a las necesidades individuales, sociales, intelectuales, técnicas y morales de la vida del pueblo. Se constituye en una institución modeladora, no sólo de la inteligencia, sino también de aspectos integrantes de una persona completa, pues lo que realmente importa es la formación del hombre como tal en todos sus aspectos. Así, la escuela ya no es una institución que llena de conocimientos al alumno, sino que se convierte en un hecho social, cosa que no había sido tomada en cuenta por la escuela tradicional. La escuela debe formar al niño para la vida, es decir, la formación del hombre debe incluir tanto el aspecto personal (individual) como el social (colectivo). Por ello, la escuela girará en torno del niño, teniendo en cuenta sus necesidades y aquello que le exige la sociedad. Se deduce aquí que el niño construye por sí mismo su personalidad. Además, se comprende que la pedagogía es una "pedagogía de la totalidad", porque es válida a todos los niveles, en todos los casos, para todos los ambientes, tanto para la formación de los niños como para la de los maestros, es decir, que la pedagogía debe ser parte de todo lo que forme, y que forme para la vida.

Dado que lo importante es el interés del niño, la escuela ha de ser entendida como el centro de la vida social y como una comunidad vital. Por lo tanto, el cambio de la vida familiar a la escolar, no debe notar ni alterar el desarrollo natural del hombre que se está formando. Cabe señalar, entonces, que el fin educativo es formar al niño para la vida, donde la auto-

nomía debe ser parte fundamental, puesto que le debe permitir resolver por sí solo los problemas que se le presenten. Así cumplirá su destino, elevándose a la dignidad y a la categoría de hombre, ciudadano y persona.

Para concluir, vale la pena destacar la encomiable labor de los pensadores de la escuela nueva, y de igual manera, la importancia que tiene hoy para nosotros, el preguntarnos acerca de la vigencia de sus planteamientos; y cómo, y en qué medida, estos planteamientos son re-elaborados desde el presente.

El conjunto de principios de la escuela nueva hacen posible una ruptura en la historicidad de la práctica pedagógica, donde conceptos dados en momentos históricos determinados, son desplazados y descontextualizados; y donde conceptos de otras áreas del saber son re-elaborados, haciendo posible una concepción interdisciplinaria de la pedagogía, donde el marco histórico es también marco de cambios sociales, culturales y científicos.

Convendrá, pues, que examinemos más de cerca las rupturas y desplazamientos en las conceptualizaciones pedagógicas, verificando hasta qué punto la reconstrucción de las diferentes áreas del saber de los últimos tiempos ha contribuido a la renovación pedagógica contemporánea, y hasta qué punto, también, los ensayos de esa renovación y las generalizaciones que permiten, han contribuido a poner a prueba las diferentes concepciones de las distintas disciplinas.

La escuela nueva hace posible la comprensión, de una manera diferente, del proceso educativo, de la labor del maestro, del papel del alumno y de la función de la escuela, donde lo que realmente importa es la formación de un hombre cabal y autónomo, en medio de la diversidad social y cultural, **teniendo como derrotero de la práctica pedagógica el axioma que reza que la escuela es un hecho social, y la formación, una formación para la vida.**



*“Levantó la mano derecha a la altura de los ojos, trazando con ella lentamente una cruz en la sombra, mientras que la izquierda arrojaba con fuerza algo que atravesó el espacio y vino a caer a mis pies -blanco como una paloma- sobre el silencio sombrío...”*. (pág. 195)

José Fernández, en la novela “De sobremesa”

## BIBLIOGRAFÍA

Bedoya, J. I. Pedagogía. ¿Enseñar a pensar? ECOE. Santa Fe de Bogotá.

Delgado, Buenaventura. Historia de la infancia. Ariel Editorial, Barcelona, 1998.

Canguillem, George. El objeto de la historia de la ciencia. En: Estudios de historia y de filosofía de las ciencias. París: Urin, 198. Cinder, 1992.

Carpani, Ricardo. Nacionalismo revolucionario y nacionalismo burgués. Edita ZERO España, Madrid.

De Mause, Lloyd. Historia de la infancia. Alianza Editorial Madrid 1982 - 1991.

Francois, Jacob. Lo bello y lo verdadero. En: El ratón, la mosca y el hombre.

Heisenberg, Werner. La abstracción en la ciencia moderna de la naturaleza. En: Más allá de la Física, Atravesando fronteras. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.

Lourenco Filho, M.B. Introducción al Estudio de la Escuela Nueva. Editorial KAPELUSZ Buenos Aires, 1974.

Nieto Caballero, Agustín. Una escuela, Antares - Tercer Mundo Bogotá, D. E.

\_\_\_\_\_ La Escuela y la vida. Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá, 1979.

\_\_\_\_\_ Palabras a la juventud. Editorial ABC. Bogotá.

\_\_\_\_\_ Crónicas de Viaje. Instituto Colombiano de Cultura, Bogotá.

Paretiz, Luigi. Historia de la Humanidad de Suramericana. Buenos Aires, 1969.

Quiceno C. Humberto. Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia (1900-1935). Ediciones Foro Nacional por Colombia. Bogotá, 1988.

\_\_\_\_\_ Rousseau y el Concepto de Educación. En: Revista Educación y Pedagogía. Nros. S14 y 15.F. de Educación. Universidad de Antioquia.

Rudi Fischer, Hans; Retzer, Arnold y Schweitzer, Jochen. El problema del Conocimiento. En: El final de los grandes proyectos. Editorial Gedisa.

Sáenz Obregón, Javier; Saldarriaga, Oscar y Ospina, Armando. Mirar la infancia: Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia. Editorial Universidad de Antioquia, Vol. I y II.

Saldarriaga Vélez, Oscar. Matrices Éticas y Tecnológicas de Formación de la Subjetividad en la Pedagogía Colombiana.

\_\_\_\_\_ Oficio de Maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia: Siglo XIX y XX. Trabajo presentado en la cuarta versión del Seminario Permanente sobre Pedagogía, Investigación y Formación Docente, organizado por el Centro de Investigación Pedagógica de la Facultad de Educación, Universidad El Bosque. Siglo XIX y XX. Ponencia presentada al Primer Simposio Colombo-Alemania Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania.

Savater, Fernando. El valor de educar. Editorial Ariel Barcelona, 1997.

Soëtard, Michel. Historicidad y Actualidad de Pestalozzi. En: Revista Educación y Pedagogía. No. 17. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Herbart, Johann Friedrich. Teoría y Práctica en la Pedagogía. Traductora: Müller Ceballos, Ingrid. En: Revista Educación y Pedagogía. No. 4. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía y Martínez Boom, Alberto. Historia de la Educación y de la Pedagogía: Desplazamientos y Planteamientos. En: Escuela, historia y poder. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas, 1996.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. Los conceptos y las prácticas: Una estrategia para hacer historia de la pedagogía. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. IDEP.

\_\_\_\_\_ Otra vez Comenio. En: Revista Educación y Pedagogía. Nros. 8 y 9. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia



Facultad de Educación  
Centro de Documentación  
Ceded



*“¿Terror de qué?... Terror de los paisajes alegres y claros que sonríen a las almas buenas;... terror de la noche oscura en que el infinito nos mira con sus millones de ojos de luz...”*. (pág. 222)

José Fernández, en la novela “De sobremesa”

## ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL MEJORA- MIENTO DE LA LECTO-ESCRITURA EN LOS NIÑOS DE CUARTO Y SEXTO GRADO DEL NI- VEL BÁSICO

Sandra Milena Arango Aguirre\*  
Lilia Elena Estrada Franco\*  
Claudia Janeth Posada Ríos\*  
Martha Cecilia Ríos Ospina\*

En la actualidad, los procesos de cualificación y mejoramiento de la acción educativa han sufrido un giro trascendental; de la reflexión a las características y dificultades presentadas por los estudiantes en el aprendizaje y desempeño en cada una de las áreas del conocimiento, se ha pasado a la reflexión del quehacer del maestro en el aula y a darle mayor importancia a las estrategias llevadas a cabo por él con la idea de consolidar dicho proceso.

\* Maestras en  
formación de  
la Licenciatura  
en Educación,  
con Énfasis en  
Humanidades,

Lengua  
Castellana,  
modalidad  
semipresencial.

Presentan el  
anteproyecto  
de aula, bajo la  
asesoría de la  
profesora:  
Mónica  
Moreno T.

Desde ésta óptica, la práctica pedagógica pasa a ser objeto de investigación, y el educador, un investigador, transformador y constructor permanente de nuevas estrategias didácticas para afrontar los retos tecnológicos, sociales, económicos y culturales que el mundo actual le impone.

El presente trabajo pretende avanzar en la construcción de una estrategia didáctica para mejorar los procesos de lectura y de escritura de los estudiantes de cuarto y sexto grado



de la educación básica, en cuatro instituciones educativas de Antioquia (Normal Superior, de Jericó; Escuela Urbana La Presentación, de Medellín; Liceo El Salvador, de Pueblo Rico y Escuela Rural Jesús Aníbal Gómez, de Tarso), que permita un análisis comparativo de los aspectos socioafectivos, cognitivos, semióticos y éticos que hacen parte del proceso lecto-escritor y las formas en que estos pueden ser intervenidos. Del mismo modo, por medio del proyecto de aula se pretende poner en juego un estudio permanente sobre los procesos, enfoques y competencias, asociados a la lectura y escritura donde está involucrado el desarrollo integral de los estudiantes.

## PROBLEMA

### Generalidades

El proceso de la lecto-escritura en la educación básica ha sido considerado un eje fundamental desde y a partir del cual el educador construye su quehacer y garantiza que este pueda ser llevado a cabo.

Tradicionalmente, la lectura y la escritura fueron consideradas el instrumento básico desde el cual el estudiante podía incorporar los contenidos y la información requeridos. El desempeño del maestro estaba definido en función de la transmisión de conocimientos y valores aceptados socialmente por medio de aprendizajes repetitivos, acumulativos, sucesivos y continuos a partir de instrucciones y exposiciones orales y visuales, con una secuencia rígida en el tiempo. Desde esta concepción, la lecto-escritura era considerada un contenido más para ser memorizado y rutinizado, a través del desarrollo gradual de un método específico, con unas acciones predeterminadas por el docente, desarrolladas en cualquier contexto y con todos los estudiantes, tendientes a garantizar el "aprendizaje".

Con el desarrollo de las teorías cognitivas, se empieza a considerar que el aprendizaje está asociado directamente al desarrollo y al contexto en el cual el sujeto y la comunidad se inscriben; la lectura y escritura comienzan a ser consideradas competencias comunicativas. Ya no se enfatiza en la secuencia para la enseñanza de fonemas, ni en las oraciones que deben expresar la conjunción de dichos fonemas, ni en los tiempos para el trabajo sobre cada uno de ellos y mucho menos, en la acción repetitiva que cada estudiante debe realizar con las sílabas, palabras y oraciones previamente definidas en un texto. La lecto-escritura pasa a ser un eje a partir del cual se hace posible la construcción de habilidades y valores que incluyen lo cognitivo, lo ético, lo corporal y lo estético desde los cuales se hace posible garantizar el cumplimiento de los propósitos educativos. Como competencia, la lecto-escritura pasa a ser pensada como "categoría" que involucra "sobre todo" al sujeto y a las diferentes dimensiones de su desarrollo. "Las competencias se definen en términos de las 'capacidades con que el sujeto cuenta para [...], pero éstas sólo se visualizan a través de desempeños, de acciones, bien sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico". (Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 1998).

### **Antecedentes del problema: La lecto-escritura desde las Pruebas Saber en Antioquia**

Dentro de esta nueva mirada de la lecto-escritura se ha diseñado un instrumento evaluativo que permite analizar la relación entre el proceso lecto-escritor y el desarrollo de otras áreas y saberes, y la forma como esta es implementada en las instituciones educativas: las pruebas SABER, construidas desde el proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación básica en Antioquia. Con estas pruebas se evalúan los niveles de logro en los procesos de planteamiento y resolución de problemas matemáticos y de comprensión lectora que implican las capacidades de dar significado, interpretar,

comunicar, argumentar, construir, modelar y usar el conocimiento en contextos, negociar y producir distintos sistemas de signos lingüísticos y no lingüísticos.

El informe de resultados aportados por las pruebas ha permitido un proceso de autoevaluación y reflexión en torno a lo que se ha venido trabajando en lecto-escritura y su relación con los procesos de construcción de conocimientos y adquisición de nuevas formas de conocer y significar la realidad. Desde los resultados obtenidos en estas pruebas es como se hizo visible la necesidad de transformar y mejorar las estrategias pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y fue desde ellas donde se consideró importante “implementar un trabajo serio con los textos, verbales y no verbales, que circulan en el aula. El trabajar, con los estudiantes, talleres en los que se trate de hacer explícito los entramados de sentido que todo texto comporta, como unidad organizada y coherente, que permita cualificar su producción escrita y mejorar sus niveles de comprensión lectora”. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE ANTIOQUIA, 2000: 65).

Las Pruebas SABER en Antioquia se aplicaron a partir de 1998 en los grados 3° y 5° de básica primaria y 9° de la básica secundaria, zona rural y urbana, incluyendo algunos municipios e instituciones que hacen parte de este proyecto como Jericó, Tarso y Pueblo Rico. Con relación al lenguaje se evaluaron tres niveles de logro:

A: Comprensión localizada de texto: donde prima la interpretación fragmentaria, reconocimiento de información explícita en los textos y saberes previos.

B: Comprensión de macroproposiciones: que implica decodificar y establecer relaciones entre elementos globales del texto: causas, consecuencias e implicaciones.

C: Comprensión global de texto: que evalúa la posibilidad de construir una hipótesis de lectura global y movilizar información con respecto a otros textos.

A nivel general, “los resultados de las pruebas mostraron un nivel bajo en la calidad de la enseñanza del lenguaje en la escuela. Un porcentaje muy bajo de estudiantes alcanzó el nivel esperado de logros, nivel D: Comprensión global de texto y, los niveles intermedio y mínimo fueron alcanzados por porcentajes relativamente bajos de estudiantes”. (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE ANTIOQUIA, 2000: 56)

Aquí vale la pena preguntarse por qué los niveles de comprensión lectora disminuyen en relación inversa con los niveles de escolaridad; qué pasa con el proceso de lecto-escritura en la básica primaria y por qué en el grado 5° aún no se alcanza comprensión global de texto; cuáles son las estrategias didácticas, pedagógicas y niveles de motivación en lecto-escritura en primaria que impiden el buen desempeño en las pruebas; cómo a partir de la intervención didáctica que pretende implementarse desde este proyecto de aula es posible modificar las actitudes frente al proceso lecto-escritor y mejorar los niveles de interpretación y argumentación de los estudiantes de la básica primaria y la secundaria.

Teniendo en cuenta que las pruebas han sido aplicadas en municipios de Antioquia, zona rural y urbana, y que el presente proyecto va a ser trabajado comparativamente en cuatro de ellos, pretendiendo realizar un diagnóstico y posterior aplicación de la estrategia didáctica en construcción, resulta importante considerar los indicadores de logro trabajados en el área de lenguaje en dichas instituciones educativas, los niveles de logro alcanzados realmente por los estudiantes, el modelo pedagógico institucional desarrollado y los proyectos de lecto-escritura implementados hasta el momento.

A partir de estas consideraciones, surge el siguiente interrogante:

¿Cómo implementar una estrategia didáctica que permita mejorar el proceso lecto-escritural en los niños de cuarto y sexto grados del nivel básico, aplicable a diferentes instituciones educativas de Antioquia?

## OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL

Construir una estrategia didáctica que permita el desarrollo de la lectura y la escritura en los estudiantes de cuarto y sexto grados de la educación básica que pueda ser aplicado comparativamente en cuatro instituciones educativas de Antioquia (Normal Superior, de Jericó; Escuela Urbana La Presentación, de Campo Amor en Medellín; Liceo El Salvador, de Pueblo Rico y la Escuela Rural Jesús Aníbal Gómez, de Tarso).

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar los aspectos psicoafectivos, cognitivos y semióticos que permiten el desarrollo de la competencia lecto-escritural de los discentes de los grados cuarto y sexto del nivel básico de la Escuela Normal Superior de Jericó; Escuela Urbana La Presentación, de Campo Amor en Medellín; Liceo El Salvador, de Pueblo Rico y Escuela Rural Jesús Aníbal Gómez, de Tarso.
2. Potenciar el desarrollo de valores tales como la cooperación, la autonomía, la autoestima y la convivencia, a partir de actividades lecto-escritoras.
3. Promover la producción escrita de los estudiantes de los grados 4° y 6° de la educación básica de cuatro instituciones educativas de Antioquia, por medio de la lectura de obras literarias.

4. Analizar los resultados obtenidos por los discentes de Antioquia de la básica primaria y de la básica secundaria en las Pruebas Saber.

## REFERENTES TEÓRICOS

### Los hábitos de vida y la lecto-escritura

En este contenido se trabajan los aspectos psico-afectivos y cognitivos asociados al aprendizaje de la lectura y de la escritura y la manera como se consolidan las actitudes y hábitos que frente a las mismas tienen los niños.

Un aporte fundamental de las teorías cognitivas modernas lo constituye la diferencia establecida entre los dispositivos básicos o condiciones de aprendizaje y los procesos superiores que se llevan a cabo en el mismo. Como dispositivos básicos encontramos la percepción, la atención, la memoria, la motivación y la habituación como elementos que garantizan el aprendizaje y, a nivel de procesos superiores, las gnosias, praxias y el lenguaje como mecanismos neuropsicológicos presentes en todo proceso de aprendizaje (Vygotski, 1979:98) Ambos, dispositivos y procesos psicológicos superiores guardan una relación directa con el desarrollo de la competencia lecto-escritora.

Si retomamos el proceso de enseñanza-aprendizaje iniciado desde la familia y continuado en la escuela, nos damos cuenta de que en éste involucramos tres aspectos básicos, a saber: *el conocimiento*, es decir, los contenidos y conceptos teóricos y prácticos que responden al qué, cómo y para qué de lo que se enseña y se aprende; *las actitudes*, que hacen referencia a la posición individual frente a lo que se está enseñando, y *la práctica*, o sea los comportamientos y conductas que hacen visible los anteriores.

Para el caso de la escuela, Vygotski (1979:159), plantea que

la escritura ha ocupado un puesto muy restringido en la práctica escolar en comparación con la importancia que posee en el desarrollo cultural del niño. "Se ha enseñado a trazar letras y a formar palabras a partir de las mismas, pero no se ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha hecho hincapié en la mecánica de la lectura pero se ha olvidado el lenguaje escrito como tal". La explicación de dichas limitaciones se da a partir de dos factores históricos: aún faltan procedimientos científicos y más efectivos para enseñar el lenguaje escrito, pues a diferencia del lenguaje hablado en que los niños aprenden por la experiencia cotidiana y espontánea a nivel cultural, el lenguaje escrito está basado en una instrucción artificial que implica gran esfuerzo por parte del maestro y del alumno, ya que ésta no parte de las necesidades de los niños, sino que se presenta desde los requerimientos del profesor.

### **Los procesos cognitivos y la lecto-escritura**

Los procesos cognitivos hacen referencia al aprendizaje de principios, fomento del autoaprendizaje y contextualización curricular.

Desde los planteamientos de Cárdenas, la educación tradicional centraba su atención exclusivamente en el desarrollo de habilidades mientras que las nuevas corrientes pedagógicas del lenguaje están dirigidas a la articulación de los conocimientos, capacidades, actitudes y valores. Por ello, la enseñanza debe orientarse al logro de aprendizajes significativos para la solución de preguntas y problemas de pensamiento, escritura, lectura e interacción; la selección de estrategias para llevarlos a cabo; la eficacia de los resultados obtenidos y las formas de interpretar y argumentar el discurso para consolidar los saberes. Desde estas consideraciones, ya no tiene sentido la clase expositiva y el sinnúmero de ejercicios de análisis gramatical y literario porque desconocen que el aula es, ante todo, un espacio de interacción donde circulan innumerables discursos que hacen referencia a la

variedad de propósitos e intereses culturales del grupo social en el cual maestros y alumnos se encuentran inscritos y que es desde, hacia y para esta interacción que adquiere todo su valor la enseñanza de la lengua.

### Valores asociados al desarrollo de la lecto-escritura

Todo proceso de lectura y escritura está poniendo en juego la interacción del sujeto con un contexto cultural, político, ideológico y estético donde se juegan intereses, posibilidades, valoraciones e intencionalidades que hay que descubrir.

La práctica de la lecto-escritura en la escuela debe dar cuenta de ésta complejidad de variables y desde aquí se hace posible el desarrollo de capacidades y potencialidades que serán aplicadas posteriormente en la vida cotidiana: capacidad de identificar y establecer reglas implícitas en toda acción lingüística, capacidad de encontrar y dar significados, la posibilidad de reconocer las diferencias entre las lenguas y dialectos existentes, la capacidad de construir y deconstruir saberes y teorías, la posibilidad de tener una visión integrada de situaciones y contextos y la capacidad de crear e innovar mundos posibles.

Actualmente, es común oír hablar indiscriminadamente de conceptos tales como aptitud, capacidad, habilidad, destreza, competencia referidos a la acción lecto-escritural, pero estos conceptos han originado un problema de "circularidad", donde cada término se define recurriendo a los otros, sin lograr una clara diferenciación entre ellos o explicitar la forma como ellos se relacionan y complementan.

Quizás el término más genérico de todos ellos es "aptitud", entendida como un potencial natural e innato con el que cuenta toda persona y a partir de la cual es posible el desarrollo de habilidades. Las experiencias de aprendizaje de los entornos familiar, escolar y social permite que esto que es-



taba como potencial vaya evolucionando y la manifestación de esta evolución en un contexto específico es lo que se concibe como habilidad. La competencia es la evidencia del desarrollo de la habilidad. “La competencia, por lo tanto, hace referencia al dominio de una práctica, sustentada por el desarrollo de alguna o algunas habilidades” (Moreno, 2000: 4). “La competencia no se identifica con realizaciones aisladas y puntuales, sino con desempeños que expresan el dominio de una práctica; lo que se aprende es la competencia, no las realizaciones particulares (Bruner, 1987).

Desde la claridad en los términos es importante establecer si el aprendizaje de la lecto-escritura apunta más al desarrollo de aptitudes, habilidades o competencias o si involucra los tres niveles y de qué forma han de ser trabajados.

## MÉTODO

Si lo que pretendemos es el diseño de estrategias didácticas para el mejoramiento de la lecto-escritura en los niños de cuarto y sexto grados de la básica primaria y de la básica secundaria a partir de sus características y necesidades, es importante que el método posibilite dicho propósito.

Tradicionalmente la lecto-escritura, al ser vista como contenido de un área específica, Lengua Castellana, ha sido trabajada desde métodos expositivos donde el educador enseña la forma y sonido de los fonemas, el paso para configurar las sílabas, las palabras y las frases, estableciendo la mecánica de las acciones lectora y escritora.

Con la nueva visión de la lectura y la escritura como competencias, sólo es posible plantear la experiencia y la vivencia personal de lectores y escritores, como la estrategia didáctica por excelencia desde donde se hace posible la motivación y formación de hábitos que permitan ir más allá del acto mecánico de unir fonemas, sílabas y palabras para llegar a

construir sentidos, aplicaciones y transformaciones de aquello escrito y leído.

La elaboración conjunta a través del juego, el dibujo, la literatura y otros universos simbólicos han de ser actividades permanentes donde el educador pueda retomar la experiencia socio-cultural que el niño trae, sus aprendizajes previos, sus motivaciones y los medios existentes en el contexto para orientarlos hacia propósitos y metas concretas de desarrollo y donde el estudiante pueda integrar esas experiencias que posee, significarlas, relacionarlas, cuestionarlas, transformarlas y expresarlas.

## EVALUACIÓN

Con el fin de garantizar la continuidad en el proceso y que todas las actividades estén articuladas alrededor de los objetivos del proyecto, estableceremos tres tipos de evaluación:

◆ **Diagnóstica:** Que nos permita identificar características específicas de los estudiantes frente a las diversas habilidades que vamos a trabajar, aprendizajes previos, experiencias, intereses y expectativas.

Esta evaluación se realizará a través de fichas y talleres prácticos donde el educador identificará los principales elementos diagnósticos para la programación posterior de actividades, momentos, estrategias, entre otros.

◆ **Formativa:** Con el fin de establecer el desempeño y niveles de desarrollo de habilidades puestas en juego en cada una de las actividades programadas, dificultades presentadas, correctivos a implementar.

Esta evaluación utilizará diversas formas: revisión de trabajos, tests, autoevaluaciones de los estudiantes, trabajos escritos, entre otros.

◆ De acreditación: Con el fin de identificar el impacto real del proyecto sobre la capacidad lectora y escritora de los estudiantes y su incidencia en el desempeño en las otras áreas.

Para este propósito se considera importante realizar un seguimiento estadístico y descriptivo en las cuatro instituciones seleccionadas para la realización de este proyecto de aula, de los principales logros y dificultades presentadas, resultados obtenidos por estudiantes de 4° y 6° del nivel básico en las Pruebas SABER y en concursos u olimpiadas de Español llevadas a cabo en el municipio y municipios aledaños, nivel de logros alcanzados por los estudiantes de 4° y 6° en las diferentes áreas durante el 2002 en comparación con años anteriores y desempeño académico en el área de lenguaje en el 2003 con los estudiantes de 5° y 7° que hicieron parte del proyecto en el 2002.

## AVANCES DE LA PRIMERA FASE DEL PROYECTO DE AULA

La evaluación diagnóstico en las escuelas donde se espera desarrollar el proyecto de aula en el 2003

**OBJETIVO:** Identificar los aspectos psico-afectivos, cognitivos y semióticos que permiten el desarrollo de la competencia lecto-escritural de los discentes de los grados 4° y 6° de las instituciones seleccionadas para el proyecto: Normal Superior, de Jericó; Escuela La Presentación, de Campo Amor; Liceo El Salvador, de Pueblo Rico y Escuela Jesús Aníbal Gómez, de Tarso.

**INSTRUMENTOS:** Observación de los grupos seleccionados como muestra Encuesta dirigida a docentes  
Encuestas dirigidas a padres de familia  
Encuesta de opinión dirigida a estudiantes  
Aplicación de pruebas guiadas de lecto-escritura para algu-

nos estudiantes de los niveles 4° y 6°, seleccionados por excelente o deficiente desempeño en el área durante el año en curso

Diálogos sostenidos con estudiantes

TIEMPO: Mayo 4 a junio 20 de 2002

## CARACTERIZACIÓN Y CONTEXTO INSTITUCIONAL ESCUELA RURAL JESÚS ANÍBAL GÓMEZ (Tarso)

### Aspectos educativos e institucionales

A nivel educativo sólo se cuenta con la Escuela Jesús Aníbal Gómez que cubre desde preescolar hasta 5°, bajo la metodología de Escuela Nueva.

Se tiene un índice de analfabetismo del 30%, que la Administración Municipal de Tarso ha intentado mejorar a partir de la implementación del servicio de transporte desde la vereda hasta la cabecera municipal donde funciona el nocturno.

La continuación de estudios de Básica Secundaria no se da sino en el 75% de estudiantes que pasan al Liceo José Prieto Arango, ubicado en el sector urbano del municipio, ya que para los padres de familia el aprendizaje de la lecto-escritura y las operaciones básicas es fundamental y les permite desempeñarse en los oficios primarios de compra-venta que ofrece el sector.

A nivel curricular, la metodología Escuela Nueva se desarrolla a través de cinco proyectos pedagógicos y 10 horas lúdicas, con una intensidad horaria de 40 horas semanales en jornada única.

## Escuela Normal Superior de Jericó

### Características Institucionales

La Escuela Normal Superior de Jericó ofrece el servicio educativo desde preescolar hasta el Ciclo Complementario (bajo dos énfasis: ciencias y matemáticas). Consta de dos edificaciones que combinan la construcción clásica de madera y el estilo moderno de adobe, cemento y hierro. La primera edificación, destinada a la formación en Básica Secundaria, Media Vocacional y Ciclo Complementario posee 15 salones de clase, con buena iluminación y ventilación, tres laboratorios (física, química y biología), un aula múltiple con capacidad para 300 personas, sala de informática, biblioteca, tienda escolar, sala de material, sala de televisión, sala de profesores y capilla con su respectivo capellán. Cuenta además con 7 oficinas donde funcionan rectoría, secretaría, coordinación de práctica, coordinación de convivencia, auxiliar técnico, coordinación académica y oficina de orientación psicológica. Posee amplias zonas verdes, una placa polideportiva y un patio central extenso.

La población inscrita en la institución proviene de familias pertenecientes a la clase media baja, con padres cuyos niveles de escolaridad van desde el analfabetismo (4%), hasta la realización de estudios superiores (2%), predominando la escolaridad de primaria (54.5%) completa e incompleta.

La Escuela Urbana La Presentación fue creada en 1963 como respuesta de las Hermanas Dominicas de la Presentación a la solicitud del grupo "Fraternidad Caritativa de Medellín" que venía realizando programas de viviendas para familias de escasos recursos económicos en el sector de Guayabal, conformada por población obrera que se estaba insertando a la demanda naciente de la creación de industrias. En sus comienzos fue de carácter privado hasta 1977, cuando se transforma en institución oficial. En cumplimiento al Decreto 1860

de 1994, a partir de 1999 la institución presta su servicio educativo en jornada, única atendiendo los niveles de preescolar y básica primaria.

### Características socio-económicas

Por estar ubicada en el sector industrial de Medellín, la mayoría de la población se desempeña como obrera en las fábricas del sector, lo que determina bajos ingresos, escasa preparación académica, deficiencias de vivienda y problemas frecuentes de salud, asociados a la contaminación química. La actual problemática del sector industrial ha venido mejorando aún más las condiciones de las familias residentes, obligándolos al desempleo y subempleo, fenómenos que han permitido la aparición de situaciones preocupantes como el menor trabajador, mendicidad, drogadicción, delincuencia y violencia intrafamiliar. Pese a que en el barrio y sectores aledaños existen numerosas instituciones educativas, la mayoría de ellas se encuentran deterioradas y aún no cuentan con el desarrollo tecnológico requerido.

## APLICACIÓN DE ENCUESTAS Y ANÁLISIS DE DATOS

### ENCUESTA PARA DOCENTES (ANEXO 1)

Dirigida a indagar en los docentes por las estrategias y métodos implementados en el aula de clase para crear hábitos lecto-escritores, fomentar la escritura y la correcta expresión oral, desarrollar las competencias argumentativa, propositiva e interpretativa y evaluar las habilidades comunicativas de los estudiantes.

La población seleccionada para la aplicación de la encuesta fueron todos los maestros de la básica primaria en las escuelas, y en las instituciones con Básica Secundaria, los docentes que servían áreas en el grado 6°. Cabe anotar que se presen-

taron dificultades por resistencia de los docentes, siendo la muestra no significativa para el estudio en instituciones como la Escuela Urbana La Presentación, de Campoamor, en la cual sólo contestaron la encuesta tres docentes. En la Escuela Rural Jesús Aníbal Gómez, de Tarso no se aplicó la encuesta, ya que el grupo está orientado por una de las investigadoras y ello puede llevar a que la encuesta presente sesgo.

Si analizamos las respuestas dadas por los docentes, a nivel general, dentro del marco de lineamientos curriculares de la Lengua Materna, establecidos por el Ministerio de Educación, encontramos:

- ◆ Un énfasis en los aspectos semánticos de la lengua que destacan la necesidad de aprendizajes significativos, la relación texto-realidad, el trabajo desde el contexto y las experiencias propias de los estudiantes
- ◆ Poco trabajo alrededor de lo sintáctico, se hace referencia explícita sólo a lo ortográfico.
- ◆ Lo literario aparece enunciado reiteradamente; no es clara la articulación entre los demás núcleos del conocimiento con la literatura. Parece que se diera espontáneamente, sin que se requiera un proceso de organización y estructuración.
- ◆ Se trabaja poco la relación entre códigos lingüísticos del estudiante y del docente confrontados desde los saberes. Se sigue proponiendo una interacción vertical en el aprendizaje: el maestro establece el qué se hace, cómo se hace, cuándo se hace y el para qué se hace. La participación del estudiante en el trabajo es muy pasiva.
- ◆ Desde las nuevas orientaciones en promoción de la lectura (UNICEF, 2001) se insiste en la necesidad de no asociar siempre la actividad lectora a un trabajo escolar, realizado por obtener una calificación y en un contexto exclusivamente

académico. En las encuestas no aparecen procesos motivacionales abiertos que trasciendan el trabajo de clase.

## ENCUESTAS PARA PADRES DE FAMILIA (ANEXO 2)

La encuesta para padres de familia fue formulada con el fin de conocer qué tanto saben y acompañan a sus hijos en el proceso de lecto-escritura. Las preguntas fueron estructuradas de carácter abierto, cortas y sencillas para que fueran asequibles a todas las culturas y poder obtener resultados precisos. Los padres demostraron buena disposición e interés por la actividad y manifestaron ganas de vincularse al propósito de mejoramiento de la calidad educativa.

La encuesta fue aplicada a padres de familia cercanos a la institución, así:

Escuela La Presentación (Medellín): 11

Liceo El Salvador (Pueblo Rico): 7

Normal Superior de Jericó: 15

Escuela Jesús Aníbal Gómez (Tarso ): 11

Los resultados obtenidos se presentan en el anexo 3.

A nivel general, los resultados muestran el compromiso existente de los padres de familia con el proceso de aprendizaje de la lengua castellana, compromiso que los docentes reclaman porque lo consideran fundamental pero que en la mayoría de los casos no se da.

Es importante visualizar que mientras más alto el nivel de escolaridad de los padres las respuestas son más precisas y mejor justificadas. Son más variados los aportes dados a los hijos y existe mayor disponibilidad de material y apoyo logístico en el proceso lecto-escritor.



Muchas de las respuestas parecen corresponder a lo que se desea y espera del padre de familia, pues muchas veces la justificación sólo hace referencia a las funciones tradicionales de los padres de revisar las tareas de los hijos, ver si cumplieron con ellas y aclarar dudas. El proceso de motivación frente a la lectura y la escritura sólo se enuncia, se profundiza poco y no aparecen estrategias innovadoras para el logro del mismo.

En los espacios para la realización de actividades académicas siempre se habla de espacios dentro de las viviendas; los espacios comunitarios de aprendizaje como bibliotecas, ludotecas, salas de informática, entre otros, no aparecen enunciados ni tenidos en cuenta.

Vale la pena resaltar también que la preocupación por aspectos como la ortografía, la buena caligrafía, la lectura de corrido, habilidades y saberes privilegiados por el enfoque gramatical tradicional sigue imperando en los padres de familia. En los docentes se enfatiza, como lo expresamos anteriormente en lo semántico.

Existe gran relación entre el contexto rural y urbano de las instituciones investigadas y el papel que los padres de familia asumen frente al aprendizaje, en general de sus hijos y en particular, frente al proceso lecto-escritor.

En estas encuestas se vislumbra que para el padre de familia el manejo de la lecto-escritura corresponde al área de Español y las actividades para su desarrollo han de ser de tipo gramatical y literario.

#### **ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES (ANEXO 4)**

Esta encuesta fue diseñada de una manera simple, utilizando un vocabulario sencillo y comprensible para el nivel de los estudiantes a los cuales está dirigida (4° y 6°). Se diseñó una

encuesta única con el fin de establecer relaciones de semejanza y diferencia entre los niveles de escolaridad y el carácter urbano y rural de las instituciones. Hubo buena motivación e interés por responder la encuesta en la mayoría de los estudiantes seleccionados por su excelente desempeño o por las dificultades presentadas en el área durante el presente año.

Las respuestas aportadas por los estudiantes se presentan en el Anexo 5.

Los resultados obtenidos en las encuestas pueden analizarse como sigue:

◆ A pesar de que las encuestas están diseñadas bajo preguntas abiertas, las respuestas son muy estereotipadas, repetidas y corresponden a lo que los alumnos piensan que se debe contestar para agradar al profesor: les gusta leer, leen con frecuencia, tienen muchos libros de lectura, consideran importante el acompañamiento de los padres en su aprendizaje, estudian y leen en su tiempo libre, entre otros. Sin embargo, esto no corresponde con lo que plantean los docentes y los padres de familia. Vale la pena aquí utilizar otras técnicas de investigación o diseñar otra encuesta que permita confrontar actitudes, valores y comportamientos (por ejemplo, una escala de medición de actitudes).

◆ En los estudiantes de las zonas rurales o de municipios pequeños, la motivación frente a la lectura no es una necesidad sentida y valorada socialmente; por ello, hay libertad de expresar el no gusto e interés por leer.

◆ En la definición de conceptos: hablar, escuchar, oír, leer y escribir hay dificultades para aproximarse a ellos; en los estudiantes de básica primaria está la tendencia generalizada a definir desde la experiencia, lo que se hace. En los estudiantes de 6° ya hay una búsqueda de palabras técnicas que

permitan acceder a los conceptos, y la justificación de las respuestas van acompañadas de referencias surgidas desde la experiencia.

◆ El análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes de 4° no separa el proceso de lectura y escritura de las obligaciones académicas y escolares; no están relacionadas explícitamente con el manejo del tiempo libre, elemento que coincide con las encuestas de padres de familia y profesores. En los estudiantes de 6° aparece la lectura como una actividad que aunque ligada a la vida escolar puede hacer parte del tiempo de ocio y descanso, junto con la TV. Las respuestas en este nivel son más espontáneas y variadas.

◆ Teniendo en cuenta que las encuestas fueron aplicadas a estudiantes de excelente y bajo rendimiento, conviene establecer respuestas específicas para cada grupo, analizando si existe alguna variación en las respuestas de acuerdo al desempeño académico que ellos tienen, para poder relacionarlo luego con las pruebas guiadas de lectura.

## **PRUEBA GUIADA DE LECTURA Y ESCRITURA PARA ESTUDIANTES (ANEXO 6)**

Las pruebas guiadas de lectura fueron diseñadas con el fin de analizar las competencias lectoras alcanzadas por los estudiantes de 4° y 6° de las instituciones, aplicadas a estudiantes con excelente y bajo desempeño en el área; se hizo énfasis en las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, retomando los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional que están siendo trabajados en las Pruebas del ICFES (2000) SABER (desde 1998), las rejillas propuestas por Moreno (2001) y otros instrumentos implementados desde el Estado.

A nivel general, hubo buena respuesta de los estudiantes para la presentación de las pruebas, pero en la medida en que es-

tas implicaban desempeños ante tareas específicas y realización de esfuerzos, en algunos estudiantes las pruebas se tornaron largas y tediosas, y aparecieron expresiones de cansancio y falta de interés.

Se diseñaron dos pruebas diferentes para 4° y 6° pero con una misma estructura: una lectura que para la Escuela La Presentación debía ser realizada por los estudiantes de forma individual (15 estudiantes) y para los alumnos de Tarso, en forma grupal, lo que se hacía posible por el bajo número de estudiantes (5 en total); después de la lectura, un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas para evaluar la capacidad de interpretar y argumentar respuestas desde la misma. Una tercera parte, de carácter propositivo a partir situaciones planteadas aplicada a estudiantes de 6° del Liceo El Salvador y de la Normal Superior de Jericó.

Los análisis que pueden realizarse a partir de la información suministrada en la prueba guiada son los siguientes:

#### Grado 4°

La prueba guiada de este grado parte de la lectura "Estoy vivo" tomada del texto Vida y Naturaleza 5° (Espitia, 1993:45) en la cual se resalta el carácter de milagro que tiene la vida y sus manifestaciones en cada una de las funciones corporales que se llevan a cabo, enfatizando en el sistema cardio-circulatorio y la labor que lleva a cabo el corazón como garante de la existencia.

Ante la pregunta 1: Relación del título con lo que a mí este me dice, las estudiantes de la Escuela La Presentación, en su mayoría lo abordaron a nivel general, demostrando un manejo integrado de la comprensión del texto (64%). Unas pocas no lograron trascender lo específico y se quedaron en la expresión de detalles sin lograr dar cuenta de la pregunta (36%). En los estudiantes de Tarso, el 100% retoma la pre-

gunta a nivel general pero no logra relacionar el título con lo trabajado por la lectura y relacionarlo con la vivencia personal. Cada elemento aparece suelto.

Pregunta 2: La interpretación de la idea "diminutas células sanguíneas de color rojo" desde el texto en las estudiantes de la Presentación aparece relacionada con: sistema circulatorio, células del cuerpo, células sanguíneas, corazón, partes del cuerpo. La respuesta más generalizada hace referencia a la sangre (40%), lo que denota un buen proceso interpretativo.

En los estudiantes de Tarso, la respuesta no logra dar cuenta de un proceso de interpretación; algunas respuestas son muy generales (partes del cuerpo); otras retoman una frase específica del texto.

Pregunta 3: Pregunta de carácter cerrado que retoma algunas ideas del texto para determinar si es o no acertada. En las estudiantes de La Presentación no se da una clara diferenciación entre frases correctas o incorrectas. Hay una tendencia a seleccionar el dato específico y dejar de lado la idea más general. Para los estudiantes de Tarso, todas las respuestas parecen apropiadas.

Pregunta 4: Evalúa interpretación acompañada de argumentación. En las pruebas de La Presentación no hay claridad frente a la función que este cumple desde el texto, ya que predomina el conocimiento que ellas poseen, y la posibilidad de argumentar la respuesta no se da. En las pruebas de Tarso, además de la observación anterior hay una referencia moral clara al relacionar el corazón con el asesinato. No hay argumentación. "A mi corazón le escucharía su latido y amor" (Catherine Higueta, La Presentación). "Que no debemos matar a nadie porque la vida es lo más importante que Dios nos dio, que si nos morimos que sea por viejitos, no que nos maten" (David Sánchez, Escuela Rural Jesús Aníbal Gómez).

Pregunta 5: De carácter argumentativo. Permite analizar la escritura y la estructuración de ideas. Para las estudiantes de La Presentación es una pregunta que invita a la reflexión sobre la propia vida, los sentimientos y las posibilidades que se tienen. En algunas estudiantes se retoman textualmente ideas sin relacionarlas con la experiencia personal. En una encuesta no hay respuesta.

En las pruebas de Tarso aparece de forma general la referencia a Dios como autor del milagro y el sentido de vida que desde Él se construye.

Pregunta 6 : Interpretativa y propositiva. Hay dificultad para realizar esta pregunta. Aparecen ideas textuales sin conexión entre sí para aproximarse al proceso que han de describir, en las estudiantes de La Presentación. Otras respuestas generalizan la función que el corazón cumplen y la llevan a otros ámbitos no planteados por la lectura. Para los estudiantes de Tarso la pregunta presenta más dificultad de elaboración y no se logra dar cuenta de ella; hay aproximaciones a partir de planteamientos muy generales.

Pregunta 7: Interpretativa. Para la mayoría de alumnas de La Presentación, los latidos del corazón sólo se sienten en el corazón. La forma como está formulada no permite que se retome el texto. Algunas interpretaciones no tienen nada que ver con el texto. Los estudiantes de Tarso hacen énfasis en los dedos que permiten sentir los latidos.

Las preguntas 8 y 9 crean situaciones hipotéticas que permiten analizar situaciones y proponer alternativas diferentes. En las estudiantes de La Presentación, aparecen diversas formas de enfocar la actividad y respuestas variadas. Algunas hacen una historia, otras realizan un ensayo y la mayoría responde a las preguntas bajo la forma académica pregunta-respuesta. Las ideas de la lectura son retomadas para plantear imposibilidad de que esto ocurra pero no para argumentar las respuestas nuevas que ellas crean.

En las pruebas de Tarso, el mismo diseño de la prueba inscribe estas preguntas en el modelo de cuestionario, imposibilitando la creación y la construcción de otro tipo de texto. Se retoman las ideas del texto para argumentar y se analizan las posibilidades. Las frutas son, en su mayoría el reemplazo del corazón a partir de la forma.

Aplicando las rejillas diseñadas para determinar el desarrollo de la lecto-escritura en los estudiantes (Moreno, 2001) Anexo 7, encontramos:

Frente a la rejilla Nro. 1 predomina el trabajo desde lo gramatical, con un buen manejo de lo sintáctico y semántico en la mayoría de estudiantes, siendo más visible en los pertenecientes a La Presentación. El análisis de texto se da dentro del texto mismo (intratextual), desde los mismos datos aportados o con referencia a experiencias propias y cotidianas (extratextual).

Respecto a la rejilla Nro. 2 Habilidades y competencias, predominan las competencias cognitivas y valorativas dirigidas a la asociación y comparación de ideas. En las estudiantes de La Presentación aparecen las competencias estéticas que le dan una nueva estructura a las respuestas.

La rejilla Nro. 3, que analiza el proceso enseñanza-aprendizaje permite visualizar la predominancia de la actividad como fin del proceso por encima de la motivación y la comunicación y de la dimensión instructiva en el desarrollo de la prueba.

#### Grado 6°

La prueba guiada para este grado parte de la lectura "Imaginémonos leyendo", tomada de Mitología griega. Dioses y héroes (Ángel, 1996), en la cual se explica el fenómeno de los vientos desde la relación de personajes y sentimientos.

Fueron aplicadas 30 encuestas, 16 en el Liceo El Salvador, de Pueblo Rico y 13 en la Normal Superior de Jericó. La prueba consta de una corta lectura seguida de 12 preguntas en su mayoría de tipo test (cerradas) que requieren ser justificadas en su respuesta. La prueba de escritura es la construcción de un cuento a partir de la explicación mitológica de otro fenómeno natural conocido y la realización de un dibujo sobre el mismo.

Pregunta 1: inferencia. Por la ubicación de la pregunta después del texto de lectura, muchos estudiantes la contestaron después de leer, por ello en las respuestas aparece la referencia a dioses, vientos, soplos que no se hacen explícitos en el gráfico. Las respuestas que no hacen alusión directa a la lectura se limitan a describir las figuras que aparecen sin establecer ninguna situación que las relacione.

Preguntas Nro. 2 a la Nro. 5. Son preguntas que hacen referencia a información suministrada por el mismo texto; por ello, las respuestas en los estudiantes son muy similares y acordes con la lectura. La pregunta 5 pone en juego juicios valorativos y aparecen respuestas variadas desde los ítems planteados. No aparecen significativas diferencias entre las instituciones.

Preguntas 6 y 7, de carácter interpretativo que ponen en juego elementos valorativos. Son variadas las respuestas y posiciones asumidas frente a ellas. Sería importante haber buscado la forma de que pudieran ser argumentadas para establecer coherencia y pertinencia en relación con el texto. Tampoco hay diferencias claves entre los estudiantes de ambas instituciones.

Preguntas 8 y 9, interpretativas que retoman significados a partir del contexto. Hubo buena aproximación a nivel general por parte de ambas instituciones, ya que la mayoría de estudiantes que realizaron la prueba relacionaron las expre-



siones con significados apropiados. Hubiera sido interesante plantear esta misma pregunta de carácter abierto, para determinar el nivel semántico e interpretativo de los estudiantes.

Preguntas 10 y 11, de tipo interpretativo y argumentativo. La capacidad de argumentación es circular, ya que las respuestas se justifican desde los mismos términos. No se hace alusión a otro tipo de discurso, lecturas realizadas o conocimientos adquiridos. Hay mucha similitud entre las respuestas de ambas instituciones. "La intención del autor era contradecir porque algunos decían unas cosas al contrario de otros personajes, por eso contradecían entre los mismos personajes de la lectura" (Juan Carlos Guzmán, Normal Superior de Jericó). "La intención del autor era entretener porque por medio del cuento uno se divertía con las aventuras y la diversión que hacían" (Elizabeth Ocampo, Liceo El Salvador).

Pregunta 12, de tipo interpretativo que retoma textualmente el orden de la lectura. No aparecen respuestas llamativas por su carácter cerrado.

Frente a la prueba de escritura y proposición libre de un cuento, es posible plantear las siguientes observaciones:

Se presentó mayor dificultad en la realización de la tarea en los estudiantes de Pueblo Rico, que enunciaron apenas el título y esbozaron algunas ideas inconexas y de poco sentido.

Mayor creación y trabajo en los estudiantes de Tarso, con historias llenas de sentimientos y palabras emotivas que llenaban de color sus historias.

Muchos estudiantes de Pueblo Rico no realizaron esta parte de la prueba (casi el 40%) lo que plantea falta de motivación o dificultades de los estudiantes para evidenciar sus capacidades y expresar sus ideas.

Las historias fueron construidas más desde el sentimiento y la emotividad. Las referencias a conocimientos previos u obtenidos sobre los temas trabajados, a pesar de que aluden a contenidos científicos que han podido ser vistos en clase son muy generales y hacen parte más del sentido común que de una apropiación académica.

A nivel general, la prueba aplicada por su diseño da pocas pautas de análisis al no permitir la construcción libre y espontánea de respuesta. En el proceso de sistematización y análisis vimos importante haber aplicado la misma prueba en ambos grados y retomar la estructura del diseño de la prueba de 4° por la riqueza de información que desde ella podía obtenerse. Esto nos hubiera permitido establecer comparaciones y diferencias más significativas, determinar el proceso lecto-escritor desde los diversos grados y confrontarlo con las directrices de logros a alcanzar dados por el Ministerio y las diversas instituciones.

El análisis de las pruebas desde la aplicación de las rejillas plantea resultados similares a los obtenidos por los estudiantes de 4° con diferencias en la ejecución y desarrollo de las competencias. Mejor construcción sintáctica, manejo semántico y estilística. Sigue predominando la estructura clásica de la narración con un final feliz aunque muchas de las historias no tienen un desarrollo coherente que permita prever el desenlace. El manejo de la puntuación y de la ortografía es mejor, aunque presenta muchas falencias en ambos grupos.

El desarrollo de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva no logró visualizarse bien a través de la prueba diseñada y lo que se evidenció no muestra diferencias muy marcadas con el grado 4°, lo que denota que a pesar del trabajo que se realiza en el campo de lecto-escritura en los diferentes niveles de escolaridad, no hay un proceso claro de trabajo de desarrollo de habilidades y competencias en los diversos grados.

## CONCLUSIONES

A partir del cruce de los diferentes instrumentos utilizados para llevar a cabo el diagnóstico, es posible establecer las siguientes conclusiones:

- ◆ Existen diferencias marcadas desde el contexto de aplicación de las pruebas que determinan de alguna forma los resultados. La institución inscrita en el contexto rural (Escuela Jesús Aníbal Gómez, de Tarso) permite visualizar mayores limitaciones en el desarrollo de las pruebas guiadas de estudiantes, limitaciones reconocidas y manifiestas por los padres de familia que tienen que ver también con las pocas bases que ellos tienen para acompañar el proceso educativo de sus hijos y con las dificultades que de por sí se reconocen a la educación rural, donde se carece del material logístico y tecnológico para responder a las demandas y lineamientos de calidad impuestos desde las teorías contemporáneas.
- ◆ Las diferencias presentadas desde el diseño de las pruebas guiadas entre los grados 4° y 6° tampoco permitieron establecer comparaciones sistemáticas frente al desarrollo de habilidades y competencias lecto-escritoras.
- ◆ En algunos casos se ve como necesario complementar la información obtenida con otras pruebas que permitan confrontar respuestas y eliminar el sesgo, producto de la formulación de preguntas donde el interrogado intuye la respuesta esperada.
- ◆ En todos los contextos institucionales analizados se da una marcada relación entre hábitos de lectura y vida académica de aula. No se visualizan otros espacios y estrategias de motivación extraescolares, lo que dificulta el trabajo de promoción de lectura como una opción de vida más allá del aula y las exigencias curriculares.

◆ Los planteamientos psico y socio-lingüísticos contemporáneos plantean el desarrollo del aprendizaje de la lengua inscrito dentro de la interacción comunicativa que se da entre maestro-alumno y saberes, en el contexto del aula de clase. Es importante retomar estos planteamientos en las pruebas guiadas y cruzarlos con las variables que en este sentido pueden aportar las encuestas complementadas con escalas actitudinales.

◆ La articulación entre literatura y lengua, aunque aparece implícita en el desarrollo de instrumentos, estrategias y actividades, requieren de un proceso de planeación y organización desde el cual se pongan en juego habilidades, competencias, actitudes y valores, como componentes fundamentales del trabajo en Lengua Castellana.

NOTA: Para los interesados en conocer más ampliamente este anteproyecto de aula, se recomienda ir al archivo de las "Las Prácticas Pedagógicas" en los programas de Español y Literatura, y Humanidades, Lengua Castellana, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

1. The first part of the document is a letter from the author to the editor, dated 1st January 1950. The letter discusses the author's interest in the subject of the journal and the possibility of publishing a paper on the topic. The author mentions that he has been working on the subject for some time and has some preliminary results. He asks the editor if he would be interested in seeing the paper and if it would be suitable for the journal. The letter is signed by the author and dated.

2. The second part of the document is the author's response to the editor's letter, dated 15th January 1950. The author thanks the editor for his reply and expresses his appreciation for the editor's interest in his work. He explains that he has been unable to complete the paper as quickly as he would have liked due to other commitments. He asks the editor if he would be willing to wait for a few more weeks before making a decision on whether to publish the paper. The author signs the letter and dates it.

3. The third part of the document is the editor's reply to the author's letter, dated 20th January 1950. The editor thanks the author for his letter and explains that the journal is currently closed for submissions. He suggests that the author submit the paper to the next issue of the journal, which will be published in the following year. The editor offers to provide the author with more information about the journal and its editorial board. The editor signs the letter and dates it.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARRIOS, Enrique. Amy, el niño de las estrellas.
- BRUNER, Jerome S. Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Morata, 1995.
- CAJIAO, Francisco. La pedagogía del chisme.
- CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. Buenos Aires: Aique, 1993.
- DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Pensamiento y aprehendizaje: los instrumentos del conocimiento. Santafé de Bogotá: Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la Inteligencia, 1994. Pp. 42-81.
- LEÓN, José Antonio. "La Mejora de la comprensión lectora", en: Revista Infancia y aprendizaje. Nro. 56. 1991.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares. Santafé de Bogotá, 1998.
- MORENO T., Mónica. Las rejillas, un instrumento para la evaluación diagnóstica en el aula. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002. (Documento)
- MORENO T., Mónica. Monografía y Anexos. Universidad de Antioquia, 2002.
- SÁNCHEZ JULIAO, David. El país más bello del mundo.
- VYGOTSKI, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1979.